

Il “Cooperative learning”: un metodo per l'apprendimento disciplinare e per l'educazione del sentimento sociale

COSIMO VARRIALE, TOMMASO BAIANO, GENNARO GARRIBBA, ROSAURA ORLANDO

Summary – “COOPERATIVE LEARNING”: A TEACHING METHOD WHICH ENCOURAGES SOCIAL INTEREST. After having examined the characteristics of the crisis in the transitional society at the end of the twentieth century and the risks connected with it, the authors have dwelt briefly on some ethical and moral aspects in social-emotional development and in particular cooperative-learning as a method of great interest to psychologists and educationalists. Adlerians, whose interest in a balanced development of Social interest and self respect is well-known, will find useful opportunities for reflection on this method also as regards the promotion of psychological well-being in schools.

Keywords: COOPERATIVE LEARNING, SOCIAL INTEREST

I. Ipertrofia dell'Io, crisi della socialità ed educazione socio-affettiva

Le cronache giornalistiche ogni giorno riportano notizie di casi di violenza in cui i bambini sono protagonisti, in qualità di vittime o di efferati carnefici. La violenza fra ragazzi sempre più giovani ha richiesto l'impiego di *metal-detector* nelle scuole inglesi e americane, la presenza dell'esercito in quelle francesi e una campagna di lotta al bullismo nelle scuole scandinave [18].

Ogni tanto si scopre un consumatore di droghe di età inferiore ai dieci anni, ragazze a dodici anni già anoressiche, alunni di scuole medie che si impiccano nel bagno di scuola o nel salotto di casa; in America quasi mezzo milione di bambini scappa di casa e meno della metà di questi è affidata alla tutela della polizia: gli altri riescono a non farsi prendere. Neil Postman [19] denuncia la “scomparsa” dell'infanzia, addebitandola a un'azione socializzante sempre più debole da parte delle agenzie preposte a questo compito (famiglia e scuola), a fronte di una significativa spinta alla passivizzazione e all'“ipertrofia dell'Io” * indotta dai *mass-media* fra le giovani generazioni.

* Come è noto, Adler ha sempre inteso precisare che la personalità è unitaria e indivisibile e che l'Io incorpora anche pensieri ed emozioni non sempre compresi dall'individuo (rappresentazioni, mete, etc.) e caratterizzati da un grado variabile di sentimento sociale. In questa sede l'impiego del concetto di “ipertrofia dell'Io”, ormai di uso corrente, intende sottolineare il rischio che quel grado variabile di sentimento sociale che impronta l'Io si vada sempre più riducendo sotto la pressione di messaggi *mass-mediali* ossessivamente improntati a modelli individualistici, competitivi, perfezionistici e desensibilizzanti al confronto empatico e cooperativo. [N.d.A.]

I sociologi neo-funzionalisti, ricordano che già il Durkheim de *Il suicidio* [9] aveva rilevato un aumento dei suicidi in corrispondenza delle fasi estreme del ciclo economico (sviluppo-recessione) o più genericamente in presenza di grandi cambiamenti epocali, e che pertanto le espressioni di disagio giovanile e infantile si inscrivono nel quadro neo-anomico della complessità sociale che stiamo attraversando.

Recenti rilievi del CENSIS [7] hanno contribuito a definire la nostra come l'epoca dell'“Individualismo protetto”. La rinascita di localismi, integralismi e nazionalismi in Europa e negli altri continenti, la fine o la crisi del *Welfare* in quasi tutte le democrazie occidentali, la tecnologia che allevia dalle fatiche ma rende sempre più invivibile il pianeta, l'esaurimento di risorse vitali, l'incertezza delle prospettive occupazionali, il diffondersi dell'AIDS sviluppano ansia e incertezza verso l'immediato futuro, prefigurandolo a livello rappresentazionale come provvisorio e precario.

Sembra diventare così più pervasiva quella che viene definita la “cultura dell'indifferenza” a scapito di una pratica partecipativa e comunitaria. Un clima di indifferenza e di individualismo esasperato comporta spesso come effetto immediato il manifestarsi di forme di implosione, che nei casi più drammatici possono concludere in vere e proprie patologie psichiche. Più frequentemente il disagio giovanile viene caratterizzandosi per gli scarsi livelli di comunicazione non solo con gli adulti di riferimento, ma anche all'interno del gruppo dei pari; gruppo che rappresenta sovente una forma di aggregazione scarsamente emotiva, un contenitore di tiepidi interessi comuni (discoteca, tifo sportivo, videogiochi). Dissavvezi al dibattito e al confronto, sembra che questi adolescenti non trovino le parole, smarriti in una sorta di afasia linguistica ed emotiva. Anche le passioni sono stemperate e quel che è peggio non sognano città del futuro da costruire.

Le dinamiche compensative, dal *sentimento di inferiorità* all'*aspirazione alla superiorità*, sembrano subire una sorta di polarizzazione, esasperata da un significativo autocentramento che porta in taluni casi ad una crescita ipertrofica dell'Io, in altri a forme di forte svalutazione; e non potrebbe essere altrimenti in presenza di figure adulte confuse o evanescenti, sempre meno preparate ad orientare “dal lato utile della vita” il delicato passaggio dal *minus* al *plus* e ad educare il naturale sentimento sociale del bambino.

Nel corso di una nostra recente indagine condotta su alunni di prima classe in alcune scuole medie di Napoli e provincia sono emersi al reattivo somministrato, il T.V. S.V. P. '91 (Test di Valutazione dello Stile di Vita del Preadolescente) di Cosimo Varriale [22, 23, 24, 26], un forte sentimento di “chiusura” e comportamenti di evitamento del confronto sociale nel 26% dei casi esaminati [13].

È come se la coscienza di sé, che controlla l’interazione tra bisogni, emozioni e propositi, risultasse modificata nell’ordine e nelle priorità dei pilastri psichici che vanno a costituire l’originale sistema categoriale cognitivo-emotivo con le sue molteplici sfaccettature. Il convincimento di non poter influenzare il corso degli avvenimenti di un sistema troppo complesso sembra rinforzare in queste giovani generazioni un tratto della personalità saturo di *sentimento di inferiorità* e bassa autostima.

Quale forma di lotta e di compensazione a tanto senso di inadeguatezza sociale è oggi possibile? La metafora del *sentimento sociale* come “barometro della normalità” ha dato luogo in alcuni casi a un fraintendimento sul senso dato da Adler a questa concettualizzazione. Il barometro è uno strumento di misura in grado di fornire informazioni e indici di un fenomeno in atto, senza per questo avere influenza su esso. Com’è noto Ansbacher [5], analizzando l’opera del maestro viennese, indica almeno tre significati da attribuire al termine: il primo è riferito alla potenzialità all’aggregazione, il secondo alla capacità di collaborare, di comprendere gli altri e di entrare in rapporto empatico con essi, il terzo alla valutazione di ciò che sta “dal lato utile o inutile della vita”, al “barometro della normalità” appunto.

Queste capacità sono intese come educabili, come obiettivi conseguibili con un opportuno addestramento, come processo in grado di formare all’empatia e alle abilità sociali [25, 27]. In tal senso si può immaginare, per rimanere nella metafora, il sentimento sociale come “valvola termostatica” in grado di regolare i flussi compensativi e le spinte all’autorealizzazione. L’educazione socio-affettiva e delle abilità cooperative è in grado di fornire all’individuo le necessarie capacità di rispecchiamento per l’accettazione del suo sé e per evitargli le trappole del narcisismo patologico.

Se la scuola ha una speranza di recuperare la sua credibilità, oggi ampiamente erosa nell’opinione dei suoi stessi fruitori, questa è nella volontà di superare l’asfittico ambito della pura istruzione per lavorare, anche nell’interesse del semplice apprendimento, alla riduzione della bassa autostima, della rabbia, dei sentimenti di impotenza e abbandono, per produrre una maggiore fiducia nel proprio sé e nella relazione solidale, un sollievo al dolore e una rinnovata speranza per il futuro.

Un contributo, in tal senso, può venire dal paradigma psicopedagogico dell’*educazione socio-affettiva* centrata sull’empatia, l’incoraggiamento e l’*empowerment* come approccio da preferire nella promozione delle persone in divenire [8, 11, 14, 25, 26, 27].

L’impiego dello psicologo nella scuola e l’agire educativo del docente in questa prospettiva, promuovendo autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, attività proattive e cooperative tra allievi nelle situazioni sociali e di rendimento,

consentono – in una chiave coerentemente adleriana – l’emergere maieutico di quelle qualità della personalità che permettono di vivere l’esperienza scolastica da protagonisti e non da sottostimate comparse.

In estrema sintesi gli *step* di tale progetto educativo, diretto anche alla prevenzione e alla promozione del benessere psicologico, divengono pertanto:

- *attivare la motivazione*, coniugando l’interesse per la realizzazione personale e sociale ad un apprendimento significativo incanalato in un contesto accogliente, sereno, stimolante e capace di suscitare responsabilità;
- *comprendere* il complicato intreccio tra vissuto personale ed esigenze oggettive, sostenendo il processo di crescita ed autonomia del Sé che scaturisce dall’interdipendenza tra il proprio mondo, le reali possibilità di azione, le aspettative degli altri e le norme sociali;
- *sottolineare il positivo*, evidenziando sia le possibilità nascoste sia le qualità consolidate, prefigurando, soprattutto in presenza dell’errore, nuovi e più personali traguardi verso i quali indirizzare impegno e rinnovata tenacia;
- *ridimensionare* nelle comunicazioni l’insorgere di *pensieri disfunzionali* all’origine di percezioni inadeguate e stati emozionali negativi, modificando lo stile di attribuzione disadattivo in adattivo;
- *responsabilizzare* e favorire “una coscientizzazione delle situazioni da affrontare, così che gli allievi possano valutare il carattere di obbligo, di necessità e di opportunità e stimare la loro possibilità di gestione”, sicuri di interagire con adulti significativi, incoraggianti e lontani dal proporsi con un Io rigido e/o iperprotettivo [11, 12, 14, 25].

Nell’ottica adleriana uno dei modelli psicopedagogici più interessanti per l’intervento in classe finalizzato all’educazione alla prosocialità, ai rapporti solidaristici ed empatici, in sintesi all’educazione del sentimento sociale, è l’apprendimento cooperativo, meglio conosciuto, per la sua diffusione soprattutto negli Stati Uniti, come *Cooperative learning*. Com’è noto tale modello non è recente, esso infatti risale alle sperimentazioni di A. Bell e J. Lancaster effettuate a cavallo del XVIII e XIX secolo [1, 6] ed ancor prima alle intuizioni del Talmud, di Quintiliano (I sec.) e di Comenio (1592-1670). Illustriamo brevemente qui di seguito i capisaldi del *Cooperative learning* rimandando il lettore ai riferimenti bibliografici per un più articolato esame della complessa metodologia in oggetto.

II. Il “Cooperative learning” come strategia educativa del sentimento sociale e delle discipline curricolari

Il *Cooperative learning* (Cl, d’ora in poi) è una strategia educativa volta principalmente a sviluppare le naturali abilità collaborative degli individui. Esso poggia sull’assunto che sia insita nell’uomo l’esigenza della partecipazione ad atti-

vità sociali e che quindi ogni individuo cerchi di soddisfare nel gruppo gran parte delle sue esigenze sociali.

Il CI fa della collaborazione di gruppo la sua forza (massima rilevanza del “come” rispetto al “cosa”), valutando che l’apprendimento collaborativo amplifichi le capacità degli allievi, sviluppi il pensiero creativo e critico e infine migliori le capacità comunicative e prosociali degli individui (solidarietà, sostegno etc.).

Oggi ciò è avvertito da numerosi istituti, sia governativi che privati, particolarmente nel mondo anglosassone. Tra questi, il *Dipartimento per l’Educazione* degli Stati Uniti, che attraverso il suo *Ufficio per la Ricerca e lo Sviluppo dell’Educazione* ha avviato numerosi programmi per la diffusione del CI e delle sue strategie. Persino l’*Ente Spaziale Statunitense* (NASA), che ha aperto un centro di ricerca (il COTF, *Classroom of the Future*) specificamente orientato allo sviluppo di nuove tecniche di apprendimento basate sul lavoro di gruppo. Tra queste, ricopre un ruolo di primaria importanza il CI.

Gli studi più recenti sul CI [6, 16, 17, 20] partono dalla semplice constatazione che nelle attività spontanee gli individui mostrano di solito una forte tendenza alla gruppaltà, prediligono la diffusione delle competenze e la socializzazione dei problemi. Al contrario nelle attività professionali e di studio prevale la regola dell’individualismo.

Appare, dunque, assai utile – specialmente per un adleriano – impiegare un metodo didattico che incentivi gli studenti a mobilitare le loro abilità collaborative anche nelle attività di apprendimento, favorendo l’interazione positiva nel gruppo e l’integrazione delle competenze.

L’attività del CI si esplica in piccoli gruppi (con non più di sei membri per gruppo), costituiti da allievi eterogenei per sesso, razza, personalità e livelli di abilità. Ogni allievo è responsabile sia del suo apprendimento che – e forse soprattutto – dell’aiuto offerto ai suoi compagni nel processo di apprendimento. Tutto ciò favorisce la creazione di un’atmosfera di collaborazione e di mutuo aiuto. Nei gruppi tradizionali, invece, non soltanto si verifica spesso che pochi lavorino e molti ne approfittino, ma anche che ognuno si preoccupi di imparare per se stesso e non si senta responsabile del progresso degli altri.

È facile notare che raramente gruppi di studio (o di lavoro) siano spontaneamente produttivi. È, dunque, necessario addestrare preventivamente gli studenti alla relazione comunicativa interpersonale empatica e incoraggiante. Istruirli sul linguaggio non-verbale (per esempio, a cercare il contatto con gli occhi), sulle modalità comunicative verbali (per esempio, a regolare tono e volume della voce e a evitare le cosiddette “frasi killer”), sul mantenimento del “sen-

so” del gruppo, sulle tecniche di negoziazione etc.; così come è necessario organizzare il lavoro dei gruppi di apprendimento cooperativo secondo precise regole procedurali.*

La strategia didattica del CI, da noi impiegata in diverse applicazioni di campo [25, 26, 27], prevede una serie di tecniche ed esercizi preliminari volti a sviluppare negli studenti le suddette abilità, abilità considerate propedeutiche all’acquisizione da parte dell’allievo di una compiuta capacità collaborativa. Un gruppo di apprendimento cooperativo, secondo Johnson e Johnson [15, 16], si definisce per le seguenti caratteristiche:

- *l’interdipendenza positiva*, cioè l’attitudine di ogni componente del gruppo a preoccuparsi non solo del proprio rendimento ma anche di quello di tutti gli altri;
- *l’interazione faccia a faccia*. I gruppi di CI sono di solito costituiti da membri eterogenei per formazione e per abilità. Ciò favorisce il confronto delle idee e dei punti di vista e il rispetto per le diversità;
- *la valutazione individuale*. Ogni membro del gruppo è responsabile del suo rendimento e viene valutato con tecniche di rilevamento individuale;
- *le abilità interpersonali nell’agire in piccoli gruppi*, cioè la capacità di gestire i rapporti tra i membri, di farsi carico dell’apprendimento di ogni compagno, di saper assumere di volta in volta a seconda dell’impegno il ruolo di leader o di gregario, di saper sintetizzare i concetti, di saper incoraggiare chi rimane indietro nel compito assegnato.

È in tale contesto che emerge la specificità del CI. Una metodologia tesa al potenziamento di quelle abilità di interazione che favoriscono una relazione positiva, incoraggiante, responsabilizzante. In ultima analisi il *Cooperative learning* spinge proprio nella direzione di uno sviluppo armonico dell’adleriano sentimento sociale innescando un processo di riequilibrio tra la permanenza nello stato di *minus* e la tensione al *plus*. Nelle varie modalità tecnico-applicative del CI (*Learning Together, Student Team Learning, Structural Approach*), il metodo ha mostrato, per unanime accordo della letteratura scientifica sull’argomento [6, 17, 20], una straordinaria capacità di sviluppare processi di mediazione che favoriscono l’apprendimento e il miglioramento dell’autostima. Le relazioni interpersonali positive, infatti, riducono i livelli di insicurezza e di ansia, ridimen-

* Per il buon funzionamento del gruppo è indispensabile curare alcuni elementi quali l’organizzazione dei materiali, il criterio di valutazione e l’assegnazione dei ruoli. I materiali devono essere suddivisi in segmenti diversi per ogni membro del gruppo e devono essere sequenziali in modo da garantire l’interdipendenza per l’ottenimento di un prodotto completo. La valutazione deve contemperare la stima della prestazione individuale e quella di gruppo allo scopo di far sì che la responsabilità della prestazione individuale sia collettiva. Ogni membro del gruppo deve assumere, oltre ai compiti cognitivi, una mansione definita da una scheda di ruolo (incoraggiatore, sintetizzatore, negoziatore, controllore della comprensione etc.) che lo vincola ad una partecipazione attiva e specializzata al lavoro del gruppo anche sul piano etico-sociale. [N.d.A.]

sionano i pregiudizi e valorizzano le diversità, le risorse culturali e individuali, riducendo l'ostilità e il conflitto; l'autonomia del gruppo consente un maggior coinvolgimento degli alunni in attività e compiti didattici, promuovendo una maggiore indipendenza dall'insegnante, migliorando la capacità di studio autonomo, di assunzione di responsabilità, di rispetto delle regole.

È anche per questa via che i principi etici e teorici del modello della Individual-psicologia possono trovare fattiva attuazione, in un'ottica di prevenzione e promozione del benessere psicologico fra le giovani generazioni. Prima che sia troppo tardi!

Bibliografia

1. AA. VV. (1977), *Nuove questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia.
2. ADLER, A. (1929), *Individualpsychologie in der Schule*, tr. it. *La Psicologia Individuale nella scuola*, Newton Compton, Roma 1979.
3. ADLER, A. (1930), *Die Seele des Schwererziehbaren Schulkindes*, tr. it. *Psicologia del bambino difficile*, Newton Compton, Roma 1976.
4. ADLER, A. (1930), *The Education of Children*, tr. it. *Psicologia dell'educazione*, Newton Compton, Roma 1975.
5. ANSBACHER H. L. (1968), The Concept of Social Interest, *Journal of Individual Psychology*, 24: 131-141.
6. CARDOZO, A. C., COMOGLIO, M. (1993), *Insegnare e apprendere in gruppo*, Istituto di Didattica, UPS, Roma.
7. CENSIS (1994), *Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Roma.
8. COHEN, E. G. (1994), Restructuring the classroom: Conditions for Productive Small Groups, *Review Educational Research*, 64: 1-35.
9. DURKHEIM E. (1897), *Le suicide*, tr. it. *Il suicidio*, Utet, Torino 1967.
10. FERRIGNO, G. (1994), Interdisciplinarietà, linguaggi alternativi e comunicazione come incoraggiamento nella Scuola Media dell'obbligo, *Riv. Psicol. Indiv.*, 36: 17-36.
11. FRANCESCATO, D., LEONE, L., TRAVERSI, M. (1993), *Oltre la psicoterapia*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
12. FRANTA, H., COLASANTI, A. R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
13. GARRIBBA, G., SALIERNO, F. (1996), Incoraggiamento e tecniche per migliorare l'autostima: una ricerca-intervento nella marginalità urbana, in VARRIALE, C., *La dimensione psicologica della comunità*, Athena, Napoli: 190-196.
14. GORDON, T. (1974), T.E.T. - *Teacher Effectiveness Training*, tr. it. *Insegnanti efficaci*, Giunti e Lisciani, Firenze 1991.
15. JOHNSON, D.W., JOHNSON, R. T. (1987), *Learning Together and Alone*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
16. JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., JOHNSON-HOLUBEC. E. (1994), *The Nuts and Bolts of Cooperative Learning*, tr. it. *Apprendimento cooperativo in classe*, Erikson, Trento 1996.

17. MAINI P., COMOGLIO M. (1995), Il cooperative learning a scuola, *Orientamenti pedagogici*, 42: 461-490.
18. OLWEUS, D. (1993), *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*, tr. it. *Bullismo a scuola*, Giunti, Firenze 1994.
19. POSTMAN, N. (1982), *The Disappearance of the Childhood*, tr. it. *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia dell'età della vita*, Armando, Roma 1984.
20. TRESSOLDI, P. E., ANZALDI, M. (1996), Collaborare fa bene. Vantaggi dell'apprendimento cooperativo in classe, *Psicologia e scuola*, 79: 3 - 9.
21. VARRIALE, C. (1989), *Psicologia adleriana e contesto educativo*, Loffredo, Napoli.
22. VARRIALE, C. (1991), Contributo alla conoscenza in chiave adleriana della personalità di soggetti in età evolutiva. Il Test di Valutazione dello Stile di Vita del Preadolescente (T.V. S.V. P. '91). Criteri di costruzione e rilievi normativi, *Spazi della mente*, 7: 37-46.
23. VARRIALE, C. (1993), L'impiego del T.V. S.V. P. '91 nella valutazione del disagio psicologico preadolescenziale, in PITITTO, R., VARRIALE, C., CIPRIANI, M. T., GUADALUPI, F. A., *La scuola dell'integrazione*, Athena, Napoli, 1993: 43-80.
24. VARRIALE, C. (1995), Il test di Valutazione dello Stile di Vita del Preadolescente (T.V. S.V. P. '91). Criteri di costruzione e rilievi normativi, *Atti V Congr. Naz. SIPI*, Stresa.
25. VARRIALE, C. (1996), *La dimensione psicologica della comunità. Fondamenti storico-concettuali e applicazioni del modello adleriano in psicologia di comunità*, Athena, Napoli.
26. VARRIALE, C., MARENGO, A. (1994), *Valutazione dello stile di vita e intervento educativo*, Loffredo, Napoli.
27. VARRIALE, C., SALIERNO, F. (In press), *Un naturale terreno di sviluppo del modello adleriano: la psicologia di comunità. Primi rilievi teorici ed esperienze di campo*.

Cosimo Varriale
Via Monviso, 14
I-80144 Napoli