

Mario Comoglio

Il Cooperative learning e gli sviluppi della ricerca educativa

**(Seconda parte)
La scuola come comunità per la costruzione dell'apprendimento.**

■ DIFFERENZE INDIVIDUALI E APPRENDIMENTO

L'insegnamento differenziato non è certo un argomento nuovo. In passato era stato già affrontato da Skinner, mentre in questi anni è tornato a essere al centro dell'attenzione da parte degli studiosi ed esaminato da un punto di vista sia teorico che pratico. A ben vedere si insiste spesso a dire che si è unici e originali, ma poi ci si dimentica facilmente di questa realtà: a scuola, per esempio, gli insegnanti tendono a proporre lo stesso metodo per tutti, a imporre lo stesso ritmo a tutti, a esigere le stesse cose da tutti. Gli studenti, come tutti gli individui, differiscono per livelli di intelligenza (da capacità inferiori alla media a capacità eccezionali), per stile cognitivo (verbali, visivi, concreti, astratti...), per stile di controllo cognitivo (impulsivi, riflessivi, dipendenti o indipendenti dall'ambiente), per tratti di personalità (ansiosi, estroversi, introversi, tolleranti o intolleranti alla frustrazione...). E, ancora, per esperienza scolastica (con o privi di senso di autoefficacia, con sindrome da fallimento, con buona o

cattiva relazione interpersonale con l'insegnante e i compagni), per la natura della motivazione scolastica (intrinseca/estrinseca), per l'interesse nei riguardi dell'apprendimento, per le teorie personali sull'intelligenza o sull'apprendimento, per il background educativo familiare, per il livello di conoscenze e di abilità acquisito, per il livello metacognitivo sviluppato, per il genere, per l'appartenenza a minoranze linguistiche o culturali eccetera.

È possibile realizzare una classe unita e diversificata responsabilizzando gli alunni e insegnando loro il rispetto reciproco

Nel corso degli ultimi anni, la riflessione e la ricerca educativa hanno mostrato in maniera evidente il notevole peso che le differenze individuali hanno sul livello e sulla qualità del successo scolastico dei ragazzi: esse lo possono accelerare o ritardare, facilitare od ostacolare, sminuirlo o arricchirlo. È ormai convinzione comune che l'insegnamento a "misura unica", cioè uguale e valido per tutti, non sia più proponibile: può essere molto efficace e pratico, ma sicuramente penalizza molti studenti e impoverisce anche la società che ha bisogno di persone dotate di originalità e di tante qualità diverse.

È questo un altro punto che oggi coinvolge l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. L'insegnante deve porsi il problema non solo del programma, dei contenuti e dell'apprendimento, ma anche della differenzia-

zione. Egli deve predisporre il curriculum in modo tale da dare spazio alle diversità, e applicare strategie e strutture di apprendimento che gli consentano di accoglierle e di valorizzarle. Si può dire che il *Cooperative Learning* in vari modi consente di venire incontro all'esigenza della differenziazione: lo fa curando la responsabilità individuale, educando ad assumere ruoli diversi, proponendo compiti complessi che richiedono di distribuire ruoli o di ricercare lo sviluppo di interessi particolari (si pensi alla "Complex Instruction" di Elisabeth Cohen o anche al "Group Investigation" di Yael Sharan). Ma è possibile ed è necessario fare di più (a questo riguardo citiamo esempio il volume di Carol Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma 2006). Comunque, le strutture e le modalità non mancano. Forse la cosa più difficile è sviluppare nell'insegnante una mentalità o un approccio che sappia equilibrare una visione d'insieme della classe con un approccio rispettoso e attento alle diversità. E questo non è facile, forse perché manca nella stragrande maggioranza degli insegnanti un'esperienza vissuta. È possibile realizzare questo tipo di classe, unita e diversificata, se l'insegnante apprende da una parte a "responsabilizzare" gli alunni, dall'altra a insegnare il rispetto reciproco, a sviluppare strutture che diano spazio alla diversità, ma anche orientino i ragazzi verso obiettivi condivisi.

■ BISOGNO DI AFFILIAZIONE E DI COMUNITÀ

Anche l'ambiente sociale e vitale dei ragazzi si è trasformato. L'insegnante

La prima parte del contributo è stata pubblicata a pagina 29 de "L'educatore" n. 6.

che vive forse più di altri a contatto con il cambiamento sociale della famiglia se ne è accorto da tempo. I ragazzi hanno una famiglia molto diversa da quella di qualche decennio fa. Alcuni autori dicono che è andata sempre più diminuendo la *Gemeinschaft* (i rapporti comunitari) ed è diventata sempre più dominante la *Gesellschaft* (i rapporti logici e razionali). D'altra parte non è che l'essere umano possa, nel corso della sua esistenza, vivere al di fuori di un contesto sociale. Gli effetti della mancanza di rapporti comunitari sono ben noti: anomia, noia, devianza, scarso rendimento scolastico, asocialità, perdita di identità culturale. Numerosi studiosi (valga per tutti ricordare qui Thomas J. Sergiovanni) considerano la scuola l'unica istituzione in grado di colmare questo vuoto di senso di appartenenza. Diceva Eisner alcuni anni fa (ma credo che le cose non siano cambiate da allora): "Molte scuole mancano del senso di comunità; e molti studenti, particolarmente durante il tempo in cui sono maggiormente vulnerabili, cioè durante l'adolescenza, vivono in istituzioni nelle quali è limitato il contatto prolungato e intimo con un adulto che si prende cura di loro.

Le strutture scolastiche dipartimentalizzate, che sono molto diffuse a livello di scuola media inferiore e superiore, spesso non offrono agli adolescenti nessuna figura adulta di riferimento e neanche qualcuno che si occupi del loro cammino spirituale. Di solito, uno studente avrà cinque o sette in-

segnanti, spesso vedrà questi insegnanti ogni giorno per 45-50 minuti, e in qualche scuola avrà accesso a uno psicopedagoga.

Sebbene la maggior parte delle volte tali contatti avvengono per motivi di orientamento o accademici o disciplinari, in poche scuole vi è qualcuno disponibile e sensibile agli aspetti emotivi e sociali della vita degli studenti. Sia come studenti che come insegnanti, tutti inevitabilmente portano la propria vita personale all'interno delle aule di scuola.

L'assenza di una guida spirituale per gli studenti potrebbe non essere così significativa se le comunità nelle quali vivono fossero caratterizzate da nuclei familiari solidi e da legami sociali forti. Il fatto è che il 25% dei ragazzi in età scolastica e il 52% degli studenti che appartengono a minoranze culturali crescono in famiglie con un solo genitore.

La scuola ha sempre esercitato un ruolo di cura, ma questo ruolo è considerevolmente più importante oggi

Molto spesso questi ragazzi passano da una casa all'altra senza trovare mai nessuno. Sono ragazzi che devono badare a se stessi (in inglese, *latchkey*, ossia ragazzi con la chiave di casa). In America questi ragazzi sono dai sette agli otto milioni, e sono esposti a una probabilità due volte superiore di far uso di droga rispetto ai ragazzi che hanno un genitore che lavora a casa. Dal momento che sono approssimativamente 46 milioni gli studenti nelle scuole pubbliche, i sette/otto milioni di ragazzi soli rappresentano il

20% dell'intera popolazione scolastica. In breve, la scuola ha sempre esercitato un ruolo di cura, ma questo ruolo è considerevolmente più importante oggi. Stimolare lo sviluppo di un'etica dell'attenzione e della cura e creare una comunità che si prenda cura dei suoi membri è, per quanto ne so, in nessuno degli elenchi di priorità educative – ma lo dovrebbe essere”.

Non c'è dubbio che oggi più che mai i ragazzi hanno bisogno di appartenenza, di trovarsi, di stare insieme, di scoprire il mondo e la società che li circonda, di incontrare in modo significativo il compagno e l'adulto. I fratelli Johnson, forse i più noti studiosi di *Cooperative Learning*, hanno avanzato come risposta a questo bisogno i “gruppi base”, gruppi anche di interclasse che possono incontrarsi in tempo extrascolastico, prima o dopo l'orario scolastico, per motivi di apprendimento o di altro. Tuttavia nella società attuale questa proposta non avrebbe molto significato se non venisse inserita entro un contesto di scuola che esprimesse dei legami affettivi forti e profondi tra le persone che vivono nella scuola, un luogo che consentisse di vivere rapporti di rispetto e attenzione reciproca.

Mi sembra importante sottolineare come esistano ricerche ed esperienze che documentano che il *Cooperative Learning* è uno strumento straordinario per far sviluppare la scuola come una comunità di persone. Ricordo inoltre che esistono studi recenti che dimostrano come i rapporti intensi tra gli studenti producono anche un forte effetto sull'apprendimento significativo.

■ CONCLUSIONE

Le brevi considerazioni appena svolte mi sembra che tratteggino un nuovo percorso e un nuovo tipo di istruzione, una nuova sfida alla scuola e alla professionalità insegnante. ■



CONFRONTO FRA LA PRATICA D'INSEGNAMENTO CONDOTTA IN MODO TRADIZIONALE E IN MODO COSTRUTTIVISTA-AUTENTICO

SCUOLA TRADIZIONALE

SCUOLA COSTRUTTIVISTA

1 CONTENUTI

- Programmi oggettivi, ben definiti, tassativi.
- Contenuti e abilità suddivisi in piccole parti.
- Compiti e argomenti stabiliti in base al programma da svolgere.
- Curricolo il più esteso possibile.
- I testi e l'insegnante sono le principali fonti autorevoli di informazione.

- Programmi che fanno riferimento all'esperienza e alla vita dello studente.
- Preferenza per compiti complessi, attività autentiche e prestazioni successive che sviluppano apprendimento significativo.
- Compiti e argomenti scelti e decisi dallo studente.
- Curricolo meno esteso e argomenti centrali affrontati a un livello più profondo.
- Le esperienze e la ricerca di fonti diverse aiutano ad apprendere meglio e a costruire una conoscenza personale.

2 RUOLO DELL'INSEGNANTE

- "Spiega" o "presenta" i contenuti chiarificando gli aspetti essenziali da conoscere e assimilare.
- È la fonte principale dell'informazione e di ciò che deve essere appreso.
- Si qualifica per una estesa, profonda e aggiornata conoscenza nell'ambito del contenuto che insegna.
- Spiega, semplifica, organizza la conoscenza che deve essere appresa.
- Fornisce istruzioni precise su come vuole che il compito sia eseguito e rappresenta l'unico riferimento per lo studente. Tende a mantenere lo studente da lui "dipendente".
- Assegna compiti e obiettivi di apprendimento uniformi per tutta la classe.

- Mostra e modella il tipo di apprendimento che si attende dallo studente.
- Persuade lo studente della rilevanza che hanno per lui alcuni contenuti, ma gli lascia la responsabilità di decidere come devono essere appresi.
- Si qualifica per la sua capacità di progettare compiti autentici, complessi, di creare ambienti che sono di sostegno e provocano la riflessione dello studente, di suggerire punti di vista alternativi che richiedono di controllare in modo più approfondito la propria conoscenza, di stimolare la riflessione su ciò che è stato appreso e il modo con cui è stato appreso, di promuovere l'autovalutazione.
- Stimola lo sviluppo delle conoscenze possedute con problemi sfidanti, con domande che richiedono un livello di riflessione più elevato, sollecita l'impegno per una conoscenza più approfondita del mondo circostante.
- Fornisce aiuto all'inizio dell'apprendimento, ma lentamente lo rimuove nella misura in cui lo studente può procedere in modo indipendente. Sollecita lo studente a seguire i suoi interessi e ad assumersi la responsabilità del suo apprendimento.
- Offre la possibilità di realizzare il prodotto dell'apprendimento secondo modalità diverse e secondo tempi personalizzati.

3 GLI STUDENTI

- Ricevono i contenuti dall'insegnante e cercano di assimilarli comprendendoli e memorizzandoli con precisione.
- Attendono di conoscere sempre il passo successivo da fare.
- Sono passivi, ricettivi. Non sono in grado di spiegare cosa fanno e perché.
- Fanno ciò che l'insegnante dice loro di fare. Considerano l'apprendimento un'imposizione e non una possibilità di sviluppo e di crescita.
- La loro preoccupazione è sapere il più possibile e superare l'ostacolo dell'apprendimento.

- Si impegnano ad approfondire ogni aspetto di un contenuto, introducendo anche le proprie opinioni ed esperienze.
- Sanno con chiarezza che cosa ci si attende da loro, quali sono i loro obiettivi di apprendimento.
- Sono attivi, intraprendenti, perseguono interessi di apprendimento. Sono in grado di spiegare cosa fanno e perché.
- Vivono e condividono in modo responsabile con l'insegnante il loro lavoro.
- Sono coinvolti e "agganciati" a grandi attività che li aiutano ad apprendere i contenuti e le questioni essenziali.

4 APPRENDIMENTO

- È frutto dell'impegno e dello sforzo individuale per acquisire un contenuto di conoscenza offerto dall'insegnante.
- Riflette nel modo più fedele possibile il contenuto da apprendere.

- È un processo che implica una presenza attiva e si conclude con un prodotto di conoscenza assolutamente personale.
- È una provocazione all'esperienza e alla conoscenza preesistenti che richiede un nuovo "accomodamento" delle strutture precedenti alle nuove informazioni sopraggiunte.

4 APPRENDIMENTO

- È soprattutto un processo di comprensione e memorizzazione.
- Appropriazione di una conoscenza fondamentale già organizzata e codificata in modo particolare nei testi orali o scritti.
- Lavoro per lo più individuale che si esercita su quello che è stato trasmesso.
- Gli obiettivi di apprendimento sono ben definiti e tutta la procedura di insegnamento è costruita al fine di raggiungerli.

5 DIFFERENZE INDIVIDUALI

- Le diversità sono percepite come un ostacolo all'apprendimento.
- Vengono rilevate solo le diversità cognitive o di prontezza cognitiva.
- Le differenze sono trascurate come non significative e rilevanti.

6 VALUTAZIONE

- Si cercano strumenti idonei a rilevare in maniera precisa il possesso della conoscenza comunicata.
- È soprattutto un problema che riguarda la scuola e che lo studente vive come qualcosa di esterno o estraneo al proprio apprendimento.
- Test oggettivi per verificare il possesso delle varie parti di cui è costituita una conoscenza.
- Avviene in tempi e periodi stabiliti.
- È funzionale per assumere una decisione selettiva.
- La comprensione è valutata sulla capacità di "ri-dire" o "ri-proporre" in modo sostanziale la conoscenza che è stata presentata.

- È una comprensione indotta da prestazioni che porta a un approfondimento sempre più ampio della conoscenza. Manipolazione della conoscenza, discussioni di approfondimento, domande aperte e divergenti, confronto con problemi, esperienze provocano una riflessione sempre più intensa e approfondita.
- È il risultato di un'attività costruttiva di *problem solving* che richiede riflessioni di livello più elevato o *transfer* a situazioni autentiche per dare senso alla propria esperienza.
- È un'attività di co-costruzione (conflitto/negoziazione) con gli altri in modo che si impari l'uno dall'altro e attraverso un dialogo che stimola la riflessione.
- Gli obiettivi non sono uguali per tutti, al contrario sono flessibili, ampi e adatti alle possibilità di ognuno.

- Le diversità sono fatte emergere ed evidenziate per un apprendimento più ricco.
- Tutte le diversità sono celebrate e utilizzate per migliorare l'apprendimento individuale.
- Le differenze sono utilizzate per rinforzare la responsabilità personale e l'apprendimento indipendente.

- Si creano forme di valutazione diverse (domande aperte, applicazioni pratiche, argomentazioni, pensare critico) per verificare lo sviluppo e il processo di apprendimento.
- Si accentua la responsabilità dello studente per la propria valutazione e per il proprio miglioramento.
- Si usa il portfolio come forma flessibile aperta, più sensibile a documentare il progresso individuale.
- È continua e valuta il progresso compiuto.
- È funzionale all'adattamento del processo di istruzione.
- La comprensione è valutata sulla capacità di trasferire quanto è stato compreso a nuovi contesti e a nuove situazioni.

V. Battsich et alii, *Caring school communities*, "Educational Psychologist", 32 (3), 1997, pp. 137-151.

A.L. Brown, D. Ash, M. Rutherford, E. Nakagawa, A. Gordon, J.C. Campione, *Distributed expertise in the classroom*, in G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, Cambridge, England 1993, pp. 188-228.

A.L. Brown, J.C. Campione, *Designing a community of young learners: Theoretical and practical lessons*, in N.M. Lambert, B.L. McCombs (Eds.), *How students learn. Reforming schools through learner-centered education*, American Psychological Association, Washington, DC 1998 (pp. 153-186).

T.M. Duffy, D.J. Cunningham, *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*, in D. Jonassen, *Handbook of research for educational communications and technology. A project of the association for educational communicational and technology*, Macmillan, New York 1996, pp. 170-198.

M. Kulieke, J. Bakker, C. Collins, T. Fennimore, C. Fine,

J. Herman, B.F. Jones, L. Raack, M.B. Tinzmann, *Why should assessment be based on a vision of learning?* Sul sito: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/assess.htm.

T. Sergiovanni, *Costuire comunità nella scuola*, LAS, Roma 2000.

E. Schaps, V. Battsich, D. Solomon, *School as a caring community: Key to character education*, in A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character*, National Society for the Study of Education, Chicago, IL 1997, vol. 96 pp. 127-139.

P. Simon, Robert-Jan, *Constructive Learning: The role of the learner*, in T.M. Duffy, J. Lowyck, D.H. Jonassen, *Designing environments for constructive learning*, Springer-Verlag, Berlin 1993, pp. 291-313.

C.A. Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma 2006.

G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La teoria*, LAS, Roma 2004.

J. McTighe, G. Wiggins, *Fare progettazione. La pratica*, LAS, Roma 2004.