

I.R.R.E.
Emilia Romagna

UNO A CASA, TRE IN VIAGGIO

*Il Cooperative Learning
riflessioni e pratiche educative*

a cura di
Claudia Vescini

Bologna 2004

L'immagine in copertina è presa da:
"È Domenica, Charlie Brown!"
C.M. Schultz
Peanuts - parte prima - vol. 5 - Milano Libri edition 2000 -
Stampa *Editcomp* Bologna, giugno 2004

INDICE

Presentazione	7
L'apprendimento cooperativo in classe	10
<i>Claudia Vescini</i>	
Cooperative learning e Metodo Feuerstein: possibili sinergie?	17
<i>Paola Vanini</i>	
L'apprendimento cooperativo: tratti di storia e di applicazioni didattiche	27
<i>Piergiuseppe Ellerani, Daniela Pavan</i>	
Gruppi cooperativi in biblioteca	65
<i>Paola Piacentini</i>	
Un'esperienza di cooperative learning: luci e ombre.....	88
<i>Francesca Lolli</i>	
Il cooperative learning: opportunità e risorsa	96
<i>Maria Conti</i>	
Un sassolino nel mare. (Piccole) Esperienze di metodo cooperativo.....	110
<i>Elide Piva</i>	
La Costituzione della 3° C ossia le regole di classe.....	123
<i>Daniela Pavan</i>	

PRESENTAZIONE

Claudia Vescini

Il presente volume, scritto a più mani, intende offrire scenari teorici e pratiche didattiche inerenti il Cooperative Learning.

Il modello educativo proposto si basa sull'apprendimento cooperativo, quale sfondo concettuale di riferimento entro cui dar vita a gruppi di lavoro che, attraverso specifici ruoli, compiti, abilità sociali si trasformano, passando da semplice aggregazione di persone a vera e propria squadra, in cui la meta è la medesima e l'impegno per raggiungerla è di tutti.

Nelle classi si utilizza spesso la modalità del lavoro di gruppo, ma non sempre questo ha le caratteristiche necessarie per diventare reale prassi cooperativa.

Considerata l'importanza fondamentale delle relazioni e delle comunicazioni che avvengono all'interno del gruppo classe quotidianamente, quanto esse influiscano sui processi di insegnamento e di apprendimento e come sia importante creare un clima scolastico di collaborazione e di cooperazione contro atteggiamenti di competitività e di individualismo, si sono realizzati all'interno dell'IRRE E.R. (Istituto Regionale di Ricerca Educativa per l'Emilia Romagna), due corsi di formazione sul Cooperative learning di primo e di secondo livello, a Bologna presso la sede centrale dell'IRRE e a Rimini presso la sede decentrata, rivolti a docenti di scuola elementare e di scuola media, che si sono attivamente impegnati in percorsi di studio/formazione e di sperimentazione della metodologia nella conduzione della classe.

A conclusione dei corsi di formazione e delle sperimentazioni nelle classi, si è pensato di realizzare il presente volume proprio per sistematizzare e socializzare le esperienze attuate, in modo che potessero essere uno spunto ed un invito anche per altri docenti ad intraprendere la strada offerta dal Cooperative learning, a mettersi in viaggio con altri verso nuove mete.

La prima parte del libro si apre con il contributo di C. Vescini che focalizza il Cooperative learning nel panorama pedagogico attuale, tracciando collegamenti con la Legge n.53/2003 sulla Riforma del sistema scolastico, con le teorie fenomenologica, etnometodologica e sistemica.

Segue una riflessione di P. Vanini sulle sinergie possibili tra Cooperative learning e Metodo Feuerstein, considerati entrambi opportunità che consentono di rendere più efficace il rapporto insegnamento-apprendimento.

L'intervento di D. Pavan e di P. Ellerani intende porre in risalto il quadro di riferimento teorico e storico e quello educativo didattico del Cooperative learning, puntando a definirne un'identità pedagogica specifica.

Nella seconda parte, che presenta un taglio maggiormente didattico ed operativo, P. Piacentini riporta l'esperienza realizzata nella scuola elementare "Marco Polo" di Reggio Emilia, dove l'apprendimento cooperativo ha sostenuto due unità didattiche all'interno del Progetto Biblioteca: "Alla scoperta della biblioteca" e il "Il Librogame".

Successivamente F. Lolli presenta due percorsi didattici di Cooperative learning, realizzati nell'IC Ferri di Sala Bolognese (BO), relativi uno all'insegnamento della storia, in particolare della Rivoluzione francese, l'altro alla Storia e analisi della cinematografia e delle sue tecniche.

M. Conti illustra le attività progettate e vissute nella scuola elementare di Coriano (RN) sullo studio dei verbi e sull'insegnamento diretto delle abilità sociali attraverso la tecnica del Role play.

Segue l'intervento di E. Piva che, oltre a precisazioni di ordine teorico, riporta le esperienze realizzate presso il 1° Circolo di Rimini, mediante l'utilizzazione di vari strumenti del Cooperative learning, quali la Carta a T, il Role play, il Modellamento.

Infine, D. Pavan presenta un percorso relativo all'insegnamento della Costituzione italiana, delineando sia gli obiettivi cognitivi che cooperativi, oltre al percorso operativo attuato presso la scuola media "Don Bosco" di Veduggio (TV).

Tutti i contributi sono collegati da un "filo rosso" che è quello di considerare la scuola quale comunità culturale, in cui convergono le attese, i desideri, le difficoltà, le intelligenze, gli affetti di ognuno, quale luogo di un agire educativo significativo, in cui la centralità della persona, la relazione reciproca, il desiderio di conoscere, la capacità di confronto si muovono all'interno di un sapere aperto e problematico, non già dato, ma continuamente co-costruito, rivisto, risistemato in nuove forme e prospettive.

Questa la tabella riassuntiva degli interventi attuati dai formatori Daniela Pavan e Piergiuseppe Ellerani:

Tipologia dei corsi	<i>Numero partecipanti</i>	<i>Numero ore</i>	<i>Periodo</i>
1° livello Bologna	50	28	Ottobre 2000
Supervisione 1° livello Bologna	7	4	Aprile 2001
2° livello Bologna	26	24	Novembre 2002
Supervisione 2° livello Bologna	2	2	Giugno 2003
1° livello Rimini	50	32	Maggio 2001
Supervisione 1° livello Rimini	10	4	Dicembre 2001
2° livello Rimini	21	32	Maggio 2003
Supervisione 2° livello Rimini	4	4	Dicembre 2003

1. Il Cooperative Learning nel panorama pedagogico attuale

Il notevole interesse che circonda il modello di apprendimento di tipo cooperativo ha portato alla nascita di numerose ricerche sull'argomento, ad una continua revisione ed approfondimento della teoria e all'applicazione sempre più diffusa delle tecniche cooperative all'interno del contesto scolastico. Diversi Paesi (Stati Uniti, Israele, Canada, Italia, Olanda, Inghilterra, Norvegia) sono impegnati in questo senso e stanno via, via affinando sistemi concettuali e relative metodologie di intervento.

In Italia, il contributo all'evoluzione della teoria dei metodi di apprendimento cooperativo lo si deve al lavoro di M. Comoglio e della sua équipe di formatori e a quello di diversi centri, istituti di ricerca e formazione e Università, che sono diventati punti di riferimento e di supporto didattico per un crescente numero di insegnanti impegnati nella conoscenza del metodo e nella sua applicazione scolastica.

Il Cooperative Learning può essere definito come un insieme di tecniche di conduzione della classe, nella quale gli alunni lavorano in piccoli gruppi, per attività di apprendimento, ricevendo valutazioni in base ai risultati ottenuti.

Non è sufficiente, tuttavia, organizzare i ragazzi in gruppi di lavoro, far sì che si aiutino reciprocamente, per poter parlare di apprendimento cooperativo. Occorre che si verifichino alcuni passaggi fondamentali che caratterizzano il metodo e cioè:

- L'interdipendenza positiva
- L'interazione diretta faccia a faccia
- L'insegnamento e l'uso di abilità sociali da utilizzare all'interno di piccoli gruppi eterogenei
- La revisione costante dell'attività svolta
- La valutazione individuale e di gruppo

Puntando alla costruzione di tali caratteristiche si procede verso la strutturazione di un setting formativo ad alta valenza motivazionale. Non si apprende solo per se stessi, ma ci si sente responsabili dell'apprendimento di tutti i membri del gruppo, ci si aiuta e ci si sostiene, perché ognuno porti a termine in modo positivo il compito che gli è stato affidato. All'interno del gruppo vi sono ruoli e compiti definiti in base alle caratteristiche personali, alle competenze, agli stili di apprendimento, alle affinità culturali, cognitive e affettive e intrecciati tra loro in modo tale che ci si accorga che è necessario l'apporto di ogni persona

per il conseguimento di un comune obiettivo. In questo modo la responsabilità è diffusa, allargata, non delegata, ma assunta in proprio.

Nell'apprendimento cooperativo l'attenzione non è volta solo al compito da portare efficacemente a termine nei tempi e modi prefissati, ma anche al clima relazionale che si crea tra i membri del gruppo, al flusso comunicativo che sostiene gli scambi interpersonali, al riconoscimento e rispetto dell'altro. Qui entrano in campo le abilità sociali, che sono insegnate direttamente e che consentono la gestione di conflitti volta al loro superamento, l'acquisizione di una fiducia reciproca, la strutturazione di una collaborazione orientata alla soluzione di problemi e alla presa di decisioni. La messa in comune di informazioni, materiali e risorse, l'aiuto e il sostegno verso chi è in difficoltà, l'ascolto attivo, la ricerca del consenso e dell'adesione di tutti ai fini della conduzione stessa del lavoro assegnato, il successo raggiunto e i relativi riconoscimenti scolastici e affettivi da parte della scuola, dell'insegnante o dei compagni portano alla creazione di un contesto educativo cooperativo e non individualistico e/o competitivo, in cui si lavora in squadra, l'uno accanto all'altro.

2. Alcuni riferimenti teorici per il Cooperative Learning

La Legge n. 53/2003, che traccia le linee di una riforma complessiva del sistema scolastico italiano, contiene un riferimento all'apprendimento cooperativo e al suo utilizzo all'interno del gruppo-classe.

Così si legge, infatti, nel documento *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria*, al punto in cui si tratta di conoscenze e abilità:

Occorre ...”accreditare per l'apprendimento l'efficacia di tutte le forme di *peer education* e di *cooperative learning*”. Più avanti, nelle strategie didattiche, oltre a ribadire l'importanza di situazioni di apprendimento e attività strutturate e di procedure di ricerca, si parla di comunicazione, socializzazione e coinvolgimento dell'alunno.

Anche nel documento *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria* si legge che la scuola deve “*praticare l'impegno sociale e la solidarietà sociale, che si realizzano anche nel lavoro di gruppo attivo e solidale, attraverso il quale accettare e rispettare l'altro, dialogare e partecipare in maniera costruttiva alla realizzazione di obiettivi comuni.*”

La pedagogia cooperativa può essere lo sfondo teorico al quale collegare queste affermazioni, che richiamano prassi educative volte alla centralità della persona e al pieno rispetto dei suoi bisogni, desideri, ritmi, motivazioni, attese.

Il concetto di *personalizzazione* è qui sottolineato. Esso può essere variamente interpretato:

- Una prima concezione ne identifica il significato con quello di individualizzazione, ossia con l'adeguamento delle metodologie in rapporto alla situazione di partenza e alle modalità di apprendimento dell'alunno.
- Una seconda concezione definisce la personalizzazione come valorizzazione di potenzialità, motivazioni, interessi e attitudini mediante l'offerta di percorsi opzionali.

Sembra maggiormente rispondente alla centralità del soggetto/allievo la seconda formulazione.

Il principio della personalizzazione, ed è qui che si coglie un parallelismo educativo con il cooperative learning, implica la capacità della scuola di rispondere all'esigenza di itinerari di apprendimento e di crescita degli allievi che rispettino le differenze individuali, in rapporto a interessi, capacità, ritmi e stili cognitivi, attitudini, carattere, inclinazioni, esperienze precedenti di vita e apprendimento.

Ciò rappresenta una strategia pedagogica e didattica volta a rendere più efficaci e significativi i processi educativi, in quanto tiene conto della necessità di fornire a tutti uguali opportunità di apprendimento, riducendo il rischio di insuccesso scolastico o di abbandono, sviluppando capacità di auto-orientamento, di crescita intellettuale ed affettiva, di impegno e di responsabilità.

Personalizzazione significa dunque ricercare e progettare itinerari formativi differenziati e integrati, superando così l'uniformità delle offerte d'apprendimento e la frammentarietà delle proposte che non siano raccordate in un più ampio disegno formativo/esistenziale.

La "scuola su misura", di tutti e di ciascuno, non è utopia, ma può diventare una concreta risposta educativa che tiene conto dei tempi e dei ritmi di ognuno, profondamente influenzati dai contesti ambientali, dalle pratiche didattiche, dalla gestione delle dinamiche emotive ed affettive.

L'impiego di diverse prassi di insegnamento in rapporto alle situazioni di apprendimento (lezione frontale, lavoro per gruppi, attività di laboratorio, attività di auto-istruzione, apprendimento in rete, ecc.) e la differenziazione simultanea, che consiste nell'assegnazione di compiti diversi agli allievi in modo commisurato ai loro livelli di apprendimento, costituiscono la chiave di volta di un processo formativo che punta sulla significatività delle esperienze e sul loro aggancio forte e sostanziale al soggetto, alla sua intelligenza ed affettività, al suo essere e poter essere.

Pluralità di itinerari didattici, unicità di obiettivi formativi, nuove forme di organizzazione didattica, flessibilità e progettazione dinamica di tempi, spazi, forme apprenditive caratterizzano una didattica pedagogicamente fondata.

Lo scopo dell'intervento didattico non è l'uniformità, ma la differenziazione, nel rispetto e nella considerazione, all'interno di un cammino comune, dei tempi e dei ritmi di crescita di ciascuno, facendo sì che la classe diventi un vero e proprio laboratorio di pensiero e non un mero uditorio, luogo del sapere, del saper fare, del saper fare con gli altri, in cui la lezione sia "lezione-incontro", comunicazione tra persone, attività coinvolgente di apprendimento svolta insieme, spazio di esercizio della domanda, del dubbio, della scoperta, in una stretta connessione tra le attese, i problemi, le intelligenze e gli affetti di ognuno.

Sovviene *la molteplicità calviniana* (1) che nel lavorare insieme, in modo cooperativo e non competitivo, si connota quale occasione per costruire una rete di connessione tra i fatti, tra le persone, tra le cose del mondo, per tessere insieme i diversi saperi e i diversi codici in una visione plurima, sfaccettata della realtà, in cui la conoscenza, co-costruita, è appunto molteplicità, congettura, apertura, forza centrifuga e unificante.

3. Cooperative Learning e Fenomenologia

I punti di contatto tra Cooperative Learning e Fenomenologia possono essere molteplici. Entrambi gli approcci si basano sulla centralità del soggetto che apprende e sul valore delle relazioni tra i soggetti. Soggettività ed intersoggettività, dunque: il soggetto ha bisogno dell'altrui per comprendere il significato della sua esperienza del mondo.

La struttura essenziale della realtà umana, scrive Bertolini (2), è una struttura intersoggettiva. Il primo risultato di uno scambio intersoggettivo di esperienze è la costituzione di un mondo comune, colto e percepito in diverse maniere perché da diversi punti di vista.

Gli atti dell'io inteso come personalità hanno la caratteristica di andare dall'io al tu; sono atti sociali (linguaggio, confronto, dialogo), per mezzo dei quali si realizza una comunicazione tra le persone.

L'esperienza educativa è sempre una relazione, un rapporto, all'interno dei quali si realizzano una circolazione e contaminazione tra esperienze, vissuti, significati, visioni del mondo.

La relazione va correlata con la prospettiva della reciprocità, che è incontro tra alterità, inerenza reciproca, dato che l'io per avere un senso richiede il tu, il noi, l'altro, una fusione di orizzonti e mondi, un intreccio di storie e narrazioni.

Ciò che si realizza nel momento intersoggettivo, cooperativo, è una circolarità comunicativa, una comprensione dell'altro che implica la comprensione di sé, un incontro di progettualità nel quale la logica di ciascuno, venendo in contatto con altre definizioni, si modifica e costruisce qualcosa di nuovo.

Il rapporto di reciprocità è caratteristico del processo di comprensione che si attua nel dialogo, nel confronto. La pluralità diventa l'ambito interpretativo per leggere le differenze, la categoria propositiva per educare alla diversità, al riconoscimento, al rispetto, alla valorizzazione di più linguaggi, più logiche, più culture, più modi di essere.

Anche l'apprendimento cooperativo ha come riferimento pedagogico ed educativo la centralità del soggetto e delle sue operazioni nel processo di determinazione della realtà, di produzione dei significati del mondo.

Il soggetto, con la sua presenza, è il punto di partenza; non si può riconoscere alcuna oggettività se non muovendo dal soggetto stesso, dai suoi modi intenzionali. La persona è indescrivibile se è astratta dai suoi modi di relazione e di comportamento.

Il concetto di intenzionalità è parimenti fondamentale. Intendere, cioè tendere verso, dirigersi consapevolmente verso i tanti "qualche cosa o qualcuno".

L'attività intenzionale di un soggetto consiste in un significare attivo, attraverso il quale egli si dirige verso una delle infinite figure possibili della realtà circostante, in modo da viverle e valorizzarle secondo unità di senso, che sono motivazioni per il suo comportamento.

Ogni persona costruisce così una personale visione del mondo, mediante cui incorpora, dandogli un senso, il mondo esterno. Essa rappresenta una garanzia contro forme o tentativi di oggettivizzazione dell'individuo, dato che gli è riconosciuta una dimensione di libertà, che deriva dalla sua capacità intenzionale.

Il soggetto è un sistema aperto e fluente di possibilità con originarie disposizioni naturali, inclinazioni, storie, capacità di significazione e per essere se stesso, non può fare a meno della relazione comunicativa con gli altri soggetti umani.

L'esperienza educativa, come prima accennato, è sempre una relazione. Questa connotazione relazionistica dell'evento educativo è al di sopra di interpretazioni soggettivistiche od oggettivistiche. La relazione è una struttura portante dell'esperienza educativa. Si connota come esigenza, che richiede di essere messa in atto concretamente, in un costante confronto con le situazioni e le condizioni contingenti che si determinano. La relazione è forma, fine, prospettiva, possibilità dell'evento educativo.

Essere nella relazione deve rappresentare un punto di riferimento costante e qualificante per ogni azione educativa non occasionale ed estemporanea, ma pedagogicamente fondata, all'interno della quale si situa l'idea del sapere quale rete densa di interconnessioni, livelli, direzioni, sistema aperto e problematico da costruire e ricostruire fianco a fianco, insegnanti e studenti, nel fluire quotidiano delle esperienze educative.

Sostiene V. Iori (3) che l'accadere didattico si manifesta come "una dimensione dell'essere-con- l'altro- in- didattica". Ciò è diverso dal "fare didattica", che comporta un chiudersi entro confini determinati da leggi, regole prestabilite e rigorose. L'essere in didattica è realizzazione di una comunicazione intersoggettiva, in modo da accogliere il nuovo, i vissuti, le attese di ognuno.

La didattica allora si pone quale interazione tra soggetti che operano assieme, in modo cooperativo, in cui ognuno compie un "tragitto esistenziale" che è personale, ma nello stesso tempo comunitario, perché condiviso con altri.

4. Cooperative learning, etnometodologia e sistema

Anche l'etnometodologia presenta assunti interessanti ai fini di un tratteggio di assonanze tra questo paradigma concettuale e il cooperative learning. Per A. Schutz (4) l'azione sociale è di tipo intersoggettivo, si struttura nello scambio continuo di significati che gli attori si assegnano nella vita quotidiana. La vita relazionale, i flussi comunicativi ed i processi simbolici di costruzione e di rappresentazione della realtà assumono una rilevanza fondamentale.

Il metodo etnometodologico (5) è interessato a:

- "espressioni indicali", ossia gli atti, i gesti, le frasi, i movimenti, gli usi linguistici degli attori;
- le regole dell'interazione nelle decisioni, nei conflitti verbali;
- le "commedie" quotidiane;
- le spiegazioni che gli individui forniscono del loro operato e della loro esperienza

Ogni ordine o strutturazione sociale possono essere indagati a partire non da modelli precostituiti ed esterni, ma dalla loro pratica costituzione, entro trame interpersonali.

Il metodo indica gli elementi utili a comprendere le azioni per ricondurle sempre ad un paradigma esplicativo. Il modo in cui i soggetti creano le situazioni e il modo con cui interpretano la realtà si riflette sul contesto, cioè sulle azioni concrete e sui significati simbolici ad esse legati. L'individuo, nell'interagire con altri, rivede il proprio sé, cioè la struttura interna che regola il mondo della vita personale e al tempo stesso agisce nei confronti delle situazioni in base ai significati che esse hanno per lui. Il significato può solo emergere dall'interazione sociale.

L'etnometodologia cerca le rappresentazioni individuali nel loro collegamento con le rappresentazioni collettive, le motivazioni dei soggetti, gli effetti di azioni non intenzionali,

le interpretazioni degli attori, le reazioni a situazioni specifiche e la totalità dei simboli che fanno da scenario semantico di riferimento.

Relazione, interazione, transazione e comunicazione sono concetti chiamati necessariamente in causa quando si realizzano gruppi che lavorano cooperativamente, che negoziano significati e prendono decisioni, che puntano alla realizzazione del medesimo obiettivo, verso connessioni possibili e dialoghi realizzabili.

Dewey sosteneva il nesso organico tra educazione ed esperienza personale. L'agire educativo non può che attuarsi entro un contesto esperienziale, dato che "l'educazione è svolgimento dentro, mediante e per l'esperienza e ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno." (6). Inoltre "ogni esperienza umana alla fin fine è sociale e implica contatto e comunicazione... La situazione e l'interazione non si possono concepire l'una scissa dall'altra. Un'esperienza è sempre quel che è in virtù di una transazione che si stabilisce tra un individuo e un oggetto o un soggetto, che entra a far parte del campo esperienziale". (7)

Il cooperative learning è un'esperienza sociale, nella quale il lavorare insieme con successo è realizzato attraverso il consolidamento e l'utilizzo di abilità specifiche, che non sono innate, ma da insegnare ed apprendere.

I fratelli Johnson suddividono queste abilità in quattro categorie (8):

- abilità che aiutano i ragazzi a stare insieme in gruppo (abilità comunicative e di gestione di conflitti);
- abilità che aiutano i gruppi a funzionare bene, rispetto alla realizzazione del compito (abilità di leadership);
- abilità di apprendimento per comprendere il materiale fornito;
- abilità di stimolo all'approfondimento e alla riflessione.

La classe cooperativa diventa così un microsistema e, come ogni sistema, presenterà le caratteristiche di dinamicità, evoluzione, apertura a varie risistemazioni interne. Gli stessi processi di formazione, in quanto processi di cambiamento, sono un sistema organizzazionale in continua trasformazione, alla cui definizione e ridefinizione partecipano più elementi tra loro interdipendenti (contesto, soggetti, oggetti, relazioni, risorse, ecc.). Afferma D. Demetrio che "dal momento che la vita umana è un intricatissimo tessuto relazionale (compiuto o incompiuto) soltanto un evento capace di suscitare nuove relazioni (mentali e affettive),... di instaurare nuovi legami con altri individui e situazioni, latori e latrici di apprendimenti, può costituire un evento formativo." (9)

Domandiamoci: il cooperative learning consente la creazione di nuove relazioni e nuovi apprendimenti? La risposta è affermativa, dunque tale modalità educativa è un evento formativo.

Come sosteneva Dewey, l'azione pedagogica non può che svolgersi in un contesto esperienziale che riconduciamo ad un progetto di vita socio-organizzativa.

Dato che la classe cooperativa può essere intesa come un microsistema in cui hanno luogo specifiche interazioni, possiamo provare ad applicare ad essa le proprietà formali dei sistemi aperti.

Totalità.

Ogni parte di un sistema è in stretto rapporto con le altre parti che lo costituiscono, in modo tale che ogni cambiamento in una parte provoca un cambiamento in tutte le parti e in tutto il sistema. Così la classe e i gruppi che al suo interno si formano non sono da intendersi come

un semplice composto di elementi indipendenti, ma come “un tutto inscindibile”. Il raggiungimento dell’obiettivo è dato dal lavoro di squadra, dall’apporto di ogni membro del gruppo, dalle interazioni tra gli uni e gli altri.

Non-sommatività.

Il polo opposto della totalità è la sommatività: un sistema non è la somma delle sue parti e ciò che interessa non è tanto il singolo elemento preso a se stante, quanto l’organizzazione degli elementi e la complessità che la caratterizza. La classe cooperativa è gestita secondo principi organizzazionali basati sostanzialmente sul “chi fa cosa”, al quale si aggiunge come parte altrettanto fondante il “come e perché”. Creare, infatti, una forte motivazione nel gruppo è una condizione centrale per la realizzazione positiva del compito.

Unilateralità.

Anche questo concetto è disconfermato dalla nozione di totalità. I comportamenti si influenzano reciprocamente e danno origine ad una circolarità comunicativa, bi-direzionale, reciproca e non lineare o causale. La classe cooperativa è come un cerchio in cui ogni punto tiene insieme la figura e la relazione si snoda secondo percorsi intrecciati tra loro, con andate e ritorni continui.

Retroazione.

I sistemi interpersonali possono essere considerati dei circuiti di retroazione, dato che il comportamento di ogni persona influenza ed è influenzato dal comportamento di ogni altra persona. Il valore dei feed-back sta anche nel loro consentire autoregolazioni, in modo tale che il sistema trovi via, via le forme più adeguate nel suo passaggio tra retroazioni positive, che provocano un cambiamento, cioè la perdita di stabilità o di equilibrio, e retroazioni negative, che caratterizzano l’omeostasi e mantengono così la stabilità delle relazioni. Anche la classe cooperativa, come qualunque altra relazione interpersonale, si evolve nel continuo transitare da uno stato di equilibrio ad uno stato di perdita di esso, tra continuità e discontinuità, tra superamento di forme e raggiungimento di nuove configurazioni.

In un sistema educativo che stimola la cooperazione, la riuscita di un alunno implica anche la riuscita degli altri.

In quello competitivo, la riuscita di uno implica che gli altri non riescano.

In quello individualistico i traguardi degli alunni sono indipendenti tra loro e il successo di uno non influisce su quello degli altri.

Quale agire pedagogico scegliere per sostanziare la nostra prassi educativo-didattica? La risposta è ovvia, forse scontata, ma fondamentale: il primo.

- (1) I. Calvino, *Lezioni americane*,
- (2) P. Bertolini, *L’esistere pedagogico*, Nuova Italia, Firenze, 1990
- (3) V. Iori, *Essere per l’educazione*, Nuova Italia, Firenze,
- (4) A. Schutz, *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna
- (5) D. Demetrio, *Micropedagogia*, Nuova Italia, Firenze, 1992
- (6) J. Dewey, *Educazione e esperienza*, Nuova Italia, Firenze, 1938
- (7) Ibidem
- (8) Johnson D.W., Johnson R., Holubec E., *Apprendimento cooperativo in classe*, edn.Trento, Ed Erickson (1996)
- (9) D. Demetrio, *Micropedagogia*, Nuova Italia, Firenze, 1992

COOPERATIVE LEARNING E METODO FEUERSTEIN: POSSIBILI SINERGIE ?

Paola Vanini

Alcuni insegnanti-ricercatori dell'IRRE- ER, fra i quali chi scrive, sono impegnati da anni nello studio e nella sperimentazione di metodi per rendere più efficace il rapporto insegnamento-apprendimento. Fra questi citiamo innanzitutto il Cooperative Learning e il metodo Feuerstein, ma anche approcci quali l'Analisi Transazionale, la Programmazione Neuro-linguistica, la Relazione d'Aiuto, il metodo di Antoine de La Garanderie, ecc....

Da uno studio approfondito e comparato di queste proposte si può rilevare non solo che non vi sono contraddizioni evidenti tra loro, ma che anzi esse presentano analogie e indicazioni comuni, al di là di etichette verbali a volte differenti. È interessante sperimentare, inoltre, come l'utilizzo di un metodo possa essere implementato da suggerimenti provenienti da altri che ne sviluppano aspetti a volte meno approfonditi, anche se ritenuti importanti, e viceversa.

Considerando l'argomento su cui si incentra questa pubblicazione e l'esperienza di chi scrive, orientata da oltre un decennio, in modo particolare, sullo studio, la formazione e l'applicazione del metodo Feuerstein, riteniamo interessante in questa sede far emergere alcuni aspetti che, a nostro avviso, possono accomunare le due proposte: Cooperative Learning e Metodo Feuerstein, appunto.

Va precisato innanzitutto che gli **obiettivi** che caratterizzano i due metodi sembrano di primo acchito nettamente distinti: centrati sulla sfera cognitiva quelli del Programma Feuerstein; imperniati sulla capacità di lavorare e apprendere in gruppo, quindi su competenze prevalentemente sociali, quelli del Cooperative Learning.

Nella finestra seguente abbiamo riassunto sinteticamente le finalità e gli obiettivi fondamentali del Programma di Arricchimento Strumentale (P.A.S.) che è il più noto e diffuso fra i sistemi applicativi messi a punto dal Prof. Feuerstein e dalla sua équipe.

PROGRAMMA DI ARRICCHIMENTO STRUMENTALE

Finalità

Modificare l'individuo in maniera durevole, in modo da renderlo capace di rispondere attivamente agli stimoli ambientali, aumentando soprattutto la sua capacità di anticipare l'azione (pensare prima di agire).

Obiettivi

1. *Correggere le funzioni cognitive carenti*
2. *Sviluppare gli strumenti verbali e le operazioni logiche necessari all'apprendimento e alla comunicazione.*
3. *Stimolare l'acquisizione di abitudini cognitive positive.*
4. *Mediare il pensiero riflessivo e l'interiorizzazione (insight)*
5. *Produrre motivazione intrinseca al compito.*
6. *Mediare il cambiamento dell'immagine di sé: da quella di ricevitore e riproduttore passivo di informazioni, a quella di generatore attivo di nuove informazioni*

(Feuerstein, Rand, Rynders, 1988)

Per quanto riguarda il Cooperative Learning, esso punta in ogni lezione alla realizzazione di **obiettivi didattici**, relativi alla disciplina a cui viene applicato, che – sostengono i Johnson – devono essere analizzati concettualmente dall'insegnante per essere adeguati al livello degli studenti; e **obiettivi sociali**, relativi alle abilità interpersonali e di piccolo gruppo che gli alunni devono imparare ad usare per riuscire ad apprendere in collaborazione.

E' evidente che le mete di queste due proposte, per quanto non divergano, sembrano almeno in buona parte conferire importanza ad aspetti differenti dell'essere umano. In realtà entrambe condividono **la concezione olistica** dell'uomo, in base alla quale ogni persona è concepita come un unum inscindibile le cui componenti: cognitive, sociali, emotive, fisiche non solo sono strettamente interrelate fra loro a formare un sistema, ma sono talmente impastate nello stesso magma, che agendo sull'una in modo "strutturale" si finisce inevitabilmente per modificare anche le altre.

Consapevole di ciò, Feuerstein suggerisce di partire dal funzionamento cognitivo dell'alunno, per una serie di ragioni che sarebbe troppo lungo esplorare in questa sede, ma operando in prospettiva sistemica, certo che una mediazione di buona qualità, condotta in modo strutturale e non settoriale o addestrativo, qualora crei le condizioni per un miglioramento nel funzionamento mentale del soggetto, avrà come conseguenza anche un incremento del suo livello di autostima, della motivazione intrinseca al compito, della responsabilità personale, della capacità di resistere alle frustrazioni e alla fatica, della tolleranza a critiche e ostacoli, contribuirà alla realizzazione di un locus of control adeguato, migliorerà in sostanza il controllo e la regolazione del comportamento con progressi a ricaduta sul piano affettivo e delle relazioni sociali.

E' diverso il punto di attacco, dunque, ma gli obiettivi dei due approcci non sono così distanti.

Proseguendo nell'esplorazione delle radici teoriche del Cooperative Learning e del Metodo Feuerstein va sottolineata anche la *comune fiducia nella modificabilità dell'essere umano* che, nell'ampio dibattito fra posizione ambientalista (che evidenzia l'importanza dell'educazione e dei fattori ambientali in genere nel determinare la personalità del soggetto) e posizione innatista (che attribuisce invece un'importanza fondamentale ai tratti genetici), fa sì che entrambi gli approcci si collochino senza equivoci a favore della prima opzione. In entrambi è riconoscibile la matrice del pensiero di Vigotsky¹ e la forza euristica della sua intuizione di "potenziale di apprendimento" o "zona di sviluppo prossimale", definibile come divario fra il livello di prestazione esibito da un soggetto lavorando da solo su un compito e il livello espresso dallo stesso soggetto lavorando sullo stesso compito con l'aiuto di un mediatore. La concezione di potenziale di apprendimento trascina con sé l'idea che in ogni persona vi siano capacità virtuali, potenziali, che si esprimeranno solo se essa potrà fruire di condizioni idonee a questo scopo e che le prestazioni che l'individuo riesce a fornire con l'aiuto di un mediatore possano diventare la media delle sue prestazioni autonome, con conseguente slittamento della zona di sviluppo prossimale in un'area superiore. A queste condizioni, il potenziale non è un'entità definibile in modo certo, ma un concetto dinamico, in continua evoluzione. Non è quindi delimitabile a priori il livello di sviluppo cognitivo, sociale, relazionale a cui un individuo può giungere, né può essere preconizzato a partire dal suo comportamento attuale, soprattutto se questo è fortemente carente o problematico, così come non è prevedibile a priori l'effetto che può produrre l'introduzione di una perturbazione in un sistema aperto, o predire in che modo e a che livello si ristabilirà l'equilibrio in futuro.

Entrambi gli approcci, come scrivono anche D. Pavan e P.G. Ellerani nel contributo che compare su questa pubblicazione, condividono quindi l'idea della plasticità, della modificabilità del comportamento umano, del suo funzionamento cognitivo, sociale, relazionale. Differisce soltanto l'accentuazione che questo principio assume.

Nel metodo Feuerstein la convinzione profonda che l'uomo, per sua natura, è modificabile strutturalmente e può modificarsi se è posto in condizioni idonee, ha assunto fin dall'inizio e mantiene tuttora la statura di un postulato, ben prima delle evidenze scientifiche che questa teoria ha conquistato recentemente; tale postulato è, ad un tempo, la radice da cui scaturisce e l'orizzonte verso cui si muove l'azione del mediatore (formatore). Da qui origina la forza dell'ottimismo pedagogico, potente catalizzatore dell'apprendimento, e la determinazione a cercare, anche nelle situazioni più difficili e compromesse, le condizioni che con maggiore probabilità possano indurre al cambiamento.

L'approfondimento delle basi scientifiche e delle implicazioni pedagogiche di questa teoria, può, a nostro avviso, anche nell'ambito della formazione dei docenti al Cooperative Learning, costituire uno spunto di riflessione interessante e tale da implementare l'efficacia dell'insegnante nel suo ruolo di facilitatore dell'apprendimento in gruppo.

Un altro contributo che la conoscenza del metodo Feuerstein può fornire all'applicazione del Cooperative Learning riteniamo possa essere l'utilizzo di supporti concettuali importanti, quali per es. la Carta Cognitiva con i suoi 7 parametri, per leggere ed analizzare non

¹ Si veda a questo proposito il contributo di D. Pavan e P.G. Ellerani, in questa stessa pubblicazione a pag. 27

solo il funzionamento cognitivo degli allievi, ma anche le caratteristiche dei compiti su cui si chiede loro di lavorare e gli obiettivi disciplinari che essi dovrebbero acquisire, realizzando in questo modo le raccomandazioni espresse al riguardo dai Johnson (Johnson e Johnson 1994, ed. it. 1996 pag. 37).

LA MAPPA COGNITIVA

E' composta dai seguenti 7 PARAMETRI, attraverso i quali è possibile leggere e mettere in relazione le caratteristiche di un compito con la prestazione del soggetto che lo esegue.

PARAMETRI

1. Contenuto
2. Modalità
3. Fasi dell'atto mentale e relative funzioni cognitive
4. Operazioni mentali
5. Livello di complessità
6. Livello di astrazione
7. Grado di efficienza

Con una focalizzazione progressiva della nostra prospettiva, ci spostiamo ora dal piano degli orizzonti culturali a quello, meno ampio, delle *modalità di lavoro suggerite dai due approcci*.

Anche qui si riscontrano alcuni elementi di differenza ma innumerevoli altri punti di contatto, che consentono davvero a chi conosce entrambi i metodi di arricchire il proprio intervento con suggerimenti e riflessioni preziose mutate a volte dall'uno a volte dall'altro, nel pieno rispetto dell'originalità e delle caratteristiche essenziali di entrambi.

Come il Cooperative Learning, anche il metodo Feuerstein privilegia il contesto del *gruppo eterogeneo* quale ambito di apprendimento; non sempre però la classe viene organizzata per piccoli gruppi, più spesso si lavora in un cerchio di dimensioni maggiori (10- 15 alunni), in cui le interazioni per la costruzione del sapere comune o la risoluzione di un problema sono mediate dall'insegnante che, in questo modo, modella e trasferisce una serie di modalità cognitive e relazionali idonee ad affrontare la situazione attuale e altre analoghe che potreb-

bero presentarsi in futuro. La differenza più evidente fra Metodo Feuerstein e Cooperative Learning nelle modalità operative è, a nostro giudizio, proprio l'accentuazione maggiore che nel primo viene data alla figura dell'insegnante, considerato il più diretto responsabile della realizzazione delle condizioni ambientali, psicologiche e cognitive idonee a che gli alunni facciano esperienza di apprendimento mediato e comprendano come si apprende.

L'obiettivo finale, tuttavia, è, anche nella prospettiva di Feuerstein, l'empowerment del soggetto e, a questo scopo, la mediazione dell'insegnante si fa via via più leggera, con un aumento progressivo degli spazi di autogestione degli alunni, sia a livello cognitivo che sociale e organizzativo. In questa fase, i suggerimenti del Cooperative Learning per la conduzione della classe, le tecniche volte ad assicurare un'interazione simultanea e un'equa partecipazione degli alunni all'interno di ogni piccolo gruppo diventano preziosissimi.

Ma anche nei momenti in cui il formatore che applica il metodo Feuerstein media più direttamente le interazioni nel grande gruppo, i *criteri fondamentali* a cui si ispira la sua azione, per la creazione di un clima di classe favorevole all'apprendimento e alla collaborazione, presentano somiglianze evidenti con le *caratteristiche salienti di un'esperienza di apprendimento cooperativo*.

Nella finestra seguente è riportato l'elenco dei *12 criteri di mediazione*, ossia 12 principi o regole, scaturiti da decine e decine d'anni di osservazioni, riflessioni e sperimentazioni, che, secondo Feuerstein e la sua équipe, devono orientare e dar forma all'azione del formatore e al rapporto con gli alunni perché questo possa veramente essere una mediazione di qualità.

CRITERI DELLA MEDIAZIONE

1. Intenzionalità e Reciprocità
2. Trascendenza
3. Mediazione del significato
4. Mediazione del sentimento di competenza
5. Mediazione della regolazione del comportamento
6. Mediazione del sentimento di condivisione
7. Mediazione della individuazione e differenziazione psicologica
8. Mediazione della ricerca, scelta, pianificazione e conseguimento degli scopi
9. Mediazione di una disposizione positiva verso il nuovo ed il complesso
10. Mediazione della coscienza della modificabilità dell' essere umano
11. Mediazione della ricerca di una alternativa ottimistica
12. Mediazione del sentimento di appartenenza

E' evidente, anche ad una prima lettura della lista, come molti criteri di mediazione richiamino alcune *caratteristiche essenziali del Cooperative Learning*.

Consideriamo per es. la *mediazione del sentimento di appartenenza*, che può esplicarsi a più livelli ma che significa innanzitutto che il formatore deve preoccuparsi di creare le condizioni perchè ogni alunno, indipendentemente dall'origine o dalla provenienza, possa sentirsi parte della sua classe, del suo gruppo e possa investire in questa appartenenza; il che comporta rinunciare ad una parte dei suoi bisogni individuali, modificare alcuni suoi comportamenti a favore del gruppo e contemporaneamente sperimentare un arricchimento dell'immagine di sé a partire dall'appartenenza al gruppo stesso. Sono importanti a questo scopo i processi di costruzione dell'identità e degli obiettivi del gruppo, delle regole che questo si dà per tutelare i suoi membri e raggiungere le mete comuni.

E' evidente quanto tutto ciò sia cruciale anche nelle esperienze di Cooperative Learning per creare una condizione di *interdipendenza positiva* e come, d'altra parte, tutte le riflessioni sulla costruzione dell'interdipendenza (di risorse, di scopi, di compito, di valutazione ecc...), patrimonio di decenni di ricerche e sperimentazioni sull'apprendimento cooperativo, rappresentino indicazioni suggestive e feconde per chi, applicando il metodo Feuerstein, voglia mediare efficacemente il sentimento di appartenenza².

Accanto a questa mediazione, Feuerstein suggerisce anche quella del *sentimento di condivisione*. Esprimerla significa aiutare i ragazzi a condividere in gruppo che, nella prospettiva di cui parliamo, non comporta solo trovare l'accordo su un contenuto o su una risposta da fornire, oppure collaborare per risolvere un problema, ma significa sentire, riconoscere, comprendere le proprie emozioni e partecipare a quelle degli altri, verbalizzare il proprio vissuto e percepire i sentimenti espressi esplicitamente o implicitamente nella comunicazione degli altri. La condivisione crea circolarità e rende più fertile il terreno della collaborazione che ne è l'aspetto operativo; essa ha inoltre – aggiunge Feuerstein – una valenza importantissima e spesso trascurata anche sul piano cognitivo: è un modo per mettersi nei panni degli altri: sentire quello che l'altro sente, capire quello che dice; ciò implica uscire dall'angustia del proprio punto di vista, ridurre l'egocentrismo, aprire il proprio pensiero ad ipotesi diverse. Educare, nella prospettiva della modificazione strutturale, vuol dire far crescere ad un tempo sia la sfera emotiva che quella cognitiva dell'essere umano dal momento che in tutti i nostri comportamenti, anche in quelli che sembrerebbero prettamente cognitivi, sono presenti entrambe le componenti.

In rapporto a quanto detto sulla mediazione del sentimento di condivisione non possono non venire in mente, ancora una volta, le indicazioni del Cooperative Learning sull'*interazione promozionale faccia a faccia*, sulla necessità di *insegnare direttamente e intenzionalmente le competenze sociali* ivi incluse, ovviamente, la capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni e sapersi rapportare adeguatamente a quelle altrui. L'approfondimento del C.L. su questi aspetti può fornire un apporto ricchissimo ed interessante all'applicazione del programma Feuerstein.

Un altro punto consistente di convergenza fra i due metodi si può riscontrare in quella che Feuerstein chiama *mediazione dell'individuazione e della differenziazione psicologica* che

² Il sentimento di appartenenza, nella prospettiva di F. non si limita all'ambito della classe. L'analisi in questa sede si è focalizzata solo su questo aspetto perché è il più significativo in funzione del confronto fra i 2 approcci in questione. Per una trattazione più approfondita e completa dei criteri di mediazione si consigliano i testi n. 5 e 6 in bibliografia.

ha il suo corrispettivo, per quanto riguarda il Cooperative Learning, nell'esigenza di *promuovere la responsabilità individuale nel gruppo e valorizzare le differenze personali*.

Per bilanciare e integrare l'effetto delle due mediazioni precedenti (quella del sentimento di appartenenza e di condivisione), Feuerstein indica al formatore l'esigenza di favorire il naturale processo di separazione e progressiva differenziazione di ogni allievo dal gruppo familiare, scolastico o di altro tipo, e dalla stessa figura del mediatore, per percepirsi come entità unica e assolutamente peculiare, come lo sono le sue impronte digitali e avvertire progressivamente il fascino e la responsabilità della costruzione della propria identità personale. Questo implica, da parte del formatore, il riconoscimento delle risorse personali e la valorizzazione delle differenze individuali di ogni alunno come una ricchezza per il gruppo e comporta, per esempio, che nessun contributo ad una discussione, pur se apparentemente non pertinente, possa essere scartato o svalutato prima di aver chiesto informazioni circa il processo da cui è scaturito ("Perché dici questo? Cosa te lo fa pensare? Come sei giunto a questa affermazione?"). Il formatore scoprirà, in questo modo, con soddisfazione e meraviglia, che la maggior parte delle idee, che sembrano sciocche e non pertinenti al primo impatto, sono in realtà approcci inconsueti o divergenti che arricchiscono i punti di vista e le strategie del gruppo di fronte ad un problema o ad un evento e avrà un'opportunità in più per sottolineare come il gruppo non può fare a meno del contributo di ognuno e come si impoverisca se manca l'apporto di un suo membro o se viene meno l'ascolto reciproco.

La mediazione dell'individualità e della differenziazione psicologica ha molto a che fare anche con la stimolazione, negli allievi di un *locus of control adeguato*; con questa espressione si intende la sede (locus) in cui l'individuo riconosce il controllo di quanto gli capita: da cosa dipende avere risposto bene ad un'interrogazione di francese, aver sbagliato la verifica di storia, aver litigato ancora una volta con un compagno? E' sempre e solo sfortuna o fortuna? È sempre merito o colpa personale? E' volere del destino e non ci si può far niente? Più il soggetto diventa capace, attraverso la metacognizione, che viene utilizzata ricorrentemente sia nelle attività del Metodo Feuerstein che in quelle dell'Apprendimento Cooperativo, di riflettere sul suo pensiero e le sue azioni, più si sperimenterà in grado di controllare e regolare il suo comportamento in relazione alle sfide che l'ambiente gli presenta e maggiore sarà il suo sentimento di competenza e di responsabilità personale nelle situazioni in cui si trova ad operare.

L'incoraggiamento *della progettualità personale e di gruppo* è un altro modo per assecondare il processo di differenziazione ed esprimere la mediazione di cui stiamo parlando e non occorre sottolineare come anche questa indicazione risulti in armonia con le istanze dell'Apprendimento Cooperativo.

Il processo di differenziazione e di costruzione della propria personale identità viene alimentato inoltre se il formatore si preoccupa di sostenere in ogni discente anche il *sentimento di competenza*: molto spesso non si concepiscono progetti, si oppone resistenza al cambiamento della propria immagine o della propria situazione, non si assumono responsabilità, non ci si espone non perché non si abbiano le capacità per farlo, ma perché si è intimamente convinti di non esserne capaci. L'individuo ha bisogno in questo caso di ricostruire la fiducia in sé. La mediazione del sentimento di competenza, così come ci viene proposta dall'elaborazione di Feuerstein, diviene allora il criterio determinante per un'azione educativa di buon livello e può fornire spunti utilissimi, oltre a quelli già mutuati dalla mediazione precedente, per potenziare la responsabilità personale e valorizzare le differenze individuali nelle attività di Cooperative Learning.

Ma, più in generale, tutti i criteri di mediazione che Feuerstein suggerisce, anche quelli che, sulla base della loro etichetta, non rivelano di primo acchito analogie o convergenze con il Cooperative Learning, sono, a parere di chi scrive, fondamentali per forgiare l'atteggiamento del formatore e inventare situazioni e attività che alzino il livello del rapporto educativo. Dato che l'insieme dei valori a cui entrambi gli approcci fanno riferimento non presenta divergenze, ma solo una diversa accentuazione degli uni o degli altri, riteniamo che la riflessione su tutti i criteri di mediazione indicati da Feuerstein non possa che conferire spessore e consapevolezza all'insegnante che organizza attività di Apprendimento Cooperativo, così come la conoscenza delle caratteristiche essenziali di quest'ultimo approccio e delle tecniche elaborate dai suoi esponenti più noti non possa che arricchire il bagaglio strumentale di chi applica il metodo Feuerstein.

Rileviamo infine alcune analogie anche per ciò che concerne le *fasi di preparazione e conduzione di una lezione-tipo in entrambi gli approcci*.

Sia il Metodo Feuerstein che il Cooperative Learning richiedono un impegnativo lavoro preliminare di *preparazione dell'intervento* da parte dell'insegnante che deve aver chiari gli obiettivi a cui mira, conoscere, scegliere e predisporre i materiali su cui impegnare gli alunni, ipotizzare quali attività con maggiori probabilità concorreranno a realizzare gli obiettivi individuati, quali strumenti di osservazione e verifica utilizzare ecc.

All'inizio della lezione, in entrambi gli approcci, la prima preoccupazione del formatore è quella di *attivare l'interesse e la motivazione* degli alunni per portarci, subito dopo, alla percezione e alla *definizione chiara degli obiettivi del lavoro*, prima di cominciare ad eseguirlo o di pianificarne l'esecuzione.

Un altro punto di somiglianza è quello che nel Cooperative Learning viene chiamato *monitoraggio o osservazione da parte dell'insegnante* e nel Metodo Feuerstein viene indicato come "*mediazione individualizzata*". In questa fase, nelle attività di Cooperative Learning, l'insegnante si muove fra i gruppi che lavorano autonomamente, ascolta e osserva attentamente in ognuno di essi le interazioni fra gli alunni. Da ciò che dicono ricava un'idea circa la comprensione dei contenuti disciplinari e interviene, se necessario, per garantire una acquisizione corretta degli stessi. Un'attenzione particolare è rivolta anche all'elicitazione e all'esercizio, da parte degli alunni, delle abilità sociali indicate come obiettivi del lavoro della giornata. Il formatore, a volte, utilizza anche modalità strutturate di osservazione di ciò che gli interessa rilevare.

Nella fase della *mediazione individualizzata*, durante la lezione-Feuerstein, il mediatore allo stesso modo gira fra i banchi. Gli studenti possono essere disposti a piccoli gruppi, come nel Cooperative Learning (e allora le azioni dell'insegnante sono simili a quelle descritte precedentemente, con una maggiore attenzione per il funzionamento cognitivo e metacognitivo degli allievi rispetto a quello sociale), ma più spesso lavorano individualmente. In questo caso il formatore dedica un tempo maggiore all'intervento individualizzato con gli alunni in difficoltà, li aiuta a scoprire gli errori, li mette sulla strada perché possano superare eventuali blocchi, senza togliere loro la soddisfazione di fare l'ultima mossa per la soluzione dell'esercizio, li invita a riflettere sulle cause degli errori e del blocco e su possibili strategie di evitamento degli stessi, sollecita chi ha portato a soluzione il compito senza difficoltà a riflettere sul processo utilizzato, sulle strategie, a inventare altri esercizi analoghi da proporre alla classe. Contemporaneamente il formatore osserva con attenzione il comportamento cognitivo degli alunni e fa ipotesi, da vagliare nelle lezioni successive,

circa le funzioni mentali utilizzate più o meno efficacemente in rapporto agli esercizi assegnati, utilizzando griglie e appositi supporti concettuali; annota inoltre con sensibilità particolare progressi e cambiamenti.

La fase successiva della lezione Feuerstein prevede una *discussione in grande gruppo sulle strategie adottate, sui processi, le difficoltà e gli errori*. In questo frangente gli alunni prendono atto di come spesso si differenzino i modi e le strade che ognuno adotta per affrontare un compito, di come la propria modalità non sia l'unica e sia quindi integrabile o sostituibile, al bisogno, con altri approcci e sperimentano una volta di più, con l'aiuto del mediatore che li sensibilizza, come la diversità possa arricchire il gruppo anziché creare distanza.

Questa fase ha anche lo scopo di familiarizzare gli studenti con la *dimensione metacognitiva* dell'apprendimento in modo da incrementare la consapevolezza circa i processi adottati, sia che essi abbiano condotto ad un buon esito sia, viceversa, che essi abbiano indotto in errore, per riuscire a riutilizzarli o ad evitarli in casi analoghi. In quest'ottica gli errori, i blocchi anziché stigmatizzare un fallimento divengono altrettante opportunità da cogliere in termini strategici per potenziare l'equipaggiamento personale e di gruppo e per affrontare in modo più attrezzato le sfide future.

Pur con le dovute differenze è abbastanza naturale cogliere analogie fra questa fase della lezione Feuerstein e il momento della *revisione metacognitiva* del lavoro svolto nel Cooperative Learning. Citiamo alcuni passi del contributo a questa pubblicazione di Pavan e Ellerani, particolarmente esplicativi al riguardo: "i membri discutono su come hanno raggiunto i loro risultati, come hanno realizzato l'attività, se le relazioni fra loro nel lavoro sono state efficaci e utili ..., quali comportamenti attuati siano da ripetere o da modificare le volte successive." "La revisione permette il miglioramento continuo dei processi di apprendimento poiché attiva le pratiche metacognitive dell'imparare a imparare. Inoltre permette un'analisi attenta di come i membri stanno lavorando insieme e di come essi possono aumentare l'efficacia del gruppo". (D. Pavan, P.G. Ellerani 2004)

Nel Metodo Feuerstein la fase della discussione testè illustrata costituisce la premessa per un'altra importantissima fase della lezione: quella della *generalizzazione*. Generalizzare, in quest'ambito, significa far emergere costatazioni, principi, scoperte, scaturiti durante il lavoro insieme, per esprimerli "in termini più generali", evitando di ricorrere ai vocaboli specifici, propri dell'esercizio da cui la considerazione ha avuto origine. Le generalizzazioni possono trarre spunto dalle strategie messe in atto per risolvere il compito, dai vocaboli pregnanti, dai contenuti, dagli obiettivi... o anche dalle emozioni che hanno particolarmente coinvolto gli alunni durante il lavoro... E' importante che il formatore stimoli i ragazzi e far sporgere da ogni lezione almeno uno di questi aspetti rilevanti e li solleciti a verbalizzarlo, favorendone così la consapevolezza" (Vanini 2003 p.122).

Successivamente il mediatore invita il gruppo a produrre dei *bridging* ossia dei ponteggi, dei collegamenti fra quella constatazione espressa in termini generali ed esperienze analoghe già vissute in diversi contesti: gioco, studio, relazioni familiari, sociali ecc.. ; oppure li invita a pensare se quella costatazione scaturita dal lavoro insieme può servire ad affrontare situazioni simili, dal punto di vista strutturale, che possono presentarsi in futuro in ambiti differenti. Questo, oltre a potenziare la creatività intellettuale, trasferendo strutture nuove in campi diversi, ma isomorfi per certi aspetti, serve a sensibilizzare i ragazzi al bisogno di trattenere aspetti importanti della loro esperienza di apprendimento, a connetterli

con ciò che hanno già sperimentato e ad utilizzarli per regolare il loro comportamento futuro.

Queste ultime fasi, relative alla *generalizzazione* e ai *bridging*, nel loro insieme richiamano alla mente la fase finale del processo di insegnamento delle competenze sociali proposto dai Johnson: la *generalizzazione degli apprendimenti*. Questa prevede che la nuova abilità acquisita dallo studente dopo un periodo di “rodaggio” diventi parte del repertorio comportamentale del ragazzo e sia trasferita e utilizzata con naturalezza in tutti i contesti in cui può essere utile.

La *generalizzazione* e il *bridging*, nel Metodo Feuerstein, sono finalizzati appunto a questo scopo e una delle caratteristiche peculiari che distinguono una *modificazione strutturale* da un semplice cambiamento, nella prospettiva di Feuerstein, è proprio la constatazione che il soggetto conserva nel tempo l'apprendimento realizzato, lo trasferisce opportunamente in contesti anche molto differenti da quelli in cui ha avuto luogo, ne autoregola l'uso e lo implementa, perché quel cambiamento è diventato parte del suo stile cognitivo personale, del suo bagaglio strumentale.

Per riassumere: abbiamo condotto questa esplorazione comparativa sul Cooperative Learning e sul Metodo Feuerstein a tre diversi livelli, gerarchicamente inclusi uno nell'altro: il livello più alto delle *teorie generali di riferimento* a cui entrambi i metodi si riconducono; il livello intermedio dei *criteri che danno forma all'azione dell'insegnante e caratterizzano* la costruzione del *clima* interattivo in classe; il terzo livello, più concreto, che declina i principi espressi nei due precedenti nelle *fasi in cui si articola una lezione-tipo*, in un approccio e nell'altro.

Nel corso di questa analisi, che riteniamo provvisoria e parziale e auspichiamo venga integrata dal contributo di altri colleghi esperti nei metodi in questione, abbiamo evidenziato come vi siano numerosi e sostanziali punti di contatto fra Cooperative Learning e Metodo Feuerstein, al di là di apparenti vistose differenze, e come spunti tratti dall'uno possano potenziare la riflessione su aspetti importanti anche per l'altro ma meno indagati e viceversa, con un affinamento della sensibilità pedagogica e un arricchimento straordinario delle risorse personali e professionali per gli insegnanti che vi si accostano.

Riferimenti bibliografici

M.Comoglio: Verso una definizione del Cooperative Learning , *Animazione Sociale*, n. 4, 1996

¹ M. Comoglio *Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione* Quaderni di Animazione e Formazione-Animazione Sociale - Edizioni Gruppo Abele – Torino 1999

¹ D.W. Johnson e R.T. Johnson (1996) *Apprendimento Cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Rickson Trento

M. Becciu, A.R. Colasanti *La promozione delle abilità sociali* Edizioni AIPRE – Roma

Feuerstein R., Rand Y. , Rynders J.E. *Non accettarmi come sono* Sansoni, Milano 1995

Vanini P. *Potenziare la mente? Una scommessa possibile. L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*. Editrice Vannini, Brescia, 2003

L'APPRENDIMENTO COOPERATIVO: TRATTI DI STORIA E DI APPLICAZIONI DIDATTICHE

*Piergiuseppe Ellerani
Daniela Pavan*

Il crescente interesse verso il cooperative learning - dopo l'introduzione e lo sviluppo metodologico avvenuto in Italia da parte di Mario Comoglio nei primi anni novanta - pone alcune interessanti questioni circa i motivi del gradimento da parte degli insegnanti e riguardo all'applicabilità del metodo in un contesto interculturale, come quello odierno.

Ci apprestiamo ad indagare una possibile ipotesi: la matrice pedagogica del cooperative learning può dirsi interculturale? Iniziamo l'indagine con alcune definizioni del cooperative learning.

McBrien e Brandt (1998) definiscono l'apprendimento cooperativo una strategia d'insegnamento progettata per imitare l'apprendimento della vita reale e della soluzione dei problemi attraverso l'armonizzare i gruppi di lavoro con le attività individuali e la responsabilità di gruppo. Per lavorare in piccoli gruppi, con soggetti eterogenei - di varie abilità, provenienza sociale e culturale - agli studenti vengono assegnati compiti complessi e diversificati. L'insegnante, oppure il gruppo in alcuni casi, affida ad ogni membro una responsabilità personale che è essenziale per il compimento con pieno successo del compito.

Il cooperative learning, così, permette agli studenti di acquisire sia le conoscenze che le abilità di tipo sociale. Gli studenti apprendono perché esercitano la propria responsabilità personale ma anche perché imitano gli altri e apprendono dai pari, arrivano cioè a conoscere e rispettare i membri del gruppo che in altre circostanze hanno evitato di incontrare e comprendere. Molte ricerche dimostrano che, usato propriamente, il cooperative learning incrementa i risultati degli studenti. Le scuole che usano questa strategia didattica riportano che nel tempo la frequenza alle lezioni scolastiche aumenta, perché gli studenti si sentono valorizzati e necessari al loro gruppo (p. 25).

Mario Comoglio oggi, alla luce dei nuovi apporti teorici, identifica l'apprendimento cooperativo come un modo nuovo di "fare scuola", che pur essendosi originato all'interno di uno specifico ambito di ricerca come la psicologia sociale e fondato sul terreno di

confronto con l'apprendimento di tipo competitivo e individualistico – quindi con una storia del tutto autonoma – integra in una sintesi quasi “naturale” alcune prospettive che sono al centro della riflessione educativa più avanzata, come la comunità di apprendimento, l'insegnamento individualizzato, la valutazione autentica e la cognizione situata. Considerato secondo tale ottica, il Cooperative Learning si offre come un approccio duttile, ricco di risorse e potenzialità, in grado di fornire risposte originali, efficaci e attuali a problematiche complesse, che investono il mondo della scuola oggi (1996, p.22-23).

Paul Vermette (1998), in modo più specifico definisce una classe cooperativa come un insieme di piccoli gruppi di alunni, relativamente permanenti e composti in modo eterogeneo dall'insegnante, uniti per portare a termine un'attività e produrre una serie di progetti o prodotti, ai cui membri viene richiesta una responsabilità individuale nell'acquisizione delle competenze utili al raggiungimento dello scopo. Inoltre secondo l'autore, questi gruppi dovranno includere una regolare e diretta interazione faccia a faccia nell'ambiente classe (p.14).

Per i fratelli Johnson (1994) la cooperazione è lavorare insieme per realizzare obiettivi condivisi. All'interno di situazioni cooperative, le persone cercano di ottenere risultati per se stessi e per tutti gli altri membri del gruppo. Cooperative learning è l'uso educativo di piccoli gruppi attraverso i quali gli studenti lavorano insieme per portare al massimo livello il loro apprendimento e quello degli altri.

Shlomo Sharan (1994) rileva che il cooperative learning trasforma la classe da una raccolta di individui in una rete di gruppi, i quali da soli modificano la struttura sociale della classe trasformandola dall'essere una raccolta di individui come interpreti sul palco, in un sistema sociale che comprende parti di interazione. Questo micro-sistema, è radicato in un sistema più ampio (la scuola) le cui componenti (insegnanti e dirigenti) devono interagire in modi che facilitino e sostengano l'interazione elemento necessario alle classi rinnovate. Senza una simile relazione fra gli insegnanti e i dirigenti per pianificare, coordinare, risolvere problemi e prendere decisioni, il cooperative learning è improbabile che sopravviva per un lungo tempo (p. xi)

Davidson e Schniedewind (2000) vedono il cooperative learning come un approccio che incoraggia gli educatori a insegnare poiché, quando gli insegnanti lo utilizzano sono costretti a progettare in modo articolato e profondo, differenziando i compiti richiesti ai gruppi; ciò aiuta gli studenti a collaborare mentre li sfida individualmente nel contesto di gruppo e li incoraggia ad apprezzare le diverse competenze ed esperienze dei loro pari (p. 24)

Una caratteristica particolare che traspare più di altre è lo spirito di gruppo che si costruisce nel tempo attraverso un'*interdipendenza* di tipo *positivo*, la quale ne diviene anche la spina dorsale, ovvero *mezzo e fine*. Essa permette di vivere il sentimento attraverso il quale si percepisce che il successo di uno è strettamente collegato al successo di tutti. Il cooperative learning, pur essendo basato sul lavoro di gruppo, non è il lavoro di gruppo che per molto tempo è stato utilizzato in attività d'istruzione o di formazione, e le sue caratteristiche fondamentali ne stabiliscono una demarcazione.

Innanzitutto si pone molta attenzione alla composizione dei gruppi, spesso è l'insegnante che li forma, ma non solo, si bada alla disposizione spaziale all'interno dell'ambiente classe, che deve prevedere un'*interazione faccia a faccia* regolare e diretta.

Attraverso l'organizzazione di attività in apprendimento cooperativo, l'insegnante diviene un architetto dell'apprendimento, profondo conoscitore della propria disciplina, delle modalità attraverso le quali si apprende, della pedagogia e della valutazione autentica.

Da questa rapida raccolta di definizioni possiamo identificare nell'interdipendenza sociale di tipo positivo e nell'idea di scuola-laboratorio quindi, un originale filo conduttore attraverso cui, alcuni autori, hanno costruito l'identità del cooperative learning.

1. Un'idea - identità interculturale per il cooperative learning?

Prima di affrontare le caratteristiche salienti e fondanti l'apprendimento cooperativo, definendo i contorni formali che la ricerca ha evidenziato e l'organizzazione nella classe, ci soffermiamo brevemente a comprendere da quali idee e movimenti esso ha mosso i primi passi. E' infatti significativo, ci pare, che da parte dei fratelli Johnson, che potremmo definire gli attuali padri del cooperative learning, l'Europa venga identificata come culla di alcuni valori ed idee fondanti a tutt'oggi le modalità di insegnamento/apprendimento cooperativo.

Due sono le linee di sviluppo che identifichiamo come direttrici interculturali: la prima attiene all'area pedagogico-didattica, che trova nell'esperienza di Bell e Lancaster gli iniziatori di un movimento più ampio e che vede protagonisti importanti come Dewey, Freinet, ma anche Pestalozzi e Grundvig; la seconda evidenzia la tradizione della scuola tedesca (Lewin, Deutsch, Lippit) che ha inaugurato studi, completati successivamente negli Stati Uniti, attinenti all'area di psicologia sociale e dell'apprendimento in gruppo.

Per comprendere alcune connessioni ci aiutiamo con alcune tabelle proposte da Johnson, Johnson, & Holubec (1998). Nella prima una rappresentazione delle premesse storiche dell'apprendimento cooperativo; nella seconda lo sviluppo delle ricerche su alcuni elementi caratteristici dell'apprendimento cooperativo.

Tab. 1 Parziale ricostruzione della storia del Cooperative Learning in America effettuata da David e Roger Johnson.

Data	Evento
Inizi 1900	Si sviluppa il pensiero di alcuni pedagogisti, filosofi e psicologi a cui il Cooperative Learning fa riferimento: John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Lev Vygotsky
ANNI 1960	
1960	Stuart Cook: ricerche sulla cooperazione Madsen (Kagan): ricerche sulla cooperazione & competizione nei bambini Bruner, Suchman: Movimento dell'Apprendimento per scoperta B. F. Skinner: Comportamentismo e Istruzione programmata
1962	Morton Deutsch (Nebraska Symposium): Cooperazione, e fiducia nella gestione dei conflitti Robert Blake & Jane Mouton: ricerche sulla competizione tra gruppi
1966	David Johnson, Università del Minnesota: primi training per insegnanti sul Cooperative Learning
1969	Roger Johnson: si unisce a David all'Università del Minnesota
ANNI 1970	
1970	David Johnson: Psicologia sociale dell'Educazione
1973	David DeVries & Keith Edwards: approccio combinato di giochi educativi con competizione intergruppo e tornei tra squadre
1974 -1975	David & Roger Johnson: rassegna delle principali ricerche su cooperazione e competizione David & Roger Johnson: pubblicazione di "Learning Together and Alone"
Seconda metà degli anni '70	Simposio annuale dell'APA (David DeVries & Keith Edwards, David & Roger Johnson, Stuart Cook, Elliot Aronson, Elizabeth Cohen, e altri) Robert Slavin: primi sviluppi di curricoli cooperativi Spencer Kagan: continua la ricerca sulla cooperazione tra i bambini
1976	Shlomo & Yael Sharan: piccoli gruppi di insegnamento denominati Group Investigation
1978	Elliot Aronson inventa il Jigsaw la cui descrizione compare in un articolo del Journal of Research & Development in Education dal titolo Cooperation Issue Jeanne Gibbs: inventa Tribù (Tribes)
ANNI 1980	
1981, 1983	David & Roger Johnson: producono le prime meta – analisi di ricerche sulla cooperazione
1985	Elizabeth Cohen: pubblica "Designing Groupwork" la cui seconda edizione viene tradotta poi in italiano nel 1999
	Spencer Kagan: sviluppa l'approccio strutturale del cooperative learning
	Vengono fondati AERA and ASCD, gruppi di speciale interesse al cooperative learning
1989	David & Roger Johnson: pubblicano Cooperation & Competition – Theory & Research
ANNI 1990	
Inizi degli anni '90	Cooperative Learning raggiunge una certa popolarità tra gli educatori in America
1996	Prima Conferenza Annuale sulla leadership nel Cooperative Learning a Minneapolis

Tab. 2: Le ricerche sull'interdipendenza positiva e sugli effetti del cooperative learning nell'apprendimento.

Premessa:	Il modo nel quale l'interdipendenza sociale è strutturata determina quali tipi di interazioni individuali ne conseguono e determina i risultati delle interazioni stesse.
Inizi del 1900	Kurt Koffka: I gruppi sono interi dinamici il cui ruolo importante è l'interdipendenza dei componenti.
Dal 1920 al 1940	Kurt Lewin: Sviluppa le sue ricerche sull'interdipendenza tra i componenti il gruppo, data dall'avere obiettivi comuni.
Dal 1940 al 1970	Morton Deutsch: Interdipendenza positiva, negativa, e assenza di interdipendenza (sforzi cooperativi, competitivi, e individualistici); due variabili da mediare (fiducia e conflitto); giustizia distributiva
Dal 1960	David and Roger Johnson: Impatto dell'interdipendenza sociale nei risultati, nelle relazioni, nel benessere psicologico, nello sviluppo sociale, mediando variabili (interdipendenza positiva, responsabilità individuale, interazione promozionale, insegnamento diretto di abilità sociali, revisione dei processi di gruppo e metacognizione)
Dal 1970	Dean Tjosvold: avvia la ricerca nell'ambiente di lavoro
Conseguenze della teoria dell'interdipendenza sociale	1. Gli sforzi cooperativi sono basati sulla motivazione intrinseca generata da fattori interpersonali nel lavorare insieme e dalle aspirazioni comuni a raggiungere un obiettivo significativo. 2. Si accentua il focus sulla relazione rispetto al concetto di condotta e si evidenzia l'importanza delle dinamiche di gruppo

Tab. 3: Teoria dello sviluppo cognitivo.

Premessa:	Quando gli individui cooperano nell'ambiente comune, avvengono dei conflitti socio-cognitivi; questo crea disequilibrio cognitivo, il quale stimola singolarmente una di consapevolezza delle abilità e dello sviluppo cognitivo.
Contributi di:	<ul style="list-style-type: none"> - Piaget, Vygotsky, Kohlberg, Murray - teorici della controversia (Johnsons & Tjosvold) - teorici della ristrutturazione cognitiva
Assunti:	Il focus è su quello che capita "all'interno" di ogni singola persona (p.e. dissonanza, riorganizzazione cognitiva).

Da quanto emerge attraverso gli schemi proposti ci pare possibile evidenziare il collegamento con autori fondamentali sia del cognitivismo pedagogico sia del costruttivismo sociale, che permette di sottolineare con forza le radici interculturali del cooperative learning. Possiamo quindi affermare che l'apprendimento cooperativo trae origine sia da contesti continentali diversi – Europa e Stati Uniti – che da contesti inter-europei – Germania, Francia, Gran Bretagna, Italia, Svizzera, Danimarca, Olanda – determinando la

costruzione di un pensiero nella sua genesi interdipendente. Tale considerazione ci permette di riappropriarci di un'identità e di sviluppare nel contempo una proposta significativa di "fare scuola europea".

Allo schema dei Johnson e di Holubec, aggiungiamo alcune brevi riflessioni che ci permettono di connettere la ricerca di alcuni autori con ulteriori eventi radicanti l'esperienza cooperativa in un contesto interculturale.

1.1. L'area Pedagogica

Comoglio (1996) conferma che l'origine delle prime attività sperimentali e consapevoli di apprendimento/insegnamento cooperativo risalgono a A. Bell e J. Lancaster a cavallo tra il XVIII e XIX secolo.

I fratelli Johnson (1987) affermano che l'apprendere in modo cooperativo è una "vecchia idea". Già nel primo secolo, Quintiliano ha sostenuto che gli allievi potrebbero trarre beneficio dall'istruzione reciproca, così come Seneca con il suo "Qui Docet Discet" (colui che insegna, impara due volte). Comenius (1592-1679) ha evidenziato come gli allievi migliorassero individualmente attraverso l'insegnamento vicendevole, quando sono insegnanti di altri allievi.

E' verso la fine del 1700 che l'uso consapevole e metodico ad opera di Joseph Lancaster ed Andrew Bell in Inghilterra ha consentito di sviluppare un modello di insegnamento/apprendimento cooperativo, ma soprattutto ha permesso di trasferire l'idea e la modalità in America, quando la prima scuola di Lancaster è stata aperta a New York City nel 1806.

Anche se l'organizzazione di queste scuole ha influenzato notevolmente l'attività del colonnello Parker e di Dewey, nello sviluppo delle scuole- laboratorio a pratica cooperativa – dalle quali discende l'apprendimento cooperativo – è Ida De Pencier che ci offre una interessantissima lettura delle radici europee del cooperative learning.

Infatti, sebbene John Dewey sia stato identificato come l'artefice di una rivoluzione pedagogica quasi singolare, occorre evidenziare come egli stesso fu influenzato dal fermento educativo che iniziò in Europa nel diciottesimo secolo, in contrapposizione e protesta contro i metodi educativi basati sulla trasmissione del testo (De Pencier, 1967, p. 14).

L'annotazione della De Pencier attiva una prima connessione con la tradizione europea dell'educazione popolare. Infatti uno dei pionieri dell'educazione all'interno del movimento europeo citato fu Johann Heinrich Pestalozzi, che portò a compimento il pensiero di Rousseau.

1.1.1 Heinrich Pestalozzi

Nel 1774, in una tenuta in Svizzera, Pestalozzi fondò una scuola per ragazzi e ragazze bisognose. Accanto alle lezioni tradizionali, i ragazzi imparavano a coltivare, e le ragazze a cucinare e rammendare. In più, sia ai ragazzi che alle ragazze veniva insegnato a filare e tessere e questo loro lavoro sostentava la scuola. I visitatori erano impressionati dalla

gentilezza che Pestalozzi aveva verso i bambini, dall'atmosfera di grande-famiglia che pervadeva la scuola, e soprattutto dalla felicità dei bambini nell'imparare facendo (1967, De Pencier).

Il metodo è ritenuto di fondamentale importanza, dal pedagogista svizzero. L'istruzione, che comunica il sapere mediante parole, è mero pappagalismo, ostacola ed impedisce la vera conoscenza. Chi però è a contatto con le cose dell'ambiente in cui vive, che costituiscono i rapporti immediati, impara a dominarle e quindi a conoscerle (Blättner, 1972).

In un contesto dominato da crescenti rapporti di forza ciò che di più intimo e di essenziale vi è nell'uomo, viene educato non con parole, bensì prendendosi cura del bambino in tutte le sue manifestazioni e necessità, utilizzando i sentimenti e le virtù latente rendendoli attivi e operanti. L'ambiente sociale che si creava non era di facile gestione, poiché i bambini per la prima volta, operavano per un fine comune e insieme. Pur nella difficoltà di accattivarsi la fiducia dei bambini, e nella fatica di accettare come i genitori distruggessero i risultati che sembravano oramai acquisiti, Pestalozzi evidenzia come in molti dei bambini si manifestavano atteggiamenti spontanei e sinceri e molti imitavano, per spirito di emulazione, gli atteggiamenti degli altri (Blättner, 1972).

La vita collettiva dei bambini esige ordine ed un rapporto sociale ben preciso, pur senza imporre regole e disciplina dall'esterno, al fine di evitare di indirizzare piuttosto che far nascere internamente la consapevolezza. Ed è nel rapporto positivo tra l'educatore ed il bambino, così come tra bambini, che nasce per Pestalozzi la possibilità di fare insieme, evitando di parlare di cose che i bambini non conoscono.

Appare particolarmente significativa la finalità dell'azione avviata dal pedagogista svizzero, ovvero il compimento della Rivoluzione attraverso l'assunzione del compito fondamentale dell'educazione popolare. E' con essa che un certo numero di bambini poverissimi dovevano essere educati, in modo tale che la loro educazione non li sradicasse dal loro ambiente ma li inserisse in esso (Blättner, 1972).

Come riportato da Filogamo (1965), i ragazzi della scuola Yverdon erano lieti di insegnare agli altri quello che avevano appreso. E diventarono ben presto aiutanti di Pestalozzi in classe cosicché, come affermato dallo stesso pedagogista, "io stesso imparavo con loro". (pag. 316).

Nella prima fase dell'industria capitalista le congiunture economiche erano soggette a rapidissimi cambiamenti: non vi era alcuna possibilità di controllarne il corso né di istituire forme di previdenza per i lavoratori licenziati e privi di salario. Una sola possibilità esisteva per venire incontro al misero: i lavoratori dovevano apprendere a ben impiegare il nuovo mezzo di scambio comparso nella loro economia primitiva, il denaro (in Gertrude).

In ogni caso, mentre il tempo passava, l'influenza di Pestalozzi cresceva, specialmente in Inghilterra e negli Stati Uniti. Qui alcuni educatori, seguendo le sue pratiche pionieristiche, iniziarono a rompere con i metodi di insegnamento formali e duramente verbali del passato, che enfatizzavano l'assorbimento quieto e passivo di un apprendimento imprigionato nei testi (DePencier, 1967).

Come abbiamo visto lo stesso Dewey ne venne profondamente influenzato.

Parallelamente la rivoluzione industriale in Inghilterra pose le basi per una riforma del sistema d'istruzione, all'interno del quale presero forma e si svilupparono le scuole popolari e di mutuo aiuto.

1.1.2 Anchen Bell e Joseph Lancaster

Come rileva Fornaca (1994) infatti, relativamente alla situazione del XVIII secolo in Inghilterra, l'accentuarsi ed il diffondersi della rivoluzione industriale, l'urbanesimo, la concentrazione operaia, l'orario prolungato del lavoro maschile e femminile, l'impiego della mano d'opera infantile, unitamente a fenomeni eclatanti quali la trasformazione dell'assetto familiare contadino ed operaio, la mortalità infantile, gli abbandoni, l'analfabetismo, l'ignoranza, il degrado sociale, misero in movimento tutto un sistema d'istruzione: dalle scuole di catechismo a quelle serali e domenicali, dai corsi per formare gli artigiani e i tecnici, ai corsi professionali, alle scuole di mutuo insegnamento (pag. 41).

Con la nascita delle fabbriche dove si concentravano le nuove macchine per la produzione, erano gli operai a doversi muovere verso il lavoro, abbandonando le comunità contadine (Bizzochi, 2002).

La Rivoluzione Industriale modificò anche l'organizzazione burocratica dello Stato, orientato sempre più a sostegno di uno sviluppo industriale che non si voleva bloccare, provocando interventi del governo in diversi settori della vita sociale (Ciriacono, 2000).

Gecchele (2000) riportando G. Bagutti, conferma quanto sin qui emerso rispetto alla Gran Bretagna. In essa, dove l'industrializzazione e l'urbanesimo avanzarono più rapidamente si cercò di dare una risposta diversa al problema dei molti alunni e dei pochi maestri, utilizzando il metodo del reciproco o mutuo insegnamento, che ebbe diversa fortuna anche nel continente. Tale metodo, i cui pionieri furono Bell e Lancaster, consisteva nell'impiegare gli allievi più preparati in qualità di sottomaestri, ciascuno dei quali, sotto la guida dell'insegnante, si prendeva cura, con un ingegnoso sistema di divisioni, di un piccolo gruppo di scolari. Molti maestri confessavano infatti che se erano soli ad insegnare, come capitava nei piccoli paesi, non potevano prendersi cura di una classe senza abbandonare la sorveglianza delle altre. Per rimediare a questo inconveniente i maestri impiegavano i grandi allievi per insegnare qualche cosa alle classi dei piccoli, e per contenere almeno in un certo ordine una turba di fanciulli vivaci ed inquieti. Questo soccorso non aveva bisogno che di essere esteso e regolato per sciogliere una gran problema, cioè: come un solo maestro possa istruire in una sola volta, un gran numero di fanciulli di ogni età, ed istruirli in modo che tutto il tempo della lezione sia messo a profitto di tutti, e che ciascuno di essi riceva l'istruzione che gli conviene. Un tale problema che è stato insolubile per tanti secoli, è finalmente stato sciolto colla introduzione nelle scuole elementari, di quel metodo di insegnamento che chiamasi mutuo o vicendevole, perché con questa maniera d'istruire, i fanciulli s'insegnano gli uni agli altri.

Il metodo di mutuo insegnamento consiste principalmente in tre elementi fondamentali: nell'esatta divisione della scuola in più classi; nella scelta che si fa di uno o più fanciulli della stessa scuola per istruire ciascuna classe, e finalmente nel lavoro simultaneo di tutte le classi, nello stesso locale e negli stessi momenti.

"Le moderne scuole di mutuo insegnamento si sono proposte [...] di offrire ad ogni individuo quelle risorse che gli possano abbisognare nella situazione in cui la Provvidenza l'ha posto, e dargli i mezzi di adoprare col più gran profitto le facoltà che Dio gli ha accordato". Per cui "l'educazione della classe del popolo si limiterà alle lezioni elementari

di scritto, leggere, e conteggio, che un giorno gli saranno il miglior mezzo di esercitare utilmente una professione qualunque". (p. 368-369)

Andrew Bell e il sistema di Madras o monitorial

Andrew Bell nasce in Scozia, nel 1753, e viene educato nelle Grammar School, dove eccelle in matematica. Successivamente frequenta per quattro anni l'Università di St Salvator e St Leonard per gli studi in matematica e in filosofia naturale, confermando le doti espresse in precedenza.

Dopo il completamento degli studi, nel 1774 Bell parte per l'America, in Virginia, dove svolge attività di tutore presso alcune famiglie locali di coltivatori le piantagioni del tabacco. Di rilievo l'ultimo periodo, il 1779, che vede Bell chiamato da Carter Braxton, tra i firmatari della Dichiarazione di Indipendenza nel 1776, a svolgere con i suoi figli l'attività di tutorato privato.

Nel 1781, a causa della situazione politica instabile, Bell decise di rientrare in Scozia. Questa decisione fu colta da Braxton come un'opportunità, poiché inviò i suoi due figli assieme a Bell per essere educati nelle Università inglesi. Supervisionò e sostenne i loro studi per due anni.

Nello stesso anno decise di entrare nella Chiesa d'Inghilterra, dove fu ordinato nel 1785.

L'incerto futuro della congregazione a cui apparteneva, lo indusse a progettare un piano per equipaggiarsi di un solido apparato scientifico e trasferirsi per qualche tempo a Calcutta – governata dalla Compagnia delle Indie – per ampliare le sue conoscenze. Partì nel 1787, ma nella via di Calcutta si fermò a Madras, dove gli venne offerto di operare come cappellano di quattro differenti reggimenti della Compagnia.

Nel 1789 la Compagnia delle Indie chiese a Bell di organizzare ed avviare il "Collegio militare maschile di Madras", una scuola per orfani e figli illegittimi dei soldati inglesi, che la stessa aveva fondato a Madras.

E' in questo contesto che Bell fonda il metodo d'insegnamento mutuo o vicendevole (oppure il sistema di Madras).

Infatti il primo problema che dovette affrontare era la modalità inadeguata dell'insegnamento; il secondo come sostituire gli insegnanti che gli erano stati affidati. I suoi biografi narrano che a questo punto dei suoi ragionamenti, Bell, attraversando un giorno la scuola all'aperto, vide che alcune ragazze stavano insegnando ad altre le lettere dei loro nomi iscrivendole nella sabbia asciutta.

Risolto il problema del come, doveva affrontare quello del chi, poiché gli insegnanti non volevano abbandonare i loro metodi che reputavano adeguati. Bell decise di aggirare l'ostacolo, scegliendo uno dei ragazzi più vecchi – un undicenne illuminato, Johnnie Frisken – per insegnare ai più giovani.

I giovani con un'età maggiore insegnavano quindi a quelli più piccoli, mentre essi stessi continuavano a ricevere la loro propria formazione dagli allievi più anziani o dagli insegnanti già in forza alla scuola.

La qualità di formazione nel collegio maschile aumentò. Oltre che le tre "r", i ragazzi riceverono una formazione morale basata su una miscela di ammonizione ed elogio, ma senza nessuna punizione corporale - una convinzione pedagogica che Bell ereditò dalla propria infanzia.

Dopo nove anni in India, un periodo particolarmente felice della sua vita, Bell decise di rientrare in patria e fondare un'analogo esperienza a quella di Madras.

Nel 1797 infatti, ad un anno dal suo ritorno dall'India, pubblicò un rapporto sul "Collegio militare maschile di Madras". Il titolo completo è interessante: "Un esperimento in educazione fatto nel "Collegio militare maschile" a Madras, che suggerisce un sistema dal quale una scuola o una famiglia possono insegnare a se stesse sotto il Sovrintendente del master o del genitore".

In un anno, la scuola della st. Botolph in Aldgate, a Londra e le scuole industriali in Kendal avevano adottato il sistema. Nel 1801, nominato rettore della parrocchia di Swanage in Dorset, avviò in breve tempo 13 scuole diurne e 3 scuole domenicali, che funzionavano con il sistema di Madras. Contemporaneamente Bell, all'interno della sua parrocchia avviò la società di beneficenza, i club sociali e un'industria in campagna per la produzione di paglia-intrecciatura. Tutto questo a fianco della vaccinazione di ogni bambino della parrocchia contro il vaiolo. Il sistema di mutuo insegnamento venne adottato da molte scuole in tutto il paese.

Bell chiese che gli venisse accordata una licenza di due anni per permettergli di dedicare le sue energie complete alla diffusione del suo sistema. È possibile che le autorità della Chiesa nel concederla, siano state influenzate dal fatto che un sistema simile a quello di Bell, venne divulgato da un quacchero chiamato Joseph Lancaster.

Lancaster in effetti aveva cercato aiuto e consiglio da Bell, che li concesse liberamente, con la sorpresa però di trovare successivamente Lancaster come inventore del sistema.

Le differenze principali fra i due, consistevano nel fatto che Lancaster sosteneva la punizione corporale e, cosa più importante, che il suo metodo era collegato direttamente alle Chiese Nonconformiste, mentre Bell era sostenuto dalla Chiesa d'Inghilterra. Una rivalità a volte amara si sviluppò fra i due raggruppamenti religiosi, fra i due sistemi e fra i due uomini.

Mentre i due sistemi si svilupparono e crebbero in popolarità, il sostegno a Bell dalla chiesa dell'Inghilterra prese forma pratica attraverso le offerte. Questo gli permise di viaggiare attraverso l'Inghilterra per promuovere il sistema di Madras nelle scuole.

Se potrebbe sembrare sorprendente che il sistema di Madras abbia raggiunto tale popolarità a suo tempo, si deve per altro comprendere quanto limitato fosse il sistema precedente. Uno dei biografi, Bamford, riporta il suo senso di inadeguatezza quando dopo un incontro con Bell non sapeva come potesse definire il suo metodo di riferimento. Così egli si esprime:

"Ero seduto un giorno, mentre leggevo Baptista Mantuarius e davanti a me un piccolo marmocchio stava incidendo con il pennino le sue prime lettere, quando un signore più anziano di me e dall'aspetto elegante entrò in classe. In quel momento stavo seguendo un'abitudine comune nelle scuole di campagna: i bambini si alzavano in piedi di solito da soli e gestivano in un modo o nell'altro il procedere della lezione. Ma non appena questo signore mio domandò quale metodo di insegnamento io stessi adottando, sentii immediatamente la mia carenza."

Il professor Meiklejohn, un altro dei biografi di Bell, spiega così la differenza nei metodi:

"i bambini (questo è nel sistema di Bell) dovevano insegnarsi l'un l'altro; a ciascun bambino viene chiesto di alzarsi o sedere al suo posto, secondo la sua diligenza, e questo anche per gli spostamenti da una classe all'altra. Prima del programma di Bell, l'insegnante ascoltava tutte le lezioni e 49 bambini erano occupati più o meno ad ozio mentre i quindicenni stavano ripetendo le loro lezioni. Ora invece, i piccoli venivano raggruppati in squadre: uno dei ragazzi parlava, uno leggeva, altri ascoltavano e il ragazzo successivo, correggeva gli errori di lettura. Le lezioni erano sempre molto corte, e ciascun bambino si preparava senza fare errori. Il monitore, l'insegnante o anche i ragazzi stessi, tenevano un quaderno per registrare e prendere appunti e in questo modo la scuola divenne uno scenario di incessante attività e partecipazione e di costante e salutare desiderio di emulazione."

Come può essere compreso da questa citazione, il concetto centrale del mutuo insegnamento ha il corollario dell'auto-selezione, con gli alunni che si spostano nelle fasce di livello della classe, trovando il livello di prestazione appropriato a se stessi. Il mutuo insegnamento non veniva usato solo quando c'era bisogno di memorizzare un lavoro o di fare delle esercitazioni, ma veniva utilizzato frequentemente, trovando per esso uno spazio consistente nella pianificazione della giornata.

L'insegnamento della lingua incominciava con l'apprendere l'iniziale del proprio nome, tracciandola nella sabbia, arrivando successivamente alla lettura delle lettere in sillabe e delle sillabe in parola. Le unità di apprendimento erano molto corte, poiché l'idea di fondo era quella di incoraggiare gli alunni dando loro immediati riconoscimenti, grazie alla visione immediata dei risultati dei loro sforzi.

1.1.3 Francis Parker e Henry Belfield ispirati da Fröebel

Se Bell sviluppò la pratica di mutuo insegnamento in India e la perfezionò in Gran Bretagna, con limitate influenze dirette negli Stati Uniti, Lancaster emigrò invece in America, dove formò una scuola a Baltimora e stabilì delle scuole anche nel Venezuela e nel Canada.

L'influsso pedagogico europeo va oltre Bell e Lancaster.

Prima di loro un tedesco contemporaneo di Pestalozzi, Friedrich Froebel, simpatizzò pienamente con la sua filosofia educativa rivoluzionaria. Anche Froebel credeva nell'apprendimento attraverso l'attività, ma egli andò ancora oltre. Credeva che il gioco fosse un fattore importante nell'educazione del bambino. Aggiunse qualcosa al fermento organizzando un asilo, o giardino per bambini, dove i bambini apprendevano attraverso l'attività e il gioco. Le sue idee furono appassionatamente esposte in Inghilterra, Francia e specialmente negli Stati Uniti, dove vennero fondati molti asili.

Alcuni educatori americani, nella stessa epoca, focalizzarono l'attenzione sui bambini e su come i bambini apprendono. Horace Mann, che fu chiamato "il padre dell'educazione pubblica americana", fu senza dubbio influenzato da Froebel e Pestalozzi. Una delle sue proteste più forti fu quella contro ciò che lui chiamò "la severa educazione della classe". G. Stanley Hall, un contemporaneo e un tempo insegnante di John Dewey, fondò il primo istituto di psicologia del bambino negli Stati Uniti e uno dei primi laboratori psicologici.

La città di Hall e Dewey, Chicago, non fu priva di uomini che contribuirono a questo fermento. Il più importante tra questi fu il Colonnello Francis Wayland Parker, un uomo dalla personalità magnetica, vigorosa, definito dalla "commovente e intensa compassione per tutti i bambini". Nacque nella Nuova Inghilterra e qui insegnò scuola. Quando la guerra tra gli Stati iniziò, egli si arruolò nell'esercito e prima che la guerra finisse, fu nominato colonnello. Una volta raccontò ad un amico che durante il servizio militare, era solito trascorrere le sue serate riflettendo sull'insegnamento, chiedendosi come la scuola potesse diventare un'esperienza vitale e sfidante, anziché una prigione noiosa e grigia.

Dopo la guerra, andò in Germania per tre anni di studio, e qui venne in contatto con gli insegnamenti di Pestalozzi e Froebel. Al ritorno dagli Stati Uniti nel 1875, il colonnello Parker diventò sovrintendente della scuola nel Quincy, Massachusetts. Quello che riuscì a fare fu così nuovo ed eccitante, che gli insegnanti venivano anche da lontano per visitare le sue scuole, tremila dei quali tra il 1875 e il 1878. Quale il motivo di questi numeri?

Quasi un completo stravolgimento dei metodi di insegnamento precedenti. Il colonnello Parker era convinto che lo stretto formalismo della scuola non fosse vicino ai bisogni dei bambini. L'autosviluppo, credeva, era di primaria importanza, e un bambino doveva crescere naturalmente e liberamente, imparare facendo, invece di essere incatenato a una scrivania e una sedia. Egli influenzò i suoi insegnanti con il suo fervente interesse verso ogni bambino come persona, e il loro entusiasmo portò il lavoro monotono al di là dell'insegnare le tre "r" (leggere, scrivere e far di conto.). Gli alunni venivano posti nella condizione di realizzare un lavoro utile alla loro esperienza e vicino alla loro attività; l'apprendimento avveniva all'aria aperta così come attraverso i libri. La geografia, la storia e lo studio della natura erano le materie centrali e altri studi erano correlati ad esse. La geografia, per esempio, non era più una noiosa memorizzazione dei fatti circa i luoghi, ma uno sforzo per capire l'intero mondo fisico.

Il colonnello Parker sembrava intuire che i bambini avrebbero appreso con gioia e bene le cose alle quali erano interessati, le cose vicine alle loro esperienze. Egli basò il suo metodo su questo principio ed ebbe il grande coraggio di rompere con le pratiche esistenti nella scuola. Il successo del suo lavoro nel Quincy lo portò ad avere il riconoscimento nazionale. Nel 1883 coprì la posizione di membro principale della "Cook County Normal School" di Chicago. Percepì che la formazione degli insegnanti era il mezzo migliore di diffusione dei principi derivati dalla sua attività e della libertà sia per i bambini che per gli insegnanti. Durante i suoi diciotto anni come membro principale della scuola normale, portò allo sviluppo una Facoltà che non temeva di sperimentare o introdurre innovazioni e soprattutto notevolmente interessata alla formazione nel campo dell'infanzia.

Le sue idee raggiunsero nuovamente un largo pubblico. Nella sua "scuola di pratica" gli insegnanti che venivano a visitarla, e persino gente estranea alla professione dell'insegnante, poteva vedere quelle idee in atto. Il suo "corso di studi" pubblicato, che includeva le descrizioni di materiali, strumenti e metodi utilizzati, ebbe ampia circolazione e interessò le pratiche d'aula di centinaia di insegnanti della scuola pubblica.

Un altro uomo di Chicago che ha contribuito al fermento pedagogico fu Henry Holmes Belfield. Nel 1883, l'anziano colonnello Parker venne a Chicago, e Belfield aprì una scuola di formazione manuale nella dodicesima strada e in Michigan Avenue. La scuola fu fondata dal "Commercial Club" di Chicago, un gruppo di uomini d'affari influenti insoddisfatti della formazione nella scuola superiore della città. La loro obiezione principale era che le scuole superiori non avessero fatto uso sufficiente del tatto degli allievi, della vista e del sistema muscolare, che il lavoro in classe fosse costituito in gran parte dall'ascoltare e memorizzare un processo così spento che spesso aveva sconfitto l'apprendimento. La scuola di Belfield ed altre scuole di formazione manuali prevedevano le materie curriculari nel programma di studi della scuola superiore, ma queste addestravano le mani così come la mente. Quindi, nella seconda parte del diciannovesimo secolo, l'educazione era in una condizione di fermento attivata da guide illuminate e piene di immaginazione le quali

credevano che i bambini, per imparare, avessero bisogno di libertà, necessaria per muoversi, per studiare, per domandare, per sperimentare. Questa libertà non era selvaggia ed incontrollata. Al contrario, era una libertà che si accompagnava alla disciplina, una disciplina imposta dall'interesse dei bambini, dalla loro inclinazione, dalla loro autodirezione. Per gli insegnanti che conoscevano il suo vero significato, c'era gioia nell'insegnare e una profonda soddisfazione che uguagliava la medesima felicità dei bambini a scuola. E per i bambini ai quali loro insegnavano, la scuola non era più un lamentoso tormento. Per molti adulti, comunque, era impensabile che ai bambini sarebbe veramente piaciuta la scuola. Fraintendendo il vero significato della libertà di insegnamento, svilupparono una cattiva reputazione ai nuovi metodi di insegnamento. Oggi, però molto di ciò che le proposte pionieristiche proponevano è stato inserito nell'insegnamento-apprendimento.

1.1.4 John Dewey

Johnson, Johnson e Holubec (1994) annotano come i metodi educativi e didattici del colonnello Parker, di strutturare la cooperazione tra gli studenti, hanno dominato l'educazione americana fino al cambio del secolo. Seguendo Parker, John Dewey (1924) promosse l'uso di gruppi in cooperative learning come parte del suo famoso metodo basato sui laboratori.

L'originalità dell'apporto pedagogico di Dewey consiste nell'esigenza di fondare una scienza dell'educazione, poiché al tempo l'educazione era ancora campo della filosofia.

Egli, attraverso la padronanza di un metodo scientifico, ha inteso raggiungere questo obiettivo, cosicché la pratica educativa non restasse un prodotto del caso.

I suoi laboratori, hanno in qualche modo significato la strutturazione di un modello prassi-teoria-prassi.

Le opere di Dewey, come rilevato da Filograsso, sono coerentemente coincidenti con le idee di Piaget, così da permettere allo stesso di riconoscerne i meriti in una nota intervista pubblicata nel 1974 su "Psicologia contemporanea".

D'altro canto, la comunanza tra i due studiosi è data, in forma semplice, dalla loro capacità di aver sottoposto a sperimentazione quanto andavano ipotizzando e di riflettere dall'esperienza. Cosa sono infatti i laboratori di Chicago del 1896 per Dewey, se non una dimostrazione del desiderio di saggiare le sue idee dentro all'esperienza vissuta?

Il rilievo che Dewey dava ai naturali impulsi del fanciullo ad apprendere, ad esprimersi, a ricercare, a fare, lo spinsero a realizzare una scuola sperimentale (1896) che, secondo Paci, segnò una svolta decisiva e non limitatamente all'educazione, poiché da allora la pedagogia contemporanea è in movimento e in un movimento le cui conseguenze sociali e storiche potranno essere di incalcolabile valore (1974).

L'idea della scuola come laboratorio ci permette di evidenziare l'apporto scientifico del lavoro di Dewey al cooperative learning:

la prima. Trasformare la *scuola* in un embrione di *comunità viva*, nella quale ogni ragazzo è membro attivo, impegnato a comprendere gli strumenti per un autogoverno, muovendosi in spirito di servizio.

E' compito dell'ambiente scolastico equilibrare i diversi elementi nell'ambiente sociale e provvedere a che ogni individuo abbia la possibilità di sfuggire alle limitazioni del gruppo sociale nel quale è nato e di venire in contatto vivo con un ambiente più largo.

La seconda. La *scuola attiva* nell'esperienza. L'esperienza stessa consiste in primo luogo nelle relazioni attive che sussistono fra un essere umano e il suo ambiente naturale e sociale. In alcuni casi l'iniziativa spetta all'ambiente, in altri casi l'individuo agisce ed egli stesso subisce le conseguenze di quanto ha generato e ha tentato di produrre.

La persona impara a capire se stesso e il mondo, in base al suo connettere quanto accade con ciò che vi è in risposta. In questo senso Dewey affonda le sue idee sostanziandole con la teoria dell'arco riflesso.

La terza *L'organizzazione armonica di un corso di studi con lo sviluppo del bambino* in capacità ed esperienza.

Questo necessita di un ambiente adeguato all'interno del quale il bambino possa sperimentare, scoprendo, il significato e la ragione delle cose. Il fatto che egli possa operare insieme con altri, rende ricco il patrimonio di attività e di pensiero sociale, costruendo il senso di appartenenza nella comunità stessa.

Ne discende per Dewey, una precisa modalità che sostiene ed alimenta l'idea del laboratorio:

- la sperimentazione costante;
- l'investigare sul significato degli avvenimenti e degli accadimenti;
- l'operare su prodotti e materiali che siano riferiti principalmente alle attività reali;
- la costruttività della conoscenza;
- l'espressione artistica come valore dell'apprendimento.

La quarta. Il campo di attività sviluppa l'*intelligenza*. Dalle osservazioni sul laboratorio sperimentale discendono alcune considerazioni: a) i modi più diretti di attività, di lavoro costruttivo e impegnativo, di osservazioni scientifiche, presentano innumerevoli occasioni per l'uso necessario del leggere, scrivere e far di conto. Occorre renderle sistematiche e progressive; b) l'incremento di attività e di intelligenza che risulta da questi studi rende possibile una ragguardevole riduzione di tempi che si dedica loro comunemente; c) l'impiego finale dei simboli, sia nella lettura che nel calcolo o nel componimento, è più intelligente e meno meccanico, più attivo e meno ricettivo, è un accrescimento di potere e non una semplice forma di godimento.

L'intelligenza è per Dewey un attivo sociale, rivestito di una funzione che è pubblica, come lo è la sua origine, in concreto nella cooperazione sociale.

Dewey non si esime dal considerare in questo contesto l'aspetto della mente, che egli vede come cosa concreta, ed è precisamente la capacità di comprendere le cose alla luce dell'uso che se ne fa; una mente indirizzata in senso sociale implica la capacità di comprenderle secondo l'uso a cui sono rivolte in situazioni condivise e congiunte. E in questo senso la mente è il metodo del controllo sociale.

La quinta. Il carattere concreto della mente consiste quindi interamente nei vari adattamenti formali delle varie rappresentazioni nelle loro qualità diverse.

L'arredamento della mente è la mente. La mente si risolve in contenuti. Le conseguenze per l'educazione sono:

- la formazione della mente varia a seconda degli oggetti che vi si impiegano e del loro suscitare questo o quel genere di reazione e del loro produrre questo o quell'adattamento fra le reazioni provocate. La formazione della mente è solo un problema di presentazione dei materiali atti ad educare.
- Poichè le prime rappresentazioni costituiscono gli organi percettivi che controllano l'assimilazione delle nuove rappresentazioni, il loro carattere è molto importante. L'effetto delle nuove rappresentazioni è di rafforzare dei raggruppamenti già formati. Il compito dell'educatore è prima di tutto di scegliere il materiale adatto per poter stabilire la natura delle reazioni originarie e in secondo luogo di organizzare la sequenza delle rappresentazioni successive sulla base del bagaglio di idee ottenute con le precedenti operazioni.
- Si possono stabilire certe fasi formali di tutto il metodo dell'insegnamento.

La sesta. L'atteggiamento scientifico è l'unico capace di valere per se stesso. Per questo, se si fonda sul metodo, ogni riflessione ha una intrinseca capacità di resistere alla strumentalizzazione. Una pratica intelligente, quindi, non può che produrre un incremento del costume democratico, che in coerenza con i suoi ideali, tiene conto della libertà intellettuale e del gioco delle diverse doti ed interessi.

La settima. Le condizioni della crescita, ovvero l'immaturità, come dato di partenza. L'"Im" è inteso come dato positivo, poiché da esso si parte per raggiungere altro ancora non in possesso. Dewey assegna a questa condizione il senso positivo della capacità come abilità e potere, e della potenzialità come potenza e forza. Questo permette di guardare all'immaturità come una semplice mancanza, dove essa può quindi crescere, dentro ad una forza positivamente presente, ovvero l'abilità a svilupparsi. Questo aspetto positivo connota due caratteristiche dell'immaturità, la dipendenza e la plasticità.

La prima attiene al suo legame con l'abilità: essa è accompagnata dalla crescita in abilità, attraverso l'adattarsi dei piccoli al mondo. La crescita presuppone un passaggio dalla dipendenza all'interdipendenza.

La plasticità è l'abilità di imparare dall'esperienza, il potere di trattenere da un'esperienza qualcosa che serva per lottare con le difficoltà di una situazione successiva. Il che significa il potere di modificare le azioni in base ai risultati di precedenti esperienze, il potere di sviluppare le disposizioni.

Per Dewey lo sviluppo è vita, e questo significa che a) il processo educativo non ha altro scopo che se stesso: è il suo proprio scopo; b) il processo educativo è processo di continua riorganizzazione, ricostruzione e trasformazione.

Come Parker, anche Dewey fu influenzato fortemente dall'opera di Pestalozzi e Froebel, così tanto da dedicare al primo l'allocuzione introduttiva presso l'Università di Chicago nel 1896, per i 150 anni della nascita, e al secondo l'introduzione alla Conferenza delle scuole dell'infanzia l'anno successivo.

1.1.5 Célestiny Freinet

In quest'area pedagogica, pur se non direttamente coinvolto nelle ricerche e negli studi che hanno connotato e intrecciato l'apprendimento cooperativo che conosciamo, occorre citare l'opera di Célestiny Freinet (1896-1966), il maestro francese ideatore della "pedagogia popolare". Egli, con la sua C.T.S. (Cooperativa della Tipografia a Scuola) ha concretamente avviato in Europa un'idea, un *modus vivendi*, di organizzare pedagogicamente ed impostare cooperativamente un intervento didattico che si fondi sui principi della operatività, del "metodo naturale", della solidarietà sociale e della liberazione culturale nel pieno rispetto della persona bambino.

Ci pare necessario citare il maestro francese, poiché alcune attinenze interessanti – come per esempio il prodotto di gruppo tipico, le interdipendenze tra i membri, la centralità delle relazioni sociali – con l'apprendimento cooperativo appaiono caratterizzare anche il suo modello pedagogico ("Le mie tecniche", La nuova Italia, 1969). Più di tutto però, ci pare necessario sottolineare la comunanza del fine del progetto pedagogico, l'elemento da evidenziare rispetto al movimento dell'apprendimento cooperativo: come rilevato infatti da Aldo Pettini (1952), le tecniche di Freinet hanno un grande valore per la realizzazione della scuola attiva. Ma le tecniche da sole non possono risolvere i problemi della scuola. Sta all'insegnante (al maestro), alla sua sensibilità, alla sua cultura, renderle sempre più efficaci, senza cullarsi nell'illusione di un metodo preconstituito.

1.2. L'area Psicologica

Come abbiamo visto nella tabella presentata dai Johnson, Johnson e Holubec, le ricerche più specifiche sull'apprendimento cooperativo attengono all'area dell'interdipendenza sociale e sono di origine psicologico-sociale.

Ci sono state tre linee generali di prospettive teoriche che hanno guidato le ricerche sulla cooperazione: lo sviluppo cognitivo, il comportamentismo e l'interdipendenza sociale.

La prospettiva dello sviluppo cognitivo è largamente basata sulle teorie di Piaget e di Vygotsky.

Il lavoro di Piaget e le relative teorie partono dalla premessa che quando gli individui cooperano nell'ambiente, avvengono conflitti socio-cognitivi che creano disequilibrio cognitivo, il quale nei singoli stimola abilità di presa di coscienza e sviluppo cognitivo. Piaget ha scoperto che ogni studio sul pensiero deve prendere avvio da un individuo che tenta di capire il mondo che lo circonda. Questo permette di prendere sul serio i bambini, ponendo loro dei problemi importanti.

Frabboni e Pinto Minerva (1994) sottolineano come questa idea del ricercatore svizzero proponga per la prima volta una compiuta teoria costruttivista del pensiero, dove diviene fondamentale il processo di adattamento del bambino all'ambiente, attraverso il processo dialettico di assimilazione e accomodamento. Con il primo il bambino integra i nuovi dati, derivanti dall'esperienza, nelle proprie preesistenti strutture mentali. E' così che il soggetto attribuisce significato ai nuovi elementi. Attraverso il secondo, il bambino attiva un pro-

cesso per cui i nuovi dati acquisiti dall'esperienza modificano le strutture cognitive preesistenti, adattandole ai nuovi.

Filograsso (1974) rafforza il principio, identificando in questo processo l'autonomia dello scolaro nella formazione della propria intelligenza, che induce l'adulto ad andare ben oltre la ragionevole comprensione del bambino

Baldacci (2002) a commento del processo di assimilazione e accomodamento, sottolinea come Piaget dia un contributo rilevante al nesso tra elementi biologici innati e ontogenesi dell'intelligenza, collocandosi tra i due poli estremi – innatismo preformista e ambientalismo puro – optando per un costruttivismo epigenetico.

Il lavoro di Vygotsky e le relative teorie si fondano sulla premessa che la conoscenza è un prodotto sociale, costruito dagli sforzi cooperativi di apprendere, comprendere e risolvere problemi.

La prospettiva comportamentista si focalizza sull'impatto dei rinforzi di gruppo e sulla ricompensa dell'apprendimento. Skinner ha posto attenzione alle contingenze di gruppo, Bandura si è focalizzato sull'imitazione, Homas e Kelley sul bilanciamento di ricompense e costi nel cambiamento sociale tra individui interdipendenti.

La teoria sull'interdipendenza sociale è iniziata ai primi del 1900, quando uno dei fondatori della Scuola di Psicologia della Gestalt, lo psicologo tedesco Kurt Koffka nell'Università di Giessen, propose di considerare i gruppi come interi dinamici nei quali l'interdipendenza tra i membri poteva variare.

1.2.1 Kurt Lewin e Morton Deutsch

Un collega di Koffka, Kurt Lewin, ha perfezionato le sue idee attorno al 1920-1930. Quest'ultimo, arrivato negli Stati Uniti come Ebreo rifugiato dalla Germania nazista, agli inizi del 1930 e vissuto fino al 1949, era uno psicologo sperimentale, un ricercatore innovativo, un insegnante con il gusto per la ricerca e l'indagine in nuove aree. Era molto vicino al movimento della Gestalt di Berlino, ed era riconosciuto filosofo della scienza.

Seppure la ricerca e la formalizzazione dei suoi lavori siano avvenuti negli Stati Uniti, la sua formazione europea ha delineato i contorni dei futuri successi e punti di vista della sua ricerca.

Il suo pensiero era cambiare ed enfatizzare i problemi di psicologia sociale. Conosceva bene il termine "spazio vitale" e il lavoro sui gruppi dinamici, così come i "T-Groups". L'impegno di Lewin ad applicare la psicologia ai problemi sociali lo condusse allo sviluppo del Centro di Ricerca per i gruppi dinamici al M.I.T. Voleva arrivare al di là della mera descrizione dei gruppi vitali e investigare le condizioni e le forze che conducono al cambiamento o che resistono ad esso.

I suoi assunti teorici definirono che a) l'essenza di un gruppo è l'interdipendenza tra i membri (creata dall'avere obiettivi comuni) i cui risultati nel gruppo creano un "intero dinamico", così che un cambio di stato di ogni membro o sottogruppo cambia lo stato di ogni altro membro o sottogruppo, e b) uno stato di tensione intrinseco tra i membri del gruppo motiva un movimento verso la realizzazione degli obiettivi comuni desiderati.

Studenti di Lewin successivamente hanno contribuito con ulteriori ricerche ad indicare come sia la guida verso il raggiungimento di obiettivi che motiva a comportamenti cooperativi o competitivi.

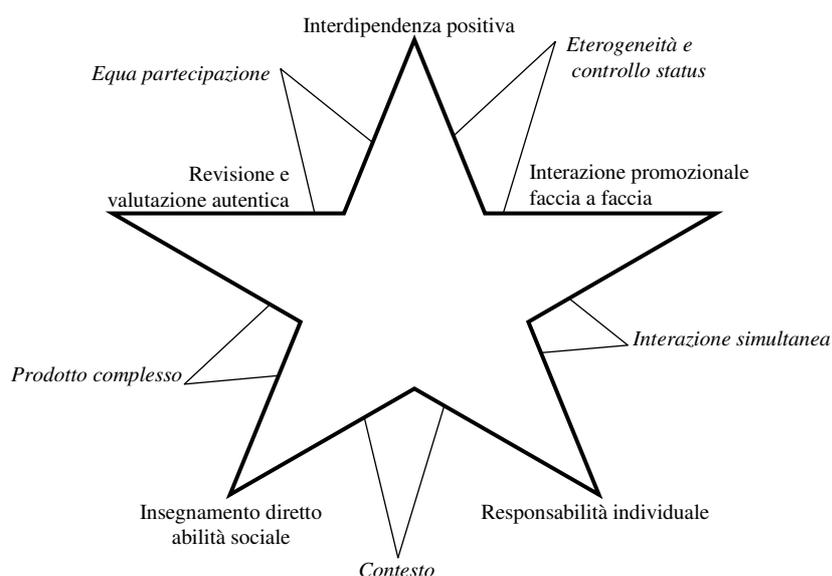
Alla fine del 1940, un altro studente laureatosi con Lewin, Morton Deutsch – anch'egli di origini tedesche – ha ampliato il ragionamento circa l'interdipendenza sociale e formulato la teoria della cooperazione e della competizione. La teoria di Deutsch è servita come maggiore struttura concettuale in quest'area di indagine negli ultimi quarant'anni. Attualmente fa parte dell'ISJR - International Society for Justice Research, che promuove l'annuale Conferenza Internazionale di Giustizia, giunta all'undicesima edizione e ha fondato il Centro Internazionale per la Cooperazione e la Soluzione dei Conflitti presso la Columbia University. Di rilievo, nella prospettiva del cooperative learning, gli attuali studi sulla caratterizzazione degli stili cooperativi.

Gli studi di Lewin e Deutsch sono stati applicati ed estesi al campo educativo attraverso l'opera dei fratelli Johnson, dell'Università del Minnesota, e autori delle più importanti e numericamente consistenti ricerche sugli effetti dell'apprendimento cooperativo.

A conclusione di questo breve percorso con alcuni autori, possiamo sottolineare l'idea di un'origine interculturale del cooperative learning.

Le due prospettive (pedagogica e psicologica) mettono in luce l'importanza di una scuola centrata sull'apprendimento. Attraverso l'interdipendenza tra studi e contributi, attraverso la ricerca e la sperimentazione, si è reso il cooperative learning un sistema – oltrechè metodo didattico – che ha saputo andare oltre i confini geografici, l'appartenenza culturale e la scuola stessa.

2. Le caratteristiche essenziali del cooperative learning



Gli elementi riconosciuti da molti autori come caratterizzanti l'apprendimento cooperativo sono sicuramente:

- l'interdipendenza positiva;
- l'interazione promozionale faccia a faccia;
- l'insegnamento diretto di abilità sociali;
- la responsabilità individuale;
- la valutazione autentica e la revisione metacognitiva (monitoring e group processing) del lavoro svolto.

Altri autori indicano ulteriori caratteristiche strutturali nel cooperative learning.

Spencer e Miguel Kagan nel loro "Approccio strutturato" (structural approach) le identificano:

- nell'interazione simultanea
- nell'equa partecipazione

come specifiche dell'attività del cooperative learning.

Elizabeth Cohen e Rachel Lotan sottolineano la caratteristica (e la necessità)

- dell'eterogeneità,

come un fattore in grado di affrontare e risolvere il problema

- dello status

attraverso l'"Istruzione di tipo complesso" (complex instruction).

Vediamo nel dettaglio questi aspetti che potremmo considerare gli ingredienti fondamentali del Cooperative Learning a partire dalla prospettiva dei singoli autori.

2.1. Costruire l'interdipendenza positiva

Nel cooperative learning è fondamentale l'attenzione nella strutturazione dell'interdipendenza positiva.

Possiamo definirla come la percezione di essere collegati con altri in un modo tale che il singolo non può avere successo senza fare gruppo (e viceversa il gruppo non può avere successo senza il singolo), ovvero che il lavoro degli altri porta vantaggio al singolo e il lavoro del singolo porta vantaggio agli altri.

Essa promuove una situazione nella quale gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi per raggiungere un alto livello di apprendimento in tutti i membri, condividere le risorse, fornire un mutuo supporto, celebrando i successi comuni. L'interdipendenza positiva è il cuore del cooperative learning. (Johnson, Johnson & Holubec, 1994, p. 58)

Quando l'interdipendenza positiva è strutturata e compresa con chiarezza, gli alunni dei gruppi sentono che essi e il loro lavoro sono collegati allo scopo di aumentare il reciproco benessere, che lo sforzo di ciascun membro del gruppo sarà unico e che solo gli sforzi originali di tutti i membri contribuiranno al successo.

Interdipendenza positiva è quindi il termine che si riferisce all'attitudine a pensare il gruppo come una squadra, in cui il destino di ogni membro è interconnesso e il successo di uno è legato al successo degli altri.

Paul Vermette (1998) assegna all'interdipendenza positiva il significato anche affettivo in base al quale tutti i partecipanti beneficiano dei risultati degli altri e sono feriti dai loro fallimenti. Questo approccio è in completa contraddizione sia con la teoria dei "giochi a somma zero"³, ovvero della competizione, sia con la teoria della disposizione normale dei risultati in un gruppo⁴, ovvero l'individualismo. Attraverso la costruzione dell'interdipendenza positiva è possibile affermare che quando tutti gli alunni imparano di più, l'ambiente migliora per tutti compresi i più brillanti che possono imparare, insegnando. (p. 15)

Per strutturare l'interdipendenza positiva in una classe, Johnson & Johnson (1994) precisano che all'interno di ogni lezione cooperativa gli obiettivi della stessa, devono essere stabiliti attraverso reciproci obiettivi di apprendimento (studiare i materiali assegnati ed assicurarsi che tutti i membri del gruppo apprendano i materiali assegnati). Per rafforzare l'interdipendenza positiva possono essere usate le ricompense condivise (se tutti i membri del gruppo raggiungono il 90% o più di risposte corrette, ognuno riceverà un bonus di maggiorazione del proprio voto), la divisione di risorse (assegnare ad ogni membro del gruppo una parte delle informazioni complessive richieste per completare l'incarico) e l'assegnazione di ruoli complementari (colui che legge, colui che controlla, colui che incoraggia, colui che sintetizza), (in Sharan S., p. 58)

³ Si intendono per giochi a somma zero, tutte le situazioni di gruppo nelle quali ci sono vincenti e perdenti.

⁴ Per disposizione normale si intende il concetto statistico di distribuzione a campana che assume una popolazione sulla quale non è avvenuta nessun tipo di apprendimento.

Sebbene possa assumere diverse modalità, l'interdipendenza è una necessità per usare con successo l'apprendimento cooperativo. Ci sono diversi modi per strutturare l'interdipendenza nei gruppi, in modo che gli alunni si sentano uniti e impegnati a lavorare insieme. Johnson D., Johnson R. e Holubec E. (1996a, p. 88-89) hanno svolto la seguente categorizzazione⁵:

1. interdipendenza di scopo:

- si crea quando gli studenti comprendono di condividere degli obiettivi e lavorano insieme per raggiungere un fine. Lo scopo potrebbe essere quello di produrre un elenco, una storia, un disegno, un diagramma, una relazione o completare un esperimento. Potrebbe essere anche raggiungere una migliore comprensione di un concetto, di una strategia, di una procedura. Lo scopo potrebbe inoltre consistere nel raggiungere un certo criterio di valutazione per ogni membro del gruppo.

E' cruciale che l'insegnante definisca lo scopo chiaramente in modo che gli studenti lo possano capire e, avendolo capito, possano lavorare insieme per raggiungerlo.

2. Interdipendenza di compito:

- quando i membri del gruppo, pur avendo uno scopo unico, si suddividono parti del compito da svolgere individualmente finalizzandole all'obiettivo comune.

Ad esempio, dovendo fare una relazione uno preparerà dei lucidi, un altro un testo scritto, un altro la presentazione orale.

3. Interdipendenza di ruolo:

- quando l'insegnante assegna agli studenti ruoli complementari ed interconnessi per aiutare il gruppo nel raggiungere il compito e nel costruire una relazione reciproca.

E' importante decidere quando è necessario assegnare dei ruoli. Infatti, le persone naturalmente tendono ad assumere ruoli differenti anche quando questi non vengono assegnati. La teoria di Bales ci insegna che un gruppo, per funzionare, ha bisogno di assumere sia ruoli di compito - ruoli che aiutano il gruppo a raggiungere i suoi risultati - sia ruoli di relazione - ruoli che permettono ai componenti del gruppo di stare bene insieme.

Purtroppo lo status e l'influenza interpersonale incidono sui ruoli che le persone assumono.

Quindi assegnare i ruoli da parte dell'insegnante è fondamentale per:

1. assicurarsi che vengano giocati sia ruoli di compito che di relazione;
2. insegnare a tutti i membri del gruppo le abilità necessarie per assumere entrambi i ruoli;
3. dare l'opportunità a tutti di assumerli.

⁵ L'elenco è stato adattato da Mario Comoglio (1998, p. 60-62) e successivamente da Ellerani-Pavan (materiali per la formazione degli insegnanti al cooperative learning, 2000).

4. Interdipendenza di informazioni e risorse:
 - strutturare l'interdipendenza di risorse significa fare in modo che gli studenti condividano le loro risorse, le informazioni o i materiali.

Ad esempio, un insegnante può dare una sola copia del materiale all'intero gruppo dando a ciascun membro una parte differente, oppure può strutturare il lavoro in modo che quando i membri metteranno insieme i materiali, solo allora avranno il set completo. Oppure chiedendo ad ogni membro di produrre una parte differente delle informazioni richieste che verranno unite per raggiungere il risultato di gruppo.
5. Interdipendenza di identità:
 - si costruisce quando per aumentare il senso di appartenenza si inventa un nome di classe, uno slogan, un "ban", un motto, uno stemma, o una particolare stretta di mano. L'interdipendenza di identità può essere creata anche nei piccoli gruppi.
6. Interdipendenza di fantasia:
 - si costruisce dando agli studenti la possibilità di immaginare scenari o di sviluppare situazioni ipotetiche, che permettano di chiarire i propri valori e le proprie decisioni, e può essere usata per aumentare la motivazione attraverso il "sentire che facciamo tutti parte dello stesso contesto" fantastico.
7. Interdipendenza di sequenza:
 - si attiva quando l'insegnante definisce una serie di passi che è necessario completare un gradino alla volta per raggiungere l'obiettivo. In genere ogni membro del gruppo è responsabile di un gradino della sequenza.

Per esempio alcuni compiti sono naturalmente sequenziali: uno studente prepara il vetrino e lo pone sul microscopio, un altro disegna il modello, il terzo lo descrive per iscritto.

Un altro esempio: uno studente cerca una parola nel vocabolario, il secondo scrive la definizione, il terzo usa la parola in una frase.
8. Interdipendenza di contesto:
 - significa pianificare attentamente l'ambiente fisico per incoraggiare gli studenti a stare insieme nello stesso spazio. E' importante in generale che l'insegnante espliciti questo chiaramente agli studenti con espressioni come "sedetevi uno di fronte all'altro", "sedetevi in modo che le gambe delle vostre sedie si tocchino in circolo", "state spalla a spalla".
9. Interdipendenza di valutazione:
 - l'insegnante struttura l'interdipendenza di valutazione quando, al termine di un lavoro, il gruppo riceve una valutazione che è ponderata sulla base dei risultati ottenuti da ciascun membro.

10. Interdipendenza di celebrazione:

- quando l'insegnante struttura l'interdipendenza di incentivo gli studenti condividono un incentivo comune o un riconoscimento, mentre quando celebrano insieme il fatto di aver raggiunto un obiettivo siamo in presenza di un'interdipendenza di celebrazione. E' importante differenziare incentivi da celebrazione, in quanto l'eccessivo uso di incentivi esterni sembra diminuire la motivazione intrinseca.

Talvolta è utile invece celebrare insieme il successo, poiché rafforza il senso di appartenenza al gruppo e il senso di autoefficacia.

2.2. Responsabilità individuale e di gruppo

Usare l'apprendimento cooperativo in modo efficace include la costruzione di un senso di responsabilità individuale oltre che di gruppo.

Il gruppo infatti (Johnson, 1994) deve essere responsabile per raggiungere i propri obiettivi, e ogni membro a sua volta deve essere responsabile per contribuire lealmente allo svolgimento del lavoro. Nessuno può "fare l'autostop" sul lavoro di altri. Il gruppo dovrà esser chiaro circa gli obiettivi e dovrà essere in grado di misurare i propri progressi e gli sforzi individuali dei propri membri. La responsabilità individuale esiste quando la prestazione individuale di ogni studente è accertata e i risultati sono restituiti sia al gruppo che ai propri membri, cosicché possano comprendere dove hanno bisogno di maggiore assistenza, supporto e incoraggiamento nel completare il compito. (p.xxx)

Gli alunni non devono quindi mai avere una visione del cooperative learning come un'opportunità per lavarsi le mani o per fare di meno, le elevate aspettative personali sono essenziali al raggiungimento del risultato di gruppo.

Spesso si è anche inclini a ritenere che il lavoro di gruppo annulli la responsabilità dei singoli, riduca l'impegno individuale e porti ad attribuire a tutti capacità che sono di pochi. Questo però non è applicabile al Cooperative Learning.

Sottolineando l'importanza della responsabilità individuale, il metodo presenta la prospettiva che il gruppo svolge una funzione di mediazione rispetto alla realizzazione della responsabilità individuale stessa: esso predispone, crea e promuove le condizioni, che consentono all'individuo di acquisire abilità difficili da raggiungere da solo. Il gruppo è un aiuto all'individuo.

La variabile chiave che porta all'efficacia della cooperazione è il senso di responsabilità personale verso gli altri.

Questo comporta che in ogni attività cooperativa è fondamentale:

1. concludere il proprio lavoro;
2. facilitare il lavoro degli altri;
3. sostenere i loro sforzi.

Un modo che gli insegnanti hanno per costruire un senso di responsabilità individuale è il *monitoraggio*. Interventi di monitoraggio come: "Marco, per piacere spiega come il tuo

gruppo è arrivato a dare la risposta 3” e “Margherita, quale opinione condividi con il tuo gruppo di ciò che avete espresso nella vostra ricerca”, aiutano gli alunni a capire che le loro responsabilità individuali sono importanti.

Un secondo modo per costruire il senso di responsabilità individuale consiste nell'*assegnare ruoli*. Questa strategia tende a usare le diverse abilità personali, ridistribuendole all'interno del lavoro del gruppo, così da superare l'attribuzione di ruoli naturali come il leader o il gregario.

Un terzo modo per rinforzare la responsabilità individuale è l'uso di *strutture* per l'interdipendenza, una serie di sequenze di attività attraverso le quali la responsabilità è realizzata dall'azione responsabile di ogni membro per il proprio apprendimento. (Kagan S. e M., in Sharan S., 1994, p.129)

2.3. Interazione promozionale faccia a faccia

L'interazione promozionale faccia a faccia definisce e raccoglie tutti quei comportamenti di incoraggiamento, facilitazione, sostegno reciproco che permettono di completare il proprio compito in vista di un obiettivo comune.

Nell'interazione promozionale faccia a faccia teniamo presenti due dimensioni: 1. l'attenzione alla strutturazione del contesto comunicativo; 2. lo sviluppo di atteggiamenti di promozione reciproca, cioè l'utilizzo di slogan, strutture e revisioni che facilitino l'espressione di comportamenti prosociali.

Gli studenti hanno bisogno di lavorare insieme attorno a problemi reali, nei quali essi promuovono ogni successo degli altri compagni, attraverso la condivisione di risorse e l'aiuto, il supporto e l'incoraggiamento, rinforzando in modo positivo e concreto lo sforzo degli altri per apprendere. Alcune attività cognitive importanti e di dinamica interpersonale accadono solo quando gli studenti promuovono l'apprendimento degli altri, attraverso la spiegazione orale su come risolvere problemi, insegnando le proprie conoscenze ai compagni di classe, e connettendo l'apprendimento presente e passato. (Johnson, Johnson e Holubec, 1994)

Il sottolineare la necessità di fare attenzione al contesto comunicativo parte dal presupposto che la comunicazione non verbale incide pesantemente nelle relazioni di esclusione o di rifiuto degli alunni meno amati dalla classe.

Al fine di realizzare un contesto comunicativo adeguato, è compito dell'insegnante quindi, pianificare l'ambiente fisico affinché gli alunni si guardino negli occhi, possano vedere i materiali insieme, usare un tono di voce basso ed inoltre affinché egli stesso possa muoversi facilmente per intervenire nei gruppi ed osservare le relazioni che si sviluppano.

Un altro focus cui l'insegnante fa riferimento è la composizione dei gruppi, sia dal punto di vista quantitativo (da due a cinque) che qualitativo (eterogeneità rispetto alle abilità cognitive e sociali).

Un breve riepilogo di elementi che caratterizzano la dimensione promozionale dell'interazione è il seguente:

- a) offrire all'altro aiuto e assistenza effettiva ed efficace;
- b) scambiare risorse necessarie come informazioni, materiali ed elaborazioni dell'informazione;

- c) disponibilità reciproca di feedback per migliorare la responsabilità e le prestazioni nei compiti successivi;
- d) stimolare la reciproca partecipazione e il coinvolgimento personale per raggiungere gli scopi comuni;
- e) agire in modo da dare e ottenere reciprocamente la fiducia.

Alla base della filosofia del cooperative learning risiede il concetto che il contatto quotidiano con le differenze rende queste meno inusuali e più accettabili, tollerabili, comuni e rende gli alunni disponibili a proposte di modellamento reciproco.

La familiarità degli alunni che lavorano insieme permette loro di migliorare a livello didattico e sociale, grazie alle interazioni piacevoli.

Dal punto di vista degli stili di apprendimento, lavorare con un partner con modalità differenti dalle proprie, aiuta a rafforzare gli stili meno utilizzati, ed apprendere nuove strategie cognitive. In questo senso è fondamentale un'interazione tra le persone regolare e non sporadica.

2.4. L'insegnamento diretto delle competenze sociali

Il cooperative learning prevede tra le sue caratteristiche l'insegnamento diretto di abilità che gli studenti devono saper usare per lavorare con successo con i pari. I Johnson (1994) indicano che nei piccoli gruppi, agli studenti è richiesto di apprendere argomenti accademici (taskwork), così come è fondamentale acquisire le abilità interpersonali e di piccolo gruppo per funzionare come parte di un team (teamwork). Questo rende il cooperative learning intrinsecamente più complesso dell'apprendere in modo competitivo o individualistico.

Assegnare ad un gruppo individui socialmente non abili e dir loro di cooperare non garantisce che saranno capaci di farlo effettivamente. Alle persone si dovranno insegnare le abilità sociali per una cooperazione di alta qualità, dopo averle motivate al loro uso. (p. 59) Per i Johnson (1996) gli individui apprendono le abilità sociali per raggiungere le competenze sociali. La competenza sociale è il frutto nel quale le azioni di una persona e le sue intenzioni si armonizzano. Gli individui che sono socialmente competenti hanno acquisito un'ampia gamma di abilità interpersonali e di piccolo gruppo, che possono applicare in modo appropriato nell'interazione con gli altri, ottenendo in tal modo il risultato condiviso che intendevano raggiungere. L'uso delle abilità sociali in un modo fluente e flessibile, aiuta le persone a stabilire rapporti positivi con altri e raggiungere risultati comuni di successo. (p. 91)

Soresi e Nota (1997), attraverso una sintesi degli studi di psicologia sociale e cognitiva, propongono una definizione per cui la competenza sociale si riferisce a quei comportamenti che sono considerati in funzione della loro capacità di far registrare al soggetto il raggiungimento dei propri obiettivi, comportando però al contempo lo sviluppo di positive relazioni con gli altri, aventi la caratteristica di far registrare conseguenze mutualmente rinforzanti. (p. 12)

Le abilità sociali, invece più semplicemente, descriverebbero quegli specifici comportamenti che la persona manifesta nel contesto interpersonale. Va da sé che esse costitui-

scono la base e la pre-condizione per lo sviluppo di un'adeguata competenza. (Soresi S., Nota L., 1997, p. 12)

Riferendosi alla definizione di Chadsey-Rusch (1992), Soresi e Nota sottolineano alcuni elementi particolarmente importanti rapportati all'abilità:

- a) le abilità sociali sono frutto di apprendimento. Non si tratterebbe di "predisposizioni innate", ma dei risultati di processi di apprendimento determinati dalle esperienze educative sperimentate dalle persone;
- b) le abilità sociali sono meta-dirette e strumentali al raggiungimento di un obiettivo. Esse quindi rappresenterebbero i mezzi attraverso cui si raggiunge il soddisfacimento dei propri bisogni sociali. La qualità e la quantità degli obiettivi prefissati influenzerà l'autovalutazione delle competenze possedute e il tipo di interazione che verrà in futuro attivato;
- c) le abilità sociali sono legate a situazioni specifiche e variano al variare dei contesti e dei compiti. La persona è socialmente competente quando si dimostra in grado di modificare il proprio comportamento al variare del "dove", del "quando" e del "con chi", e di essere consapevole che non esistono comportamenti relazionali spendibili in modo generalizzato senza tenere in considerazione chi abbiamo davanti. Inoltre la persona esperta da un punto di vista relazionale saprà attivare quei comportamenti che ritiene abbiano maggiori probabilità di risultare adeguati alle caratteristiche del compito e del contesto;
- d) le abilità sociali comprendono elementi sia direttamente che indirettamente osservabili, cognitivi ed affettivi. Questo significa che per alcuni aspetti esse sono osservabili direttamente, ma hanno anche componenti velate, nascoste che possono spiegare il motivo delle azioni osservate ed indicare contemporaneamente il punto di aiuto e di intervento di cui l'individuo potrebbe necessitare. (1997, p. 13-14)

Alla luce di quanto presentato possiamo affermare che le abilità sociali devono essere chiaramente identificate ed insegnate. E' necessario motivare gli alunni e dare loro l'opportunità di usarle in contesti autentici di apprendimento. Se esse non vengono insegnate, gli insegnanti non devono aspettarsi che gli alunni siano capaci di metterle in pratica. Per estensione possiamo anche definire, quindi, che si intende per competenza sociale un insieme di abilità consolidate e utilizzate spontaneamente e con continuità dallo studente per avviare, sostenere e gestire un'interazione in coppia o in gruppo all'interno di uno specifico contesto.

Quando i gruppi di apprendimento funzionano da tempo o si impegnano in attività complesse, sono le abilità sociali a determinare il livello di successo del gruppo stesso. Infatti, per esempio, la comunicazione difettosa influisce non solo sul livello di amicizia ma anche sullo scambio di informazioni, sullo scambio delle risorse, sull'efficacia del feedback per migliorare il compito.

Mario Comoglio (1996) propone una scansione delle abilità sociali partendo dalla considerazione che non basta mettere insieme degli alunni per ottenere un gruppo efficace. Per promuovere l'apprendimento del singolo, il gruppo deve esprimere determinate qualità, cioè deve favorire l'espressione di abilità sociali. (Comoglio M., Cardoso M., p. 138)

Secondo i contributi della psicologia sociale (Bales, 1965; Johnson, 1990; Johnson D.W. & Johnson F.P.; Webb, 1989; Deutsch, 1993) é possibile scandire un percorso di abilità intermedie all'interno di alcune aree di competenze cui far riferimento:

1. competenze comunicative interpersonali;
2. competenze di leadership;
3. competenze per una gestione positiva e costruttiva del conflitto;
4. competenze nella soluzione dei problemi;
5. competenze decisionali.

Prima di insegnare le abilità sociali occorre porre attenzione alla loro pianificazione, seguendo la seguente scansione, proposta dai fratelli Johnson:

1. suscitare la motivazione ad apprendere quella competenza;
2. descrivere in modo oggettivo i comportamenti che esprimono l'abilità e presentarne un modello. E' possibile fare ciò attraverso alcuni strumenti come:
 - a) la carta a "T" ;
 - b) il modellamento;
 - c) il role play;
 - d) la simulazione;
 - e) la presentazione di situazioni problema;
3. Offrire occasioni nelle quali sia possibile esercitarsi;
4. Revisionare l'acquisizione dell'abilità, rinforzando e modellando i comportamenti desiderati;
5. Generalizzare gli apprendimenti.

Le abilità prosociali

All'interno dell'insegnamento diretto delle abilità sociali, assume un interessante focus la dimensione delle abilità prosociali.

I Johnson parlano delle abilità prosociali dedicando loro uno spazio specifico all'interno dell'interazione promozionale faccia a faccia, che essi definiscono il secondo elemento basilare del *Cooperative Learning*. Essi dicono a questo proposito "gli studenti hanno bisogno di fare un reale lavoro assieme nel quale promuovere il successo reciproco condividendo materiali e risorse, aiutandosi, sostenendosi, incoraggiandosi reciprocamente e applaudendo agli sforzi dei compagni per raggiungere l'obiettivo."

Secondo De Beni comunque "non c'è dubbio che questi termini si riferiscano ad azioni e atteggiamenti positivi, espressi in favore di una persona, di un gruppo, della società in genere."

2.5. La revisione del lavoro svolto e la verifica individuale e di gruppo

Un altro importante elemento di base dell'apprendimento cooperativo è la fase della revisione del lavoro svolto sia a livello individuale che di gruppo. Questa pratica viene generalmente avviata alla fine del lavoro in piccolo gruppo: i membri discutono come hanno raggiunto i loro risultati, come hanno realizzato l'attività, se hanno raggiunto i loro obiettivi, se le relazioni tra loro nel lavoro sono state efficaci ed utili.

Come definito dai Jonhson (1994) i gruppi devono descrivere specificatamente le azioni dei membri che sono utili od inutili a prendere decisioni, quali comportamenti attuati durante il lavoro di gruppo siano da ripetere poiché risultati efficaci e quali siano da modificare per le volte successive. (in Sharan S., p. 59)

La revisione permette il miglioramento continuo dei processi di apprendimento, poiché attiva le pratiche metacognitive dell'imparare ad imparare. Inoltre permette un'analisi attenta di come i membri stanno lavorando insieme e come essi possono aumentare l'efficacia del gruppo.

Il processo di verifica e di valutazione deve svolgersi nel contesto dei gruppi di apprendimento; infatti, pur verificando la preparazione dell'individuo, si ha più efficacia se si compie l'operazione di revisione in gruppo.

E' necessario verificare con costanza e sistematicità, poiché gli alunni hanno bisogno di un feedback continuo ed individuale.

Gli alunni vanno coinvolti direttamente nella verifica del loro livello di apprendimento:

- a) nella preparazione delle prove stesse (obiettivi della prova, criteri di successo, valutazione dei progressi);
- b) nell'usare il risultato della verifica per stabilire nuovi obiettivi e correggere gli errori commessi;
- c) nel sentirsi orgogliosi e soddisfatti dei risultati raggiunti.

Il sistema di valutazione al quale il cooperative learning fa riferimento è quindi il sistema della valutazione autentica. Attraverso di essa vengono definiti gli standard a cui riferirsi per i risultati, attraverso l'uso delle rubriche e del portfolio per la certificazione dei risultati e la loro selezione.

2.6. L'interazione simultanea

Kagan (1994) definisce l'interazione simultanea in classe come la possibilità di una partecipazione attiva di più studenti nello stesso tempo. Essa è preferibile all'interazione sequenziale, poiché aumenta il numero di alunni coinvolti attivamente in ogni momento. Tutti gli studenti prendono parte in modo simultaneo all'azione, in coppia o in piccolo gruppo, nello stesso tempo, anche se sono dislocati in posti diversi della classe. (in Sharan S. p. 127)

L'autore confronta l'interazione simultanea con quella di tipo sequenziale, affermando che quest'ultima è limitata e inefficace, poiché attiva individualmente gli studenti solo per pochi minuti, dovendo aspettare il loro turno di parola in modo sequenziale.

Kagan (2000), riportando uno studio di Goodland, considera come dei 50 minuti a disposizione di una lezione, ogni studente abbia circa 10 minuti per partecipare attivamente. Ma poiché i 10 minuti sono usati in modo sequenziale, quando uno studente viene chiamato dopo l'altro, la percentuale di partecipazione attiva viene suddivisa per il numero di studenti presenti nella classe, risultando veramente minima. (p. 45)

L'equa partecipazione

Kagan (1992a) ritiene che la partecipazione è parte integrante del processo di apprendimento. Gli studenti imparano interagendo con i compagni e con il contenuto. Anche per il successo nell'apprendimento è fondamentale la partecipazione.

Per assicurare il successo è necessario che la partecipazione sia strutturata in modo da garantirne l'equità, poiché quest'ultima non si verificherà in modo magico.

La partecipazione equa differisce dall'interazione simultanea, poiché quest'ultima risponde alla domanda "Quale percentuale della classe è attiva nello stesso momento?", mentre per determinare se c'è partecipazione equa occorre domandarsi "In che modo la partecipazione è equa, cioè non si basa sulla popolarità degli studenti?"

Oltre alla simultaneità quindi, occorre assicurare l'equità, che generalmente è creata:

- dall'assegnazione di turni;
- dalla divisione del lavoro.

La prima stabilisce quando e come gli studenti devono partecipare all'attività, stabilendo delle norme (prima annota e poi riferisci, mentre tu prima riferisci e poi annoti).

La seconda rende lo studente responsabile per una parte del compito (quello che deve realmente fare per il prodotto finale). Gli studenti diventano realmente responsabili verso i loro partner, rendendo equa la partecipazione.

Kagan sottolinea come la partecipazione, essendo correlata con il successo, induce chi partecipa di più a prendere parte al successo con più probabilità. Se vogliamo provvedere all'apprendimento di tutti gli studenti, non dobbiamo lasciare fuori dai principi fondamentali dell'apprendimento cooperativo la partecipazione equa. (2000b, p. 51)

2.7. L'eterogeneità

Mario Comoglio (1996) riporta come il cooperative learning predilige il gruppo eterogeneo e in particolare quello per differenze di capacità. Quest'ultimo è preferito perché offre maggiori possibilità di tutoring, di aiuto reciproco e di integrazione di diversità socio-culturali. Il gruppo eterogeneo è lo strumento operativo funzionale anche ad attività cooperative di competizione. Secondo Johnson, Johnson e Holubec i gruppi che mostrano differenze interne di back-ground, di livello di capacità e di sesso sembrano idonei:

1. a stimolare le attività di elaborazione dei contenuti, di memorizzazione a lungo termine, di riflessione e ragionamento;
2. a promuovere l'assunzione e l'esercizio dei ruoli di tutor e di tutee;
3. a valorizzare la ricerca di prospettive diverse che favoriscono l'approfondimento dei contenuti da apprendere. (p. 154)

Cohen (1999b) ricorda come i gruppi dovrebbero essere misti ed eterogenei in base al rendimento scolastico, al sesso, e a qualsiasi altra caratteristica di status come la razza o l'appartenenza etnica. (p. 89)

In riferimento a Cohen, Batelaan (1997) argomenta tra le caratteristiche specifiche del cooperative learning l'eterogeneità dei gruppi, come la strategia che mira a fornire struttura al metodo. (p. 9)

Kagan (2000b) indica che molti ricercatori hanno considerato l'eterogeneità dei gruppi come una caratteristica che contraddistingue l'apprendimento cooperativo. I gruppi eterogenei vengono di solito formati in modo da avere una distribuzione omogenea tra i gruppi nella classe e una micro classe in ogni gruppo. In genere si preferisce utilizzare il gruppo eterogeneo perché:

- offre le maggiori opportunità per un mutuo sostegno e insegnamento;
- migliora le relazioni e l'integrazione tra sessi, razze e abilità;
- rende più semplice la gestione dell'aula perché avere in ogni gruppo uno studente con un alto rendimento è come disporre di un "aiuto insegnante" per ogni tre studenti. (p. 71-72)

2.8. Lo status

L'attenzione all'eterogeneità permette di introdurre la particolare attenzione al concetto di *status* nell'apprendimento cooperativo.

Per Cohen la prospettiva della teoria degli status descrive come la caratteristica dello status o popolarità intacca l'interazione e influenza la situazione di gruppo. La caratteristica di status/popolarità è definita come un grado sociale convenzionale, condiviso da tutti e dove ognuno sente che è preferibile avere una posizione alta piuttosto che una di basso rango.

Le caratteristiche di status possono essere diverse: basate su distinzioni sociali generali come la razza e il genere; oppure possono essere specifiche, basate su abilità percepite come rilevanti per uno specifico compito. (in Sharan S., 1994, p. 84)

Sempre Cohen (1999) rileva che nei piccoli gruppi orientati al compito, c'è una tendenza a sviluppare gerarchie in cui alcuni membri sono più attivi e influenti di altri. Questo fenomeno origina alcuni effetti specifici dello status, come per esempio:

- lo status di "esperto", che si realizza quando studenti davvero bravi in una certa disciplina dominano il gruppo che deve affrontare un compito in quell'ambito disciplinare;
- lo status scolastico-culturale, che si compie quando studenti percepiti come bravi nelle discipline considerate principali, anche quando sono coinvolti in attività diverse, parlano molto di più durante tutte le fasi di lavoro di quanto non facciano gli altri compagni. Gli studenti considerati deboli nell'argomento principale dicono molto poco e, quando partecipano davvero, tendono a essere ignorati;
- lo status sociale rispetto ai pari, che si compie quando studenti che hanno una posizione sociale più elevata godono di una elevata condizione rispetto ai pari ed è probabile che dominino i gruppi all'interno della classe, anche se le abilità richieste al compito del gruppo appartengono a studenti con status sociale basso. (p. 48-52)

Attraverso l'apprendimento cooperativo invece di accettare uniformemente da una parte alte aspettative da parte di studenti con alto status e dall'altra basse attese per studenti con basso status, l'insegnante può creare uno scenario misto di aspettative e di compiti per ognuno. Questa attenzione permette di ridurre le differenze nella partecipazione. E' necessario che l'insegnante presenti tre elementi agli studenti per il lavoro in gruppo cooperativo:

- i compiti cooperativi richiedono molte e differenti abilità intellettuali;
- nessuno potrà avere tutte le abilità necessarie allo svolgimento del compito;
- ognuno avrà almeno alcune delle abilità necessarie.

Per questo diviene necessario assegnare alte abilità anche a studenti con basso status. {Cohen E., 1998, p. 18-21 }

Quanto sin qui presentato permette di comprendere maggiormente in cosa e come il cooperative learning sia differenziato dal lavoro di gruppo tradizionalmente inteso, proprio per la presenza contemporanea e strutturata di questi elementi caratteristici appena descritti.

3. Come realizzare un'attività in apprendimento cooperativo

Prima di introdurci nella presentazione essenziale di alcune procedure che sostengono i diversi modelli, è utile chiarire che i fratelli Johnson hanno proposto tre tipologie di gruppo in apprendimento cooperativo (Johnson D.W. 1994, p.14):

1. il cooperative learning di tipo formale;
2. il cooperative learning di tipo informale;
3. i gruppi di base cooperativi.

Nel cooperative learning di tipo formale gli studenti lavorano insieme, da un'ora ad alcune settimane, per raggiungere obiettivi di apprendimento condivisi e assicurandosi che ognuno dei componenti il gruppo completi con successo i compiti di studio assegnati. Ogni compito di apprendimento, per ogni disciplina, in ogni curriculum, può essere strutturato in modo cooperativo. Qualunque disciplina può essere formulata in cooperative learning di tipo formale. Nei gruppi di tipo formale gli insegnanti:

- prendono delle decisioni prima della lezione;
- specificano gli obiettivi della lezione;
- spiegano i compiti da svolgere e il tipo di interdipendenza utilizzata;
- controllano l'apprendimento degli studenti e intervengono all'interno dei gruppi per fornire assistenza ai compiti o per migliorare le abilità interpersonali e di gruppo;
- valutano l'apprendimento degli studenti e li aiutano nel processo di revisione su come il gruppo ha funzionato.

Nel cooperative learning di tipo informale, un qualsiasi stimolo può essere usato efficacemente, affinché gli studenti lavorino insieme per raggiungere un obiettivo di apprendimento temporaneo sia a livello disciplinare che sociale. I gruppi sono formati ad hoc e hanno una durata di qualche minuto fino ad una lezione.

Questa modalità cooperativa può essere usata per focalizzare l'attenzione degli studenti sui materiali che saranno studiati, per preparare un contesto di apprendimento favorevole, per aiutare a definire le attese sui contenuti che saranno trattati successivamente, per assicurarsi che gli studenti elaborino cognitivamente il materiale studiato e che chiudano le sessioni di lavoro.

I gruppi informali aiutano l'insegnante ad assicurarsi che gli studenti sappiano pensare l'organizzazione del lavoro, sappiano spiegare, riassumere, e integrare il materiale riconducendolo all'interno di strutture concettuali già in loro possesso o apprese durante l'insegnamento diretto.

I gruppi di base cooperativi a differenza dei primi due, hanno una lunga durata, sono sempre eterogenei con una composizione stabile dei membri che può anche raggiungere un anno scolastico.

Questi gruppi forniscono agli studenti la possibilità di impegnarsi nelle relazioni con continuità, permettendo così di dare ai membri del gruppo supporto, aiuto, incoraggiamento, e assistenza, per lavorare più efficacemente nei compiti, fare progressi nelle discipline, apprendere modi adeguati per sviluppare schemi cognitivi e abilità socialmente utili.

I gruppi base si incontrano ogni giorno nelle scuole elementari e circa due volte la settimana nelle altre scuole. Informalmente, i membri interagiscono tutti i giorni all'interno e attraverso la classe, discutendo gli incarichi, e aiutando chi ha bisogno nei compiti per casa. L'uso del gruppo base tende a migliorare la frequenza, a personalizzare il lavoro richiesto a scuola, e a migliorare la qualità/ quantità dell'apprendimento. {Johnson D.W. 1994, p. 20}

Nella modalità formale di Learning Together, l'insegnante opera le seguenti attività:

Pianificare prima della lezione.

1. Specificare gli obiettivi. Questi forniscono chiare linee guida per condurre l'unità didattica, la valutazione complessiva e la valutazione dei progressi dello studente, verso gli obiettivi. Le lezioni cooperative specificano sia gli obiettivi di tipo disciplinare che quelli di tipo sociale, riferiti alle abilità da raggiungere. Gli obiettivi disciplinari devono essere specificati ad un livello raggiungibile per gli studenti e devono incontrare l'appropriato livello di istruzione secondo l'analisi dei concetti o dei compiti. Gli obiettivi di abilità sociale specificano quali abilità interpersonali e di piccolo gruppo dovranno essere enfatizzate durante l'unità didattica.
2. Progettare una sequenza di compiti che mirano a raggiungere gli obiettivi per l'unità didattica.
3. Stabilire i criteri per il successo che saranno utilizzati per valutare le prestazioni degli studenti (coinvolgendo gli studenti nello sviluppo dei criteri, quando questo è possibile e utile per l'apprendimento).
4. Definire il processo di apprendimento attraverso il quale gli studenti possono incrementare le competenze, fino ai nuovi criteri/obiettivi.
5. Stabilire il piano per raccogliere le informazioni di cui gli studenti hanno bisogno per l'apprendimento e per il successo dell'unità didattica.

Condurre l'unità didattica.

Una volta definito e realizzato il piano, è possibile condurre l'unità. Durante lo svolgimento di essa, verranno raccolte molte informazioni utili per la valutazione, che saranno eventualmente comunicate ai diretti interessati (osservazione sistematica, griglie apposite...). Ogni lezione può iniziare con una valutazione della qualità dei lavori svolta a casa dagli studenti. Successivamente l'insegnante comunica agli studenti gli obiettivi di apprendimento da raggiungere, i criteri per il successo, le modalità del lavoro cooperativo, i modi attraverso i quali ogni studente sarà responsabile per gli apprendimenti propri e dei compagni, sia studiando i materiali a lui assegnati, sia aiutando gli altri nel gruppo, e la specificazione da parte dell'insegnante di quanto si attende vedere nel lavorare insieme. Dopo che gli studenti hanno iniziato il lavoro, l'insegnante sistematicamente svolge un'attività di monitoraggio per ogni gruppo di apprendimento e interviene quando necessario, per assicurarsi che gli studenti comprendano correttamente i contenuti disciplinari. Il monitoraggio e l'intervento forniscono opportunità per valutare l'apprendimento degli studenti in itinere, soprattutto osservando gli studenti mentre lavorano nei gruppi e durante i loro interventi con i compagni. Attenzione particolare è data alla valutazione nell'uso da parte degli studenti delle abilità sociali e di piccolo gruppo richieste durante il lavoro di gruppo.

Condurre l'osservazione.

Mentre gli studenti lavorano nei piccoli gruppi cooperativi, l'insegnante sistematicamente raccoglie le osservazioni a proposito della qualità delle spiegazioni e degli interscambi di contenuto tra i membri del gruppo. Le procedure di osservazione sono finalizzate a descrivere e riportare i comportamenti così come capita. I dati possono essere raccolti con schede formali di osservazione, check lists, scale gradute, o brevi appunti di fatti che esemplificano il comportamento.

L'insegnante suddivide gli studenti in piccoli gruppi eterogenei e assegna loro un compito. Quando il gruppo lavora, l'insegnante si muove tra i gruppi ascoltando le interazioni degli studenti tra loro. Dall'ascolto della spiegazione degli studenti su come completano i compiti a loro assegnati, l'insegnante può valutare cosa lo studente comprende o non comprende, il livello dei loro ragionamenti cognitivi, le strategie che utilizzano per affrontare i problemi e i compiti. In aggiunta, l'insegnante può valutare quanto frequentemente le strategie metacognitive sono utilizzate.

Valutare le abilità sociali.

In una situazione di lavoro reale, l'abilità di lavorare con altri è spesso una componente chiave della valutazione di quanto si fa. Le procedure per valutare l'uso delle abilità sociali sono le seguenti:

1. decidere quali abilità sociali devono essere enfatizzate e farle praticare come definito dagli obiettivi sociali dell'unità (ogni unità cooperativa è una lezione nella quale si usano le abilità sociali così come quelle disciplinari).

2. Definire come insegnare le abilità sociali. Spesso è di aiuto avere la classe che genera l'elenco delle azioni non verbali e delle frasi verbali che dimostrano l'abilità (carta a "T").
3. Insegnare le abilità sociali agli studenti. L'abilità può essere modellata, spiegata in modo sequenziale e praticata dagli studenti prima di iniziare l'unità didattica disciplinare. Gli studenti sono così informati che ci si aspetta l'uso delle abilità sociali durante le unità didattiche.
4. Preparare la forma di osservazione, stabilire gli osservatori e spiegare loro la forma di osservazione. In una lezione cooperativa ci sono tre possibili osservatori: l'insegnante disciplinare, gli studenti, altri insegnanti. L'insegnante è sempre un osservatore. Gli studenti possono essere regolarmente utilizzati come osservatori (assegnando loro il ruolo di osservatore). Mentre l'insegnante gira per i gruppi, gli studenti osservano il loro gruppo.
5. L'osservatore usa la griglia di osservazione per monitorare le interazioni tra i membri del gruppo, mentre lavorano sul compito e sui contenuti dell'unità, ponendo attenzione particolare alle abilità sociali selezionate. L'osservazione fornisce dati oggettivi circa le interazioni tra i membri del gruppo. Il comportamento dei membri del gruppo è osservato in modo tale che agli studenti può essere dato un feedback sulla loro partecipazione nel gruppo, così che alcune inferenze possono essere tratte sui modi con i quali è funzionato il gruppo. Ogni componente il gruppo può così essere aiutato immediatamente a modificare e migliorare le proprie abilità, acquisendo maggiore padronanza in esse.
6. Tutti i membri del gruppo possono compilare la checklist o il questionario sulle loro azioni, per valutare quanto individualmente le abilità sociali identificate siano state eseguite così come quelle del gruppo.
7. L'osservatore riporta al gruppo le informazioni raccolte, e i membri del gruppo riportano le loro impressioni su come si sono comportati. L'osservatore sintetizza le sue osservazioni in modo chiaro e pratico (con esempi) e le descrive come feedback. L'osservatore aiuta i compagni e le compagne di gruppo a fare delle inferenze dalle osservazioni su come il gruppo ha funzionato secondo loro, quanto frequentemente e quanto bene ogni membro si è impegnato nell'agire le abilità identificate e come le interazioni tra i membri del gruppo possono essere modificate per renderle più efficaci. L'osservatore si assicura che tutti i membri del gruppo ricevano un feedback efficace circa le loro azioni nel gruppo.
8. I membri del gruppo riflettono e analizzano l'efficacia del loro uso delle abilità sociali. La riflessione (metacognitiva) è necessaria per scoprire cosa ha aiutato oppure ostacolato il loro uso nel completamento dei compiti disciplinari assegnati e se delle azioni specifiche hanno avuto un effetto positivo o negativo. Dopo la revisione del processo in piccolo gruppo, avviene la revisione allargata con tutta la classe, nella quale l'insegnante condivide i suoi feedback.
9. I membri del gruppo definiscono gli obiettivi per migliorare la loro padronanza nelle abilità sociali nel corso del successivo lavoro in gruppo. I membri discutono gli obiettivi e pubblicamente definiscono come intendono raggiungerli.

Molti studi hanno esaminato l'impatto del cooperative learning sulla padronanza dell'uso di abilità sociali. Questi studi hanno trovato che studenti isolati socialmente, demotivati o diversamente abili apprendono più abilità sociali, e le agiscono più frequentemente in situazioni cooperative piuttosto che in quelle individuali, specialmente quando i gruppi sono ricompensati per questo loro agire (Lew, Mesch, Johnson, and Johnson 1986a, 1986b; Mesch, Lew, Johnson, and Johnson 1986, 1988; Putnam, Rynders, Johnson, and Johnson 1989).

Valutare e comunicare dopo la lezione in apprendimento cooperativo.

Molte procedure di valutazione sono condotte dopo il completamento dell'unità didattica. Nella prospettiva fin ora presentata, un sistema di valutazione assume significato quando (Johnson D., Johnson R., 1996, p.1:9):

- a) porta al successo delle proposte significative;
- b) fornisce informazioni chiare e utilizzabili ai destinatari;
- c) fornisce direzioni chiare per aumentare la qualità dell'apprendimento e dell'istruzione.

Le proposte significative comprendono:

- a) dare agli studenti accurati e dettagliati feedback sui processi usati per apprendere e sulla qualità e quantità dei loro apprendimenti;
- b) dare agli studenti accurati e dettagliati feedback sui processi in grado di aumentare l'apprendimento.

La valutazione è significativa quando:

- a) gli studenti comprendono le procedure della valutazione;
- b) gli studenti investono tempo ed energie per valutare i loro processi di lavoro;
- c) gli studenti si appropriano della valutazione di qualità e quantità dei propri lavori;
- d) gli studenti vogliono mostrare i loro lavori e parlare di essi con altri.

La valutazione fornisce direzione all'apprendimento quando:

- a) permette di comprendere e correggere l'errore;
- b) permette di colmare le distanze che vengono rilevate negli apprendimenti;
- c) permette di avanzare al livello successivo di conoscenza e abilità.

Nella comunicazione dei risultati della valutazione, gli ascoltatori più importanti sono gli studenti stessi e i gruppi di apprendimento cooperativo dei quali sono membri. I gruppi usano le informazioni della valutazione durante la loro revisione della qualità del loro processo di apprendimento. Oppure gli studenti possono presentare ad altri insegnanti, a genitori invitati o altri uditori interessati le loro comunicazioni per essere da questi valutati.

Comoglio (1996) riepiloga le attività del Learning Together nel seguente schema (p. 238-246, ri-elaborazione di Ellerani P., Pavan D.):

1. PRIMA DELLA LEZIONE	L'insegnante prende decisioni su:	- obiettivi cognitivi e cooperativi della lezione
		- composizione dei gruppi
		- sistemazione dell'aula
		- definizione ruoli di leadership
		- pianificazione materiale didattico
2. INTRODUZIONE ALLA LEZIONE	L'insegnante comunica:	- la motivazione al lavoro
		- gli obiettivi cognitivi e cooperativi della lezione
		- la composizione dei gruppi e sistemazione dell'aula
		- la scelta delle competenze sociali e definizione dei comportamenti desiderati
		- il compito da svolgere e i criteri di valutazione del lavoro
		- la struttura dell'interdipendenza positiva che verrà utilizzata
		- definizione e attribuzione di ruoli individuali
		- consegna materiali
3. DURANTE LA LEZIONE	L'insegnante:	- avvia l'eventuale insegnamento diretto delle abilità sociali
		- aiuta ad analizzare i contenuti
		controlla e intervenire sul lavoro dei gruppi
		usa la griglia di osservazione delle competenze sociali
	Lo studente:	affronta tre fasi di lavoro: 1. studio o elaborazione individuale, 2. studio di gruppo (studio, soluzione di problemi o scrittura creativa..), 3. produzione di gruppo (generazione di un prodotto comune)
4. DOPO LA LEZIONE	L'insegnante:	- ascolta la presentazione dei lavori
		- valuta il lavoro svolto e l'applicazione delle competenze sociali
		- favorisce l'autovalutazione del lavoro svolto (metodo utilizzato e prodotto)
		- favorisce l'auto-valutazione dell'applicazione delle abilità sociali

Nell'anno scolastico 2002-03 ho curato la realizzazione del "Progetto biblioteca" che aveva coinvolto l'intera scuola per un totale di 235 alunni ripartiti in 10 classi.

Tale progetto (allegato 1) si proponeva di:

- favorire la motivazione alla lettura;
- stimolare la relazione interpersonale usando i libri come tramite;
- sollecitare gli alunni a esprimere giudizi motivati su ciò che avevano letto e a condividerli con i compagni.

Erano previsti momenti a classe intera e attività a piccoli gruppi, nelle quali è stato utilizzato come metodo di lavoro il cooperative learning, per permettere il coinvolgimento di tutti i bambini nello svolgimento delle varie proposte.

Le unità didattiche, qui riportate sono due, ognuna coinvolge classi diverse:

- Alla scoperta della biblioteca (classi II).
- Il librogame (classi V).

U.D. n°1: ALLA SCOPERTA DELLA BIBLIOTECA

Classi coinvolte:

II A e II B (50 alunni)

Luogo:

laboratorio biblioteca

Tempi:

novembre 2002

Durata:

un intervento di circa 2 ore e 30 per ogni classe.

Obiettivi educativi dell'attività:

1) Esprimere opinioni motivate – 2) Rinforzare la motivazione a leggere – 3) Capire il funzionamento della biblioteca scolastica.

Obiettivi cognitivi:

1) Formula pareri personali – 2) Scrive correttamente la sua opinione – 3) Attiva strategie di ascolto – 4) Comprende le istruzioni e le mette in pratica.

Obiettivi cooperativi:

1) Partecipa attivamente, dando il proprio contributo – 2) Ascolta i contributi degli altri, guardandoli negli occhi e facendo cenni d'assenso – 3) Porta a termine il ruolo assegnato – 4) Stimola i compagni ad dare il proprio contributo.

Modello di cooperative learning utilizzato:

learning together (di tipo formale)

Disposizione dello spazio:

un grande cerchio di sedie, al centro; dislocati lontani gli uni dagli altri, 8 banchi isolati, che costituivano la postazione di ogni gruppo.

Composizione dei gruppi:

i gruppi, 7/8, erano formati da piccoli gruppi eterogenei formati da $\frac{3}{4}$ bambini.

Formazione dei gruppi:

l'animatrice aveva distribuito ai bambini un cartoncino riportante un pezzo di un titolo di un libro presente in biblioteca; i bambini che avevano pezzi dello stesso titolo facevano parte dello stesso gruppo; per rendere più semplice la ricerca, cartoncini relativi allo stesso titolo avevano lo stesso colore.

Definizione dei ruoli:

i membri di ogni gruppo dovevano condividere i materiali assegnati a loro individualmente (fogli, pezzi di titolo, istruzioni) e aiutarsi in caso di bisogno, perché il compito si poteva realizzare solo con il contributo di tutti (rinforzo dell'interdipendenza positiva).

L'insegnante di classe presente all'attività aveva il compito di osservare e di raccogliere dati relativi alle capacità di interazione fra i membri dei vari gruppi, da utilizzare poi in sede di valutazione dell'esperienza intrapresa.

Materiale didattico:

strisce di cartoncino riportante il titolo dei libri scelti, fotocopie dei libri, i libri stessi, i fogli per il *roundrobin*, le penne, i cartoncini con le istruzioni per localizzare i libri sullo scaffale.

Introduzione alla lezione (20 minuti):

L'animatrice si era presentata e aveva:

1. chiesto ai bambini di guardarsi intorno e di raccontare in quale luogo si trovavano;
2. ripreso dagli interventi dei bambini le parole "biblioteca" e "libri", dicendo che lo scopo dell'attività era proprio quello di parlare di libri, del funzionamento e delle regole della nostra biblioteca;
3. formato i gruppi con il puzzle dei titoli;

4. illustrato alcune attività a piccolo gruppo (il *roundrobin*, la *caccia al libro*, il momento di revisione, con la tecnica *think, pair, share*) scrivendo il menù alla lavagna e stabilendo i tempi;
5. ricordato le competenze sociali da mettere in atto: l'ascolto, il parlare a turno, il dare il proprio contributo, l'aiutarsi a vicenda;
6. consegnato i pezzi del puzzle dei titoli per formare i gruppi;
7. distribuito i materiali, dopo che i gruppi si erano sistemati nelle varie postazioni, ed invitato ad iniziare.

Realizzazione dell'attività:

A) ROUNDROBIN (50 minuti)

Ad ogni componente di ogni gruppo era stato consegnato un foglio, sul quale era scritta una delle seguenti domande:

- 1) Ti piace leggere? (Sì/no/perché)
- 2) Quali libri ti piacciono di più?
- 3) Sei stato delle volte in biblioteca? Ti è piaciuto? Perché?

Ogni bambino aveva ricevuto un foglio e tutti avevano risposto contemporaneamente al quesito che vi era riportato (tempo assegnato 5 minuti). Al comando dell'insegnante "cambio" avevano coperto la loro risposta e avevano passato il foglio al bambino posto alla loro destra. Questo finché tutti non avevano risposto a tutte e tre le domande. A quel punto, a turno, avevano letto ai compagni il foglio che avevano davanti e avevano discusso le risposte, poi si erano messi d'accordo su cosa ogni bambino doveva dire alla classe in merito alle risposte raccolte nel suo gruppo.

Le risposte dei vari gruppi erano poi state condivise con la classe (20 minuti).

B) CACCIA AL LIBRO (30 minuti)

Ad ogni gruppo veniva consegnato la fotocopia del libro da trovare e ad ogni componente del gruppo un biglietto recante una delle istruzioni necessarie ad individuarlo nei diversi scaffali disseminati lungo la parete.

Es:

VAI ALLO SCAFFALE DI FRONTE ALLA PORTA

CERCA DOVE C'È IL BOLLINO GIALLO

GUARDA A DESTRA FRA I LIBRI MOLTO ALTI

Ogni bambino doveva leggere la sua istruzione ai compagni, poi insieme dovevano localizzare il libro. Trovato il libro, il gruppo lo aveva sfogliato, guardato, letto qua e là e ognuno aveva espresso le proprie opinioni. Poi si erano divisi i ruoli: un bambino scriveva su un foglio il giudizio, condiviso, sul libro avuto tra le mani, un altro lo leggeva alla classe, il terzo mostrava il libro sfogliando le pagine.

C) MOMENTO CONDIVISO

A quel punto i bambini avevano deposto i libri che avevano avuto in visione sul tavolo, poi si erano avvicinati agli scaffali per scegliersi un libro da leggere. Nel farlo si erano scambiati opinioni, giudizi, avevano operato confronti.

Conclusa l'attività, i bambini avevano riformato il cerchio di sedie, mostrano ai compagni il libro scelto, mentre l'insegnante registrava il prestito. L'animatrice aveva, a quel punto, ricordato loro alcune regole per l'accesso alla biblioteca e aveva fissato un giorno settimanale per lo scambio dei libri.

D) REVISIONE: THINK, PAIR, SHARE (20 minuti)

I bambini sono stati invitati a girare liberamente con l'accompagnamento di un sottofondo musicale. Quando la musica s'interrompeva dovevano mettersi in coppia per condividere le impressioni sull'attività svolta.

Ogni volta l'animatrice poneva una domanda diversa, scelta tra queste:

1. Come ti è sembrato che abbia lavorato il tuo gruppo oggi?
2. Quale attività ti è piaciuta di più e perché?
3. Cosa pensi di avere dato al tuo gruppo, per farlo funzionare bene?

Alla fine l'animatrice aveva invitato a riformare un cerchio, chiedendo ai bambini, se lo desideravano, di riferire ciò che avevano ascoltato dai compagni.

Dopo la lezione (15 minuti)

A conclusione dell'unità didattica l'animatrice aveva ripreso alcune risposte dei bambini per rinforzare gli atteggiamenti che avevano consentito un lavoro di gruppo positivo, in modo che questi divenissero principi condivisi a cui attingere in occasione di ogni lavoro a piccolo gruppo.

"Abbiamo ascoltato e parlato tutti" (Ilaria, anni 8)

"Ci siamo aiutati a leggere la consegna e a capire dov'era il libro" (Roberto, anni 8)

"Non pensavo solo io, ma pensavamo tutti" (Caterina, anni 8)

"Quando uno non sapeva una cosa, l'altro gliela diceva" (Simone, anni 8)

"Da sola non sarei riuscita a fare questo lavoro, insieme è stato più facile" (Chiara, anni 8)

"Insieme abbiamo fatto più in fretta" (Veronica, anni 8)

L'insegnante di classe aveva poi espresso una valutazione relativa a come avevano interagito tra di loro i componenti dei diversi gruppi, senza esprimere un punteggio negativo, ma sottolineando gli atteggiamenti positivi che aveva riscontrato durante l'attività.

U.D. 2: IL LIBROGAME

Classi coinvolte:

V A e V B (51 alunni)

Luogo:

laboratorio biblioteca

Tempi:

maggio 2003

Durata:

un intervento di circa 2 e 30 per ogni classe.

Obiettivi educativi dell'attività:

1) Scambiarsi idee sui libri letti- 2) Comprendere i contenuti dei libri letti- 3) Esprimere giudizi motivati - 4) Utilizzare diversi linguaggi per comunicare messaggi in modo creativo.

Obiettivi cognitivi:

1) Formula pareri personali - 2) Attiva strategie di ascolto - 3) Comprende i contenuti dei libri letti - 4) Sa rispondere a domande circostanziate- 5) Sa elaborare uno spot in modo creativo.

Obiettivi cooperativi:

1) Esprime la propria opinione, rispettando il turno di parola - 2) Ascolta e tiene in considerazione i contributi degli altri - 3) Stimola i compagni a dare il proprio contributo- 4) Dà il proprio apporto alla realizzazione di un prodotto comune.

Modello di cooperative learning utilizzato:

learning together (di tipo formale)

Disposizione dello spazio:

6 banchi sparsi, con intorno 4/5 sedie ciascuno.

Composizione dei gruppi:

i gruppi erano eterogenei, costituiti da 4/5 ragazzi l'uno.

Formazione dei gruppi:

il criterio utilizzato era quello che all'interno del gruppo ognuno avesse letto almeno un libro della rosa individuata per i giochi.

Definizione dei ruoli:

l'animatrice aveva assegnato dei ruoli per consentire a tutti nel gruppo di dare il proprio contributo:

- chi controllava il tempo
- chi leggeva le domande
- chi scriveva
- chi controllava sul libro l'esattezza delle informazioni
- chi controllava che si rispettasse il turno di parola

I ruoli venivano fatti girare alla fine di ogni gioco, perciò ognuno aveva la possibilità di metterli in atto tutti.

Materiale didattico:

ad ogni gruppo veniva consegnato un libro, il foglio con le domande (allegato N°2 e 3), una penna e altri fogli per la sceneggiatura dello spot.

Introduzione alla lezione (10 minuti):

L'animatrice aveva presentato l'attività come una serie di giochi (in tutto 6) legati ai libri letti durante l'anno. Successivamente aveva illustrato il compito di ogni gruppo, cioè quello:

- di rispondere correttamente ai quesiti relativi al libro loro assegnato
- di inventare uno spot che ne promuovesse la lettura.

Aveva ricordato anche che lo spot realizzato dai vari gruppi sarebbe poi stato presentato alla classe al completo, che ne avrebbe giudicato l'efficacia comunicativa e l'originalità con un applauso.

Realizzazione dell'attività:

A) Il GIOCO SUI LIBRI (30 minuti)

I gruppi:

- leggevano le istruzioni
- si consultavano prima di rispondere alle domande
- controllavano la risposta sul libro
- scrivevano a turno le risposte

L'animatrice:

- aiutava ad analizzare i contenuti
- interveniva in caso di bisogno senza fornire soluzioni, ma stimolando a mettere in campo tutte le risorse del gruppo.

L'insegnante di classe:

- registrava i comportamenti sociali attivati dai vari gruppi attraverso una griglia di osservazione, assegnando un punteggio da 0 a 5, un punto per ogni componente del gruppo se l'abilità veniva messa in gioco:

GRUPPO	Rispetta il turno di parola	Ascolta i contributi degli altri	Riprende i contributi degli altri	Stimola l'apporto dei compagni	Dà il contributo per il prodotto comune
Federica, Andrea Chiara, Davide, Luca,	4	5	4	3	5
Silvia, Francesca, Simona, Laura, Daniele	5	5	4		5
Salvo, Alice, Brian, Filippo, Giulia	4	4	3	5	4
.....					

- Esaurite le risposte, l'animatrice controllava con il gruppo l'esattezza delle risposte.

B) LO SPOT (40 minuti)

Il gruppo si accordava sul testo e sulle modalità di rappresentazione, realizzando una specie di sceneggiatura e scrivendola sui fogli messi a disposizione.

Tutti i gruppi s'impegnavano al massimo, stimolati dalla proposta che trovavano molto accattivante. L'animatrice girava per i gruppi, ascoltando proposte, dando suggerimenti e consigli, soprattutto nelle controversie per l'attribuzione delle parti.

C) LA CELEBRAZIONE (1 ora)

Le sedie erano state messe in cerchio e i vari gruppi, a turno, avevano rappresentato il loro prodotto. C'era chi si era limitato ad una frase, chi aveva musicato una filastrocca, chi aveva, invece, realizzato una scenetta vera e propria. Da parte di tutti i gruppi si era notata l'attenzione a far partecipare tutti, a volte suddividendo le frasi da pronunciare in modo che ogni ragazzo dicesse almeno una parola.

Dopo ogni esibizione la classe aveva risposto con un applauso spontaneo più o meno prolungato e con alcuni commenti.

D) REVISIONE (10 minuti)

L'animatrice aveva consegnato ai ragazzi di ogni gruppo un foglietto che riportava le seguenti domande, alle quali dovevano rispondere individualmente:

1. Ti sembra che il tuo gruppo abbia lavorato bene? Cosa te lo fa pensare?
2. Quale contributo ti senti di aver dato tu alla realizzazione del compito affidatovi?
3. Quali difficoltà hai incontrato?
4. Cosa potevi fare perché il tuo gruppo lavorasse meglio?

Alla fine l'animatrice aveva invitato i membri di ogni gruppo a confrontare le risposte tra di loro e ad individuare i propri punti di forza e a comunicarli ai compagni.

L'insegnante di classe aveva poi comunicato il punteggio rilevato attraverso la sua tabella di valutazione, valorizzando in ogni gruppo le abilità che avevano saputo mettere in gioco meglio.

(Allegato 1)

Direzione Didattica VIII Circolo di Reggio Emilia
Scuola elementare statale “Marco Polo”
Progetto Biblioteca

MOTIVAZIONE

Compito primario della scuola elementare non è soltanto quello di fornire l’alfabetizzazione di base relativa alle abilità del leggere e dello scrivere, ma anche quella di suscitare consuetudini che poi durino nel tempo. I bambini iniziano fin da piccolissimi a maneggiare i libri: li guardano, li sfogliano, se li fanno leggere, iniziano a decifrarne da soli le prime pagine, poi pian piano, man mano che crescono, sostituiscono l’interesse per i libri con altri passatempi. Scrive in proposito Rodari: “Non si nasce con l’istinto della lettura, come si nasce con quello di mangiare e bere. Si tratta di un bisogno culturale che può essere innestato nella personalità infantile. Il solo paragone che sopporta è quello con l’innesto di un nuovo senso: il senso del libro, le capacità di usare anche del libro come di uno strumento per conoscere il mondo, per conquistare le realtà, per crescere.” Del resto, a quanto dicono le statistiche, non è nelle famiglie che i bambini possono trovare lo stimolo per appassionarsi alla lettura, l’esempio per continuare a leggere, perché la maggioranza degli adulti legge poco. Pensiamo perciò che sia compito della scuola investire sui libri, non solo collaborando con le biblioteche del territorio, ma anche promuovendo iniziative al suo interno.

Per questo scopo è stato attrezzato, all’interno della Scuola Elementare “Marco Polo”, uno spazio biblioteca abbastanza ampio e discretamente fornito di libri, anche se la dotazione è costituita quasi esclusivamente da testi di narrativa, con alcuni tavoli per la lettura e la consultazione a gruppi o individuale. Tale spazio, però, è sottoutilizzato dalle classi, perché finora è mancato un progetto organico di plesso e una persona a cui affidare il coordinamento delle attività e la gestione spicciola delle operazioni di prestito.

Questo progetto si pone perciò l’obiettivo di potenziare l’uso della biblioteca di plesso, rendendola il fulcro di un insieme di attività e d’iniziativa sui libri che coinvolgano tutto la scuola, anche se con modalità differenti a seconda delle classi. Per fare ciò le insegnanti del plesso chiedono di utilizzare l’insegnante distaccata dall’insegnamento per il corrente anno scolastico Paola Piacentini come “bibliotecaria”, con il compito di gestire l’organizzazione del laboratorio, le operazioni di catalogazione dei libri, il controllo dei testi, la gestione del prestito e di coadiuvare le insegnanti nella attività di animazione della lettura e di ricerca a piccoli gruppi.

CARATTERISTICHE STRUTTURALI DEL PROGETTO

Personale docente coinvolto

Un docente per ogni modulo + l’insegnante distaccato.

Alunni coinvolti

Tutti gli alunni della scuola (238).

Spazi

L'aula biblioteca.

Tempi

Tutto l'anno scolastico 2002-03.

Obiettivo generale

- Stimolare la lettura come piacere e passatempo, rendendo il bambino sempre più autonomo nella scelta del libro e capace di fornire giudizi personali motivati.

Obiettivi didattici

1. Avvicinare il bambino alla struttura e all'organizzazione di una biblioteca (catalogazione dei generi, prestito, restituzione, scelta guidata o totalmente libera).
2. Acquisire una prima e fondamentale conoscenza di un testo nuovo (lettura delle note informative sull'autore, la sintesi del libro contenuta sulla copertina, il riconoscimento dell'autore, dell'editore, della collana, soprattutto nel secondo ciclo).
3. Potenziare le capacità di ascolto, di comprensione del testo scritto e di comunicazione in vista di iniziative di forum sui libri letti.
4. Saper mantenere gli impegni presi, ampliando il proprio "bagaglio letterario".
5. Sapersi orientare, potenziando la propria autonomia, nella scelta di un libro.

Tempi, fasi e modalità di attuazione

Le attività si svolgeranno dal mese di novembre al mese di maggio, nelle giornate di lunedì e sabato quando sarà presente l'ins. Piacentini, con le modalità illustrate dal prospetto seguente:

Classe	giorno	Orario
I A	sabato	II quadrimestre – intervento quindicinale da alternare con le altre classi
I B	sabato	
II A	sabato	9.30 – 10.30
II B	sabato	10.30 – 11.30
III A	lunedì	9.30 – 10.30
III B	lunedì	10.30 – 11.30
IV A	sabato	11.30 – 12.30
IV B	sabato	8.15 – 9.30
V A	lunedì	8.30 - 9.30
V B	lunedì	11.30 – 12.30

La realizzazione del progetto prevede inoltre l'utilizzo di 3 giornate (lunedì, venerdì e sabato) invece di due, in momenti salienti dell'attività:

- dal **4 al 9 novembre**, come momento iniziale, esplicativo sul funzionamento della biblioteca;
- dal **9 al 14 dicembre**, "I settimana del libro", per i giochi sui libri e i forum;

- dal **26 al 31 maggio**, “Il settimana del libro”, per sondaggi, classifiche dei libri e del lettore dell’anno, incontri con esperti di libri, giochi finali.

MODALITÀ DI ATTUAZIONE

L’insegnante bibliotecaria si occuperà del riordino, della catalogazione dei libri, nonché delle operazioni di gestione del prestito. Avrà anche un ruolo di stimolatore e di supporter nelle attività di animazione che saranno concordate con le insegnanti coinvolte nel progetto. Le classi potranno accedere alla biblioteca nei giorni stabiliti secondo un calendario concordato con i docenti, a piccoli gruppi o a classe intera, a seconda delle attività da svolgere, qui di seguito illustrate.

Classi prime	<ul style="list-style-type: none"> • La biblioteca: cos’è, come funziona • Presentazione dei libri adatti ad una prima lettura: per immagini, didascalici, scritti in stampato o nel doppio carattere) - attività di lettura a piccoli gruppi • Giochi sui libri a fine anno (“L’omino nero”)
Classi seconde, terze, quarte, quinte	<ul style="list-style-type: none"> • Attività di prestito (i bambini accedono a piccoli gruppi, imparano ad orientarsi nella scelta osservando la simbologia colorata, nel primo ciclo, poi utilizzando le notizie riportate sulla copertina, l’autore, la collana, ecc) • Forum sui libri per scegliere il libro “più.....” – individuazione del libro e dello slogan) • Giochi sulla lettura non competitivi (es. “gioco dell’oca” – “caccia al tesoro” – puzzle – “mix max” - ecc) • Schedatura dei libri letti (in vista delle votazioni finali) • Ricerche a piccoli gruppi (come reperire i testi, consultazione e ricerca d’informazioni, schedature, ecc.)
Classi quinte	<ul style="list-style-type: none"> • Confronto film e libro: forum di discussione
Tutte	<ul style="list-style-type: none"> • Incontri con un autore (se i fondi lo consentiranno) • Incontri con la bibliotecaria • Visita in libreria per coinvolgere i bambini negli acquisti, seguendo i loro gusti, costruiti e affinati sul campo • Elezione del lettore dell’anno (per classe, per ciclo) e del libro dell’anno (il più letto, il più spiritoso, il più divertente, il meno letto, ecc...)

- Le attività di ricerca a piccolo gruppo saranno concordate di volta in volta con gli insegnanti interessati, in modo da non stravolgere le attività di prestito delle altre classi.

RISORSE UMANE

- Collaborazione dell’insegnante distaccata Piacentini Paola
- Consulenza della bibliotecaria Lariana Vecchi
- 3 h aggiuntive di non insegnamento da parte dell’insegnante Mancuso M. Grazia per concordare e verificare le attività di analisi, confronto e forum tra libro-film
- 10 h aggiuntive di non insegnamento (2 per ogni insegnante di modulo coinvolto nel progetto) per la verifica delle attività svolte e l’allestimento della documentazione.

BENI E SERVIZI

- Acquisto testi di consultazione
- Acquisto di testi di narrativa
- Incontro eventuale con l'autore
(in collaborazione con la Circoscrizione
o con Baobab)

MODALITÀ DI VERIFICA

Per quanto riguarda la lettura e la comprensione dei testi letti:

- conversazioni informali con l'insegnante bibliotecaria
- schedature di testi letti
- giochi sui libri
- forum

Per monitorare l'incidenza del progetto sul rafforzamento della motivazione a leggere:

- questionario sulla lettura da compilarsi prima dell'inizio del progetto e a progetto concluso, includente anche giudizi sulla realizzazione e la conduzione del progetto stesso.
- confronto dei dati raccolti e tabulazione.

(Allegati 2-3)

Classe V A

Titoli scelti

*(il numero tra parentesi indica il numero dei lettori)

1. *“Parlare a vanvera” di B. Pizorno (7)*
2. *“Le streghe” di R. Dahl (7)*
3. *“Assassinio sul Canadian Express” (5)*
4. *“Matilde” di R. Dahl (5)*
5. *“La magica medicina” di R. Dahl (5)*
6. *“Cuore di ciccia” di S. Tamaro (4)*

Gioco 1: Titoli scombinati

Alla rosa di titoli sbagliati sostituite quella dei titoli veri, collegandoli all'illustrazione riportata sulle copertine.

1. *Il magico assassinio*
2. *Parlare sul Ciccia Express*
3. *Le fate*
4. *Deltima*
5. *Vera Van della medicina*
6. *Cuore di Canadian*

Gioco 2: Chi ben comincia

Dall'inizio indovinate il titolo del libro

("Le streghe" di R. Dahl)

"Nelle fiabe ... portano sempre ridicoli cappelli neri e neri mantelli e volano a cavallo delle scope. Ma questa non è una fiaba: è delle ... vere che parleremo"

La parola misteriosa è il titolo di uno dei libri più letti dalla classe: qual è il titolo? Sapete anche il nome dell'autore?

("Assassinio sul Canadian Express")

"Dal pacchetto proveniva uno strano ticchettio. Una bomba! Sì, Tom era sicuro che si trattasse di una bomba. Ne esaminò l'incarto senza trovare nessuna scritta, poi avvicinò l'orecchio. Tic-tac. Spaventato, Tom si guardò intorno: la stazione era gremita di gente. Che fare?"

("Cuore di ciccia" di S. Tamaro)

"Era un noioso pomeriggio di pioggia di primavera. Michele aveva finito da dieci minuti i compiti per la scuola e quelli per il corso d'Inglese. Era solo in casa e stava davanti alla finestra a guardare le goccioline leggere che cadevano sul prato del piccolo giardino".

("Parlare a vanvera" di B. Pizzorno)

"Qualcuno vi ha mai sgridato, mentre parlavate senza stare troppo attenti ai vostri pensieri, dicendovi: - Non? - Sì? E' capitato anche a voi? E vi siete mai chiesti come è nato questo modo di dire? Se ve lo siete chiesti, ecco la risposta alla vostra domanda..."

("La magica medicina" di R. Dahl)

"Io vado in paese a far compere" disse la mamma a George sabato mattina. "Così fa' il bravo bambino e non combinare guai.- E' sciocco dire una cosa simile a un bambino: infatti George si domandò immediatamente quali guai avrebbe potuto combinare. "E non dimenticarti di dare la medicina alla nonna alle undici" aggiunse la mamma. E con questo uscì, rinchiudendosi la porta alle spalle.

("Matilde" di R. Dahl)

I padri e le madri sono tipi strani: anche se un figlio è il più orribile moccioso che si possa immaginare, sono convinti che si tratti di un bambino stupendo. Niente di male: il mondo è fatto così. Ma quando dei genitori cominciano a spiegarci che il loro orrendo pargolo è un autentico genio, viene proprio da urlare. "Presto, una bacinella! Ho una nausea tremenda!"

Gioco 3: C'è un intruso, quale?

Scoprite il titolo e l'intruso.

George – la nonna – Killy Kranky – la signora Kranky – la gallina marrone – *il fagiolo magico* ("La magica medicina")

La nonna – Bruno – la Strega Suprema – *la Fata Turchina* – il bambino che racconta ("Le streghe")

Michele – Frig il frigorifero– *Lav, la lavatrice* – Fur Fur Furetto – Mister Kakkolen - L'Orconte ("Cuore di ciccia")

Il signor Dalverme – la signorina Spezzindue – la signorina Dolcemiele – Violetta – *Fur Furetto* ("Matilde")

Tom – Catherine Saks – il vecchio inserviente – Dietmar – la signora dei biscotti – *la signora delle bistecche* ("Assassinio sul Canadian Express")

Gioco 4: Passaparola

Dall'elenco delle parole chiave, risalite al titolo

(*"Cuore di ciccia"*) Fame – dieta – Istituto Acciughini – furetto – palloncini –
(*"Assassinio sul Canadian Expresss"*) Bomba – treno – coltello – torroncini al cioccolato –
mozzicone sporco di rossetto – assassinio.

(*"Le streghe"*) Nonna – pollice – strega – pozione – topo

(*"Matilde"*) Libri – televisione – cappello – pappagallo – tritone -bicchiere – gesso.

(*"La magica medicina"*) Bottiglia – pentola – intruglio – pillole porcine – nonna.

Gioco 5: Identikit

Ad ogni personaggio il suo ritratto: scoprite libro e personaggio.

"Aveva solo 8 anni e la sua nonna diceva che stava crescendo troppo in fretta. Non aveva né fratelli né sorelle. Suo padre faceva l'agricoltore e vivevano in una fattoria isolata in mezzo alla campagna, perciò non c'erano mai bambini con cui giocare. E la nonna non era proprio una gran compagna di giochi, anzi, quando i genitori non c'erano, lo tiranneggiava proprio, lo maltrattava, era proprio una pestifera megera. (*"La magica medicina"* - George -)

"Era veramente minuscola, non più alta di un metro e mezzo. Sembrava molto giovane (25, forse 26) e anche molto carina. Indossava un abito nero lungo fino ai piedi, elegantissimo e portava guanti neri che arrivavano ai gomiti. A differenza delle altre era senza cappello" (*"Le streghe"* - La Strega Suprema)

"Il suo aspetto era veramente mostruoso. Aveva una testa da rinoceronte, con un corno enorme e acuminato sulla cima del naso, il corpo e le pinne di un'orca, ma al posto delle pinne laterali c'erano quattro zampe da pachiderma" (*"Cuore di ciccia"* - L'Orconte)

"Di solito sono dolci, care amabili vecchiette, ma non quella di George: se ne stava tutto il giorno, e tutti i giorni, seduta nella sua poltrona accanto alla finestra a bofonchiare, brontolare, lamentarsi e lagnarsi di questo e di quello". (- *"La magica medicina"* - La Nonna)

"Da una porta in fondo, proiettando sulle punte, comparve una donna magrissima. Fasciata dalla testa i piedi da una tuta aderente color fucsia. Senza smettere di piroettare si diresse subito verso di lui. – Ecco il nuovo elefantino! – esclamò fermanoglisi davanti". (*"Cuore di ciccia"* - Scheletrica Delizia)

"La maestra...aveva ventitrè o ventiquattro anni e un bellissimo, pallido viso da Madonna, con occhi azzurri e capelli castano chiaro. Era così snella e fragile da dare l'impressione che se fosse caduta sarebbe andata in mille pezzi, come una statua di porcellana...Aveva la rara capacità di farsi amare al primo sguardo dai propri alunni" (*"Matilde"* – *la signorina Dolcemiele*)

"Davanti c'era un uomo più largo che alto, con una grande barba bianca. Indossava una tunica lunga fino ai piedi composta di tanti fogli di giornale incollati insieme. Teneva un foglio di computer in mano e sembrava aspettarli." (*"Cuore di ciccia"* - Mister Kakkolen)

Gioco 6: Domande mozzafiato

Ti do l'iniziale, tu dimmi la risposta

1. In tre dei libri della rosa c'è un medesimo personaggio: in due è un'adorabile vecchietta che si cura del bambino protagonista, in un altro è una perfida megera. Chi è? La N...(nonna) Di quali libri parlano? C... (*Cuore di ciccia*), L...(Le streghe) e L...(La magica medicina)
2. Solo in uno dei 6 libri la protagonista è una bambina: quale? M...(Matilde)

3. Tre libri hanno lo stesso autore: il suo nome è R...(Roahl) D...(Dahl)
4. Un libro appartiene al genere giallo: il titolo è A...(Assassinio sul Canadian Express)
5. Avete letto un altro libro che racconta di una nonna terribile?
6. In due libri si parla della preparazione di pozioni che causano trasformazioni irreversibili: una persona diventa altissima e una viene trasformata in topo: L...(La magica medicina) e L...(Le streghe)

Dal libro "LE STREGHE"

1. Le streghe sono persone pericolosissime che odiano di odio feroce i B ...(bambini)
2. Hanno un abbigliamento caratteristico: in testa portano P ...(parrucca), hanno le mani ricoperte da G...(guanti) e hanno la saliva di colore B... (blu).
3. Intorno a loro si sprigiona un odore sgradevole di M...(muffa)
4. La nonna da bambina ha avuto un brutto incontro con loro e ci ha rimesso un D (dito), più precisamente il P... (pollice).

Dal libro "CUORE DI CICCIA"

1. Michele all'inizio della storia ha un unico amico, un elettrodomestico in grado di scaldare la sua pancia consolando la sua solitudine: è il F... (frigorifero)
2. Il mostruoso Orconte, il mostro degli Abissi, rubava, ebbene sì, rubava i S... (sogni). Per ucciderlo Michele deve farlo A...(addormentare)

Dal libro "PARLARE A VANVERA"

- 1) Il titolo di un libro suddiviso in storie, ognuno racconta in modo umoristico un modo di dire; il primo racconto s'intitola come il libro: P... (Parlare a vanvera)
- 2) Il nome della protagonista del primo racconto è contenuto nel titolo: si chiama V... (Vera Van)
- 3) Vera Van era bravissima ad ascoltare, non era mai sazia delle storie che ascoltava. Ma ascolta che ti ascolta, un bruttissimo giorno si accorse di essere diventata S... (sorda)
- 4) Per consolarla i suoi pronipoti, che per tanto tempo erano andati da lei a raccontarle i loro guai perché li ascoltava sempre attentamente, senza sgridarli, decisero di andare lo stesso da lei ogni giorno, per farle compagnia, raccontandole, visto che lei non poteva sentire e che è difficile parlare dei propri problemi a chi non ti può ascoltare, la prima cosa che passava loro per la mente. Da dopo di allora, quando i ragazzi parlando con i loro genitori che ci sentivano benissimo, dicevano qualche S...(stupidaggine) si sentivano rimproverare: - Ehi! Non stai mica parlando a Van Vera!

Dal libro "LA MAGICA MEDICINA"

- 1) La nonna cominciò a crescere, a crescere, finché una pioggia di tegole rovinò nel cortile e la sua T...(testa) uscì dal tetto. Poi il suo collo raggrinzito...E l'inizio delle spalle.
- 2) Per dimostrare alla nonna la potenza della medicina, ne diede un cucchiaino ad una G...(gallina) marrone che stava razzolando nel cortile vicino a George

- 3) Tirare giù la nonna da lì non era una cosa facile e il signor Kranky non ne aveva una gran voglia perché era una gran rompiscatole, ma diede retta alle suppliche della moglie e, con l'aiuto di una G...(gru) azionata da due uomini la tirarono su, fuori dal tetto, e la posarono a terra. Era però troppo alta per tornare in casa, così le toccò di dormire nel F...(fienile), insieme ai topi e ai pipistrelli.

Dal libro "MATILDE"

1. Matilde amava più di ogni altra cosa leggere, ma i suoi genitori non capivano questa sua passione, anzi la osteggiavano e gliela impedivano con tutti i mezzi. Allora Matilde decise di prendersi qualche piccola vittoria per difendersi dall'enorme potere degli A... (adulti)
2. Con la S...(supercolla) incollò il C.... (cappello) di suo padre che non riuscì più a toglierselo dalla testa, con l'aiuto di un P... (pappagallo) nascosto nella canna fumaria del camino fece finta che la stanza fosse invasa dai F...(fantasmi), con la T...(tintura) della mamma trasformò la capigliatura del padre colorandola di biondo platino.

Dal libro "ASSASSINIO SUL CANADIAN EXPRESS"

1. La bomba che Tom pensa di avere trovato nella stazione è in realtà una S...(sveglia), posizionata lì dal suo compagno di scuola e nemico personale Dietmar che lo prende in giro perché si comporta come un D...(detective), un investigatore.
2. Sul treno sul quale viaggiano viene commesso un assassinio: chi viene ucciso? Una D...(donna) giovane, molto bella, con gli occhi color pervinca e luminosi capelli biondi.
3. L'arma che l'ha uccisa sembra all'inizio essere un C...(coltello), poi si scoprirà invece che la donna è stata uccisa dal V...(veleno)
4. Un indizio aiuta Tom a scoprire il vero assassino: un M...(mozzicone di sigaretta) sporco di rossetto.

Gioco 7:Spot

Ogni gruppo sceglie uno dei libri della rosa su cui ha giocato e crea uno slogan per invitare alla lettura

N.B. Nella copia di domande da consegnare ai gruppi vanno tolte tutte le risposte

Classe V B

Titoli scelti:

1. "Atroci atzechi" di Terry Deary (9)*
2. "Nonnina" di F Simon (9)
3. "Le mitiche avventure di Capitan Mutanda" di M. Pilkey(6)
4. "Matilde" di R. Dahl (5)
5. "Il GGG" di R. Dahl (5)
6. "Non mangiate Cenerentola!" di F. Simon(5)
7. "Polizia" di S. Thraves (4)

* Il numero tra parentesi indica il numero dei lettori

Gioco 1: Titoli scombinati

Alla rosa di titoli sbagliate sostituite quella dei titoli veri, collegandoli all'illustrazione riportata sulle copertine.

1. *I mitici atzechi*
2. *Deltima*
3. *Le atroci mutande avventurose di Cenerentola*
4. *Il C.C.C (ovvero il Canuto Capitano Calvo)*
5. *Vecchiaccia*
6. *Non mangiate Capitan Mutanda*
7. *Zialipo*

Gioco 2: Chi ben comincia

Dall'inizio indovinate il titolo del libro

(“Nonnina” di A. Horowitz)

“L'uragano scoppiò sul far della sera, e alle sette sembrava che l'aeroporto di Heathrow dovesse sospendere i voli. La Pista 1 era scomparsa sotto la pioggia. La pista 2 era diventata un torrente... Il Mercedes verde arrivò alle sette e mezzo precise...Le portiere si aprirono e tre persone emersero dall'auto: un ometto pelato, una donna impellicciata e un ragazzino sui dodici anni”

(“Le mitiche avventure di Capitan Mutanda” di D. Pikley)

“Ecco a voi Giorgio e Carlo De Carlis. Ricordatevelo: Giorgio è il bambino a sinistra con la cravatta e al testa piatta; Carlo è quello a destra, con i capelli tutti arruffati. Giorgio e Carlo sono amici per la pelle. Hanno molte cose in comune...Sono bambini molto responsabili. Infatti, ogni volta che succede qualche pasticcio, di solito i responsabili sono loro”.

(“Matilde” di R. Dahl)

I padri e le madri sono tipi strani: anche se un figlio è il più orribile moccioso che si possa immaginare, sono convinti che si tratti di un bambino stupendo. Niente di male: il mondo è fatto così. Ma quando dei genitori cominciano a spiegarci che il loro orrendo pargolo è un autentico genio, viene proprio da urlare. “Presto, una bacinella! Ho una nausea tremenda!”

(“Gli atroci atzechi” di Terry Deary)

“La buona notizia è che il mondo non finirà domani. la cattiva è che finirà il 22 dicembre 2012. (perciò speriamo che siate lettori veloci, altrimenti sarete inevitabilmente morti prima di aver finito il libro e avrete buttato i vostri soldi. Nel caso vi interessi sapere come morirete, possiamo dirvi che ci saranno disastrosi terremoti. Se non vi inghiottirà la terra, le terribili scosse ricevute dalle cellule cerebrali vi procureranno una fatale emicrania. potrebbe essere una buona idea cominciare adesso a fare provvista di aspirine!”

(“Non mangiate Cenerentola” di F Simon)

“C'era una volta, molto tempo fa, in quel paese lontano dove ogni desiderio diventa realtà, un gruppo di bambini che stava iniziando la scuola

- Buongiorno Classetta! – salutò la maestra. – Benvenuti all'Accademia di Mamma Oca. Iniziamo con l'appello....”

(“Polizia!” di S. Thraves)

“Hai mai pensato di aver la stoffa dell'investigatore? Ecco l'occasione per dimostrarlo. In questo libro dovrai risolvere quattro casi particolarmente scottanti, seguendo le procedure adottate dai veri detective...”

Gioco 3: Caccia all'intruso

Scoprite il personaggio che non c'entra!

Jordan, detto Joe – Nonnina – signora Jinks, la tata - signor e signora Warden – la congrega delle streghe (“Nonnina”)

Mamma Oca – Lupo Cattivo – La bella Addormentata – Inkiostrik – *Cenerentola* (“Non mangiate Cenerentola”)

Il signor Dalverme – la signorina Spezzindue – la signorina Dolcemiele – Violetta – *Fur Furetto* (“Matilde”)

Maya – Atzechi – Il faraone Tutankamen – Hernan Cortes – Re *Montezuma* (“Atroci Atzechi”)

Giorgio – Carlo – Capitan Mutanda – Professor Kakkolen – Dottor Pannolino – Direttore Grugno

(“Le mitiche avventure di Capitan Mutanda”)

Sofia – San Guinario – L'imperatore del Giappone - la regina d'Inghilterra (“Il GGG”)

Gioco 4: Passaparola

Dalle parole chiave si deve risalire al titolo

(“Nonnina”) Mercedes – uragano – denti d'oro – ricotta - enzimi – Australia.

(“Atroci atzechi”) Piramidi – sacrifici umani – patate – calendario – conquistadores.

(“Le mitiche avv. di Capitan Mutanda”) Scherzi – fumetti – videocassetta – ipnoanello – robot – caccia finta di cane.

(“Il GGG”) Orfanatrofio – coperta – grotta - cetriozoli – sogni – la fossa dei giganti.

(“Non mangiate Cenerentola”) Accademia di Mamma Oca – tappeto – serpenti con i lumaconi – bosco – fagioli magici.

(“Polizia”) Villa – telefonata anonima – sospetti - covo – impronte – fotografie – indizi

Gioco 5: L'identikit

Dalla descrizione scoprite il personaggio misterioso

“Nella luce lunare intravide, in una frazione di secondo, una enorme, lunga faccia, pallida e rugosa, con due orecchie smisurate. Il naso era affilato come una lama di coltello, e sopra brillavano due occhi che ore fissavano proprio lei. Quello sguardo le sembrò feroce, diabolico”. (“Il GGG” – Il Grande Gigante Gentile)

“La maestra...aveva ventitrè o ventiquattro anni e un bellissimo, pallido viso da Madonna, con occhi azzurri e capelli castano chiaro. Era così snella e fragile da dare l'impressione che se fosse caduta sarebbe andata in mille pezzi, come una statua di porcellana...Aveva la rara capacità di farsi amare al primo sguardo dai propri alunni” (“Matilde” – la signorina Dolcemiele)

“Vedete quel signore che guarda alla finestra? E' il terribile signor....., ilEra il più malvagio e scorbutico di tutta la storia della Scuola Elementare Gabriele De Amicis. Odiava ridere, odiava cantare, odiava le voci dei bambini che giocavano nell'intervallo. In realtà odiava gli stessi bambini”. (“Le mitiche avventure di Capitan Mutanda” – Il direttore, signor Grugno)

“Erano dei grandi combattenti. Entro l'anno 1500 avevano conquistato gran parte del Messico. i popoli sottomessi dovevano rifornirli di schiavi, cibo e vestito. Ma più di ogni cosa volevano sconfiggere altri guerrieri per poterli sacrificare. Problema: come potevano

sconfiggere altri guerrieri se avevano conquistato ormai tutto il Messico e non c'era più nessuno da sfidare?"

(*"Gli atroci Atzechi"* – Gli Atzechi)

"Era una vecchietta egoista e brontolona. Aveva i denti marroncini e una piccola bocca raggrinzita come il sedere di un cane...Se ne stava tutto il giorno, e tutti i santi giorni, seduta sulla sua poltrona accanto alla finestra, a bofonchiare, borbottare, brontolare, lamentarsi e lagnarsi di questo e quello". (*"Nonnina"* - La Nonna)

"Non è carino che i genitori trattino dei figli comuni come croste o calli, ma è ancora peggio se il bambino in questione è fuori dal comune, ossia geniale e sensibile. E ... era entrambe le cose. Soprattutto, possedeva una mente così brillante e vivace, e imparava in fretta, che le sue capacità avrebbero dovuto risultare evidenti anche per i genitori più tonti" (*"Matilde"* – Matilde)

Gioco 6: Un luogo, un libro

"Era una fattoria, nel cuore del Territorio Settentrionale dell'..., composta dalla casa padronale (un lungo e basso edificio di legno con grandi vetrate e una veranda) e quattro baracche per i lavoratori. C'era un serbatoio per l'acqua, uno sconnesso recinto per il bestiame e una pista d'atterraggio. La città più vicina era a due ore di volo." (*"Nonnina"* - La fattoria in Australia dove si rifugiò la famiglia Warden)

"Era costruita sul vecchio albero che sorgeva nel giardino di Giorgio. Era arredata con due vecchie poltrone, un tavolo, e un armadio traboccante di dolcetti. C'era anche una cassa strapiena di matite, penne e un mucchio di fogli." (*"Le avventure di Capitan Mutanda"* - La casa sull'albero)

"Era una dimora enorme, con undici camere da letto, cinque saloni, tre scaloni e un paio di chilometri di corridoi coperti da morbidi tappeti. Era possibile giocare a tennis in uno qualsiasi dei molti bagni...proprio come facevano i signori Warden, quasi nudi, e usando il sapone al posto della pallina" (*"Nonnina"* - La casa di Joe e della sua famiglia)

"Vide un'enorme caverna dall'alta volta rocciosa. Da ogni parte, lungo le pareti, correvano mensole sulle quali erano allineati, una fila sopra l'altra, innumerevoli barattoli di vetro. Ce n'erano dappertutto, anche ammassati negli angoli, e riempivano ogni recesso della grotta. In mezzo alla caverna troneggiava una tavola alta quattro metri, con una sedia altrettanto grande." (*"Il GGG"* – La grotta del gigante)

Gioco 7: Indovinelli

Dal libro "Nonnina"

- 1) Per Natale Nonnina regalò a Joe un oggetto che gli fece sprofondare il cuore e lo stomaco. E lo sguardo e la voce con cui gli chiese : - Ti piace, caro?- rivelavano tutto il suo odio. Nonnina l'aveva fatto apposta, voleva umiliarlo davanti a tutti. Gli aveva regalato un R...(robot) di quelli che si comprano a un pupo di due anni, non a un ragazzo di dodici anni patito per la fantascienza.
- 2) Joe fu catturato dalle nonne e trascinato sul palco, poi legato ad un marchingegno che sembrava una sedia elettrica e che doveva servire per succhiargli dal corpo gli E...(enzimi), che uniti all'elisir di Elsie Bucket dovevano ridare la G...(gioventù) a tutte quelle vegliarde, riducendo il povero Joe ad una salsiccia stracotta.

Dal libro "Matilde"

1. Matilde amava più di ogni altra cosa leggere, ma i suoi genitori non capivano questa sua passione, anzi la osteggiavano e gliela impedivano con tutti i mezzi. Allora Matilde decise di prendersi qualche piccola vittoria per difendersi dall'enorme potere degli A... (adulti)
2. Con la S....(supercolla) incollò il C.... (cappello) di suo padre che non riuscì più a toglierselo dalla testa, con l'aiuto di un P... (pappagallo) nascosto nella canna fumaria del camino fece finta che la stanza fosse invasa dai F...(fantasmi), con la T...(tintura) della mamma trasformò la capigliatura del padre colorandola di biondo platino.

Dal libro "Gli atroci atzechi"

1. Gli atzechi erano crudeli e amavano sconfiggere nemici e sacrificare G... (guerrieri). Quando in Messico sottomisero tutti i popoli mandarono S... (spie) in città straniere per cercare segni di ribellione e avere un motivo per attaccarli e catturare prigionieri.
2. I sacrifici umani piacevano loro molto. Per ottenere la pioggia, ad esempio, dovevano offrire dei doni agli dei, e il dono più prezioso era costituito dalla vita di un B... (bambino). Dovevano amarli molto perciò, visto che ogni anno li sacrificavano a dozzine.
3. I sacerdoti estraevano il cuore delle vittime con un coltello fatto di ossidiana, una specie di V...(vetro) naturale, proveniente da lava indurita.
4. Gli atzechi avevano una cucina molto interessante...Forse però non morite dalla voglia di assaggiare alcune delle cose che mangiavano, per esempio S... (scimmie), soprattutto le ragnole e le urlatrici, F... (formiche), con le quali ottenevano snak croccanti, L... (larve), un po' viscidii, ma nutrienti.

Dal libro "Le mitiche avventure di Capitan Mutanda"

1. Vi ricordate quando ho detto che la vena di stupidità di Giorgio e Carlo li cacciò in un guaio bello GROSSO? Gli scherzi alla partita di Rugby erano stati ripresi dal direttore che minacciava di far avere alla squadra la V... (videocassetta) se non avessero firmato un regolamento che li impegnava a lavorare per lui, a non R ... (ridere) e sorridere mai più, a far scomparire C... (*Capitan Mutanda*).
2. Ma ecco che, grazie ad un A...(anello) che ipnotizza, i ragazzi trasformarono il Direttore in Capitan Mutanda e lui, immedesimandosi nel personaggio, iniziò a combattere il male, prima impedendo una rapina in B... (banca), poi immobilizzando il P.P. (*Professor Pannolino*) e salvando il M... (mondo).
3. Poi tutto fu come prima, Capitan Mutanda lasciò il posto al direttore, ma bastava uno S...(snap), un semplice schiocco di dita, per ritrasformarlo nel difensore della legge, colui che lottava per la V... (verità), la G... (giustizia) e per tutto ciò che è lavabile ed irrestringibile.

Dal libro "Polizia"

Un libro dove tu sei protagonista e devi risolvere dei casi investigativi seguendo le procedure dei veri investigatori: A... (analisi) di laboratorio, I... (interrogatori) di

testimoni, ricerca dei S... (sospetti) sul C... (computer) della polizia. Puoi giocare sia con gli amici che da solo. Quanti sono i casi da risolvere? 1/10/4 (4)

Dal libro "Non mangiate Cenerentola"

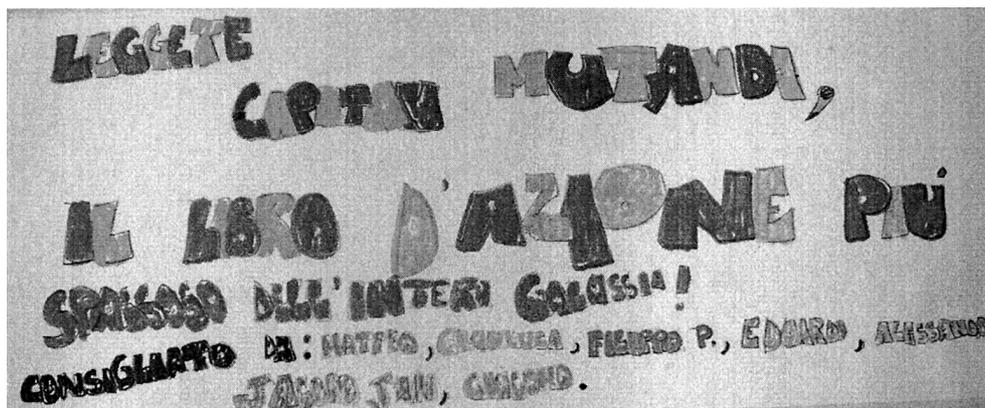
1. La classe a cui appartengono i personaggi buoni delle fiabe: è un vezzeggiativo, C... (classetta)
2. La classe a cui appartengono gli antagonisti, i personaggi malvagi, è un dispregiativo C... (classaccia)
3. Come potete immaginare i personaggi cattivi della Classaccia riempivano di sgarbi e dispetti i piccoli della Classetta. Che cosa rubò Lupo Cattivo a Giovannino? I F.... (fagioli magici)
4. Ma questo non bastava, volevamo addirittura mangiarseli! La loro insegnante, Fatacattiva, aveva ideato un piano che finì per caso tra le mani della Bella Addormentata, grazie ad un A... (Areoplanino di carta) lanciato dall'Orco e dal Lupo Cattivo, che non sapendo leggere, non avevano capito gli sgorbi che c'erano scritti sopra.

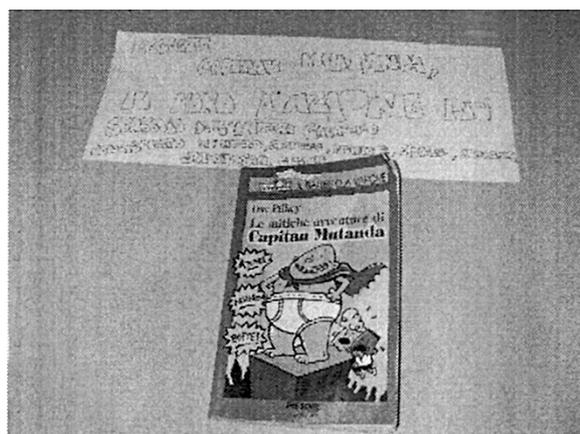
Gioco 8 Spot

Ogni gruppo sceglie uno dei libri su cui abbiamo giocato e crea uno slogan per invitare alla lettura

N.B. Prima di sottoporre i giochi ai diversi gruppi, si devono cancellare tutte le risposte.

Alcuni slogan sono stati realizzati su cartoncino, altri al computer, poi sono stati letti e mostrati agli altri gruppi, durante la celebrazione. Sono qui riportati gli elaborati di due gruppi sullo stesso libro, il primo della serie di Capitan Mutanda, ed. Piemme.





Avventura **risse**
intrighi e... **mutande !!!**
tutto questo in...

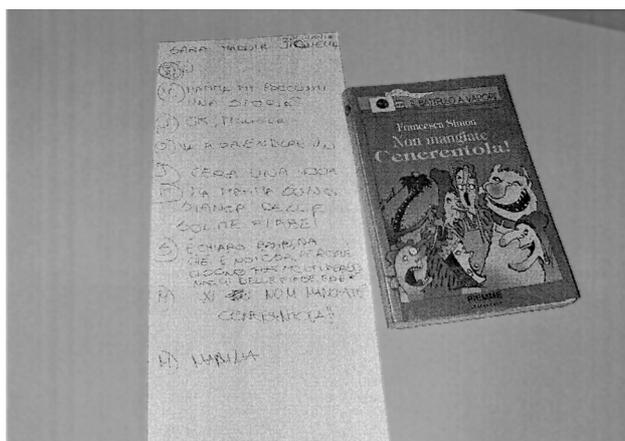
**"Le mitiche avventure di
Capitan Mutanda"**

e in OMAGGIO il mitico anello TRIDIMENSIONALE!!!
tutto per soli 7,50€ *Francesco, Federico, Federico O., Filippo*

Un altro gruppo ha realizzato lo slogan relativo ad un altro libro, della stessa casa editrice, che ha per protagonista Inkiostrik, un mostro che si nutre d'inchiostro e vive nei luoghi pieni di sporcizia.



Un altro gruppo, invece, ha realizzato, per presentare il libro, una scenetta: ogni componente, in tutto quattro ragazzine di quinta, ha impersonato un personaggio. Lo slogan, costituito dalla frase finale, veniva pronunciato da tutto il gruppo. Nella foto si vede la prima bozza del canovaccio.



Una fiaba un po' speciale

“Non mangiate Cenerentola”

Canovaccio della scenetta.

Personaggi: mamma (SARA), figlia (MARGARET), vicina (MADDALENA), campanello (LEIKA), coro (TUTTI)

Mamma – Vieni, Margaret, ti leggo una storia

Figlia - Però voglio una storia diversa.

Mamma – Va bene, ti racconterò Cappuccetto Rosso.

Figlia – No, Cappuccetto, no

Mamma – Allora Biancaneve!

Figlia – No, Biancaneve mi spaventa, c'è la strega!

Mamma – Allora Cenerentola, questa sì che è bella: c'è il principe, la carrozza, il ballo...

Figlia –No, no , voglio una storia nuova (e si mette a piangere disperata)

DRIIN...DRINN

Mamma – Chi è?

Vicina – Sono la sua vicina di casa. Basta far piangere questa povera anima, ho io la storia che fa per lei. Ecco: “*Non mangiate Cenerentola*”, è una storia divertente , vedrà come le piacerà. Cosa dici, carina?

Figlia – Siii, siii, questa mi piace (e dà un bacio al libro, poi lo mostra in alto alla classe)

Coro - E' “*Non mangiate Cenerentola*” il libro che fa per noi!!!!

L'originalità della soluzione scelta da questo gruppo è stata molto apprezzata dai compagni, che l'hanno applaudita a lungo.

UN'ESPERIENZA DI COOPERATIVE LEARNING: LUCI E OMBRE

Francesca Lolli

Il ricorso alle tecniche del *cooperative learning* e, propriamente, al sistema di analisi delle dinamiche interne alla classe, così rilevante per formare “scientificamente” i gruppi, è divenuto per me, nel corso degli anni, da semplice oggetto di interesse didattico, una vera e propria sfida, una necessità interpretativa. Spesso, infatti, ricorro, anche se ad intervalli non troppo regolari, ad alcuni dei criteri metodologici specifici dell’organizzazione dei gruppi cooperativi, nonostante gli ostacoli logistici che si manifestano con sempre maggior diffusione nella scuola. In particolare, mi riferisco alle scolaresche, sempre più complicate e consistenti dal punto di vista numerico per gli effetti perversi delle politiche ministeriali tese alla riduzione degli organici. Nonostante le difficoltà, credo che tale approccio didattico dia conto, meglio di tanta carta sugli argomenti scolastici, della necessità della ricerca di una tecnica semplice, “leggera”, per sperimentare la soluzione di questioni di natura diversa che emergono tutti i giorni, nella prassi didattica: si pensi, al proposito, anche solamente alla procedura del *problem solving*, così centrale nella teoria del *cooperative learning* e pure così poco impiegata.

Lo stesso aggettivo “cooperativo”, mi è sempre parso ideologicamente fuori moda, eppure così legittimamente ostile all’individualismo sfrenato proprio dei nostri tempi e, purtroppo, così distante da quello che accade, tutti i giorni, nei consigli scolastici. Abbozzo un sorriso quando, nel corso di alcuni di questi ritrovi forzati, nel clima più sfrenatamente personalistico che si possa concepire con la fantasia, ascolto colleghi ragionare, con molta autorevolezza, dell’incapacità di certi ragazzi di applicarsi in modo collaborativo; o disquisire dell’individualismo di alcuni studenti, contrapposto alla genuina vocazione a cooperare di altri: che si traduce, poi, nello «stare buoni mentre si lavora», senza scocciare gli insegnanti e, di conseguenza, conformarsi al modello introspettivo, interpretato dai ragazzi (veri *goodfellas*) spesso con risvolti quasi metafisici, per compiacerci.

Le mie esperienze di gruppo cooperativo in classe sono l’esito di un paio di corsi brevi, ma molto intensi, condotti proprio nella sede bolognese dell’IRRE e frequentati nel corso di due anni ben separati l’uno dall’altro: è forse per questo motivo che la loro traduzione pratica è sempre stata contraddistinta da una fatica interiore mostruosa, quasi che non abbia

mai avuto il coraggio (né la forza fisica, né i mezzi, né gli uomini) di portare fino in fondo la metodica senza un aiuto o un test regolare. Si tratta sempre di un volo in mongolfiera, la cui vista è meravigliosa ma irta di pericoli, primo tra tutti il Conflitto, incombente, che si verifica puntualmente nei gruppi e, non ultimo per importanza, il non potersi monitorare, confrontare con colleghi presenti nello stesso istituto o addirittura nello stesso consiglio di classe per avere conferme, assoluzioni, suggerimenti alle proprie ipotesi.

Nonostante le difficoltà premesse, che sono “di contorno” a quelle comunque presenti nella trasposizione effettiva delle metodologie (e che in ogni caso complicano la vita del docente cooperativista), sono in grado di illustrare alcune delle esperienze che ritengo maggiormente formative per il mio percorso didattico e che, d'altra parte, considero più che un buon risultato, per una percentuale considerevole di studenti delle mie classi, sia per quel che riguarda l'esito costruttivo che esse hanno avuto nei ragazzi che per l'acquisizione delle abilità sociali, altrimenti difficilmente raggiungibili. Persistono, com'è ovvio, ombre inquietanti che accompagnano le luci del percorso del *cooperative learning* nelle mie prove: in parte, a mio parere, “fisiologiche”, intrinseche dei metodi; in buona parte, invero, dovute alla mia imperizia e alla mia propensione ad anatomizzare la situazione di partenza, con molte esitazioni poco produttive per il percorso successivo.

Posso in ogni caso riferire di due tentativi di applicazione dei metodi, condotti in una classe seconda che ho ereditato lo scorso anno e in un ambiente di per sé sorprendentemente collaborativo: quello di una classe composta da gruppi di ragazzi praticamente insieme dalle materne, nello stesso istituto comprensivo; con genitori amici dall'infanzia, tutti abitanti nelle stesse frazioni. L'Istituto Comprensivo presso il quale sono titolare della cattedra di Lettere è collocato in un piccolo centro, Padulle di Sala Bolognese, che oltrepassa la cintura della città metropolitana di Bologna e gravita, per effetto del suo isolamento geografico, verso i Comuni del Persicetano; è una scuola caratterizzata da un'estrazione socio-economica eterogenea, con famiglie provenienti dalla classe contadina, operaia, impiegatizia, all'artigianato.

Lo studio, da parte mia, del contesto e delle dinamiche interne, ha provocato un lento crescere dei lavori sino all'ingresso, all'inizio di ottobre, di un ragazzo particolarmente deprivato dal punto di vista culturale e rifiutato dal resto della classe sin dalle prime apparizioni, per la sua chiara difformità intellettuale e sociale. Oltre a queste difficoltà di ordine psicologico, il nostro studente era (ed è) ipovedente; leggeva con molta lentezza; manifestava aggressività e bullismo, sia pure in una forma ancora in fieri: un vero e proprio handicap, per un eventuale gruppo. Per concludere, la classe era formata, in buona maggioranza, da componenti di sesso femminile piuttosto abili nel lavorare in collaborazione; lo stesso non si poteva dire dei rari esponenti di sesso maschile, incapaci di gestire, assieme, lavori semplici, anche in *think-pair-share*, per la loro tendenza, intrinseca, a non prendere sul serio il senso del lavoro in collaborazione, sentito altresì come un momento ludico. Al fine di superare insieme (e far superare al gruppo) il problema dell'handicap fisico del ragazzo ipovedente, ho provveduto come avrei fatto con un handicap “certificato”, vale a dire impostando un gruppo formato da tre ragazzi e me stessa, in funzione di facilitatore e in coppia in *think-pair-share* con lo studente in questione: ciò è accaduto unicamente nel corso del primo incontro dei gruppi e allo scopo di mostrare agli altri la possibilità di un metodo di sostegno fondato sulla lettura lenta, della sintesi ancor più condensata, ma non troppo frenante. I ragazzi del gruppo e degli altri gruppi hanno approvato l'escamotage e hanno proceduto secondo le indicazioni, ma solamente una

compagna, come è scaturito dal dibattito finale, ha ritenuto il lavoro di sostegno allo studente “diversamente abile” un compito di ordine superiore e quindi gratificante: l'accettazione di un livello di comprensione decisamente più basso, all'interno di un gruppo molto omogeneo e “tendente all'alto” (per ciò che concerne la capacità di sintesi e acquisizione complessiva, salvo la presenza, palmare, di altri componenti della classe di livello diverso e più basso) resta un problema di non facile risoluzione se non attraverso la disposizione dell'insegnante di mettersi in gioco all'interno di un gruppo.

Uno dei due percorsi didattici di *cooperative learning* che voglio illustrare, relativo all'insegnamento di Storia si può rappresentare, in sintesi, in questa tabella, senza voler sacrificare alcuni dettagli sia pure significativi, ma nell'interesse di una raffigurazione compendiativa delle fasi dell'esperienza:

Titolo del percorso didattico e contenuto	Unità didattica: <u>Storia della rivoluzione francese</u>
Ambito disciplinare	Storia
Obiettivi cognitivi	Conoscenza del periodo storico in esame (antefatti, cause, parole chiave del periodo, effetti), sviluppo delle capacità di trattamento, elaborazione e rappresentazione dei dati, di risoluzione logica dei problemi; costruzione di schemi; capacità di svolgimento di esplorazioni logiche via via più complesse; ascolto attivo; capacità di esprimersi correttamente; concisione; parafrasi; organizzazione dei dati in funzione divulgativa
Età degli allievi	12 anni
Numero degli studenti per gruppo	4 membri
Modalità di formazione dei gruppi	Scelti dal docente, 4 componenti, secondo un equilibrio delle loro abilità sociali e cognitive
Strutturazione spaziale della classe	Banchi da 4 posti uniti assieme
Materiale richiesto	Carta, penne
Quantità necessaria	Tutti sono stati forniti delle stesse fotocopie delle fonti
Eventuali ruoli all'interno dei gruppi	Timer; facilitatore; 2 relatori interni
Interdipendenza positiva e competenze sociali da insegnare	Potenziamento della socializzazione tra gli alunni, abitudine al confronto di metodi e di obiettivi
Responsabilità individuale	Legata alla sintesi dei contenuti e alla loro trasmissione e verifica interna (mediante interrogazione reciproca)
Istruzioni da dare ai ragazzi sul compito da eseguire	Preliminari, a loro volta precedute da una lezione introduttiva sul significato della cooperazione (con carta a T) e una lezione

	frontale di breve durata sui contenuti storici da indagare nel gruppo
Ruoli eventuali di leadership	Non indicati né richiesti
Compito da svolgere	Lettura individuale e sintesi scritta dei materiali consegnati in fotocopia, allo scopo di rispondere ai quesiti consegnati a tutti i membri, sia per iscritto che oralmente, nella verifica orale conclusiva, generale; e in quella scritta prevista individualmente. Trasposizione delle parole chiave in un dizionario personale.
Fasi del lavoro	8 ore distinte in sessioni in classe, ciascuna scandita dal gruppo di quesiti sottoindicati; ultime due ore dedicate alla relazione, verifica dei quesiti, indagine sulla consapevolezza delle abilità sociali acquisite. L'insegnante ruota tra gruppi e dà indicazioni secondo richiesta. La sintesi scritta del lavoro può essere completata a casa (singolarmente o un gruppo, se è possibile), se i tempi non hanno consentito che essa venisse espletata in classe
Domande e tecniche della revisione	Interrogazione periodica alla fine di ciascuna sessione di quesiti; gara di verifica finale i cui risultati vengono valutati per gruppo
Comportamenti desiderati	Autocontrollo nella relazione orale interna; tono di voce basso; richiesta di chiarimenti all'insegnante condotta secondo una composta sequenza di alzate di mano

Ai ragazzi è stato quindi fornito un *Foglio-guida* dei quesiti sottoposti a ciascun gruppo sulla base di indicazioni rintracciabili dal libro di testo (con pagine indicate) o fotocopie di fonti storiche, che riporto qui integralmente:

Ricostruisci le vicende che precedono lo scoppio della Rivoluzione Francese

parole chiave: Stati generali, ancien régime.

- 1) Perché tra 1786 e 1789 scoppiarono in Francia gravi disordini?
- 2) Quali sono le principali classi sociali presenti in Francia allo scoppio della Rivoluzione Francese?
- 3) Quali sono le principali cause del *deficit* dello Stato?
- 4) Perché Luigi XVI decise di convocare gli Stati Generali?
- 5) Che cosa speravano di ottenere nobili, borghesi e contadini dalla convocazione degli Stati Generali?
- 6) Perché sorsero contrasti all'interno degli Stati Generali?

La Rivoluzione Francese

parole chiave: Assemblea Costituente, Bastiglia, Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino e sue caratteristiche, Costituzione civile del clero, sanculotti (16.2a), tricolore

1. Perché i Parigini insorsero e demolirono la Bastiglia?
2. Perché l'Assemblea Costituente nazionalizzò le proprietà della Chiesa?
3. Perché era necessario assegnare uno stipendio al clero?
4. Perché la maggioranza degli ecclesiastici rifiutò di giurare fedeltà allo Stato?
5. Perché aumentarono i sostenitori della repubblica?
6. Dopo la presa della Bastiglia, nelle campagne francesi scoppiano disordini?
7. Perché i castelli vengono incendiati?
8. Come reagiscono i nobili?

La guerra e la repubblica

parole chiave: ghigliottina, calmiera, Comitato di Salute pubblica, foggianti, giacobini, club, Comune di Parigi, girondini, Terrore, calendario rivoluzionario, le costituzioni che si avvicendano a partire dal 1791

- 1) Perché all'interno dell'Assemblea legislativa esistevano contrasti?
- 2) Perché l'Assemblea legislativa era favorevole alla guerra contro Austria e Prussia?
- 3) Perché le prime spedizioni militari francesi furono disastrose per la Francia?
- 4) Perché il popolo di Parigi diede l'assalto alle Tuileries?
- 5) Perché contro la Francia si formò nel 1793 una coalizione di stati europei?
- 6) Perché in alcune regioni della Francia si combatteva una guerra civile?
- 7) Perché il Comitato di Salute Pubblica prese alcuni provvedimenti graditi al popolo?
- 8) Perché dopo le vittorie militari il regime del Terrore divenne sempre meno accettabile?
- 9) Perché nel 1795 la borghesia diede alla Francia una costituzione moderata?

Ricostruzione del percorso complessivo in uno schema scritto finale

Trascrivi in ordine cronologico i seguenti avvenimenti, aggiungendo per ciascuno la data corrispondente. Una volta "sistemati" gli eventi, esponi oralmente il loro filo conduttore.

Abolizione del regime feudale, dichiarazione di guerra ad Austria e Prussia, convocazione degli Stati Generali, Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino, periodo del Terrore, assalto alla reggia di Versailles, presa della Bastiglia, Costituzione dell'anno Terzo, proclamazione della Repubblica, giuramento della Pallacorda, Costituzione del 1791, Vittoria di Valmy, vittoria di Fleurus, fuga di Luigi XVI, prima coalizione, arresto di Robespierre, assalto alle Tuileries, decapitazione di Luigi XVI, calendario rivoluzionario, arresto e morte di Robespierre.

In fondo all'esperienza, è stato compiuto un monitoraggio finale delle abilità conseguite e guida alla autoconsapevolezza e autovalutazione, sottoponendo ai gruppi una terna di quesiti finali (che riproduco qui sotto), ai quali ciascun gruppo ha dovuto rispondere collettivamente, giungendo quindi ad una affermazione cooperativa che è stata discussa poi nella classe intera, unitariamente, attraverso un dibattito coordinato dall'insegnante:

- 1) Che cosa come gruppo riusciamo a fare bene?
- 2) Che cosa potremmo fare meglio?
- 3) C'è qualcosa che in futuro potremmo fare in modo differente?

Questa è invece la tabella del percorso di *cooperative learning*, iniziato nello stesso anno, relativo alla *Storia e analisi della cinematografia e delle sue tecniche*:

Titolo del percorso didattico	Unità didattica: <i>Storia e analisi della cinematografia e delle sue tecniche</i> e traduzione concreta in cartelloni modulari
Ambito disciplinare	Lettere
Obiettivi	Conoscenza della storia della cinematografia, delle tecniche e dei fenomeni più rilevanti; del linguaggio cinematografico e delle figure professionali più in voga; delle tecnologie più moderne; ricerca sui film più famosi e più amati; sviluppo delle capacità di trattamento, elaborazione e rappresentazione dei dati, di risoluzione logica dei problemi; costruzione di schemi; capacità di svolgimento di esplorazioni logiche via via più complesse; ascolto attivo; capacità di esprimersi correttamente; concisione; parafrasi; organizzazione dei dati in funzione divulgativa e creativa all'interno di cartelloni; capacità di sintesi creativa delle immagini all'interno di un <i>contenitore</i> dato.
Età degli allievi	12 anni
Numero degli studenti per gruppo	4 membri
Modalità di formazione dei gruppi	Scelti dal docente, 4 componenti. Suddivisione del gruppo secondo abilità sia sociali (sociogramma di Moreno) che "creative" (in ogni gruppo c'è almeno un bravo disegnatore e/o grafico)
Strutturazione spaziale della classe	Banchi da 4 posti uniti assieme
Materiale richiesto	Colori, cartelloni, forbici, colla, scotch; tutti sono stati forniti delle stesse fotocopie tratte da libri di storia del cinema e/o di riviste di cinematografia
Eventuali ruoli all'interno dei gruppi	Distribuiti secondo le abilità cognitive: due creativi coordinatori della qualità "artistica" e comunicativa del cartellone, due facilitatori/sintetizzatori dei contenuti e delle immagini

Interdipendenza positiva e competenze sociali da insegnare	Potenziamento della socializzazione tra gli alunni, abitudine al confronto di metodi e di obiettivi
Istruzioni da dare ai ragazzi sul compito da eseguire	Preliminari, a loro volta precedute da una lezione introduttiva sul significato della cooperazione (con carta a T) e una lezione frontale di breve durata sui contenuti specifici da indagare nel gruppo; ogni gruppo stabilisce spontaneamente la sua area di competenza (es: <i>Linguaggi del cinema; Le figure del cinema</i> , ecc.). Richiesta di una proposta di cartellone che si possa collegare modularmente ad altri per costituire un'immagine coordinata complessiva (<i>brain-storming</i> e votazione finale collettiva della scelta adottata). Stabilito il <i>contenitore</i> , si invitano i ragazzi a lavorarvi sopra secondo le misure dello spazio stabilito
Ruoli eventuali di leadership	Non indicati né richiesti
Compito da svolgere	Lettura individuale e sintesi scritta dei materiali consegnati in fotocopia, allo scopo di sintetizzarli e divulgarli nel contenitore del cartellone (oltre che conservarne copia nel quaderno personale); studio della forma del cartellone modulare secondo i materiali raccolti e le loro caratteristiche. Trasposizione delle <u>parole chiave in un dizionario personale</u> .
Fasi del lavoro	8 ore distinte in sessioni in classe, ciascuna scandita dai tempi di realizzazione delle sintesi e dei cartelloni; ultime due ore dedicate alla relazione finale di cui si spiega sotto e all'indagine sulla consapevolezza delle abilità sociali acquisite. L'insegnante ruota tra gruppi e dà indicazioni secondo richiesta. La sintesi scritta del lavoro può essere completata a casa (singolarmente o un gruppo, se è possibile), se i tempi non hanno consentito che essa venisse espletata in classe
Comportamenti desiderati	Autocontrollo nella relazione orale interna; tono di voce basso; richiesta di chiarimenti all'insegnante condotta secondo una composta sequenza di alzate di mano

Foglio-guida del monitoraggio finale delle abilità conseguite per ciò che concerne l'auto consapevolezza e l'autovalutazione:

- 1) Che cosa come gruppo riusciamo a fare bene?
- 2) Che cosa potremmo fare meglio?
- 3) C'è qualcosa che in futuro potremmo fare in modo differente?

La fase conclusiva del lavoro è stata completata con una gara di verifica finale, i cui risultati sono stati valutati attribuendo un punteggio ai singoli gruppi; rispetto all'esperienza precedente, comunque, l'atmosfera generale e i contenuti, meno legati a materie scolastiche come la storia e, anzi, sostanzialmente sconosciuti e "nuovi" per i ragazzi, è stata piuttosto armoniosa e forse più congruente con la presenza dello studente problematico di cui sopra e di altri ragazzi, pure presenti nella classe, con alcuni problemi di logica, comprensione, sintesi. I deficit di questi ultimi, infatti, forse per effetto dell'allegria generale e del clima (apparentemente) *ex lege* dell'esperienza, oltre alla presenza di una tematica, quella del cinema e dei suoi linguaggi, più "attraente" della conoscenza storica, per ovvi motivi, sono restati celati o, per lo meno, sono apparsi di minore entità. Di certo, sottoposti alla verifica finale, questi ragazzi, stimolati dal gruppo, hanno ritenuto una quantità di informazioni di natura cognitiva ben più ampia del normale (senza, lo giuro, tracce di effetto alone) e comunque al di sopra del loro standard: lo sforzo comunicativo è stato, per loro, decisamente più vigoroso del solito, per effetto del desiderio di superare, se non del tutto, ma almeno in una certa misura, i loro deficit di fronte agli altri. Lo stesso non si può dire per quel che riguarda l'obiettivo formativo dell'affermazione della responsabilità individuale, che ritengo una delle (eventuali) conquiste vincenti del gruppo cooperativo: spesso alcuni di questi ragazzi hanno riconosciuto apertamente il loro handicap (ad esempio, l'incapacità di ritenere informazioni attraverso la faticosa sintesi dello studio; la scarsa intelligenza nel concentrarsi), ma ciò non li ha stimolati a porre (o proporsi) un rimedio tentando, ad esempio, di studiare a casa o assieme agli altri. Nonostante ad essi sia di facile accesso (e più volte spiegata) la corretta metodologia di studio, non si sono impegnati del tutto individualmente e, anzi, si sono "riposati" sull'alta "media" delle prestazioni dei componenti del gruppo.

Per concludere questa riflessione, sicuramente non esaustiva, intorno ai percorsi possibili di cooperative learning, debbo confessare di aver mescolato un poco le carte nella ricerca, più che altro empirica, di un metodo "giusto" per i ragazzi che avevo di fronte: e ciò sarà stato agevolmente compreso dagli esperti del settore. Il fatto è che, per una sorta di proiezione affettiva, sono affascinata dalla ricchezza di indirizzi che offre la "dottrina" del cooperative learning, la quale mi appare quasi costruita su una confortante necessità morale: quella dell'aiuto al docente derelitto. Infatti ritengo la pluralità degli indirizzi metodologici del cooperative learning un fondamento didattico solido, validissimo ma, secondo l'occorrenza, da tradire disinvoltamente, per far sopravvivere, ad ogni modo e in ogni situazione didattica, l'idea, magnifica e bizzarra, di far lavorare i ragazzi assieme, insegnando loro come farlo.

IL COOPERATIVE LEARNING: OPPORTUNITÀ E RISORSA

Maria Conti

Da poco più di due anni conosco l'Apprendimento Cooperativo (o Cooperative Learning) e per me è stata una scoperta straordinaria. Pur essendo consapevole delle difficoltà legate sia allo "stravolgimento" del modo di far scuola (in quanto l'AC si basa soprattutto sull'autoeducazione e autoistruzione) e al tempo di preparazione che mi richiedeva, mi sono detta che valeva la pena di tentare.

Non mi ha trattenuto la consapevolezza di avere davanti a me ancora pochi anni di insegnamento e neppure la tranquillità dell'esperienza acquisita; anzi, proprio perché convinta che l'AC sia il metodo che mi dà la possibilità di realizzare gli ideali educativi che non sono riuscita a concretizzare, ho deciso di provare. Ho iniziato quando insegnavo in seconda con alcune attività. Sono partita da una programmazione precisa che teneva conto dei 5 punti su cui si basa l'AC: interdipendenza positiva, responsabilità individuale, competenze sociali, interazione faccia a faccia, revisione. Di volta in volta poi, mentre pensavo al programma scolastico, mi chiedevo: - Questo contenuto, questa unità didattica, li posso insegnare in AC?-

Ho lavorato per due anni solo con piccoli gruppi, in coppia principalmente: testi scritti, sia di tipo narrativo che grammaticale, con molto lavoro sulle abilità sociali che gli esercizi richiedevano.

In terza ho aggiunto molti esercizi di lettura, ripasso in coppia, avvio allo studio e controversia (relativa a semplici quesiti desunti da racconti quali "La cicala e la formica", in cui i gruppi erano divisi in chi parteggiava per l'uno o l'altro personaggio).

In questo ultimo anno scolastico invece, continuando in questa sorta di sperimentazione didattica, ho pensato di provare in aggiunta a queste attività che già svolgevo, diverse nuove strutture, tra cui lo STAD e il TGT.

La mia esperienza con lo STAD

Da tempo desideravo poter valutare l'apprendimento di un singolo alunno in base al suo miglioramento e non all'andamento della classe. Ho sempre ritenuto infatti che questo sia il vero modo di considerare l'apprendimento individuale, soprattutto perché consente di

valorizzare molto di più il singolo sforzo e quindi creare maggiore impegno in quegli alunni che trovano più difficoltà e sono quindi demotivati.

E' per questo che, quando nel testo "Insegnare e apprendere in gruppo" di Comoglio-Cardoso ho scoperto questa nuova metodologia di apprendimento, sono stata ben contenta di poterla studiare e soprattutto impiegare.

Dunque, trovandomi ad insegnare in quarta, ho deciso di sperimentare inizialmente una struttura di STAD in grammatica per lo studio dei verbi.

Premetto che la presentazione dei tempi dell'indicativo, un'infarinatura se vogliamo, ed uno studio generale, erano già stati fatti in terza elementare, perciò quest'anno doveva essere più un ripasso ed un approfondimento, per memorizzare meglio.

Ho iniziato quindi in novembre, nelle due classi quarte: A di 24 alunni e B di 22 alunni, comprese due bambine con handicap grave fisico, mentale e psichico insieme (raramente riesco ad inserirle in gruppi di AC).

Il primo passo è stato **la programmazione**.

Ho formato 6 gruppi eterogenei, per abilità e genere, di 4 elementi in IV A e 5 gruppi sempre di 4 elementi in IV B. Ho fatto capire alla classe che era un lavoro di preparazione ai giochi con le carte, che ho mostrato loro sul tavolo del materiale, creando così una piacevole aspettativa.

Ho lasciato una certa libertà, all'interno del gruppo, di scegliersi il compagno di coppia con cui studiare ed esercitarsi: l'essere costretti a lavorare con chi non è simpatico può creare difficoltà, anche se gli alunni sono abituati ad accettare il compagno.

Oltre ai ruoli di responsabile del materiale, del tono di voce e del tempo, ho inserito quello di responsabile della verifica, cioè colui che si deve accertare che tutti abbiano imparato e che tutti si impegnino. Questi ruoli, ruotando nel gruppo ad ogni nuova lezione, permettono una leadership distribuita.

Ho preparato il materiale per ogni gruppo:

- 1 bigliettino con scritti i nomi dei membri del gruppo;
- 4 cartellini dei ruoli (conviene averli pronti, su cartoncino, plastificati);
- 2 fascicoli (1 per coppia) di 6 schede per lo studio dei verbi: essere, avere, amare, temere, servire, sparire;
- 2 schede per l'esercitazione scritta e 1 scheda di controllo;
- 2 matite, 2 penne, 2 palline di spugna e 2 gomme;
- 4 schede di verifica individuale;

Ho proceduto alla **spiegazione** del compito

1ª lezione:

- Dare un nome al gruppo. Per evitare che ciò richiedesse troppo tempo, ho suggerito che si restringesse il campo alla scelta di un nome che avesse qualche riferimento alla grammatica;

- Studio del presente e passato prossimo, prima individualmente poi in coppia, sulle schede assegnate.

Mentre lavoravano, li ho osservati e ho notato che gli alunni si stavano esercitando bene e sapevano coinvolgere chi ha maggiori difficoltà a memorizzare. Devo ammettere che in alcuni casi dimostrano più pazienza di me nel ripetere, insistere e richiamare chi è tentato a rinunciare!

Esercitazione scritta, in coppia, per riconoscere i due tempi e l'analisi grammaticale di alcuni verbi (*scheda n°1*).

Scheda 1	
1° Esercizio	
<u>Riconosci P (presente) PP (passato prossimo)</u>	
Io sono stato	-----
Tu hai	-----
Noi amiamo	-----
Tu temi	-----
Egli ha servito	-----
Essi sono	-----
Io ho temuto	-----
Tu sparisci	-----
Voi siete	-----
Egli ha avuto	-----
Noi siamo spariti	-----
Noi abbiamo	-----
Voi avete temuto	-----
Essi servono	-----
Essi hanno servito	-----
2° Esercizio	
<u>Esequi l'analisi grammaticale dei seguenti verbi</u>	
Sei =	-----
Abbiamo =	-----
Ho amato =	-----

Nel secondo esercizio diversi alunni hanno trovato difficoltà: in due gruppi sono intervenute perché chi non aveva acquisito l'abilità di spiegare agli altri svolgeva da solo l'esercizio, non ne faceva partecipe il compagno di coppia, che seguiva passivamente e scriveva solo sotto dettatura.

Terminato l'esercizio, gli studenti dovevano controllare sul foglio (*scheda n°2*), su cui era riportata l'esecuzione corretta del lavoro.

Scheda 2			
Scheda di controllo			
<u>Riconosci P (presente) PP (passato prossimo)</u>			
Io sono stato	PP	Voi siete	P
Tu hai	P	Egli ha avuto	PP
Noi amiamo	P	Noi siamo spariti	PP
Tu temi	P	Noi abbiamo	P
Egli ha servito	PP	Voi avete temuto	PP
Essi sono	P	Essi servono	P
Io ho temuto	PP	Essi hanno servito	PP
Tu sparisci	P		
<u>Analisi grammaticale dei seguenti verbi</u>			
Sei = verbo essere, coniugazione propria, modo indicativo, tempo presente, 2ª persona singolare			
Abbiamo = verbo avere, coniugazione propria, modo indicativo, tempo presente, 1ª persona plurale			
Ho amato = verbo amare, 1ª coniugazione, modo indicativo, tempo passato prossimo, 1ª persona singolare			

Non occorre perciò che io correggessi, così intanto intervenivo nei gruppi che alzavano la mano tutti insieme per chiedere chiarimenti o ascoltare qualche lamentela. Il fatto che tutti i componenti del gruppo alzassero la mano, dimostrava che si erano consultati tra loro e non riuscendo a risolvere il problema, chiedevano il mio aiuto. Devo ammettere che non è stata immediata l'acquisizione di questa competenza, ma ora la sanno applicare bene quasi tutti e diversi alunni sanno trasferire questa modalità anche in contesti diversi dall'AC.

Nella 2ª lezione si è proceduto al ripasso orale, in coppia, con l'utilizzo della pallina di spugna che gli alunni si lanciavano a vicenda ripetendo i verbi in sequenza; all'inizio questa tecnica creava confusione, ora molto meno: sicuramente vivacizza l'attività!

A questo punto gli alunni avrebbero dovuto essere pronti per la prima verifica, che consisteva nell'indicare se il tempo era semplice o composto (*scheda n° 3*).

Scheda 3	
Scheda di verifica	
Indica P (presente) o PP (passato prossimo)	
Tu sei stato	_____
Essi servono	_____
Io ho	_____
Egli è	_____
Noi abbiamo amato	_____
Noi temeremo	_____
Io servo	_____
Tu sei sparito	_____
Egli ha	_____
Voi avete avuto	_____
Tu hai temuto	_____
Egli ama	_____
Egli ha amato	_____
Essi hanno temuto	_____
Voi servite	_____
Nome alunno	

Ho presentato agli alunni il sistema di valutazione.

Nella scheda di 15 verbi il punteggio massimo era 20, ogni risposta valeva 2 punti.

Da questa verifica ho calcolato il punteggio base minimo.

(Ho seguito le indicazioni presenti nel testo di Comoglio-Cardoso: ai primi studenti che hanno raggiunto il massimo punteggio ho assegnato il valore 20, ai secondi due 19, e così via fino ad avere il punteggio base per ogni alunno.)

Ho aggiunto anche che la somma dei punteggi dei vari gruppi, se raggiungerà un dato numero, porterà un premio per la classe (anche questa è una novità perché fino all'anno scorso era assegnato un premio di gruppo. Ho pensato a ciò per evitare competizione e creare invece collaborazione per l'obiettivo comune.)

Ho presentato un esempio sulla lavagna:

Esempio di punteggi alla lavagna

(Nome del gruppo)	Punt. base	1 ^a ver.	Punt. di migl.	2 ^a ver.	Punt. di migl.	Tot.Punt.	Nuovo punt. base
Tania	19	20	1	20	1	2	16
Elena	19	11	0	5	0	0	8
Franco	12	15	3	20	8	11	12
Samuele	20	20	0	20	0	0	17
Tot. gr.						13	

Altre informazioni le aggiungerò di volta in volta, ripetendole ad ogni nuova fase, in quanto risultano piuttosto complesse per gli alunni.

Data la semplicità dell'esercizio l'esito è stato molto buono: su 44 alunni 33 non hanno commesso errori, dei restanti 11, 9 un solo errore; perciò solo due alunni hanno evidenziato una vera difficoltà.

Ho registrato quindi per ogni alunno il punteggio in una tabella a parte (tabella n°1) e l'ho comunicato individualmente.

Tabella 1

Alunno _____												
Data	Punt. base	1 ^a ver	Punt. di migl.	2 ^a ver	Punt. di migl.	Tot.	Nuovo punt. base	1 ^a ver	Punt. di migl.	2 ^a ver	Punt. di migl.	Tot.

La 3^a lezione è proseguita con lo studio e gli esercizi sull'imperfetto e il trapassato prossimo; la 4^a con la verifica, da cui è emerso il 1° punteggio di miglioramento: 7 alunni hanno ottenuto punti di miglioramento. Ci sono anche quattro casi di peggioramento, ma non li ho considerati.

Nella 5^a lezione sono stati affrontati studio ed esercizi sul passato remoto e trapassato remoto (sicuramente risultata la più difficile per gli studenti);

6^a lezione: 2^a verifica da cui ho calcolato il 2° punteggio di miglioramento: dovevo fare attenzione a riferirmi al punteggio base e non alla precedente verifica (cosa che all'inizio mi era sfuggita): ancora 7 alunni hanno ottenuto punteggi di miglioramento, tra questi vi erano due alunni che avevano un punteggio molto basso e perciò si sentivano molto gratificati. Stranamente due alunni hanno invertito le risposte e il loro punteggio è sceso molto, ma anche questa volta non viene considerato.

A questo punto, avendo fatto due verifiche, ho calcolato il nuovo punteggio base.
 Ho seguito la procedura indicata nella tabella 4.2 di Slavin: ho sommato i punteggi delle 2 prove di verifica, ho cercato questo risultato sulla 1ª colonna a sinistra e in alto sono andata al punteggio di base minimo; nel punto di incrocio ho trovato il nuovo punteggio di base minimo. Sembra complesso, ma fatto una prima volta risulta molto semplice.
 Ho notato che ora questo punteggio base permetterà un miglioramento anche a chi aveva ottenuto sempre il massimo punteggio e perciò veniva valutato zero; infatti questo fatto aveva generato qualche malcontento. Quindi ora gli esercizi saranno più gratificanti per tutti.

Ed è successo proprio così!

Dopo la verifica che segue la 7ª lezione per lo studio e gli esercizi sul futuro semplice e futuro anteriore, tutti 44 gli alunni hanno punteggio di miglioramento. Ma a questo punto non ho proseguito l'attività perché intendo riprenderla più avanti, quando avrò presentato ai bambini il modo congiuntivo.

Abbiamo fatto quindi l'**autovalutazione** oralmente: prima in coppia, poi in gruppo e infine quella della classe.

Ho seguito questa procedura in coppia e in gruppo con la consegna:

- Ditevi a vicenda come vi siete trovati in base al comportamento e al compito. -

E' cominciato un breve confronto (5 minuti circa) tra loro.

Poi ho fatto sulla lavagna la somma dei punteggi di gruppo, (mi è utile la tabella n°2) e abbiamo festeggiato il miglior risultato.

Tabella 2

STAD													
CLASSE _____	Punt. base	1ª ver.	Punt. di migl.	2ª ver.	Punt. di migl.	Tot.	Nuovo punt. base	1ª ver.	Punt. di migl.	2ª ver.	Punt. di migl.	Tot.	Nuovo punt. base
(Nome gruppo)													

Quindi sono passata a premiare la classe. Siccome avevo considerato anche un punteggio per il comportamento, cioè ogni volta che in un gruppo non si rispettavano le regole veniva annotato un meno, questo ha condizionato il punteggio finale: solo una classe ha ottenuto il premio previsto.

E' seguita la struttura *corners*: in tre angoli diversi dell'aula ho posto i cartelli con scritto: BENE, POCO BENE, MALE; gli alunni si sono disposti accanto al relativo cartello e hanno riferito il perché della loro scelta. La maggior parte degli studenti si è trovata bene, hanno studiato insieme e si sono aiutati; un numero ristretto ha avuto qualche difficoltà; pochissimi si sono trovati male: hanno ammesso di non essersi impegnati abbastanza nel prestare il loro aiuto e di aver trattato male il compagno di coppia. Tuttavia questo loro comportamento non è durato per tutto il lavoro, perché già nelle ultime lezioni si erano presi l'impegno di non comportarsi più a quel modo.

Ho applicato la stessa procedura per i cartelli che indicavano il compito: FACILE, UN PO' DIFFICILE, DIFFICILE; tre alunni hanno trovato difficile questa attività, ma solo per l'esecuzione dell'analisi grammaticale. L'insieme è risultato un lavoro facile e per niente noioso.

Infine la mia valutazione: soddisfacenti i risultati riferiti agli obiettivi scolastici, in particolare di alunni che normalmente partecipano poco e sono demotivati; mi ha colpito la capacità di ripetere i verbi in modo disinvolto e sicuro.

Per quanto riguarda il comportamento ci sono stati alcuni problemi: difficoltà di restare nel gruppo, difficoltà a portare a termine il compito, rifiuto di aiutare i compagni, lamentele. Per fortuna ciò limitato a pochissimi alunni e non per tutta la durata del lavoro.

Sono ben consapevole che le abilità sociali, indispensabili per lavorare in gruppo, per alcuni alunni devono essere ancora acquisite, ma solo per alcuni! E questa è una grossa soddisfazione: quanto è bello per me vedere i miei alunni studiare, confrontarsi, lavorare tra loro in armonia!

Riguardo a tutta la struttura dello STAD, avendola applicata per la prima volta, mi sono resa conto di aver commesso alcuni errori ed imprecisioni e devo ammettere che, sebbene in generale sono poco propensa a sottoporre gli alunni a tante verifiche, svolte in questo modo mi risultano accettabili.

Ritengo perciò che lo STAD sia un'attività utile per lo scopo che mi sono prefissata, e mi auguro di poterla applicare in altri ambiti.

...e con il TGT

La struttura del TGT l'ho utilizzata per dar modo agli alunni di memorizzare, in sequenza, in maniera semplice e piacevole tutti i verbi al modo indicativo.

In breve, consiste nel far giocare gli alunni con un mazzo di carte distribuite su tavoli in cui sono inserite domande di livello diverso per ogni tavolo.

Dopo aver studiato i verbi, essersi esercitati, ed aver fatto l'ultima verifica, gli alunni sono pronti per iniziare il TGT. Questa struttura infatti, segue quella dello STAD in quanto è da quella che sono partita per organizzare i gruppi da assegnare ai tavoli.

In base al punteggio raggiunto nella verifica conclusiva, ho preparato i gruppi.

Ai tavoli sono assegnati 3 alunni; quindi nella classe A ho preparato le schede con le domande per 8 tavoli; nella B per 6 tavoli: 2 da 4 e 4 da 3. Al tavolo n°1 ho assegnato le domande più difficili, al n°2 un po' meno e via via più facili fino all'ottavo: nel più facile ho escluso i verbi al passato remoto, trapassato remoto e trapassato prossimo (scheda n°4).

Scheda 4

TAVOLO n° 8

1. presente indicativo del verbo essere
2. presente indicativo del verbo avere
3. presente indicativo del verbo amare
4. presente indicativo del verbo temere
5. presente indicativo del verbo servire
6. presente indicativo del verbo sparire
7. passato prossimo indicativo del verbo essere
8. passato prossimo indicativo del verbo avere
9. passato prossimo indicativo del verbo amare
10. passato prossimo indicativo del verbo temere
11. passato prossimo indicativo del verbo servire
12. passato prossimo indicativo del verbo sparire
13. imperfetto indicativo del verbo essere
14. imperfetto indicativo del verbo avere
15. imperfetto indicativo del verbo amare
16. imperfetto indicativo del verbo temere
17. imperfetto indicativo del verbo servire
18. imperfetto indicativo del verbo sparire
19. futuro semplice indicativo del verbo essere
20. futuro semplice indicativo del verbo avere
21. futuro semplice indicativo del verbo amare
22. futuro semplice indicativo del verbo temere
23. futuro semplice indicativo del verbo servire
24. futuro semplice indicativo del verbo sparire
25. futuro anteriore indicativo del verbo essere
26. futuro anteriore indicativo del verbo avere
27. futuro anteriore indicativo del verbo amare
28. futuro anteriore indicativo del verbo temere
29. futuro anteriore indicativo del verbo servire
30. futuro anteriore indicativo del verbo sparire

Ho evitato di mettere insieme alunni dello stesso gruppo di appartenenza dello STAD, in quanto il punteggio di ogni alunno andrà per il suo gruppo iniziale.

Ho preparato il materiale per ogni tavolo:

- 1 mazzo di 30 carte numerate (possibilmente plastificate; possono essere riutilizzate per diverso tempo, anche per altre attività);
- 1 foglio con le domande, scritte in ordine, dalla 1^a alla 30^a (inserito in una custodia plastificata);
- 1 fascicolo di schede di controllo: un foglio per ogni verbo: essere, avere, amare, temere, servire, e sparire, (o un testo di grammatica);
- 1 tabella con scritti i nomi dei giocatori e il gruppo di appartenenza su cui viene segnato il numero di carte guadagnate al termine di ogni lezione-gioco e della settimana (*tabella n°3*);
- 1 matita, 1 gomma e 3 cartellini dei ruoli: responsabile del tono di voce, responsabile del materiale, responsabile del tempo (o altro), che ruotano ogni giorno.

Tabella N°3

SCHEDA DEI RISULTATI DEI GIOCHI TGT							
Tavolo							
Giocatori	gruppo	Tot. giorno	Tot. giorno	Tot. giorno	Tot. giorno	Tot. settimana	punt. tavolo
Silvia	saltellanti	12	6	9	11	38	4
Teo	archeologi	10	8	9	13	40	6
Mirko	sfidanti	8	10	6	12	36	2

Ho spiegato le regole:

- mischiare le carte e disporle capovolte sul tavolo;
- decidere (per sorteggio o altro) chi inizia il gioco: 1° lettore;
- estratta la 1ª carta, il 1° lettore legge la prima domanda corrispondente al numero estratto e risponde;
- se la risposta è giusta il giocatore si tiene la carta, altrimenti c'è la possibilità per il 2° giocatore e poi per il 3° di sfidarlo e guadagnarsela;
- se nessuno dà la risposta corretta si rimette la carta nel mazzo;
- terminate le carte si registrano quelle guadagnate sull'apposita tabella.

Finalmente è iniziato il gioco tanto atteso.

Qualcuno ha voluto qualche chiarimento per memorizzare bene le regole, ma la maggioranza degli alunni è proceduta autonomamente; solo al tavolo di livello più basso, sia nella classe A che nella B, alcuni hanno richiesto continuamente il mio aiuto per controllare le risposte.

Due alunni dei primi tavoli erano in crisi, probabilmente perché credevano di conoscere molto meglio i verbi e in quel gruppo si trovavano a disagio.

In effetti mi sono resa conto che questi alunni non erano al tavolo giusto, troppo alto il livello; d'altra parte la verifica non era sufficiente per valutare una così precisa collocazione.

Ho avuto anche la sorpresa di notare che qualche alunno che ritenevo ad un livello molto alto per la capacità di memorizzare, risultava invece molto inferiore (probabilmente causa lo scarso impegno nello studio). In un caso ho rimediato spostando subito l'alunno ad un tavolo di livello più basso, negli altri due ho invitato a pazientare per un cambio a fine settimana.

Dopo due settimane, circa, ho controllato le schedine e calcolato i punti di ogni tavolo; in seguito potranno farlo da soli. A chi ha raggiunto il punteggio più alto ho assegnato il

valore 6, a quello medio 4, al più basso 2. Quindi ho sommato i punti dei gruppi e festeggiato quello che ha raggiunto il maggiore punteggio. (tabella n°4)

Tabella 4

Classe _____		TGT														
Data _____																
	Pun sett.	Pun sett.	Tot.	Pun sett.	Pun sett.	Tot.	Pun sett.	Pun sett.	Tot.	Pun sett.	Pun sett.	Tot.	Pun sett.	Pun sett.	Tot.	
volatili			36													
Marcello	6	4	10													
Edo	2	6	8													
Lia	4	2	6													
Francesca	6	6	12													
...																
Totale punteggio classe																

A questo punto abbiamo verificato se la classe ha raggiunto il risultato richiesto per avere il premio (questo numero l'ho pensato come la somma della media possibile per ogni gruppo). E' risultato superato in ambedue le classi!

Infine ho assegnato i nuovi tavoli: chi ha raggiunto il punteggio più elevato è salito al tavolo superiore, quello di medio punteggio è restato allo stesso tavolo e quello di punteggio minore è sceso al tavolo inferiore. Mi è stata utile la *tabella n°5*: ho cerchiato i risultati di livello alto, sottolineato quelli di livello basso, mentre ho lasciato intatti quelli di medio risultato.

Tabella 5

Classe _____		TGT							
nome alunno	nome gruppo	1° tavolo	nuovo tavolo						
Federico	spiritosi	6	5						
Anna	tranquilli	7	8						
Pietro	brillanti	2	2						
...	...								

Pur non avendo ultimato l'attività, in quanto ritengo di doverla riprendere ad intervalli per consentire un ripasso dei verbi, posso tuttavia trarre alcune conclusioni.

Senz'altro i giochi di TGT hanno consentito un apprendimento più partecipe e più stimolante: gli alunni hanno chiesto spesso di poter giocare. Nel tavolo di livello alto, notando che hanno raggiunto già più volte lo stesso massimo risultato e potrebbe risultare demotivante continuare un esercizio ripetitivo, ho pensato di aggiungere tavoli di livello ancora superiore, introducendo i verbi irregolari.

D'altro canto però ho constatato quanto sia difficile per gli alunni situati nei tavoli di più basso livello l'apprendimento dei verbi anche con questa struttura; infatti in un primo momento, ho dovuto essere presente per aiutare a controllare sulle schede la risposta corrispondente, per incoraggiare e suggerire; per fortuna questo è stato necessario solo per il gruppo dell'ultimo tavolo; agli altri tavoli gli studenti si sono gestiti bene da soli.

Ho notato però che, verso la fine della seconda settimana di TGT, gli studenti che mostravano grosse difficoltà iniziali sono risultati più sicuri e autonomi e mi hanno chiesto di lasciarli fare da soli perché ormai hanno capito il procedimento. E devo dire che hanno decisamente migliorato nel punteggio!

Sono perciò soddisfatta del lavoro svolto. Credo che potrò applicare tale struttura in avvenire anche con più scioltezza e spero pure in diversi contesti di apprendimento. Sicuramente ritengo abbastanza semplice applicarlo nell'area logico matematica, soprattutto per quanto riguarda le tabelle delle moltiplicazioni.

Anche nell'ambito antropologico è possibile, ma richiederebbe una preparazione un po' elaborata delle domande.

Altre attività: il Role Play

L'anno scorso, a maggio, dopo aver frequentato il corso di aggiornamento sul Cooperative Learning dal titolo "L'insegnamento diretto delle abilità sociali", ho pensato di mettere in pratica qualcosa delle attività imparate in quell'occasione.

A Coriano, a giugno, per un'intera settimana, si giocano le gare popolari fra i due gruppi di quartiere in cui è diviso il paese: PIAZZA e BORGO. Notando, a scuola, tra i bambini contrasti e atteggiamenti di aggressività espressi in gesti e parole, per il tifo ai due gruppi di appartenenza, è nata in me l'idea di educare ad un uso bello del tifo. E ho pensato ad una struttura di role play. Ecco in sintesi come è andata.

Programmazione:

- indagine sul numero degli alunni appartenenti ai due quartieri;
- divisione della classe nei due gruppi di appartenenza : Piazza–Borgo;
- formazione di 3 sottogruppi di 4-5 elementi circa;
- i due gruppi si alternano nei ruoli di "attori" ed "osservatori".

Compito:

organizzare il tifo per il proprio gruppo di appartenenza, esprimendolo in due modi:

cosa fare / cosa dire

Percorso:

1ª e 2ª lezione

Mentre disponevo i gruppi "attori" e li invitavo a prepararsi al compito, una collega ha portato fuori aula gli "osservatori", spiegando loro il ruolo specifico: chi osservare, cosa scrivere. Al rientro gli osservatori si sono sistemati, con foglio e penna, di fronte agli attori, disposti in cerchio e hanno annotano quello che sentivano e vedevano fare, senza che gli attori ne fossero a conoscenza.

Nella seconda lezione abbiamo fatto il cambio dei ruoli.

3^a lezione

Un rappresentante di ogni gruppo ha riferito quanto era emerso nel gruppo di “attori”, mentre io puntualizzavo alla lavagna, su due colonne dal titolo: *cosa fare / cosa dire*.

Sono emerse frasi simpatiche, ma anche espressioni sconcertanti: - Vi tagliamo la testa, vi facciamo a pezzi ! ecc...-

4^a lezione

A questo punto ho invitato a riflettere su quali fossero le frasi e i gesti offensivi e quali no, e quindi a cancellare quelli scorretti dalla lavagna.

In seguito abbiamo realizzato un testo collettivo, dal titolo: TIFO SI' - TIFO NO.

Per mancanza di tempo (si era nell'ultima settimana di scuola), non siamo riusciti a rivedere ed analizzare il lavoro degli osservatori.

Ripensando all'attività svolta rilevo che sarebbe stato più opportuno che i due temi: *cosa fare - cosa dire*, venissero svolti in due tempi. L'insieme è stato sviluppato in maniera affrettata, non consentendo agli alunni una precisa consapevolezza del proprio ruolo e forse neppure della differenza tra realtà e “rappresentazione teatrale”. E non è stata fatta verifica e autovalutazione nei gruppi e in classe.

Tuttavia ritengo utile e interessante l'esperienza. Se non altro li ha aiutati a riflettere sui loro comportamenti.

Altre nuove strutture

Durante l'estate ho avuto modo di leggere il testo “L'apprendimento cooperativo: l'approccio *strutturale*” di Spencer Kagan. Ho trovato tanti suggerimenti, utili per tutti gli insegnanti e in particolare per chi è all'inizio dell'esperienza di AC.

Per quanto riguarda il mio lavoro ho cercato soprattutto di pensare come **costruire un'identità di classe positiva**; mi interessava in particolare per una classe in cui sono presenti problemi comportamentali notevoli. Ho preso in considerazione le strutture di *class-building* e ho scelto di realizzare i seguenti obiettivi di classe:

Giornalino di classe

Pensando di utilizzare i computer disponibili a scuola, ho formato 7 gruppi eterogenei.

La novità è stata l'aver utilizzato alcune strutture descritte nel libro di Kagan, come ad esempio la struttura “*windows*” per la scelta del nome di gruppo e quella del “*consenso*” per la scelta dei contenuti.

Anche questa è un'esperienza che mi piace (pur essendo ancora agli inizi), perché permette agli alunni di contribuire, ognuno per la sua parte, ad un progetto condiviso dove tutti sono interessati e partecipi.

Assemblea di classe

Programmata a cadenza mensile, prevede questi contenuti:

- verifica degli incarichi che ogni coppia ha svolto in quel periodo, (sono le piccole attività o ruoli per responsabilizzare gli alunni: distribuzione del materiale, ordine biblioteca scolastica, postino/a, ecc...);
- festeggiamento della catena dell'amicizia;
- discussione di eventuali problemi emersi.

Già dalle prime assemblee sono stati portati in discussione problemi comportamentali e tutti hanno modo di dire la loro.

Peccato che non si possa fare più spesso!

Catena dell'amicizia

Due alunni hanno l'incarico di rilevare i comportamenti positivi dei compagni, i gesti di generosità, i suggerimenti per migliorare la classe ecc... e di preparare anelli di carta colorata da incollare insieme per formare una catena.

In assemblea poi si riportano, ricordando i gesti più significativi.

Questa attività consente di valorizzare alunni che raramente lo sono e crea un clima di fiducia e soddisfazione.

Value lines

Questa struttura l'ho applicata al posto della *controversia*, che risulta più complessa e articolata.

Quando ho presente un'attività in cui voglio far ragionare gli alunni su un quesito che consente due posizioni opposte, li invito a scrivere su un foglietto la loro risposta.

Quindi si sistemano su una linea in cui agli estremi si trovano le due posizioni.

Segue la *condivisione* prima col vicino, poi spostandosi fino a trovarsi di fronte, con chi la pensa in maniera contraria.

Per consentire una maggiore comprensione delle parti, gli alunni sono invitati a *parafrasare*.

Infine c'è il confronto aperto dei due grossi gruppi in classe e l'invito a cambiare posizione (a volte segue un breve testo in cui ognuno puntualizza la propria posizione aggiungendo quello che ha capito in più dal confronto).

Anche se sono consapevole che la struttura della *controversia* sia più precisa e completa, tuttavia ritengo che pur con questo snellimento della procedura, si ottengano notevoli risultati.

Formazione di gruppi casuali

Quando ho fretta e ho bisogno di avere un gruppo pronto per un'attività che mi richieda anche competenze sociali agisco così:

- distribuisco i cartellini colorati con scritti i ruoli,
- faccio camminare liberamente gli alunni per l'aula;
- allo stop gioco dello scambio dei cartellini (si può ripetere più volte);
- infine sistemazione nei tavoli, con il cartellino dello stesso colore e il ruolo che è capitato.

Queste ultime strutture possono sembrare di poco conto, per me invece hanno una certa importanza perché mi permettono di realizzare attività di AC in modo più agile e rapido.

Considerazioni conclusive

Sono molti gli aspetti di questa mia esperienza con l'AC che mi hanno affascinato.

Innanzitutto, l'educare alla capacità di collaborazione verso un progetto comune nella consapevolezza che ognuno porta il suo contributo; educare all'atteggiamento critico nel valutare prodotti e comportamenti propri e altrui (senza però giudicare la persona); educare alla soluzione di conflitti.

Interessanti anche le modalità di lavoro: mi piace soprattutto quella del *consenso*. E' stata per me una scoperta capire che non è sufficiente tener conto della maggioranza nel prendere decisioni, per sentirsi "a posto", ma l'obiettivo migliore è "il consenso". Che non vuol dire rinunciare passivamente alle proprie posizioni e neppure difenderle ciecamente, ma disponibilità a cambiare opinione se nel confronto aperto si rilevano motivazioni valide. Questo per me sottintende educare al dialogo e in definitiva alla pace.

Un obiettivo che ancora sento lontano nella mia personale applicazione del metodo cooperativo è quello dell'inserimento di alunni "diversamente abili". Nel caso specifico delle due bambine con gravi handicap che frequentano le mie classi, in seconda elementare, quando i contenuti erano più alla loro portata, è stato possibile farle partecipare più volte, per tempi limitati, ma sono convinta che si possa fare di più e che il metodo cooperativo possa aiutarmi molto in questa problematica didattica.

Infine mi auguro che il mio sforzo di comunicare la mia esperienza, pur coi limiti che essa comporta, possa essere utile ad altri e far comprendere quanto possa essere diverso il modo di insegnare in AC e soprattutto gratificante per insegnanti e alunni.

UN SASSOLINO NEL MARE. (PICCOLE) ESPERIENZE DI METODO COOPERATIVO

Piva Elide

Perché entrare in Cooperative Learning?

Come tante insegnanti anch'io, per favorire l'inserimento, l'integrazione e l'apprendimento, via via che la mia formazione professionale evolveva, ho utilizzato negli anni metodologie che tenessero in considerazione le varie teorie enunciate da pedagogisti, filosofi, psicologi, antropologi... (la molteplicità delle intelligenze, gli stili di apprendimento e di insegnamento, la conoscenza dei sistemi rappresentazionali", le teorie della comunicazione, l'educazione socio-affettiva ed il Metodo integrato, la Ricerca-Azione, l'Analisi transazionale, la terapia razionale-emotiva-RET...)

L'educare oggi comunque sembra diventare sempre più complesso.

Nel mio contesto educativo si rileva un costante aumento di alunni stranieri di provenienza assai diversificata e parallelamente si evidenzia sempre più, oltre alla situazione di handicap in cui si trovano alcune bambine e bambini, la presenza di alunni in situazione di "disagio sociale" (problemi di carattere psicologico, familiare, economico, disturbi dell'apprendimento).

In tale scenario non è più possibile parlare di uguaglianza educativa, non basta mettere i soggetti sulla stessa linea di partenza, ma bisogna garantire loro uguali possibilità di continuazione (gli effetti negativi dello svantaggio socio-culturale si fanno sentire lungo tutto l'arco della scolarità obbligatoria!).

Alla scuola non è richiesta una uguaglianza del trattamento ma la diversità del trattamento, così da andare incontro alle necessità di ognuno. Dare a tutti, uguali possibilità di essere trattati in modo appropriatamente diverso.

Noi insegnanti dunque sentiamo l'obbligo di rivolgerci al bambino, considerandolo non in maniera generalizzata, ma nella sua peculiarità e nelle sue caratteristiche tipiche ed originali e visto nel suo rapporto interattivo con l'ambiente sociale, familiare e culturale di provenienza.

Per le problematiche appena espresse e per favorire il soggetto in crescita, affinché possa sviluppare ed esprimere al meglio le sue potenzialità, io ritengo che la conoscenza di teorie mirate e l'utilizzo di strategie metodologiche coinvolgenti, si rendano necessari se non indispensabili, nell'intenzionalità educativa del docente in atteggiamento di costante ricerca.

Cosa significa lavorare in Metodo cooperativo?

Utilizzare un insieme di Tecniche di classe attraverso le quali gli alunni lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti (Johnson, Slavin, Kagan, Cohen).

Il Cooperative Learning dunque è un Metodo di Apprendimento/Insegnamento in cui la variabile significativa è la Cooperazione tra gli studenti (Comoglio 1996).

Secondo la definizione di Baloché, gli aspetti fondamentali che caratterizzano una classe cooperativa sono:

- 1) Insieme di piccoli gruppi: a) relativamente permanenti b) eterogenei *
- 2) Produzione di progetti o prodotti
- 3) Sviluppo di responsabilità individuali
- 4) Acquisizione di competenze

* 1) composti da: min. 2 alunni-max 4 eccezionalmente 5 (+ di 6 non si è in C.L.)

1a) 2 binari: - informali (1 ora max 1 lezione), formali (max 6 sett.) - abilità sociali G.base (tempo in cui il G. impara quelle competenze)

1 b) formazione dei gruppi per casualità statistica- decisione a tavolino

Vi sono varie dimensioni in atto:

- cognitivo (tengo presente l'abilità che io intendo insegnare, es.: la capacità di ascolto e metto nel gruppo capacità alta- capacità scarsa. Fascia ABC);
- sociale (se l'obiettivo è sociale si può utilizzare il sociogramma di Moreno);
- culturale;
- di genere (nel gruppo non devono esserci persone che si rifiutino).

A volte l'insegnante ha bisogno di vedere anche le "dinamiche pure".

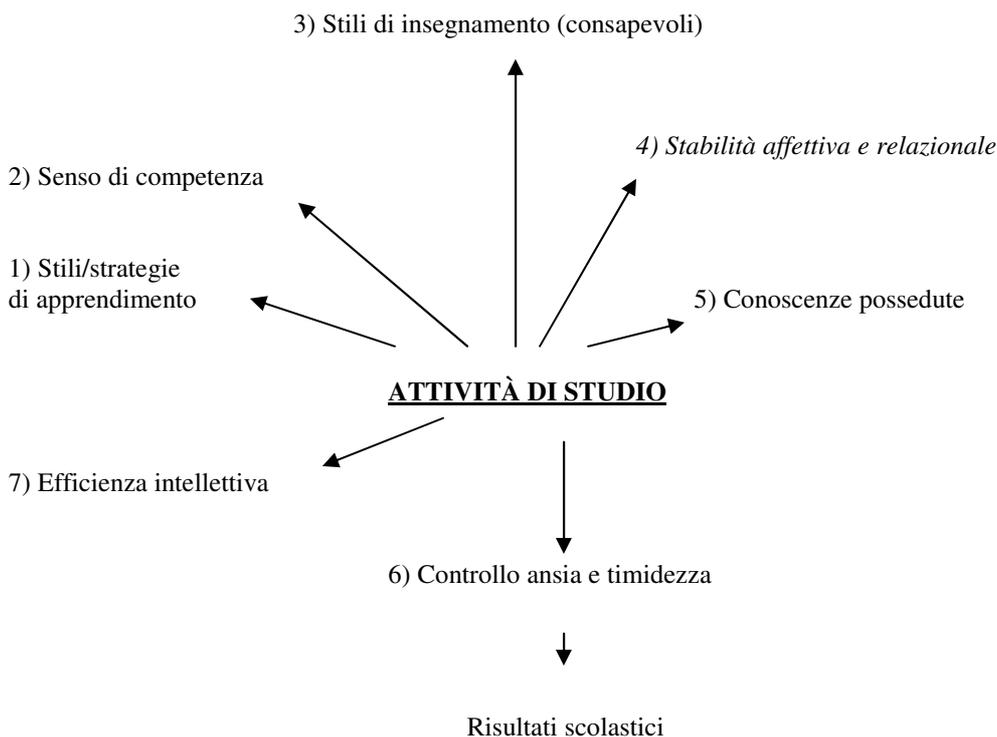
- 1) E' opportuno che l'attività del Gruppo passi attraverso una produzione finale.
- 2) L'attivazione della responsabilità individuale viene giocata attraverso l'assegnazione di ruoli a ciascuno.
- 3) Acquisizione di competenze. Alla fine di ogni attività c'è un momento di revisione del lavoro svolto.

Caratteristiche essenziali del Cooperative Learning

Esiste una differenza tra il lavoro di Gruppo ed il lavoro di Piccolo Gruppo in ambito cooperativo. Nel secondo avviene l'attivazione di dinamiche per la costruzione dell'Educazione.

La provenienza anglosassone del Cooperative Learning non è casuale: nasce a Londra con Bell e Lancaster per la necessità di gestire classi di ben 60 alunni. Successivamente tale modello si è strutturato attraverso la Ricerca scientifica con Kurt Lewin ("La dinamica dei Gruppi"). Oggi, dopo numerose esperienze sul campo, si può decisamente affermare che: "L'Apprendimento Cooperativo ha un alto impatto didattico e cognitivo".

I fattori responsabili dell'efficienza nell'apprendimento



1/ 3) Occorre tenere sempre conto degli Stili di Insegnamento e di Apprendimento oltre che dei canali rappresentazionali.

2) Importante è migliorare l'autostima per la motivazione allo studio ("Ho studiato, mi sono impegnato ed ho avuto successo../ho avuto fortuna...")

L'attribuzione causale è Interna o Esterna.

4) Se esiste un disturbo emotivo è più difficile avere successo. Possiamo quindi ridurre l'incidenza del mondo esterno creando un clima nella classe in cui si stia bene (Educazione socio-affettiva)

5) Consapevolezza e accreditamento delle conoscenze previe.

6) Controllo della emotività (ansia della prestazione)

7) Conoscenza e valorizzazione dell'efficienza intellettuale (Gardner e la pluralità delle intelligenze).

La classe 4° B

... è composta da 25 alunni di cui uno segnalato per problemi di linguaggio e 5 stranieri che provengono da Tunisia, Santo Domingo, Albania, Brasile.

Una bella classe eterogenea con tante diversità che costituiscono ricchezza per tutti. Bambini per i quali sono stati predisposti Spazi e Tempi della scuola aperti e flessibili:

- a) luoghi dell'agire
- b) del pensare
- c) del parlare

- a) Il laboratorio manipolativo, grafico-espressivo, quello psicomotorio ed il Laboratorio Naturalistico all'esterno della scuola
- b) Lo spazio dello studio individuale e/o di gruppo, l'angolo degli sfoghi e lo Sportello affettivo
- c) Il tempo del cerchio (Circle time).

L'offerta formativa dell'Istituzione scolastica ha previsto inoltre, sfruttando al meglio le risorse interne del team e l'insegnante distaccato, di attivare un laboratorio di "pronto soccorso linguistico", previsto anche dal progetto interculturale "Un Mondo per conoscersi". Tutte proposte finalizzate al superamento delle inevitabili problematiche di:

- comprensione della lingua e conseguentemente dell'apprendimento
- disagio psico-sociale
- difficoltà emotive e relazionali
- difficoltà di concentrazione.

La classe 4 B è comunque costituita da bambini che si vogliono bene, che si rispettano pur nei piccoli conflitti quotidiani, che si offrono per aiutare chi ha bisogno e che non si vantano per questo.

Sono venticinque differenti identità, pronte a mettersi in gioco e a sperimentarsi in metodologie che offrano nuove possibilità di pervenire agli apprendimenti più facilmente e con piacere.

Quali attività didattiche possiamo strutturare, proporre, per sviluppare appieno le intelligenze possedute dai soggetti?

Non basta proporre contenuti motivanti e significativi, ma è certamente necessario maturare la consapevolezza di Come imparare (Contenuti/Processi).

Nell' Apprendimento Cooperativo l'insegnante si trasforma in "maestro di bottega".

La prima domanda che mi sono posta prima di iniziare l'esperienza di C.L. con i miei bambini è stata: *"Cosa posso inventare per realizzare una attività in apprendimento cooperativo?"*

La prima fase è stata quella di raccogliere tutte le domande che solitamente ci si deve porre per realizzare una esperienza educativa:

- Cosa vorrei suscitare nei miei alunni?
- Come sono?
- Quanti sono?
- Come attivare la motivazione?
- A quali bisogni rispondo?
- Come suddivido i gruppi?
- Come organizzo gli spazi?
- Come organizzo gli strumenti?
- Come collego le materie?
- Come organizzo le tecniche?
- Quali competenze sociali e didattiche intendo far emergere?
- Quali prodotti chiedo?
- Di quanto tempo ho bisogno per l'attività?
- Cosa valuto?
- Come condivido i criteri di valutazione?
- Ho informato i miei colleghi?
- Chi mi osserva?
- Quali fonti utilizzo?

(Attualmente le fonti di informazione per la mia progettazione si riferiscono ad appunti, libri, fotocopie, giornali, biblioteca, questionari, filmati, colleghi, esperti, osservatori, internet, sportello informativo).

E' sicuramente indispensabile iniziare a mio parere, ma soprattutto a parere degli esperti, dalle competenze sociali.

- sviluppare la responsabilità individuale e di gruppo
- favorire l'interazione promozionale faccia a faccia
- costruire l'interdipendenza positiva

Per la Conoscenza e la Comprensione delle caratteristiche fondamentali delle abilità sociali

- ascolto reciproco;
 - partecipazione attiva;
 - collaborazione;
- ho utilizzato la modalità di:

Carta a T

1° domanda: Ascolto reciproco: "Cosa vedo quando una persona utilizza l'abilità di ascoltare? E cosa sentono le mie orecchie?"

2° domanda: Partecipazione attiva: "Cosa vedo...e cosa sento...?"

3° domanda: Collaborazione: "Cosa vedo...e cosa sento?"

Costruzione comune della sintesi

Produzione di una comparazione (da presentare ai gruppi)

Il Role play

Esperienza relativa ad un fatto accaduto in classe:

"litigio fra due alunni con reazioni verbali e fisiche violente"

"lettera alle insegnanti"

"circle time"

"gioco di ruoli"

Le tipologie da rappresentare: il Provocatore- Chi reagisce con violenza- il Conciliante.

Le fasi: a) motivazione, b) presentazione della situazione conflittuale, c) individuazione degli attori, d) consegna dei ruoli, e) definizioni dei tempi, f) consegne per gli osservatori, g) riflessioni finali

Il Modellamento

Tale processo è stato da me ampiamente utilizzato, forse in modo rudimentale, in varie situazioni educative e didattiche, da tre anni a questa parte (anche fruendo delle tecniche relazionali indicate da Carl Rogers sull'approccio interattivo).

Non ho prodotto una specifica documentazione cartacea su tanto lavoro agito sul campo, eppure evidenti risultati sono stati ottenuti a livello di metacognizione e di metacomunicazione (riflessione sulle esperienze vissute).

Purtroppo, non avevo ancora conoscenza ravvicinata del cooperative learning.

La Carta a T

Per la conoscenza e la comprensione delle Abilità sociali ho strutturato la classe in 5 gruppi-base, che sono stati attivi tanto tempo quanto è servito loro per imparare quelle competenze. Si sono formati dunque 5 gruppi che i bambini hanno voluto caratterizzare con un nome particolare:

"Delfino verde" composto da Gianluca, Caterina, Gloria, Magdalena, Mauro;

"Double Jungle" composto da Nicola, Elisa, Valentina Z., Alberto, Marco;

"005" composto da Camilla, Jacopo, Nicole, Belel, Lorenzo;

"Jampi-jei-jei" composto da Jessica, Jesus, Gabriele, Nina, Veronica;

"Welfa" composto da Alessia, Oscar, Benedetta, Riccardo, Valentina V.

Ho posto poi la domanda, relativa alla specifica abilità:

“Ascolto reciproco”

"Cosa vedo quando una persona utilizza l'abilità di ascoltare? E cosa sentono le mie orecchie?"

1° FASE. Ogni gruppo si è confrontato al suo interno ed ha riportato nelle colonne, distinte tra il comportamento non verbale (cosa vedo...) ed il comportamento verbale (cosa sento con le mie orecchie...), le sue idee desunte dall'esperienza quotidiana.

2° FASE. I gruppi base interagiscono per una comune costruzione della Sintesi.

3° FASE. Un portavoce dei gruppi dei bambini presenta alle insegnanti la Sintesi condivisa: "Quando una persona ascolta l'altra... io vedo che... non gioca, non si gira, sta ferma, non parla, ti guarda negli occhi, sta attenta, non sbuffa, non si distrae, non ti gira le spalle, non scrive, non alza la mano, non interviene, ascolta attentamente, guarda attentamente" .

"Quando una persona ascolta l'altra...io sento che...fa delle domande, risponde, non chiede quando finisce una storia e si interessa facendo domande, aggiunge cose alla frase, partecipa alla spiegazione, fa delle esclamazioni".

"Partecipazione attiva"

Sintesi comune dei Gruppi Base:

"Quando una persona partecipa attivamente ad una esperienza, ad un lavoro, ad una iniziativa...io vedo che... gioca, disegna, scrive, suona, canta, studia legge, prega, balla, accorda gli strumenti, costruisce, corre, salta, colora, inventa, si impegna nel lavoro collettivo, non si distrae, lavora, sta zitta, fa il suo dovere, non sta con le mani in mano...si vede che partecipa!".

"Quando una persona partecipa attivamente ad una esperienza, ad un lavoro, ad una iniziativa...io sento che...parla, fa delle domande- come si fa?- si fa così?- va bene?-, chiede informazioni, chiede se è giusto -passami i colori!-, parla di cose che riguardano il lavoro, discute, esprime idee molto belle, legge le spiegazioni".

"Collaborazione"

Sintesi comune dei Gruppi Base:

"Quando una persona esprime l'abilità di collaborare...io vedo...che aiuta, dà sostegno, disegna insieme, sta vicino al gruppo e aiuta i compagni in difficoltà, presta le cose, completa il lavoro di un altro, porta il materiale necessario, regala, collabora nel prendere il materiale, fa gioco di squadra".

"Quando una persona esprime l'abilità di collaborare...io sento...chiedere se può essere utile e non disturba, che parla con un altro per consolarlo e dice: "Ti presto i colori? Vuoi un bicchiere d'acqua? Ti raccolgo il gioco? Vuoi una penna? Ti serve qualcosa? Ti aiuto io? Vuoi una mano? Va tutto bene?"

CARTA A T

“Ascolto reciproco”

Cosa vedo (comportamento non verbale)	Cosa sento con le mie orecchie (comportamento verbale)

“Collaborazione”

Cosa vedo (comportamento non verbale)	Cosa sento con le mie orecchie (comportamento verbale)

“Partecipazione attiva”

Cosa vedo (comportamento non verbale)	Cosa sento (comportamento verbale)

Il "Role play"

L'insegnante chiede il nome di tre alunni che vogliono mettersi in gioco e spiega loro, in disparte, quale scena dovranno rappresentare.

"Una situazione di conflitto, dovuta ad un litigio fra due compagni di classe, caratterizzata da reazioni verbali e fisiche violente".

La prima osservazione che vorrei esprimere è che i tre bambini si sono proposti autonomamente nella scelta dei ruoli:

"Il Provocatore" - "Chi reagisce con violenza"- "Il Conciliante".

Nicole, provocatrice nella realtà scolastica, ha scelto di esserlo anche nella simulazione;

Valentina, impulsiva e "peperina", si è calata nel suo ruolo di "reattiva un po' arrogante";

Oscar, irrequieto e disturbante nel quotidiano, al contrario si è visto bene nelle vesti del "conciliante".

Traspare in questa fase una buona capacità critica ed anche ironica da parte degli attori.

L'altra parte della classe viene ripartita in tre gruppi di "Osservatori":

1) Chi osserva, scoprendoli, i ruoli rappresentati;

2) Chi osserva i comportamenti non verbali;

3) Chi osserva i comportamenti verbali.

Al termine dell'interpretazione avviene la riflessione in gruppo classe.

1) Il primo gruppo pensa che Oscar sia un bambino poliziotto;

che Nicole sia una "bambina litigante, arrogante e provocatrice";

che Valentina sia una "bambina litigante ed arrogante".

2) Il secondo gruppo scrive: "Nicole ha fatto cadere Valentina. Hanno iniziato a litigare e Nicole ha assunto un comportamento arrogante e presuntuoso. Poi Oscar ha separato Valentina e Nicole. Alla fine hanno fatto pace".

3) Il terzo gruppo osserva: "Le due stavano litigando. Si prendevano in giro a vicenda. Oscar le invitava a smettere. Valentina prendeva in giro Nicole perché era grassa. Oscar ha usato le parole giuste per calmare le due bambine".

Ai singoli attori viene chiesto infine: "Come ti sei sentita/o mentre interpretavi il tuo ruolo?"

Il Provocatore: "Molto cattiva e dispettosa. Poi ho aspettato che incominciasse lei, così avrei potuto darle la colpa!"

Chi reagisce con violenza: "Io mi sono sentita molto colpevole, aggressiva e molto violenta"

Il Conciliante: "Io mi sono sentito un arbitro perché ero quello che aveva fermato quelle due persone e quindi mi sono sentito proprio bene!"

Le semplici esperienze appena raccontate in minima parte, sono state vissute dai miei bambini di quarta elementare con curiosità, interesse, allegria e a volte con un pizzico di ironia.

L'apprendimento delle Competenze sociali non si è esaurito in qualche esperienza estemporanea, ma ha richiesto, al contrario, un percorso ben articolato che attraversava fasi ben definite e progettate dall'insegnante:

- Suscitare **la motivazione** (partire da eventi successi, iniziative che dovremo attivare...)
- Descrivere in modo oggettivo, specifico e osservabile i comportamenti che esprimono **la competenza** (oggettivo... perché è importante che quella abilità venga compresa ed adottata da tutti i componenti):
- Descrivere gli aspetti verbali e non verbali delle abilità sulla **carta a T**
- Praticare **il modellamento**
- Utilizzare **il role play**
- Presentare situazioni/problema che richiedano l'applicazione della specifica competenza
- Dare feedback su ciò che i bambini hanno agito
- Esercitarsi
- Prevedere una revisione metacognitiva che possa rinforzare i comportamenti corretti
- Generalizzare gli apprendimenti (Sapere- Saper fare- Saper essere)

Posso veramente affermare che l'apprendimento delle competenze sociali e l'affinamento delle capacità relazionali sono stati validi strumenti che hanno facilitato l'apprendimento e il clima della mia classe.

Riflettere con i bambini sullo stare in gruppo e lavorare in cooperazione, ha permesso loro di maturare una identità positiva nel riconoscimento dell'altro da sé e di conquistare una autonomia collaborativa pervasa di un buon atteggiamento di fiducia reciproca.

Ma come motivare allo studio?

Insegnando in ambito matematico/scientifico, ho sempre cercato di suscitare nuclei problematici in cui il bambino sentisse il bisogno di vivere ogni esperienza in "ricerca". Intendo l'essere in ricerca come "scienza dell'azione", che ovviamente si distingue dalla pratica di "fare una ricerca" (ricerca operativa).

La Ricerca-Azione, secondo quanto sperimentato, costituisce un passaggio reciproco e costante tra l'analisi e l'azione in cui i risultati non sono mai definitivi; essi riflettono un processo di apprendimento intessuto di bisogni reali e fondato sul confronto delle persone coinvolte.

Sono convinta che lavorando in R.A. si faciliti quindi, un processo di apprendimento (che esige la libertà di espressione degli altri) centrato sullo sviluppo di nuove capacità individuali e collettive.

Lo scopo non è per i bambini la scoperta di "verità", ma l'ampliamento di "possibilità" in una intensa stimolazione ed esplicitazione dell'esperienza emotiva, affettiva ed immaginativa.

Ogni concetto nuovo si chiarisce via via che si apre un conflitto cognitivo tra i "saperi quotidiani" posseduti dai bambini ed i "saperi scientifici", che si scopriranno con varie metodologie.

Le teorie ingenue della mente d'altronde, hanno un loro rigore ed un fondamento logico che vanno riconosciuti e rispettati.

Ho sempre chiesto prima: "Ma secondo te, cos'è?"

Oppure ho proposto un brainstorming su un termine matematico, scientifico, per es. "Ecologia, cosa ti richiama nella mente?" Esprimilo in una parola".

Da piccoli spunti, molto spesso spontaneamente posti dai bambini, nasceva una enorme ricchezza di ipotesi, di certezze non sperimentate, di dubbi, di interesse all'agire e a vivere una esperienza di conoscenza.

So di avere molto banalizzato ciò che ha visto coinvolti i miei alunni per ogni minuto di vita insieme, eppure da tutto ciò è scaturita quella riflessione metacognitiva, da cui è nata anche la motivazione allo studio individuale.

Con il cooperative learning, per la risoluzione di problemi o lo studio in gruppo, non ho più utilizzato la ripartizione della classe in Gruppi Base ma in Gruppi informali, per la durata della singola esperienza.

In questa seconda fase i bambini si sono sbizzarriti in denominazioni sempre più simpatiche ed ironiche, tipo: " I cervelloni"-"Blu problem"-"Ebra"- "Jana"-"Raza 4".

Venivano anche assegnati alcuni ruoli precisi a seconda del tipo di struttura procedurale utilizzata: il segretario, l'animatore, il timer, il portavoce.

Alla fine di ogni attività è stato previsto un momento di revisione del lavoro svolto: le difficoltà incontrate, gli ostacoli alla comunicazione, gli aspetti positivi, le note: "Non abbiamo avuto difficoltà, di nessun genere. Parola di Ebra!", "Qualcuno ha fatto lo scorbutico", "Tutto il gruppo ha contribuito alla soluzione del problema.", "Ci è piaciuto il lavoro e vorremmo rifarlo".

Alcuni esempi

Gettoni

Con lo scopo di:

- favorire l'atteggiamento di ascolto;
- facilitare la discussione;
- regolare la partecipazione;
- acquisire la consapevolezza del valore del contributo individuale.

Al gruppo viene proposto un argomento di scienze "Il riciclo".

Ogni componente riceve 5 gettoni che dovrà usare secondo le regole della suddetta tecnica.

Osservazioni:

inizialmente alcuni hanno sentito il bisogno di usare i gettoni in modo ravvicinato, esaurendoli così in breve tempo.

Una bambina, solitamente taciturna, è intervenuta più volte senza però terminare i gettoni.

Pochi sono riusciti a partecipare in modo equilibrato, manifestando una buona capacità di ascolto.

Intervista di gruppo

Con lo scopo di:

- condividere un'idea;
- prendere la parola a turno;
- ascoltare con attenzione;
- fare domande per chiarimenti.

Al gruppo viene posto un quesito dall'insegnante, relativo alla procedura di compostaggio, avviata nella scuola, con la collaborazione di Legambiente, per il Progetto Giardini.

Osservazioni:

l'esperienza ha sortito buoni risultati, visto il grande impegno dimostrato dagli alunni ad ascoltare, per poi intervenire aggiungendo particolari e precisazioni.

Think, Pair, Share

Con lo scopo di:

- ascoltare con attenzione;
- condividere un'idea;
- chiedere chiarimenti.

L'insegnante presenta un problema matematico, solo di procedura. Ogni alunno pensa individualmente. Ci si mette poi in coppia per discutere le proprie idee. La condivisione finale di coppia viene socializzata.

I momenti per noi bambini

Lo *sportello affettivo*, che raccoglie le confidenze ed i bisogni di ciascun bambino, è aperto due volte alla settimana nei momenti di compresenza degli insegnanti.

E' evidente che quotidianamente gli educatori accolgono le istanze urgenti nel momento in cui si manifestano, ma l'accesso allo sportello è veramente richiesto e utilizzato per poter esprimere sentimenti, emozioni, paure e timori che nemmeno ai genitori i bambini riescono a dire.

Tutto ciò che qui si scambia, in una intima comunicazione interpersonale, non sarà rivelato a nessuno e per questo tutto si può raccontare, in piena libertà.

Le insegnanti annotano successivamente su un diario apposito ciò che ciascuno ha sentito l'esigenza di confidare, per poter offrire anche in seguito, risposte adeguate a livello educativo e personale.

L'angolo degli sfoghi invece è semplicemente uno spazio un po' in disparte, con un tavolo ed un quadernone, su cui i bambini possono scrivere ciò che li disturba, i litigi con i compagni, le irritazioni, le ingiustizie subite dalle maestre, i pensieri improvvisi, le lettere al direttore, qualche preoccupazione scolastica...

Qualche frase scritta di getto:

O. : "Io gioco sempre da solo o con B. e G. Non gioco con la B. perché è troppo perfettina anche se ha tante cose da maschio".

N. : " Oggi non ho ballato le danze dell'intercultura perché non riesco e mi sento goffo".

V. " Mi sento inferiore alle mie amiche, con questo apparecchio!"

N. "Mia sorella graffia e morde e solo io sono sgridato".

M. : "Oggi il mio cane compie gli anni, come la maestra Elide".

G. "B. mi disturba! n mio babbo è nervoso con tutti".

E. : "Mi dispiace quando vengono lasciati in disparte alcuni bambini. Ad esempio la J. è un po' isolata!".

J. : "Sono arrabbiata con chi abbandona gli animali".

C. : "In classe ci sono alcuni bambini un pochino prepotenti. Non faccio nomi".

B. "Bisogna aiutare G. che è un po' in difficoltà!"

L. : "Io e la P. ieri abbiamo litigato. Le ho preso lo zaino e lei mi ha dato i pugni."

R. "Le maestre sgridano sempre i maschi. A: ha detto una parolaccia ed è stato punito, mentre B: ha detto la stessa cosa e niente!"

O. : "Io non disprezzo le femmine".

N: : "Io mi chiedo come faccia J. a sopportarmi, visto che sono anche manesca".

...e tante altre.

...e l'esperienza continua...

Il mio approccio al metodo cooperativo è troppo giovane per avere precise caratteristiche congruenti con quanto ho appreso dagli esperti formatori e studiato nei testi specifici.

Il rigore metodologico, la capacità di collegare le strutture, l'applicazione ripetuta che determina la consapevolezza, la trasversalità tra le teorie dei vari autori, attendono oggi una mia riflessione personale che ha bisogno di tempo, di ulteriore studio e sperimentazione.

Il "sassolino nel mare" che questa esperienza rappresenta, per me e per i miei alunni, ha lasciato una traccia ben delineata e riconoscibile che unirà i nostri futuri passi nell' andare verso la Conoscenza e la maturazione personale.

Credo di poter sostenere che, all'interno dell'ampia cornice epistemologica e teorica che avvolge il Cooperative Learning, l'insegnante possa intravedere ulteriori sentieri educativi e didattici che portino i bambini e le bambine alla scoperta, alla riflessione, all' autocostruzione del sapere.

LA COSTITUZIONE DELLA 3[^]C OSSIA LE REGOLE DI CLASSE

Daniela Pavan

Le fasi del lavoro sono state le seguenti:

1. Decisione e specificazione degli obiettivi cognitivi e cooperativi

OBIETTIVI DIDATTICI

1. Conosce e comprende il significato degli articoli della costituzione italiana; 2. Legge e interpreta documenti storici; 3. Conosce, comprende e usa i termini utili per l'argomentazione; 4. Coglie, comprende e usa relazioni causali nell'espone la propria argomentazione.

OBIETTIVI EDUCATIVI

1. Sa ascoltare, usando parafrasi; 2. Sa mettersi nei panni dell'altro; 3. Partecipa attivamente; 4. Comprende il senso della regola e far proprie quelle condivise dal gruppo; 5. Prendere decisioni in gruppo.

2. Decisione sul tipo di CL previsto:

Structural Approach: Think/ Pair / Square e Think/ Pair /Share

Learning Together: Controversia

3. Decisione della grandezza del gruppo:

3 gruppi erano di 4 componenti ed uno di 5

4. Assegnazione degli studenti:

I gruppi sono rimasti gli stessi per tutta l'UD, di circa 20 giorni.

5. Esplicitazione degli obiettivi didattici ed educativi

All'inizio è stato fatto presente il problema regole a partire da un episodio avvenuto con l'insegnante di ed. musicale.

6. Intervento sugli obiettivi educativi:

Si è usata la strategia della carta "T" per l'abilità "rispettare l'altro".

7. Definizione delle consegne e dei ruoli:

i ruoli venivano dettati e descritti. Sono stati necessari nella fase di costruzione del cartellone: un gruppo . 1° gruppo: prepara i titoli, misura il cartellone, calcola la lunghezza delle strisce che i vari gruppi dovranno preparare e tira le righe;

2° gruppo: due persone tagliano le strisce e due persone scrivono le regole;

3° gruppo: due persone tagliano le strisce e due persone scrivono i comportamenti sostitutivi;

4° gruppo: due persone tagliano le strisce e due persone scrivono le sanzioni;

tutti insieme: ognuno taglia un numero progressivo delle regole;

2/3 persone in aula computer preparano il file per stampare le regole in formato A4

9. Realizzazione dell'attività: fasi di lavoro

1. IND. Compilazione individuale del foglio “La costituzione della 3^C”
2. COPPIA. Confronto a coppie per arrivare ad un unico foglio di coppia
3. PGC. In quartetto leggi il lavoro di ogni coppia e raccogliendo le osservazioni di ognuno stendi un elenco di regole comuni
4. CLASSE. Assemblea, lettura delle regole di ogni gruppo e raccolta su di una lavagna a fogli
5. CLASSE. Discussione sulle regole trascritte, eliminazione di quelle ripetitive, traduzione di quelle troppo astratte attraverso la costruzione di carte a T
6. PGC. Ritorno ai PGC di 4 per sottolineare tutte le regole con affermazioni al negativo e loro trasformazione in comportamenti sostitutivi
7. IND. Invenzione delle sanzioni secondo la legge del “contrappasso”
8. PGC. In PGC raccolta delle sanzioni più significative
9. CLASSE. Assemblea di lettura e votazione delle sanzioni proposte, ognuno trascrive in un suo foglio personale il lavoro collettivo
10. Realizzazione del cartellone finale comune.
 - 1° gruppo: prepara i titoli, misura il cartellone, calcola la lunghezza delle strisce che i vari gruppi dovranno preparare e tira le righe;
 - 2° gruppo: due persone tagliano le strisce e due persone scrivono le regole
 - 3° gruppo: due persone tagliano le strisce e due persone scrivono i comportamenti sostitutivi
 - 4° gruppo: due persone tagliano le strisce e due persone scrivono le sanzionitutti insieme: ognuno taglia un numero progressivo delle regole
2/3 persone in aula computer preparano il file per stampare le regole in formato A4
11. In cerchio attorno al cartellone si decide l'ordine progressivo per importanza delle regole
12. Si attaccano le strisce
13. Si attaccano i cartelloni
14. Nasce un applauso spontaneo
15. Lettura individuale dei primi 28 articoli della costituzione, spiegazione frontale e commento personale scritto di almeno due articoli

16. Controversia: Le nostre regole sono simili alla costituzione / Le nostre regole non sono simili alla costituzione
17. Lettura assembleare dei commenti
18. Assemblea: in che cosa la costituzione mi piace
19. Valutazione: Tema argomentativo sui valori della partecipazione democratica
1. Scegli un articolo della Costituzione italiana e commentalo. Indica in che cosa lo condividi, perché è importante per te e come vorresti venisse realizzato
 2. Sei il verbalista della 3c ed hai il compito di descrivere il lavoro sulla carta costituzionale di classe elaborato in questi ultimi 15gg per raccontare le ns memorie. A conclusione esprimi le tue riflessioni sull'attività svolta
20. Revisione dell'attività: Che cosa ho imparato da questa attività
 Come ho rispettato gli altri
 Che cosa modificherei

COSTITUZIONE DELLA 3^C

Ci occuperemo delle regole espresse e non espresse che valgono per il nostro gruppo. Di seguito scrivete tutte le regole che secondo voi abbiamo concordato insieme:

Successivamente completate queste frasi ognuna due volte.

In questa classe non viene ben visto

.....

In questa classe è pericoloso se uno

.....

In questa classe verrebbe escluso colui / colei che

.....

In questa classe dovrebbe essere
 permesso.....

.....

BIBLIOGRAFIA

- Allen, R. (2002) *Honing the tools of instruction. New research can improve teaching for the 21st century*, edn. Curriculum update.
- Aronson, E.P.S. (1997) *The jigsaw classroom: bulding cooperation in the classroom*, edn. Boston: Addison - Wesley.
- Baloche, L. (1998) *The cooperative classroom. Empowering learning*, edn. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Batelaan, P. (1997) *Moving on complex instruction in Europe*, edn. Gent (B): IAIE - paper.
- Boda, G. (2001) *Life skills e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, edn. Milano: La Nuova Italia - p.47-48.
- Brophy, J. (2003) *Motivare gli studenti ad apprendere*, edn. Roma: LAS.
- Cohen, E. (1998) *Making cooperative learning equitable*, edn. Educational Leadership, 56, 1, pag. 18-21.
- Cohen, E. (1999) *Organizzare i gruppi cooperativi*, edn. Trento: Edizioni Erickson.
- Comoglio, M. (1998) *Educare insegnando*, edn. Roma: LAS.
- Comoglio, M. (1999) *Il cooperative learning. Strategie di sperimentazione*, edn. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Comoglio, M.C.M. (1996) *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, edn. Roma: LAS.
- Danielson, C. (2002) *Enhancing student achievement: a framework for school improvement*, edn. Alexandria: ASCD.
- De Pencier, I.B. (1967) *The history of the laboratory schools*, edn. Chicago: Quadrangle books.
- Ellerani, P.P.D. (1998) *Sperimentare il cooperative learning*, edn. Animazione sociale, 2, pag. 79-87.
- Johnson, D.W.J.R.H.E. (1996) *Apprendimento cooperativo in classe*, edn. Trento: Edizioni Erickson.
- Johnson, D.W.J.R.H.E. (1994) *The new circle of learning: cooperation in the classroom and school*, edn. Alexandria: ASCD.
- Johnson, D.W.&.J.R.T. (1985) *Classroom conflict: controversy versus debate in learning groups*, edn. American Educational Research Journal, 22, pag. 237-256.
- Johnson, D.W.&.J.R.T. (1994) *Learning together and alone*, edn. New York: Englewood Cliffs.
- Johnson, D.W.&.J.R.T. (1996) *Meaningful and manageable assessment through cooperative learning*, edn. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, R.T.J.D.W.S.M.B. (1985) *Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structure on computer-assisted instruction*, edn. Journal of Educational Psychology, 77, pag. 668-677.
- Johnson, R.T.S.L.J.D.W. (1980) *Effects of cooperative, competitive and individualistic conditions on children's problem solving performance*, edn. American Educational Research Journal, 17, pag. 83-93.
- Kagan, S. (2000) *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale.*, edn. Roma: Edizioni Lavoro.
- Kagan, S. (1992) *Cooperative learning*, edn. San Juan Capistrano, CA, Kagan Cooperative Learning.
- Lew, M.D.M.J.D.W.J.R.H.E. (1986) *Isolated Teenagers, Cooperative Learning and the Training of Social Skills*, edn. Journal of Psychology, 120, pp. 323-334.
- Lew, M.D.M.J.D.W.J.R.H.E. (1986b) *Components of Cooperative Learning: Effects of Collaborative Skills and Academic Group Contingencies on Achievement and Mainstreaming*, edn. Contemporary Educational Psychology, 11, pp. 229-239.
- Lew, M.D.M.J.D.W.J.R.H.E. (1988) *Impact of Positive Interdependence and Academic Group Contingencies on Achievement*, edn. Journal of Social Psychology, 128, pp. 345-352.
- Lew, M.D.M.J.D.W.J.R.H.E. (1986a) *Positive Interdependence, Academic and Collaborative-Skills Group Contingencies and Isolated Students*, edn. American Educational Research Journal 23, pp. 476-488.

- Marzano, R.J. (2003) *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*, edn. Alexandria: ASCD, p. 23-26.
- Marzano, R.J.P.D.P.J. (2001) *Classroom instruction that works. Research-based strategies for increasing student achievement*, edn. Alexandria: ASCD.
- McBrien, J.L.B.R.S. (1998) *The language of learning*, edn. Alexandria: ASCD.
- Partnership for 21st century skills (2003) *Learning for the 21st century*, edn. Washington: Partnership for 21st century skills Foundation.
- PISA - OECD (2001) *Knowledge and skills for life*, edn. Parigi: OECD, p.114-115.
- Rasmussen, K. (1998) *Liberating minds: helping students take charge of their thinking*, edn. Education update, 50, 5.
- Sergiovanni, T. (2001) *Costruire comunità nella scuola*, edn. Roma: LAS.
- Sharan, S. (1994) *Cooperative learning methods*, edn. Westport: Praeger Publishers.
- Sharan, Y.S.S. (1992) *Expanding cooperative learning through group investigation*, edn. New York: Teacher College Press.
- Slavin, R.E. (1995) *Cooperative learning*, edn. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Slavin, R.E.K.N.L. (1981) *Cognitive and affective outcomes of an intensive student team learning experience*, edn. Journal of Experimental Education, 50, p.29-35.
- Slavin, R.E.M.N. (2003) *Summary of research on achievement outcomes*, edn. Washington: CRESPAR .
- Soresi, S.N.L. (1997) *I comportamenti sociali. Dall'analisi all'intervento*, edn. Pordenone: ERIP.
- Stephen, K. (1982) *Andrew Bell F.R.S.E. (1753-1832)*, edn. Scotland's Cultural Heritage.
- Stronge, J.H. (2002) *Qualities of effective teachers*, edn. Alexandria: ASCD.
- Vermette, P.J. (1998) *Making cooperative learning work*, edn. Upper Saddle River: Prentice Hall.