

Pedagogia scolastica

Saggi per la formazione
degli insegnanti

A cura di
**Maria Rosaria Stollo
e Paolo Vittoria**

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2022 2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate

e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota o in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Logo srl, sede legale: Via Marco Polo 8, 35010 Borgoricco (Pd)

Indice

Introduzione	pag.	7
1. La scuola come agenzia educativa formale e la funzione docente , di <i>Maria Rosaria Strollo e Rosaria Capobianco</i>	»	9
2. Fondamenti di storia della scuola da Giovanni Gentile a oggi , di <i>Rosaria Capobianco</i>	»	35
3. Pedagogia e ricerca educativa come fonti delle pratiche professionali in educazione , di <i>Maura Striano</i>	»	68
4. “Non si finisce mai di imparare”: riflessioni sui processi di apprendimento in ambito scolastico, di <i>Paolo Vittoria</i>	»	80
5. <i>Embodied education</i>: la prospettiva della pedagogia del corpo , di <i>Mariarosaria De Simone</i>	»	94
6. L’intercultura e l’ideale democratico in educazione , di <i>Stefano Oliverio</i>	»	111
7. Una scuola per tutti nella prospettiva inclusiva , di <i>Stefano Maltese</i>	»	135
8. Strategie di insegnamento in forma cooperativa , di <i>Rosaria Capobianco</i>	»	159

9. La scuola come villaggio globale: tracce orientative tra reale e virtuale, di <i>Paolo Vittoria</i>	pag. 188
10. La terra ci appartiene? Riflessioni per una scuola agroecologica, di <i>Paolo Vittoria</i>	» 211
Gli Autori	» 223

8. Strategie di insegnamento in forma cooperativa

di Rosaria Capobianco

1. Apprendimento cooperativo o apprendimento collaborativo?

Spesso i verbi *cooperare* e *collaborare* vengono usati come sinonimi, infatti molti studiosi, che si occupano, da decenni, di apprendimento cooperativo, non fanno alcuna distinzione in merito all'uso corretto di questi due termini.

Tuttavia a partire dalla semplice analisi etimologica dei due vocaboli è possibile comprendere la distinzione dei rispettivi significati: il verbo «cooperare», che deriva dal tardo latino «cooperāri» (composto da «co» (cūm), ossia «con» e «operāri», cioè «operare»), indica, secondo il Vocabolario Treccani, «l'operare insieme con altri, il contribuire con l'opera propria al conseguimento di un fine»; invece il verbo «collaborare» che deriva sempre dal tardo latino «collabōrare» (composto da «co» (cūm), ossia «con» e «labōrare», cioè «lavorare»), indica il «contribuire con altri alla realizzazione di un progetto, di un'opera».

La differenza è tutta nell'espressione “con l'opera propria”, che indica quel contributo personale che ciascun può dare alla realizzazione di un progetto comune, infatti alcuni ricercatori come Hooper (1992) preferiscono differenziare l'apprendimento cooperativo, da quello collaborativo, definendo il primo come l'approccio con cui ciascun componente di un gruppo svolge un compito diverso, mentre il secondo, ossia l'apprendimento collaborativo, indica la situazione in cui ciascun componente del gruppo lavora in parallelo, nello stesso tempo e sullo stesso compito, condividendo le proprie conoscenze e le difficoltà con gli altri componenti del gruppo.

Le origini del *Cooperative Learning* risalgono alla fine del Settecento, in particolare alle esperienze di *mutuo insegnamento* del reverendo Andrew Bell (1753-1832) missionario, in India, e del filantropo inglese Joseph

Lancaster (1778-1838), in Inghilterra. La loro metodologia si basava su forme di insegnamento impartite da studenti più esperti a compagni più giovani, sotto la guida del docente. In precedenza questa metodologia aveva avuto ulteriori forme di realizzazione anche nelle scuole di Madame Maintenon (1635-1719), di Giambattista de La Salle (1651-1719) e successivamente nelle esperienze attivate da Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), da Federico Confalonieri (1785-1846). Nel Novecento questo metodo è stato utilizzato anche da Don Milani nella scuola da lui costituita a Barbiana, nel 1954, da Roger Cousinet (1882-1973) con la sua teoria pedagogica della scuola a squadre e da Célestin Freinet (1896-1966) con il suo *Movimento di Cooperazione Educativa*.

Sicuramente una grande spinta allo sviluppo di questo metodo bisogna attribuirlo anche al Colonnello Parker e al pensiero di John Dewey, che aveva supposto un progetto educativo fondato sulla cooperazione dei gruppi, all'interno della classe, al fine di far sperimentare la democrazia all'interno della scuola (Dewey, 1975).

Successivamente il *Cooperative Learning* si è alimentato degli studi di Kurt Lewin (1945) che ha dedicato gran parte delle sue ricerche alle varie forme di relazione che si instaurano all'interno dei gruppi, in particolare Lewin ha approfondito il *principio dell'interdipendenza*, ma anche gli studi sulla *dinamica dei gruppi condotti* da Ronald Lippitt (Lewin, Lippitt, White, 1961) e Morton Deutsch (1949) hanno dato un grande contributo all'affermazione del *Cooperative*.

Sicuramente l'apprendimento cooperativo si inserisce in diversi filoni di ricerca, per esempio di chi sostiene che dal confronto, dalla conversazione, dal dibattito e dalla discussione tra studenti possa scaturire un apprendimento significativo e una comprensione profonda, un apprendimento visto come costruzione sociale della conoscenza, come un'attività che si svolge in comune (Bruner, 1984); chi invece sostiene quanto sia determinante la collaborazione tra pari nell'apprendimento per aiutare a sviluppare le abilità e le strategie di *problem solving* che favoriscono l'interiorizzazione di processi cognitivi propri della comunicazione e dell'interazione (Damon, 1984; Vygotskij, 1978). Altri filoni di ricerca vedono nella discussione e nella conversazione i punti di forza dell'apprendimento collaborativo, perché grazie alla necessità di condividere le differenti prospettive, si valorizza la verbalizzazione e la scrittura (Vygotskij, 1962) indispensabili per comunicare con gli altri, ma si enfatizza anche la motivazione di far parte di un gruppo attivo e vivace (Rogers, 1970).

2. Modello competitivo, modello individualistico o modello cooperativo?

Il *Cooperative Learning* (apprendimento cooperativo) è «un metodo di insegnamento-apprendimento la cui variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti» (Comoglio, Cardoso, 1996, p. 21), esso viene anche indicato come uno dei metodi «a mediazione sociale», contrapposto ad altre tipologie indicate nella categoria «a mediazione dell'insegnante». È facile comprendere come in quest'ultima modalità, ossia «a mediazione dell'insegnante», sia il docente la principale fonte della conoscenza e del sapere, che stabilisce, valuta, facilita e individualizza l'apprendimento. Invece nella modalità «a mediazione sociale» le risorse e l'origine dell'apprendimento scaturiscono dagli studenti che si aiutano reciprocamente e sono corresponsabili del loro apprendimento. Nella modalità «a mediazione sociale» il docente è essenzialmente un facilitatore e un organizzatore dell'attività di apprendimento.

Diversi studi e ricerche dimostrano come il *Cooperative Learning* permetta agli studenti di raggiungere degli ottimi risultati nel processo di apprendimento, sviluppando anche una maggiore capacità di interazione sociale e di benessere psicologico, e migliorando, nello stesso tempo, anche le competenze sociali. Del resto l'apprendimento cooperativo può essere applicato a ogni tipo di disciplina, a qualunque curriculum e a un qualsiasi compito.

L'apprendimento cooperativo prevede la divisione degli studenti in piccoli gruppi, all'interno dei quali gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il proprio apprendimento, pertanto tale metodo si differenzia sia dall'apprendimento competitivo, che da quello individualistico, questi ultimi due metodi registrano entrambi alti livelli di insuccesso scolastico (Deutsch, 1962; Johnson, Johnson, Holubec, 1984).

Il primo modello, quello *competitivo*, adottato a lungo nelle scuole, a livello mondiale, si basa sul confronto tra gli studenti e sull'identificazione del migliore. In questo tipo di apprendimento, gli studenti lavorano uno contro l'altro, di conseguenza la percezione del successo individuale è strettamente connessa al fallimento degli altri. Secondo Morton Deutsch, psicologo e ricercatore sociale, considerato il fondatore della teoria sulla risoluzione dei conflitti, il modello competitivo crea una relazione d'interdipendenza negativa tra i soggetti (Deutsch, 1949), in quanto gli studenti percepiscono che possono raggiungere i loro obiettivi se e solo gli altri studenti della classe non riusciranno a raggiungere i loro obiettivi. Così facendo si genera una competizione: gli studenti si sforzano di “battere” i loro

compagni di classe, privando gli altri del successo (*my winning means you lose*) e festeggiando gli eventuali fallimenti dei compagni di classe (*your failure makes it easier for me to win*) (Johnson, Johnson, Holubec, 1984).

Il secondo modello invece, quello *individualistico*, accentua in modo assoluto ed esclusivo il lavoro individuale di ciascuno studente, senza tenere conto in alcun modo o in nessuna forma del lavoro degli altri. Pertanto, a differenza di quello competitivo, in cui si crea un'interdipendenza, anche se negativa, in una tale situazione, si verifica un'assenza di interdipendenza, in quanto ognuno persegue il proprio obiettivo. Secondo tale modello gli studenti lavorano individualmente "da soli" e "da soli" raggiungono gli obiettivi di apprendimento, che non sono correlati a quelli degli altri studenti. I risultati degli obiettivi degli studenti sono indipendenti, per questo il docente invita ciascuno a concentrarsi sul proprio, pensando unicamente ai propri sforzi e al proprio successo (*if I study hard, I may get a high grade*), ignorando come irrilevanti il successo o il fallimento degli altri (*whether my classmates study or not does not affect me*) (Johnson, Johnson, Holubec, 1984).

La cooperazione è, invece, il lavorare insieme per raggiungere degli obiettivi condivisi. All'interno delle attività cooperative gli studenti ricercano quei risultati vantaggiosi per loro stessi e per tutti gli altri componenti del gruppo. Nelle situazioni di apprendimento cooperativo c'è un'interdipendenza positiva in quanto gli studenti percepiscono che possono raggiungere i rispettivi obiettivi di apprendimento se e solo anche gli altri componenti del gruppo di apprendimento raggiungeranno i propri (Johnson, Johnson, Holubec, 1984).

Per comprendere le differenze tra l'approccio competitivo, l'approccio individualistico e l'approccio cooperativo è interessante leggere la sintetica spiegazione data dal ricercatore americano David W. Johnson, durante un'intervista fattagli da Carmen Calovi e a Dario Ianes, l'esauriente risposta data sottolinea anche la valenza morale del *Cooperative Learning*:

A differenza dell'approccio competitivo, che insegna ad avere successo a spese degli altri e a calpestarli pur di raggiungere i propri obiettivi, e che propone un sistema di valori come l'egoismo e l'egocentrismo, e dell'approccio individualistico che insegna a pensare solo a se stessi e a non curarsi degli altri, l'approccio cooperativo si basa su un sistema di valori legato all'essere parte di una comunità e che insegna responsabilità e interessi che vanno al di là di se stessi, a lavorare per la riuscita e il benessere degli altri oltre che propri. L'approccio cooperativo è più vicino ai valori democratici, in quanto insegna a scegliere per il bene di tutti, insegna la condivisione, l'aiuto, e, soprattutto, che il proprio successo e benessere dipendono anche da quelli degli altri (Calovi, Ianes, 1997, p. 517).

Nel *Cooperative Learning*, quindi, gli studenti sanno che il successo deriva dallo sforzo del gruppo e che il successo del gruppo non esclude il successo del singolo e viceversa, in quanto ognuno si assume la responsabilità del proprio apprendimento e di quello dei compagni. Secondo tale prospettiva gli studenti ritengono loro stessi e gli altri, allo stesso modo, responsabili per lo svolgimento di un compito che dia loro la facoltà di raggiungere l'obiettivo comune. Pertanto, gli studenti studiano, lavorano, producono, si aiutano, ma soprattutto si scambiano le informazioni necessarie, la giusta assistenza, le utili spiegazioni e le parole di incoraggiamento determinanti per sostenere il processo di apprendimento loro e altrui.

Gli studenti, motivati a cooperare, riescono non solo a condividere le diverse responsabilità e l'impegno, ma sviluppano e migliorano anche le proprie relazioni sociali, anche in funzione di un miglioramento del processo di apprendimento, infatti il *Cooperative Learning* insegna agli studenti anche tutta una serie di abilità sociali di cui avvalersi per coordinare gli sforzi personali per raggiungere gli obiettivi prefissi. Sono ugualmente importanti sia le abilità cognitive richieste dal compito, che quelle sociali necessarie per far funzionare bene il lavoro di gruppo. Nel *Cooperative*, infatti, sono i gruppi a verificare se gli obiettivi siano stati concretamente raggiunti e valutano la qualità del lavoro di gruppo. Il risultato è che l'efficacia complessiva del gruppo è maggiore della somma delle sue parti e che tutti gli studenti producono delle prestazioni scolastiche migliori di quelle che avrebbero fornito se avessero lavorato da soli (Johnson, Johnson, Holubec, 1996, p. 23).

Il *Cooperative Learning*, permettendo l'aiuto reciproco tra i "più bravi" e quelli che si trovano in difficoltà, rende certamente più agevole la conduzione della classe da parte del docente: i problemi legati alla gestione della classe tendono a diminuire, così come anche gli episodi di isolamento, di conflitto, di demotivazione, di apatia e di scarso impegno. In questo contesto il docente, non essendo più l'unico punto di riferimento né la sola fonte dell'apprendimento degli studenti, è colui che attiva, organizza e orienta verso il compito le infinite possibilità degli studenti. È necessario, però, formare il docente, il cui ruolo è determinante per essere certi di attivare un vero processo di apprendimento cooperativo e non il semplice, quanto non proficuo a livello di apprendimento, "gruppetto di lavoro". Il docente deve proporre attività motivanti e sfidanti che richiedano l'uso di intelligenze diverse, fornendo ai gruppi tutta una serie di materiali sia tradizionali, che nuovi, che siano per i gruppi strumenti per facilitare e favorire l'apprendimento significativo. Il docente deve creare le condizioni affinché il gruppo cooperativo possa divenire il mezzo per il raggiungimento di tutta la serie di obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari indicati nelle progettazioni.

Per la piena attuazione del *Cooperative Learning*, le competenze richieste a un docente non cambiano, ma di certo vengono considerate da un diverso punto di vista. La conoscenza dei contenuti insegnati dal docente, così come il suo continuo aggiornamento, devono tradursi nella capacità di scegliere una varietà di materiali sui quali gli studenti possano lavorare; il docente deve saper suddividere il materiale in modo da rendere agevole il lavoro in gruppo e deve inoltre, essere in grado di tracciare delle piste di riflessione e di autocontrollo metacognitivo dell'apprendimento. La differenza rispetto all'insegnamento di tipo tradizionale sta nel fatto che mentre in quest'ultimo il docente si preoccupa in modo particolare dei processi che facilitano l'apprendimento dei contenuti e delle abilità, nel *Cooperative Learning* egli deve essere capace di tracciare un percorso cognitivo grazie al quale gli studenti apprenderanno in modo autonomo e responsabile.

2. Gli elementi rappresentativi del *Cooperative Learning*

Per Dishon e O'Leary sono cinque i principi che caratterizzano un gruppo cooperativo rendendolo molto differente da un gruppo "tradizionale" di studio/lavoro (Dishon, O'Leary, 1984):

1. il principio di *leadership* distribuita;
2. il principio del raggruppamento eterogeneo;
3. il principio dell'interdipendenza;
4. il principio dell'acquisizione delle competenze sociali;
5. il principio dell'autonomia del gruppo.

2.1. Il principio di "leadership distribuita"

Per realizzare il vero apprendimento cooperativo non si deve né scegliere né assegnare un leader. Tutti gli studenti del gruppo esercitano le competenze di *leadership* quando è necessario e appropriato farlo poiché ciascun componente del gruppo è in grado di capire, di imparare e di fornire una prestazione del compito se gli venisse richiesto di completarlo (Johnson, Johnson, 2005). Nei gruppi cooperativi ogni studente, durante le attività, attraverso l'interdipendenza dei ruoli, può svolgere azioni e comportamenti da leader assumendo ruoli sempre differenti. Così facendo, nessuno studente viene messo da parte dalla condivisione delle responsabilità di una *leadership*.

Nei gruppi dove gli studenti non "vivono" in un'interdipendenza positiva, cioè i gruppi non-cooperativi, i componenti del gruppo si trovano in un

contesto di interdipendenza negativa (competizione) o in assenza di interdipendenza (individualismo). Di conseguenza i componenti del gruppo si interessano unicamente di se stessi e non si sentono responsabili né si prendono cura degli altri, così facendo presteranno la loro attenzione solo ed esclusivamente al compito e ai risultati che otterranno con la valutazione finale.

Diversamente nei gruppi non-cooperativi, tradizionali, spesso è il docente a nominare il “capogruppo”, ossia quello studente che assume il ruolo di leader e diventa il responsabile della guida e dell’organizzazione del lavoro.

2.2. Il principio del raggruppamento eterogeneo

I gruppi eterogenei per provenienza sociale, per livello di competenza, per abilità, per interessi e per conoscenza risultano essere più efficaci ed evitano l’isolamento dei singoli. Per Mario Comoglio, uno dei maggiori esperti italiani di apprendimento cooperativo, il *Cooperative Learning* predilige il gruppo eterogeneo e in particolare quello per differenze di capacità. L’eterogeneità del gruppo è preferita perché offre maggiori possibilità di tutoring, di aiuto reciproco, di integrazione di diversità socio-culturali, ma soprattutto di inclusione.

Del resto Johnson, Johnson e Holubec affermano che

i gruppi che mostrano differenze interne di background, di livello di capacità e di sesso sembrano idonei a stimolare le attività di elaborazione dei contenuti, di memorizzazione a lungo termine, di riflessione e ragionamento, a promuovere l’assunzione e l’esercizio dei ruoli di tutoring e di tutee, a valorizzare la ricerca di prospettive diverse che favoriscono l’approfondimento dei contenuti da apprendere (Johnson, Johnson, Holubec, 1996, p. 25).

Del resto, i gruppi eterogenei sono un ottimo strumento operativo funzionale anche ad attività cooperative di competizione (Comoglio, Cardoso, 1996), infatti grazie a essi si producono le migliori condizioni di produzione e di scambio/confitto cognitivo e sociale (Vygotskij, 1978; Deutsch, 1949; Johnson, Johnson, 1987; 1999; Comoglio, Cardoso, 1996; Chiari, 1997), che sono gli elementi fondamentali per lo sviluppo e l’acquisizione delle conoscenze.

Diverse ricerche condotte in differenti contesti (Slavin, 1990; Chiari, 1997) hanno mostrato come i gruppi cooperativi eterogenei siano quelli che producono i migliori risultati di apprendimento, non solo in ambito affettivo e sociale, ma anche cognitivo.

2.3. Il principio dell'interdipendenza

A ogni componente del gruppo vengono assegnati ruoli e compiti di uguale importanza e ciascuno deve coordinare i suoi sforzi con quelli altrui nello svolgimento dei compiti comuni. Secondo la teoria di Bales un gruppo, per poter funzionare, ha bisogno che i membri al suo interno assumano sia *ruoli di compito* (ossia quei ruoli che aiutano il gruppo a raggiungere i risultati prefissi), sia *ruoli di relazione* (cioè tutti quei ruoli che permettono ai membri del gruppo di stare bene insieme). *L'Interaction Process Analysis* o IPA (analisi dei processi di interazione) è uno schema che Robert Freed Bales progettò, nel 1950, proprio per osservare, analizzare e studiare l'interazione esistente all'interno di un gruppo (Bales, 1950).

Johnson, Johnson e Holubec definiscono l'interdipendenza come «il cuore del *Cooperative Learning*» (Johnson, Johnson, Holubec, 1996, p. 25) e sostengono con forza che, rispetto all'interdipendenza negativa e all'assenza di interdipendenza, la condizione di interdipendenza positiva determina in ciascuno la constatazione di essere indispensabile per il gruppo, con ricadute positive, non solo sulla motivazione e sull'impegno, ma anche sulla qualità delle relazioni interpersonali.

Johnson, Johnson e Holubec hanno elencato una lunga sequenza di forme di interdipendenza che il cooperative learning riesce ad attivare, ne sono ben dieci:

- *interdipendenza di scopo* (si attua quando gli studenti comprendono di condividere gli stessi obiettivi e lavorano insieme per raggiungere un fine);
- *interdipendenza di compito* (si crea quando i membri del gruppo, pur avendo uno scopo unico, riescono a suddividersi le parti del compito da svolgere ciascuno individualmente pur essendo tutto il lavoro finalizzato al raggiungimento di un obiettivo comune);
- *interdipendenza di ruolo* (si verifica quando il docente assegna agli studenti dei ruoli complementari, ossia interconnessi, affinché attraverso la creazione di una relazione reciproca ciascuno possa essere di aiuto al gruppo per il raggiungimento del compito);
- *interdipendenza di informazioni e risorse* (si realizza quando tutti gli studenti condividono le loro risorse, le informazioni o semplicemente i diversi materiali);
- *interdipendenza di identità* (si realizza quando tutti i membri del gruppo percepiscono come un orgoglio il riconoscersi in quel gruppo, attivando un'identità reciproca che aumenta il senso di appartenenza);

- *interdipendenza di fantasia* (si crea quando si offre agli studenti la possibilità di immaginare diversi scenari oppure di ipotizzare delle situazioni, che offrono la possibilità di chiarire i propri valori e le proprie decisioni);
- *interdipendenza di sequenza* (si attua quando il docente definisce una serie di *step*, di passaggi, che è necessario completare uno alla volta per raggiungere l'obiettivo, quindi ogni componente del gruppo è responsabile di uno *step* della serie);
- *interdipendenza di contesto o ambientale* (si realizza quando il docente pianifica con precisione l'ambiente fisico per cercare di incoraggiare gli studenti a stare insieme nello stesso luogo);
- *interdipendenza di valutazione* (si verifica quando il docente al termine di un lavoro condivide una valutazione che è espressa sulla base dei risultati ottenuti da ciascun componente del gruppo);
- *interdipendenza di celebrazione* (si crea quando tutti i membri del gruppo "celebrano" il fatto di aver raggiunto un obiettivo, è utile e importante festeggiare insieme il raggiungimento di un successo, in quanto rafforza non solo il senso di appartenenza al gruppo, ma anche il livello di autoefficacia (Johnson, Johnson, Holùbec, 1996, pp. 88-89).

L'interdipendenza è un elemento molto importante nel *Cooperative*, in particolare il face-to-face, promotive interaction, ossia l'interazione promozionale faccia a faccia (Johnson, Johnson, 2013), definita anche «l'incoraggiamento e la collaborazione reciprocamente scambiati per raggiungere gli obiettivi condivisi e comuni» (Comoglio, Cardoso, 1996, p. 31), che offre agli studenti, organizzati in piccoli gruppi, la possibilità di interagire con facilità, scambiando aiuto e assistenza, ma anche risorse, informazioni e materiale. Sono importanti anche i *feedback* che i componenti del gruppo danno sul modo di procedere e sul modo di sostenere le proprie responsabilità al fine di migliorare le prestazioni successive. L'interdipendenza stimola e promuove anche la riflessione reciproca su come è possibile migliorare la qualità del lavoro, sollecitando l'impegno personale di ciascuno per raggiungere gli scopi di tutto il gruppo.

2.4. Il principio dell'acquisizione delle competenze sociali

L'abilità a lavorare in modo efficace in un gruppo deriva dalle competenze che possono essere insegnate direttamente o apprese indirettamente attraverso il lavoro in condizioni di interdipendenza positiva. Con l'espressione abilità sociali si indica un repertorio di comportamenti verbali e non verbali che influenza i rapporti con gli altri soggetti nel contesto interpersonale. Le

abilità sociali vengono definite, discusse, praticate, osservate e controllate, quindi il *Cooperative Learning* non ipotizza che i componenti di un gruppo cooperativo possiedano già queste competenze, ma ritiene che sia proprio il lavorare in gruppo a favorirne la loro acquisizione, soprattutto se esse vengono accuratamente esaminate (Comoglio, Cardoso, 1996, pp. 75-140).

Il *Cooperative Learning* ricorda al docente 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 emerga con evidenza il tipo di comportamento richiesto, e in seguito l'osservazione della modalità di comportamento di ogni gruppo da parte dei componenti e del docente, il rinforzo durante l'azione ed, infine, la verifica finale dopo ogni incontro sul lavoro effettuato e sulla competenza sociale applicata.

Pertanto non vi è un vero *Cooperative Learning* senza un progressivo processo di insegnamento-apprendimento di abilità sociali allo scopo di trasformarle in vere e proprie competenze.

Per Chiari si tratta di

categorie nel lavoro di team che sono tradizionalmente assenti nel processo di didattica frontale [...]. Tali categorie tendono a rafforzarsi nei modelli didattici fondati sul gruppo di lavoro strutturato e sul team, in cui vengono potenziate sia la produttività del lavoro, sia l'identità e l'autostima degli studenti partecipanti, sia infine l'altruismo e il senso dell'altro e del diverso (Chiari, 2011, p. 19).

Non tutte le diverse modalità di applicazione del *Cooperative Learning* valorizzano allo stesso modo l'insegnamento diretto delle competenze sociali, per esempio è escluso da questo tipo di discorso il *Success for all* (o Student Team Learning) di Robert Slavin.

2.5. Il principio dell'autonomia del gruppo

Secondo l'apprendimento cooperativo il gruppo deve essere autonomo e autosufficiente al suo interno; pertanto, non necessita della figura del docente che nel *Cooperative Learning* non assume il ruolo di trasmettitore di conoscenze, ma di facilitatore, ossia organizza e guida l'apprendimento creando le condizioni per attivare un apprendistato cognitivo. I gruppi devono risolvere in maniera autonoma il compito presentato, per cui il docente non deve intromettersi nel lavoro del gruppo, tranne nel caso in cui è l'intero gruppo cooperativo non ne richieda la presenza. In piena autonomia, al termine del lavoro svolto, i componenti del gruppo verificano

e discutono i progressi compiuti rispetto agli obiettivi e all'efficacia delle relazioni, riflettono sul lavoro svolto, considerando le conclusioni acquisite utili per valutare sia la qualità del lavoro di gruppo (valutazione del gruppo), che il compito svolto (valutazione dei risultati). L'autonomia del gruppo si esplicita anche nel saper identificare e descrivere quali siano azioni positive o negative degli studenti, per decidere quali tipi di comportamento mantenere, cambiare o eliminare, soprattutto per migliorare l'attività cooperativa nel gruppo.

Da questi elementi si comprende che il *Cooperative Learning* è ben differente dai gruppi "tradizionali" che si creano regolarmente nelle aule scolastiche. Le differenze tra un gruppo di *Cooperative Learning* e un gruppo di apprendimento tradizionale sono indicate nella seguente tabella 1 che mette a confronto i due modelli.

Tab. 1 - Confronto tra gruppi tradizionali e gruppi di cooperative learning (Johnson, Johnson, 1987)

Gruppi di <i>Cooperative Learning</i>	Gruppi "tradizionali" di apprendimento
Eterogeneità	Omogeneità
Interdipendenza positiva	Nessuna interdipendenza
Valutazione individualizzata	Valutazione non individualizzata
I gruppi controllano la loro efficacia	Nessuno controlla l'efficacia del gruppo
<i>Leadership</i> condivisa	Un unico leader scelto
Tutti sono responsabili di tutti	Ognuno è responsabile solo di se stesso
Si dà importanza al compito e alla qualità dei rapporti fra i componenti del gruppo	Si dà importanza solo al compito
Le competenze sociali si insegnano direttamente	Le competenze sociali sono ipotizzate o ignorate
Il docente osserva e interviene	Il docente non si interessa del funzionamento del gruppo

Dal confronto tra i due modelli emergono delle differenze nette che sottolineano come l'apprendimento cooperativo si concentri in maggior misura sull'esperienza di apprendimento per i singoli componenti del gruppo, mentre il "tradizionale" lavoro di gruppo focalizza l'attenzione unicamente sul compito.

3. Le diverse tipologie di apprendimento cooperativo

I tanti e variegati elementi che costituiscono il modello dell'apprendimento cooperativo sono stati differentemente interpretati nel corso del tempo, sviluppando diverse correnti e differenti modalità di realizzazione di questa metodologia d'insegnamento/apprendimento (Abramczyk, Jurkowski, 2020).

A partire dagli anni Settanta del Novecento fino ad arrivare a oggi, molti studiosi e ricercatori si sono dedicati a sviluppare dei metodi che potessero favorire la cooperazione in classe. I loro metodi sono stati sperimentati e adottati da numerosi paesi in tutto il mondo, ciascun metodo ha posto l'attenzione su uno o più elementi dell'apprendimento cooperativo (per esempio la motivazione, l'interdipendenza, l'interazione, le funzioni e i ruoli del docente, dei componenti e dei gruppi nel corso del lavoro, ecc.).

I maggiori esponenti dell'apprendimento cooperativo sono:

- i fratelli statunitensi David e Roger Johnson ideatori del modello di apprendimento cooperativo denominato *Learning Together* (Apprendimento Insieme), ma anche della *Controversia Costruttiva* e di diversi programmi di educazione alla pace;
- Robert Slavin della Johns Hopkins University che ha sviluppato lo *Student Team Learning* o anche detto «Success of all», articolandolo in ben quattro modelli: lo STAD (*Student Teams-Achievement Divisions*), il TGT (*Teams-Games-Tournaments*), il TAI (*Team Accelerated Instruction*) e il CIRC (*Cooperative Integrated Reading and Composition*);
- Spencer Kagan dell'Università della California, il primo ad aver strutturato un approccio cooperativo davvero molto strutturato e semplice allo stesso tempo, denominato *Structural approach* (Approccio strutturale);
- Elliot Aronson, l'ideatore dell'efficace e "proteiforme" metodo del Jigsaw (puzzle);
- Yael Sharan dell'Università di Tel-Aviv ideatrice, con l'allora coniuge Shlomo, della tecnica cooperativa del *Group Investigation*;
- Elisabeth Cohen dell'Università di Stanford sviluppatrice del metodo *Complex instruction*, ossia dell'Istruzione Complessa.

Yael Sharan (2010) ha cercato di categorizzare i metodi su elencati differenziandoli in base a due diverse prospettive:

- le abilità che cercano di sviluppare;
- il tipo di apprendimento che cercano di favorire.

Secondo l'autrice, nella prima categoria rientrerebbero:

- *STAD*, *CIRC*, *Jigsaw*: perché questi modelli enfatizzano la padronanza della conoscenza e della motivazione;

- *Learning Together*, perché questo modello enfatizza molto le abilità sociali e la comunicazione interpersonale;
- *Complex Instruction* e *Group Investigation* perché questi due modelli, pur includendo gli aspetti dei precedenti, enfatizzano la ricerca intellettuale, la motivazione intrinseca e l'interazione.

Nella seconda categoria, ossia i modelli che cercano di favorire un metodo di apprendimento, invece, rientrerebbero:

- *STAD*, *JIGSAW* e *Learning Together*, in quanto questi modelli enfatizzano i metodi di studio per far sì che gli studenti lavorino insieme per aiutarsi a padroneggiare un insieme ben definito di informazioni e di abilità;
- *Complex Instruction* e *Group Investigation*, questi modelli sperimentano un apprendimento basato su progetti che implica il *problem solving* in gruppi, spesso infatti gli studenti hanno il compito di scrivere un report o di progettare un esperimento (Sharan, 2010, pp. 300-313).

3.1. *Il Learning Together di David e Roger Johnson*

Il *Learning Together* (Apprendere Insieme) di David W. Johnson (nato nel 1940) e Roger T. Johnson (nato nel 1938) del *Cooperative Learning Center* dell'University of Minnesota, è un modello davvero articolato di apprendimento cooperativo, applicabile in parecchie condizioni e a diversi livelli nella scuola, in cui si possono distinguere varie forme di gruppo: gruppi informali, formali e gruppi base (Johnson, Johnson, 1987; 1994).

I gruppi informali sono strutture temporanee che possono collocarsi prima, durante o alla fine della spiegazione del docente soddisfacendo qualche scopo immediato o particolare. Nei gruppi formali il docente, per condurre una lezione, svolge una serie di attività che consistono, innanzitutto, nel prendere decisioni chiare circa l'obiettivo della lezione e i materiali da utilizzare, la formazione dei gruppi nella situazione cooperativa, competitiva e individualistica, la sistemazione della classe e i ruoli. In seguito, spiega agli studenti il compito e la struttura di apprendimento da applicare e le competenze che dovranno essere praticate per poi controllare l'esecuzione del compito assegnato (e interviene per fornire assistenza o in caso di conflitti) e alla fine valuta il rendimento degli studenti e aiuta a discutere su come hanno collaborato tra loro. I gruppi base sono gruppi stabili, eterogenei, interclasse nei quali quotidianamente o due volte la settimana gli studenti possono incontrarsi e aiutarsi, incoraggiarsi, discutere problemi scolastici o controllare i lavori per casa (Johnson, Johnson, 2009).

Una modalità proposta dal modello *Learning Together* è la controversia (Johnson, Johnson, 1979; 1988): si struttura il gruppo (generalmente di quattro persone) in modo che una metà realizzi una ricerca su un argomento scelto per recuperare tutte le ragioni o gli esempi che sostengono una posizione, mentre l'altra metà fa la medesima cosa per una posizione opposta. Conclusa la ricerca, i due sottogruppi invertono le rispettive posizioni, si ascoltano e si criticano scambievolmente, cercando una nuova prospettiva per mezzo del consenso. La controversia ha svariati e interessanti obiettivi: educare alla creatività, al pensiero critico, alla capacità di risolvere in modo costruttivo i conflitti, alla capacità di ascolto, alla flessibilità.

David e Roger Johnson hanno progettato anche un percorso denominato *Teaching students to be peacemakers program* (*Educare gli studenti a essere costruttori di pace*) che consiste nel presentare degli esercizi e delle attività per insegnare agli studenti come risolvere costruttivamente i conflitti attraverso la negoziazione e applicando una serie di strategie di mediazione tra pari (Johnson, Johnson, 2005a; 2005b). La negoziazione richiede agli studenti di attivare un clima di cooperazione esprimendo le possibili ragioni che hanno originato il conflitto, mostrando chiaramente i bisogni e le emozioni, eludendo giudizi impulsivi e dimostrando praticamente di aver pensato a ciò che l'altro dichiara (Comoglio, Cardoso, 1996).

Il *Learning Together* (Johnson, Johnson, 1987) la tipologia di apprendimento cooperativo più diffusa, si fonda essenzialmente su 5 elementi, già precedentemente spiegati:

1. interdipendenza positiva;
2. interazione diretta;
3. uso delle abilità sociali;
4. responsabilità individuale e di gruppo;
5. valutazione del lavoro.

Inoltre i ricercatori statunitensi David W. Johnson, Robert T. Johnson e Hedyte J. Holubec in *Circles of learning* del 1986 hanno distinto le abilità connesse ai comportamenti collaborativi in tre macrocategorie (Johnson, Johnson, Holubec, 1986):

- *le abilità fondamentali affinché il Cooperative Learning possa attivarsi* (per esempio: formare il gruppo nel più breve tempo possibile e senza confusione; parlare sotto voce, stare in gruppo; non offendere gli altri anche se sono di parere diverso dal proprio, ma saper discutere e stabilire un confronto di idee; essere disponibili al cambiamento di una opinione se qualcun altro dimostra di avere delle ragioni più fondate delle proprie; incoraggiare tutti a partecipare, lodando chi ha presentato un'idea originale; risolvere conflitti interpersonali; portare lo sguardo su chi parla; tenere una postura e un comportamento corretti);

- *le abilità per far lavorare bene il gruppo rispetto al compito da svolgere* (per esempio: dare direttive al gruppo in modo che sia chiaro l'obiettivo da conseguire; fissare e ricordare il tempo disponibile; indicare le procedure che permettono di eseguire meglio il compito; offrire incoraggiamento e dimostrare accettazione degli altri con il linguaggio verbale e non-verbale, lo sguardo, l'entusiasmo, l'approvazione, la lode, la ricerca delle idee; chiedere aiuto per ciò che non si è compreso o non è stato fatto nel gruppo; offrire spiegazioni e chiarimenti; saper chiarificare i contributi degli altri; stimolare e attivare il gruppo quando la motivazione va diminuendo, suggerendo nuove idee, dimostrando di essere entusiasti, comunicando sensazioni e emozioni di soddisfazione o ansia a seconda del momento);
- *le abilità che incoraggiano il miglioramento del processo di apprendimento* (per esempio: riassumere nel miglior modo possibile ciò che è stato letto o discusso senza ricorrere ad annotazioni o testi scritti; correggere le sintesi dei propri compagni precisando idee e/o aggiungendo particolari importanti; stimolare l'elaborazione delle informazioni attraverso domande, suggerimenti, ecc.; incoraggiare qualche membro del gruppo a insegnare ad altri quello che ha compreso; suggerire modi efficaci per ricordare quello che si deve imparare; saper integrare idee diverse; parlare in modo persuasivo, portando le ragioni di ciò che si afferma; trasferire idee o conclusioni ad altre situazioni o ad altri contesti).

È importante per il docente conoscere le diverse strategie e le varie procedure per insegnare agli studenti le abilità sociali attraverso il cooperative learning (Johnson, 1999; Johnson, Johnson, 2017; Johnson, Johnson, 2013).

3.2. *Lo Student Team Learning di Robert Slavin*

Lo Student Team Learning di Robert Slavin (1950-2021) della John Hopkins University di Baltimora, chiamato anche «Success of all» si distingue innanzitutto per l'attenzione rivolta alla motivazione estrinseca, ossia alla prospettiva del conseguimento di qualche ricompensa (Slavin, 1990; 1995).

Robert Slavin sottolinea come molti giovani, soprattutto quelli a rischio, non possono essere facilmente stimolati a impegnarsi e ad apprendere nello studio senza la prospettiva del conseguimento di una qualche ricompensa. Questo ragionamento non è valido solo a livello individuale, ma può valere anche per il gruppo se viene offerta una ricompensa che

aggreghi e stimoli l'impegno dei suoi componenti. Il docente ha il compito di organizzare i gruppi in modo eterogeneo, di presentare delle stimolanti ricompense, di stilare e di divulgare le classifiche di gruppo.

Lo *Student Team Learning* ha quattro componenti fondamentali:

Il comportamento cooperativo	Nel lavoro di gruppo i componenti devono interagire e comunicare, scambiarsi informazioni, aiutarsi e coordinare gli sforzi per facilitare il conseguimento degli scopi comuni al gruppo.
La struttura incentivante cooperativa	La struttura incentivante cooperativa pone ogni membro in una situazione d'insieme nella quale il suo sforzo va a vantaggio degli altri e la ricompensa è frutto sia individuale, che collettivo.
La struttura collaborativa di un compito	Un compito è una struttura cooperativa che richiede l'aiuto e la collaborazione di altre persone per essere portato a termine (per es. varietà di compiti in uno spettacolo teatrale).
I motivi di cooperazione	L'azione collettiva è motivata dal desiderio di soddisfare dei bisogni personali come vincere, conseguire un riconoscimento, affermare se stessi.

Lo *Student Team Learning* o *Success of all* prevede di organizzare delle attività in grado di stimolare la partecipazione e il confronto individuale e di gruppo. Spesso rientrano in queste attività delle gare sportive e competitive con le altre classi, che vengono precedute però da riunioni di gruppo sia per rafforzare la classe nell'impegno, che per prepararla a un'eventuale sconfitta. Si organizzano, ancora delle competizioni su argomenti di ricerca e di lavoro in grado di promuovere processi di incoraggiamento, ma è bene ricordare che i confronti non devono essere centrati sulle discipline di valutazione scolastica. Fondamentale è nello *Student Team Learning* la responsabilizzazione individuale finalizzata però al successo del gruppo, in quanto il successo deriva dal livello di apprendimento di ognuno, ecco perché l'aiuto reciproco risulta essere indispensabile per il buon esito: tutti devono essere preparati su uno specifico compito per arrivare a un buon risultato collettivo.

Lo *Student Team Learning* o *Success of all* prevede delle ricompense di gruppo attraverso il riconoscimento pubblico di un risultato: rientrano nelle ricompense le lodi, i vari benefici e le comunicazioni regolari ai genitori sul comportamento e sull'apprendimento dello studente, il tutto espresso sia individualmente, che all'interno del gruppo.

Sono quattro le tecniche più popolari dello *Student Team Learning*:

- lo STAD (*Student Team Achievement Divisions*);
- il TGT (*Teams-Games-Tournaments*);
- il TAI (*Team Assisted Individualisation*);
- il CIRC (*Cooperative Integrated Reading and Composition*).

3.2.1. Lo STAD (*Student Team Achievement Divisions*)

L'acronimo STAD sta per *Student Team Achievement Divisions*, ossia Squadre di apprendimento di gruppo è una delle possibili varianti dello *Student Team Learning*, la cui efficacia è stata verificata soprattutto per l'apprendimento della geometria (Nichols, 1996) e della matematica (Jacobs, Watson, Sutton, 1996). In entrambe le ricerche (Nichols, 1996; Jacobs, Watson, Sutton, 1996), gli studenti che avevano lavorato secondo lo STAD avevano conseguito rendimenti superiori rispetto a quegli studenti che avevano lavorato con strutture d'insegnamento tradizionali. Questa tecnica si compone di cinque fasi: inizialmente si presenta al gruppo il materiale da apprendere, poi si formano team di 4-5 componenti secondo i criteri dell'eterogeneità. A ciascun gruppo viene affidata una parte specifica del materiale presentato (unità di apprendimento) che può essere ulteriormente divisa tra i diversi componenti del gruppo. Ciascun membro del gruppo approfondisce da solo le informazioni e, poi assiste gli altri compagni del gruppo. A tutto ciò fa seguito il momento della valutazione dei singoli componenti, attraverso un quiz sull'intera unità fornita al gruppo. Si tratta di quiz settimanali i cui punteggi individuali vengono annotati e comparati con i punteggi dei quiz precedenti. Tutti gli studenti che raggiungono un certo livello base oppure ottengono dei considerevoli miglioramenti ricevono un riconoscimento.

3.2.2. Il TGT (*Teams-Games-Tournaments*)

L'acronimo TGT sta per *Teams-Games-Tournaments*, ossia Gruppi-Giochi-Tornei. Fu iniziato da David L. DeVries e Keith J. Edwards nella Johns Hopkins University, nel 1973, che elaborarono un approccio combinato di giochi educativi con competizione intergruppo e tornei tra squadre (DeVries, Edwards, 1974).

Il TGT è un modello di apprendimento cooperativo che fornisce una struttura per gestire efficacemente la competizione, infatti i gruppi guadagnano punti solamente se si impegnano in competizioni. Tutto inizia sempre dall'input del docente che presenta una lezione su un determinato ar-

gomento. Poi gli studenti si aiutano vicendevolmente nello studio di alcuni fogli di lavoro basati sulle informazioni della lezione. Successivamente gli studenti affrontano dei tornei settimanali in cui gruppi di abilità equivalente si sfidano per rispondere al maggior numero di domande predisposte dal docente. Dei punti vengono dati a ogni risposta corretta e i gruppi che avranno ottenuto il punteggio più alto riceveranno un pubblico riconoscimento (DeVries, Edwards, Slavin, 1978).

3.2.3. Il TAI (Team Assisted Individualisation)

L'acronimo TAI (Slavin, 1980a; 1980b) sta per *Team Assisted Individualisation*, e ha come sua premessa di base la convinzione che gli studenti meno bravi possono migliorare senza far rallentare gli studenti bravi. Tutto ciò è possibile mettendo studenti di livello basso, medio e alto in gruppi di 4/5 componenti. Gli studenti lavoreranno in modo indipendente e ciascuno secondo il proprio livello svolgerà il compito assegnato. Poi gli studenti si incontreranno in gruppi, scambiandosi documenti, relazioni e controllando le reciproche competenze, si aiuteranno reciprocamente. La valutazione sarà individuale. Il modello TAI (Individualizzazione Assistita dal Gruppo) è essenzialmente un programma di matematica che combina l'apprendimento cooperativo con l'istruzione individualizzata.

3.2.4. Il CIRC (*Cooperative Integrated Reading and Composition*)

L'acronimo CIRC sta per *Cooperative Integrated Reading and Composition* (Stevens, Madden, Slavin, Farnish, 1987), ossia il Gruppo Cooperativo Integrato di Lettura e Composizione. Il CIRC è un modello di apprendimento cooperativo specifico, «curriculum specific» per l'insegnamento della lettura e della scrittura. Le componenti principali del CIRC sono tre:

1. la componente della lettura (si utilizzano lettori basali e gruppi di lettura);
2. la componente dell'arte della scrittura/linguaggio (gli studenti si aiutano a redigere scritti o storie originali);
3. la componente cooperativa (due studenti provenienti da diversi gruppi di lettura lavorano in team: leggono a turno, controllano la comprensione, praticano l'ortografia, redigono testi scritti e divulgano libri o saggi di scrittura). Ai fini di una valutazione, gli studenti compilano delle

prove (quiz), solo quando i compagni del team si sentiranno pronti. Gli studenti ricevono certificati di riconoscimento sulla base del risultato medio di tutti i componenti del gruppo.

3.3. *Lo Structural Approach di Spencer Kagan*

Lo *Structural Approach* di Spencer Kagan (nato nel 1944) e Miguel Kagan del Centro di San Juan Capistrano in California è una modalità che permette di raggiungere alcuni dei principali obiettivi del metodo cooperativo attraverso la creazione di strutture di lavoro in grado di garantire un'interdipendenza positiva (Kagan, 2000).

Lo *Structural Approach* si basa su quattro componenti fondamentali:

- gli elementi (così vengono indicate le attività compiute in classe) ogni elemento è formato dal soggetto agente, dall'azione e dal destinatario;
- le strutture, ossia l'organizzazione degli elementi che per Kagan si possono dividere in sei categorie: 1) la costituzione del gruppo; 2) la costruzione della classe; 3) lo sviluppo della comunicazione; 4) lo scambio di informazioni; 5) la padronanza di conoscenze; 6) la padronanza di abilità cognitive;
- le attività che bisogna predisporre per costruire quel gruppo che si vuole formare, infatti affinché si costruisca il gruppo-classe occorre che gli studenti si conoscano meglio, arrivando a un'identità di gruppo, provando la sensazione di un aiuto vicendevole, valorizzando le differenze individuali e sviluppando la collaborazione.
- la progettazione, cioè il docente deve, dopo aver definito l'obiettivo della lezione, applicare le strutture e progettare le lezioni da svolgere, modificando la struttura in itinere a seconda degli obiettivi che si vogliono raggiungere.

Il modello cooperativo di Kagan riconosce ed esplicita il ruolo strategico del docente:

la differenza essenziale tra l'approccio strutturale e tutti gli altri è che questi ultimi prevedono che gli insegnanti progettino o usino lezioni complesse, laddove l'approccio strutturale è basato su strategie didattiche molto semplici. Gli altri approcci prevedono che i docenti insegnino lezioni di apprendimento cooperativo, l'approccio strutturale prevede che i docenti facciano dell'apprendimento cooperativo parte di ogni lezione attraverso l'uso di semplici strutture (Kagan, 2000, p. 18).

Per Kagan, infatti, è opportuno offrire una vasta e diversificata gamma di esperienze di apprendimento per rendere gli studenti "flessibili":

così da cooperare, competere o andare avanti per conto loro secondo la situazione. Sarei contento se fornissimo agli studenti una gamma di esperienze di apprendimento la più ampia possibile, così che siano ben preparati ad adattarsi al loro ambiente e a modificarlo (Kagan, 2000, p. 29).

Lo *Structural Approach* prevede che la classe venga divisa in 4 o 5 gruppi di possibilmente quattro persone, in modo da favorire l'uguaglianza alla partecipazione di tutti i componenti del gruppo. Tale approccio si fonda sull'interdipendenza positiva che unisce i componenti del gruppo per ottenere il risultato prefisso e il successo di un membro contribuisce al successo degli altri componenti. Di conseguenza la responsabilità personale è indispensabile per raggiungere l'obiettivo stabilito affinché ogni membro sia partecipe dei risultati che l'intero gruppo deve raggiungere.

Una particolarità dello *Structural Approach* è l'utilizzo dell'interazione simultanea che viene preferita a quella sequenziale perché aumenta considerevolmente il numero degli studenti coinvolti in un solo istante.

3.4. *Il Jigsaw (versione I, II e III) di Elliot Aronson e di Robert Slavin*

Il modello di apprendimento cooperativo del *Jigsaw* (Puzzle) letteralmente puzzle o gioco di costruzioni è stato sviluppato in primis, negli anni Settanta, da Elliot Aronson (Aronson, Patnoe, 1997) e sperimentato dai suoi studenti dell'Università del Texas e dell'Università della California (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, Snapp, 1978). Gli anni Settanta furono davvero anni difficili per l'istituzione scolastica statunitense entrata in crisi in seguito alla riforma, introdotta nel precedente decennio, che aveva compiuto una ristrutturazione dell'intero sistema formativo, in quanto aveva abbandonato la distorta visione di organizzare le scuole distinte razzialmente. Era necessario trovare, in breve tempo, una modalità per poter facilitare l'integrazione degli studenti ispanici e afro-americani con gli altri studenti anglofoni, diminuendo la conflittualità, l'alto livello di incomprensione e la "separazione" presente massimamente nelle scuole pubbliche statunitensi.

Il *Jigsaw*, come il puzzle ha bisogno di tutti i "pezzi" per costruire il prodotto finale (l'immagine), così, anche questo metodo cooperativo, ha bisogno del lavoro di ciascuno che è necessario per la piena comprensione e per il completamento del prodotto finale. Se ogni parte del lavoro è essenziale, anche lo studente che possiede quella parte di lavoro risulterà essenziale per lavoro di gruppo: ecco perché il *Jigsaw* risulta essere una delle strategie di Cooperative learning più efficace (Aronson *et al.*, 1978).

Nel *Jigsaw I* ogni studente ha un compito che contribuisce al raggiungimento di un obiettivo complessivo di gruppo. Innanzitutto si organizzano i gruppi eterogenei formati da un minimo di 3 a un massimo di 6 studenti, a ognuno viene assegnata una parte di materiale di studio di una lezione. Gli studenti leggono le parti dell'argomento loro assegnato dal docente che sono ovviamente diverse da quelle lette dagli altri componenti del gruppo. Ogni studente lavora/studia in modo indipendente per diventare un "esperto" di quella parte di studio, comprendendo la responsabilità di dover poi insegnare tali informazioni agli altri componenti del gruppo. Successivamente dovrà però anche approfondire le informazioni fornitegli dagli altri componenti del gruppo. In una fase intermedia, ogni studente si incontra con altri componenti degli altri gruppi della classe a cui è stata assegnata la stessa parte. Successivamente tutti quelli a cui è stata assegnata quella parte del materiale di studio dovranno spiegarla al gruppo di appartenenza. In conclusione del processo il docente accerta la competenza del gruppo sull'argomento complessivo e dà dei voti individuali sulla base di un esame (Aronson, Blaney, Stephan, Rosenfield, Sikes, 1977).

La prima versione di *Jigsaw* (generalmente indicata come *Jigsaw I* oppure *Jigsaw di Aronson*) è stata successivamente sviluppata da Robert Slavin che ha maggiormente centrato il lavoro sullo sviluppo delle conoscenze, piuttosto che sulle abilità e sull'integrazione, questo modello prende il nome di *Jigsaw II* (Slavin, 1980).

Il modello prevede che ogni studente faccia parte di un gruppo composto da quattro o cinque componenti e che a tutti venga assegnato di leggere una breve storia; successivamente a ciascun componente del gruppo viene consegnato un foglio di informazioni su un argomento diverso. Ricevuto il materiale, i componenti dei diversi gruppi ricevono un *expert worksheet*, che indica loro "come" dovranno studiare il materiale ricevuto. Dopo la lettura della "parte di materiale di studio" loro assegnata, uno studente per ciascun gruppo si incontra con il «gruppo di esperti» temporaneo, ossia il gruppo composto da tutti coloro che hanno studiato lo stesso argomento.

Come nel *Jigsaw I*, gli studenti "esperti" si ritrovano insieme per discutere e per condividere la parte del materiale di studio che è stata loro affidata. Dopo un tempo congruo di discussione, stabilito dal docente, uguale per tutti i gruppi, gli studenti si allontanano dal «gruppo degli esperti» e ritornano nei rispettivi gruppi d'origine per "insegnare" agli altri componenti tutto quello che hanno imparato su quella parte di argomento loro assegnato. Alla fine di questo processo di apprendimento collettivo, il docente, dopo aver dato un quiz individuale riguardante tutti gli argomenti, e non solo quelli che ciascuno aveva approfondito, consegnerà i certificati di valutazione a ciascun gruppo sulla base dei miglioramenti nei punteggi ottenuti al quiz.

Il *Jigsaw III* viene presentato come il *Jigsaw II* con qualche variazione, infatti Steinbrink, Walkiewicz e Stahl preferiscono definire il *Jigsaw III* con la seguente formula:

Jigsaw III= Jigsaw II + Cooperative Test Review (Steinbrink, Walkiewicz, Stahl, 1995).

In realtà la prima parte è uguale al *Jigsaw*, in quanto la classe viene organizzata in gruppi, suddividendo il materiale e organizzando i gruppi degli esperti. Questi ultimi, dopo aver preparato e imparato la propria parte dell'argomento, ritornano al gruppo di partenza spiegando ai compagni del proprio gruppo quello che hanno imparato. La differenza è nella seconda parte del *Jigsaw*, infatti dopo qualche settimana, il gruppo si riunisce per rivedere o per discutere eventuali problemi e per meglio focalizzare eventuali risposte della prova di valutazione. Lo scopo dell'incontro è sostanzialmente quello di prepararsi ad affrontare una prova individuale sull'argomento. Alla fine di tutto il processo ciascuno affronterà una prova e i risultati conseguiti saranno utilizzati sia per una valutazione individuale, che per una valutazione di gruppo.

3.5. *Il Group Investigation di Yael Sharan et al.*

Il *Group Investigation*, inizialmente nato negli Stati Uniti, si è poi sviluppato in Israele, e in particolare a Tel Aviv, grazie a Shlomo e Yael Sharan (Sharan, Sharan, 1998) e Rachel Hertz-Lazarowitz (Hertz-Lazarowitz, Miller, 1992).

Il *Group Investigation* è un metodo per l'istruzione in classe in cui gli studenti lavorano in modo collaborativo in piccoli gruppi per analizzare, fare esperienza e capire un argomento di studio. Nei piccoli gruppi ciascuno studente si autoregola nell'attività di apprendimento e viene coinvolto fortemente nell'acquisizione del proprio sapere attraverso la personale curiosità epistemica.

Il punto di partenza del *Group Investigation* è l'organizzazione della ricerca conoscitiva la quale parte dagli interrogativi che gli studenti mostrano o da ciò che per loro suscita in maggior misura interesse, confronto, discussione e si sviluppa attraverso le varie competenze.

Il *Group Investigation*, sviluppatosi soprattutto nell'ambiente israeliano grazie a Rachel Hertz-Lazarowitz, si basa sulla convinzione che l'elemento in grado di stimolare l'apprendimento sia il "desiderio di conoscere". Un gruppo si muove alla ricerca di una conoscenza solo se ben incitato da un problema. Il lavoro di ricerca predispone non solo la comunicazione tra i componenti del gruppo, ma anche l'apprendimento, la motivazione e la

valutazione. Il ruolo principale del docente è quello di suscitare l'interesse verso un determinato problema, dividere il lavoro di ricerca tra i componenti del gruppo o della classe e favorire la collaborazione, pertanto il docente ha il compito di promuovere un clima e un ambiente comunicativo.

Attività didattiche come la scrittura di giornalino, un corso di fotografia e un laboratorio di esperimenti scientifici favoriscono la crescita del *Group Investigation*, invece le attività ludiche e teatrali risultano poco adatte. Questa tipologia sviluppa in modo particolare le competenze comunicative degli studenti che imparano a parlare in modo conciso, a saper ascoltare attivamente e riflettere criticamente, a partecipare democraticamente senza monopolizzare la discussione, e soprattutto imparano a ricercare il consenso attraverso un'aperta discussione. È fondamentale per favorire il lavoro di gruppo la possibilità di riflettere sull'attività svolta per constatare come procede il lavoro, in modo da individuare le situazioni negative e al tempo stesso valutare le abilità efficaci e positive.

Diversamente dallo *Student Team Learning* che si basa sulla motivazione estrinseca, il *Group Investigation* valorizza la motivazione intrinseca perché si alimenta di una serie di fattori interni che alimentano l'impegno, la continuità, la curiosità, il coinvolgimento e l'orientamento delle azioni. Anche se la tradizionale motivazione estrinseca condiziona l'attività (per esempio il conseguimento di un voto alto), quella intrinseca fa leva sull'interesse e sulla gratificazione dell'azione stessa, che spinge ogni studente verso il soddisfacimento di un suo bisogno interno.

3.6. // Complex Instruction di Elisabeth Cohen

Il *Complex Instruction* di Elisabeth Cohen (1986) si fonda sull'interdipendenza positiva come una interdipendenza di abilità tra i vari componenti del gruppo. La Cohen è una nota studiosa statunitense, docente di Educazione e Sociologia alla School of Education della Stanford University in California dove da molti anni dirige il *Program for Complex Instruction* e il *Center for Interracial Cooperation*. Per il *Complex Instruction* il ruolo del docente è quello di stabilire una serie di compiti complessi per il cui svolgimento si richiede una molteplicità di abilità. La complessità del lavoro impegnerebbe e motiverebbe in maggior misura i componenti del gruppo a ripartire e ad articolare i diversi percorsi di studio e di ricerca da svolgere.

Il *Complex Instruction* è un programma, iniziato più di trentacinque anni fa nell'università di Stanford, che si propone di realizzare l'equità in

classe, iniziando proprio dallo studio delle cause sociali delle disuguaglianze di base e costruendo delle buone pratiche educative, basate sulla cooperazione. L'obiettivo della Cohen era quello di modificare i pregiudizi, sia degli studenti che dei docenti, con una visione ampia delle abilità necessarie per eseguire un compito scolastico. A minacciare l'interazione nei piccoli gruppi vi potrebbero essere, in particolare, due problemi: l'egemonia da parte di alcuni studenti che potrebbero monopolizzare l'interazione e la "non partecipazione", da parte di alcuni studenti che potrebbero mostrare basse aspettative di competenza e non sentirsi all'altezza dell'interazione nel gruppo (Cohen, 1986).

Il *Complex Instruction* per riuscire a risolvere questi due problemi propone due interessanti strategie: innanzitutto l'assegnazione dei ruoli ai componenti del gruppo e poi il training per innalzare il livello di aspettative nei confronti degli allievi più svantaggiati. È importante, per il pensiero che ispira il *Complex Instruction*, apprezzare tutti i componenti del gruppo per il lavoro svolto e, di conseguenza, imparare a dare *feedback* positivi che vanno ad aumentare l'autostima.

Secondo tali prospettive il docente deve essere in grado di assumere ruoli differenti:

- l'organizzatore e il gestore: il docente è responsabile di formare i gruppi e di assegnare i compiti, solo successivamente egli delega al gruppo la responsabilità, in altre parole si assicura che ognuno ricopra il suo ruolo;
- il catalizzatore: il docente è il responsabile di sostenere lo svolgimento del compito da parte dei singoli e del gruppo, pertanto aiuta il gruppo a raggiungere l'obiettivo assegnato;
- l'osservatore: il docente osserva ciò che il gruppo fa e restituisce ai componenti del gruppo i comportamenti positivi, al fine di migliorare il clima di lavoro e, di conseguenza, incoraggiare la partecipazione di tutti e la produttività del gruppo;
- il valutatore (inteso come *feedback*): il docente restituisce ai componenti del gruppo la descrizione dei loro comportamenti sulla base sull'osservazione sistematica.

Il *Complex Instruction* cerca di creare delle aule eque, di certo non è un compito facile.

Attraverso questa rassegna di modelli di apprendimento cooperativo è possibile comprendere quanto sia importante modificare l'organizzazione della classe, i ruoli del docente e dello studente e, anche, la stessa organizzazione del curriculum, ma al di là di questi cambiamenti di vasta portata, affinché un'aula sia veramente equa sono necessari interventi *ad hoc* per

produrre relazioni di parità all'interno dei gruppi. Se si fallisce sotto questo aspetto si determinerà un'ingiustizia, in quanto vorrà dire che alcuni studenti non avranno uguale accesso all'apprendimento, eppure l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 è poter garantire una scuola dove tutti gli studenti possono imparare. L'apprendimento cooperativo cerca di trasformare quelle parole in realtà.

Riflettiamo sulle parole

Apprendimento cooperativo, competitivo e individualistico

«Cooperare significa lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni. All'interno di situazioni cooperative l'individuo singolo cerca di perseguire dei risultati che vanno a vantaggio suo e di tutti i collaboratori. L'apprendimento cooperativo è un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento. Perciò si distingue sia dall'apprendimento competitivo (in cui gli studenti lavorano l'uno contro l'altro per raggiungere un giudizio migliore di quello ottenuto dal compagno) che da quello individualistico (in cui gli studenti lavorano da soli per raggiungere obiettivi di apprendimento indipendenti da quelli degli altri studenti). A differenza dell'apprendimento competitivo e di quello individualistico, che non sempre si possono usare in maniera appropriata, l'apprendimento cooperativo può essere applicato a ogni compito, ogni materia e ogni curriculum» (Johnson, Johnson, Holubec, 1996, p. 20).

Interdipendenza

Nell'ambito dell'apprendimento cooperativo l'interdipendenza indica una relazione con, un rapporto con, un legame con altri soggetti per il raggiungimento di un obiettivo, di un risultato o di una ricompensa. Essere in un rapporto di interdipendenza con qualcuno significa che per realizzare qualcosa o raggiungere uno scopo è necessaria e indispensabile la presenza di altri soggetti. L'interdipendenza è positiva quando il gruppo si percepisce come una squadra affiatata in cui ciascuno è interconnesso e il successo di uno è collegato al successo degli altri. In presenza di una situazione competitiva (interdipendenza negativa) o individualistica (assenza di interdipendenza) non si realizza alcuna interdipendenza positiva.

Leadership condivisa

Il termine inglese è composto dal vocabolo leader, che indica il capo o la guida, e da ship, che esprime una condizione, pertanto la *leadership* indica la funzione e l'attività di guida. Si preferisce utilizzarla senza tradurla in italiano in quanto il suo significato è ben più ampio della semplice "attività di guida". Rispetto all'apprendimento cooperativo si preferisce utilizzare il termine di *leadership* condivisa, ossia non vi è un unico leader del gruppo, ma ciascuno per le sue competenze può essere in quel momento leader e poi cedere la sua *leadership*. Del resto il ruolo del leader è di facilitare il gruppo perché emerga un processo di *leadership* distribuita nel gruppo, in quanto quando serve che qualcuno con le sue competenze gestisca la situazione, è giusto che questo assuma il ruolo di leader.

Riferimenti bibliografici

- Abramczyk A., Jurkowski S. (2020), "Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: what teachers know, believe, and how they use it", *Journal of Education for Teaching*, 46, 3: 296-308.
- Aronson E., Patnoe S. (1997), *The Jigsaw classroom. Building cooperation in classroom*, Longman, New York.
- Aronson E., Blaney N.T., Stephan C., Rosenfield R., Sikes J. (1977), "Interdependence in the classroom: A field study", *Journal of Educational Psychology*, 69: 121-128.
- Aronson E., Blaney N., Stephan C., Sikes J., Snapp M. (1978), *The Jigsaw Classroom*, Sage, Beverly Hills, CA.
- Bales R.F. (1950), *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*, Addison-Wesley, Cambridge-Massachusetts.
- Bruner J.S. (1984), *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, London.
- Calovi C., Ianes D. (1997), "Apprendimento cooperativo: intervista con David W. Johnson. Difficoltà di apprendimento", *Sostegno e insegnamento individualizzato*, 2, 4: 513-518.
- Chiari G. (1997), "Gruppi e apprendimento cooperativo: un'alternativa al recupero", *Scuola Democratica*, 1: 22-34.
- Chiari G. (2011), "Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari", *Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale*, n. 57, Università degli Studi di Trento, Trento.
- Cohen E. (1999 [1986]), *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento.
- Comoglio M., Cardoso M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma.

- Damon W. (1984), "Peer education: the untapped potential", *Journal of applied Developmental Psychology*, 5: 331-334.
- Davidson N. (ed.) (2021), *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning: Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approaches to CL*, Routledge, London.
- Deutsch M. (1949), "A theory of cooperation and competition", *Human Relations*, 2: 129-152.
- Deutsch M. (1962), "Cooperation and trust: Some theoretical notes", in Jones M.R. (ed.), *Nebraska symposium on motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln, NE, pp. 275-319.
- DeVries D.L., Edwards K.J., Slavin R.E. (1978), "Biracial learning teams and race relations in the classroom: Four field experiments using Teams-Games-Tournament", *Journal of Educational Psychology*, 70, 3: 356–362. Reperibile su <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.3.356>. Accesso 01/04/2022.
- DeVries D., Edwards K. (1974), *Cooperation in the classroom: Towards a theory of alternative reward-task classroom structures*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Dewey J. (1975), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dishon D., O'Leary P. (1984), *A guidebook for Cooperative Learning: A technique for creating more effective schools*, FL: Learning Publications, Holmes Beach.
- Hertz-Lazarowitz R., Miller N. (1992), *Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hooper S.R. (1992), "Cooperative learning and computer-based instruction", *Educational Technology Research and Development*, 40, 3: 21-38. Reperibile su <https://doi.org/10.1007/BF02296840>. Accesso 01/04/2022.
- Jacobs D., Watson T.G., Sutton J.P. (1996), "Effects of a cooperative learning method on mathematics achievement and affective outcomes of students in a private elementary school", *Journal of Research & Development in Education*, 29, 4: 195-202.
- Johnson D.W. (1999), *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization* (4th ed.), Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1979), "Conflict in the classroom: Controversy and learning", *Review of Educational Research*, 49: 51-70.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1987), *Learning Together and alone*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1988), "Critical thinking through structured controversy", *Educational Leadership*, 45: 58-64.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1994), "Learning Together", in Sharan S. (ed.), *Handbook of Cooperative Learning methods*, Greenwood, Press Westport, CT, pp. 51-65.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2005a), "New developments in social interdependence theory", *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131, 4: 285-358.

- Johnson D.W., Johnson R.T. (2005b[1997]), *Leadership e apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*, Erickson, Trento.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2009), "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning", *Educational Researcher*, 38: 365-379.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2013), "The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement", in Hattie J., Anderman E. (eds.), *International handbook of student achievement*, Routledge, New York, pp. 372-374.
- Johnson D.W., Johnson F. (2017), *Joining Together: Group theory and group skills* (4th ed.), Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec, E. (1984), *Circles of learning. Cooperation in the classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.
- Kagan S. (2000), *Apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Lewin K. (1967[1945]), *Il bambino nell'ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lewin K., Lippitt R., White R.K. (1961), *Autocracy and Democracy*, Harper & Row, New York.
- Nichols J.D. (1996), "The effects of cooperative learning on student achievement and motivation in a high school geometry class", *Contemporary Educational Psychology*, 21, 4: 467-476. Reperibile su <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0031>. Accesso 01/04/2022.
- Rogers C. (1970), *Encounter groups*, Allen Lane, The Penguin Press, London.
- Sharan Y. (2010), "Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice", *European Journal of Education*, 45: 300-313. Reperibile su <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>. Accesso 01/04/2022.
- Sharan Y., Sharan S. (1998), *Gli studenti fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento.
- Slavin R.E. (1980a), *Using student team learning: The Johns Hopkins Team Learning Project*, The Johns Hopkins University, Baltimore, MD.
- Slavin R.E. (1980b), *Using cooperative team learning*, John Hopkins University, Center for Social Organization of School, Baltimore.
- Slavin R.E. (1990), *Cooperative Learning: Theory, research, and practice*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Slavin R.E. (1995), *Cooperative Learning: Theory, research, and practice*, Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Slavin R.E., Leavey M., Madden N. (1982), *Team-assisted individualization: Mathematics teacher's manual*, John Hopkins University, Center for Social Organization of School, Baltimore.

- Steinbrink J.E., Walkiewicz S.K., Stahl R.J. (1995), "Jigsaw III = Jigsaw II + Cooperative Test Review: Applications to the language arts classroom", in Stahl R.J. (ed.), *Cooperative Learning in language arts. A Handbook for teachers*, Addison-Wesley Publishing Company, Menlo Park, CA, pp. 59-179.
- Stevens R.J., Madden N., Slavin R.E., Farnish A.M. (1987), "Cooperative integrated reading and composition: Two fields experiments", *Reading Research Quarterly*, 22: 433-454.
- Vygotskij L.S. (1962), *Thought and language*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Vygotskij L.S. (1978), *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge, MA.