

Una breve riflessione sulla modalità didattica di lavoro di *Cooperative Learning* e la classe di Italiano LS

ANDREA MIAN ALESSIO
Universidad Técnica Nacional
Costa Rica

Riassunto

L'apprendimento cooperativo è una modalità di apprendimento nel cui processo gli studenti partecipano e si sostengono mutuamente per raggiungere una meta prestabilita. Nell'applicazione alla classe d'italiano LS, i membri di piccoli gruppi collaborando insieme utilizzano "inconsapevolmente" la lingua straniera per raggiungere un obiettivo comune, favorendo così l'acquisizione linguistica. I membri raggiungono l'interdipendenza positiva quando comprendono che non può esistere il successo individuale senza quello collettivo e che il fallimento individuale significa fallimento collettivo.

Parole chiave: apprendimento cooperativo, interdipendenza positiva, approccio umanistico, psicogeografia dell'aula, motivazione, filtro affettivo, autonomia, interazione costruttiva

Resumen

El aprendizaje cooperativo es un proceso en equipo en el cual los estudiantes se apoyan y confían unos en otros para alcanzar una meta propuesta. Aplicado a la clase de Italiano LS, los miembros de pequeños grupos al colaborar en conjunto en el logro de una meta común, utilizan la lengua extranjera de forma no conciente, favoreciendo así la adquisición del lenguaje. Los miembros alcanzan la interdependencia positiva cuando éstos entienden que no puede existir éxito individual sin éxito colectivo y que el fracaso individual es el fracaso de todos.

Palabras claves: aprendizaje cooperativo, interdependencia positiva, enfoque humanista, psicogeografía del aula, motivación, filtro afectivo, autonomía, interacción constructiva

Alcune considerazioni di carattere generale sul *Cooperative Learning* nella classe di Italiano LS

Con Cooperative Learning si fa riferimento ad un insieme di principi, tecniche e metodi di conduzione della classe, in base ai quali gli studenti affrontano l'apprendimento delle discipline curricolari (o altro) lavorando in piccoli gruppi in modo interattivo, responsabile, collaborativo, solidale e ricevendo valutazioni sulla base dei risultati ottenuti.

Si tratta di una modalità di apprendimento finalizzata al raggiungimento di obiettivi comuni attraverso la cooperazione e la collaborazione, in cui gli apprendenti cercano di migliorare reciprocamente il loro apprendimento. Tale metodo si distingue sia dall'apprendimento competitivo che dall'apprendimento individualistico e, a differenza di questi, si presta ad essere applicato ad ogni compito, ad ogni materia, ad ogni curriculum.

In questi ultimi anni la modalità didattica di lavoro di apprendimento cooperativo si è ritagliata uno spazio di considerevole importanza nell'ambito del contesto dell'approccio glottodidattico comunicativo con orientamento umanistico-affettivo, che è quello che attualmente rappresenta di più l'insegnamento dell'Italiano LS.

In modalità d'apprendimento cooperativo la classe è divisa in piccoli gruppi per raggiungere obiettivi comuni. Le attività dei gruppi si focalizzano in discussioni e produzioni che prendono forma in base a un piano collaborativo. Il gruppo analizza e discute i risultati raggiunti. A volte questo può preparare una relazione che viene esposta al resto degli studenti.

Nel lavoro è necessario l'utilizzo di abilità sociali nei rapporti interpersonali per creare un ambiente di collaborazione e di fiducia reciproca all'interno del gruppo, gestendo i conflitti e mediando le situazioni problematiche che possono insorgere.

M. Gentile e C. Petracca sostengono che tra i vantaggi dell'apprendimento cooperativo vi sono alcuni in ambito sociale come il creare delle relazioni positive tra gli studenti, ricercare il benessere tra i partecipanti attraverso lo sviluppo della consapevolezza dei ruoli e dei compiti svolti, prendendo coscienza dell'apporto dei singoli al lavoro di gruppo, e sviluppano elementi quali il rispetto reciproco e lo spirito di squadra¹.

In questo contesto relazionale positivo è possibile incentivare la motivazione intrinseca e stimolare gli studenti a lavorare più a lungo sul compito e ad attivare cicli d'attività prolungati, migliorando abilità superiori quali il pensiero critico.

M. Comoglio riporta i principi individuati da D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec su cui l'apprendimento cooperativo fa leva²:

- *La responsabilità individuale e di gruppo*, perché ogni membro componente è responsabile del proprio apporto e il gruppo è responsabile del raggiungimento degli obiettivi prefissati.

- *L'interazione costruttiva*, perché i membri componenti si confrontano in maniera positiva, rispettando gli apporti dei compagni e valorizzandone gli aspetti significativi.
- *L'interdipendenza positiva*, perché i membri componenti si riconoscono nel gruppo e sono consapevoli che la buona riuscita dell'attività dipende dal lavoro di squadra, in cui migliorare il rendimento del singolo contribuisce al miglioramento di quello del gruppo.
- *La valutazione di gruppo*, in cui il gruppo valuta il proprio risultato identificandone i punti deboli e quelli di forza.

Nella classe di lingua LS, l'introduzione della modalità di lavoro didattica di apprendimento cooperativo comporta una percezione differente della produzione orale degli apprendenti. A riguardo possiamo distinguere due modalità principali.

La prima si riferisce alla produzione orale dei membri componenti nell'interazione all'interno del gruppo, in cui gli studenti interagiscono usando la LS, a volte all'occorrenza alternandola con la lingua materna, in una situazione di basso filtro affettivo, con l'insegnante che si muove defilato tra i gruppi diventando invisibile.

Riteniamo che dal punto di vista la produzione orale questa sia la fase più interessante poiché la LS in questo caso acquisisce una funzione strumentale e il contesto favorisce particolarmente l'acquisizione inconscia della lingua. Lo svantaggio in questa modalità risulta dalla difficoltà di osservare la produzione vista la posizione defilata dell'insegnante rispetto ai gruppi.

L'altra modalità invece, più convenzionale, avviene *coram populo*, quando uno o più membri componenti espongono davanti al docente e al restante del gruppo di studenti un risultato, un punto di vista o una relazione, dove ri-subentra il rischio di attivazione del filtro affettivo.

In questo caso la produzione orale del discente è generalmente un' 'esposizione', è di tipo monologico cioè, riconducibile al 'saper parlare', anche se generalmente include uno spazio per domande, interventi e osservazioni da parte del restante del gruppo, quindi può alternarsi a fasi dialogiche. In ogni caso si tratta di una situazione 'fuori dal gruppo' in cui può subentrare ansia e inibizione ed attivarsi il filtro affettivo.

La succitata tecnica del *role playing* può essere facilmente assimilata alla modalità d'apprendimento cooperativo ed è mirata soprattutto a stimolare l'abilità 'saper dialogare' nelle fasi di negoziazione e discussione all'interno del gruppo, di discussione all'interno dell'intera classe, di 'mise-en-scène' durante la drammatizzazione. Inoltre viene beneficiata anche l'abilità 'saper parlare' nell'esposizione individuale davanti alla classe.

R. L. Oxford asserisce che tra le attività che promuovono l'interazione, include i giochi, le simulazioni, *role-playing* e *role-taking*, le drammatizzazioni e l'uso delle tecnologie, che permettono di incorporare situazioni concrete di vita reale in un ambiente protetto come la scuola. In quanto alla disponibilità degli studenti a comunicare, questa può essere definita come l'intenzione di uno

studente a comunicare con gli altri nella lingua straniera, posto che gli sia data l'opportunità³.

Questa disponibilità dipende da fattori quali l'agio, l'autostima, l'estroversione, una bassa soglia di ansia, la percezione positiva della propria competenza.

Nel succitato articolo, Oxford, sostiene anche che un ambiente di *apprendimento cooperativo* potrebbe incentivare ulteriormente il coinvolgimento di quegli studenti già propensi ad interagire e facilitare, allo stesso tempo, la comunicazione anche dei più reticenti.

Citiamo testualmente una considerazione di D.W. Johnson sull'interdipendenza positiva che si dimostra particolarmente pregnante e che illustra chiaramente la filosofia che sottende il *Cooperative Learning*:

L'interdipendenza positiva è da considerarsi raggiunta quando i membri del gruppo comprendono che il rapporto di collaborazione che li unisce è tale per cui non può esistere successo individuale senza successo collettivo. Il fallimento del singolo è il fallimento del gruppo.⁴

I punti di forza di questa modalità didattica constano nell'instillare un'interdipendenza positiva, nel contribuire a far maturare una responsabilità personale e di gruppo tra gli studenti e soprattutto nel fare combinare facilmente in tempo reale abilità ricettive e produttive.

Per quanto riguarda la produzione orale abbiamo sempre ritenuto che questa modalità di lavoro fosse di enorme aiuto in quanto attraverso l'interazione studente-studente che si instaura attraverso la cooperazione, per il discente la produzione in sé non risulta il fine ma assolutamente un mezzo linguistico. Questi attraverso la LS interagisce con gli altri componenti del gruppo per raggiungere un obiettivo stabilito.

Inoltre la posizione defilata del docente rispetto ai gruppi di lavoro dovrebbe favorire un'interazione sgravata dall'incombenza di una minaccia per il discente e quindi l'attivazione del filtro affettivo risulterebbe ridotta al minimo. Parafrasando Krashen, trovarsi in situazione scolastica con un filtro affettivo basso può favorire l'acquisizione inconscia della lingua.

Per stimolare l'uso della LS nell'interazione inoltre, uno degli incarichi che vengono assegnati ad uno dei componenti del gruppo è quello di vigilare sull'interazione affinché questa avvenga utilizzando la LS e non la lingua materna.

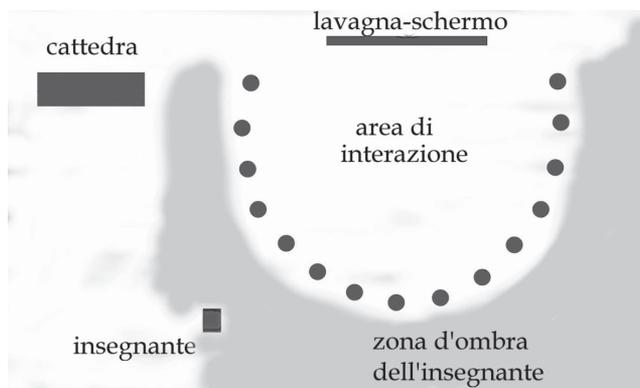
M. Comoglio e M.A. Cardoso affermano che nell'apprendimento cooperativo l'individuo è responsabile delle sue azioni verso il gruppo e viceversa. L'insegnante facilita l'apprendimento ma il ruolo del gruppo è primario. Lo scopo del *cooperative learning* è di sviluppare le abilità cognitive e sociali utilizzando sequenze di tecniche conosciute⁵.

Sempre secondo M. Comoglio e M.A. Cardoso (1996)⁶ il grado di strutturazione nella modalità di lavoro didattica dell'apprendimento cooperativo è alto; nell'apprendimento cooperativo il dividere la classe in gruppi non garantisce automaticamente il raggiungimento degli obiettivi dell'apprendimento cooperativo poiché gli studenti possono lavorare insieme senza condividere interessi,

metodi e obiettivi. Nell'apprendimento cooperativo invece è importante seguire i principi della metodologia centrata sullo studente, nella quale gli allievi sono protagonisti in tutte le fasi di organizzazione del lavoro, dalla pianificazione alla valutazione.

In questo contesto uno dei compiti più importanti dell'insegnante è di creare opportunità affinché ci sia apprendimento definendo l'oggetto e le condizioni di riferimento, fungendo da facilitatore delle attività d'apprendimento.

Il *Cooperative Learning* e la ricerca di una psicogeografia ottimale dell'aula



Con l'introduzione del *Cooperative Learning* è cambiata la percezione dello spazio della classe. Rispetto la classica lezione frontale in cui l'insegnante parla, tra cattedra e lavagna, di fronte agli studenti disposti in file, si è registrato un capovolgimento di disposizioni di banchi, distanze interpersonali, posizione dell'insegnante rispetto agli studenti, alla lavagna e alla cattedra.

Si è introdotto il concetto di *psicogeografia dell'aula*, ovvero di delineazione ottimale di distanze e disposizioni interpersonali in funzione dell'apprendimento.

Dalla tradizionale geografia *ex-cathedra* si è proposto per disposizioni circolari o semi circolari dei banchi/sedie-scrivorio a creare uno spazio interazionale che favorisca il più possibile a tutti gli studenti un movimento da attore attivo della lezione, e conseguentemente che si crei motivazione e si riesca a prolungare l'attenzione.

Nello spazio retrostante la circonferenza o anfiteatro si crea per contrapposizione uno spazio d'ombra in cui, fuori dal campo visuale degli apprendenti, l'insegnante si aggira defilato ed osserva e ascolta senza creare turbativa quando la distanza prossemica tra questi e gli apprendenti si riduce.

La disposizione ad "anfiteatro", una sorta di semicerchio chiuso dei banchi/sedie-scrivorio in modo da avere una buona visuale della lavagna-schermo e fare interagire con più facilità gli studenti tra loro, si è rivelata tra le più adottate in assoluto.

Gli studenti sono a stretto contatto tra di loro e, a differenza della classe frontale, si possono guardare e cercare con gli occhi, quindi l'interazione tra di essi ne è ovviamente beneficiata. All'interno dell'"anfiteatro", si forma uno spazio fisico utilizzabile in certi tipi di attività, dove gli studenti si possono muovere liberamente e interagire.

La cattedra si trova in posizione defilata rispetto al semicerchio, il più possibile nascosta dal campo visuale degli studenti, perdendo drasticamente il significato storico che aveva acquisito nella classe frontale e percepita dagli studenti come "simbolo di potere" o "roccaforte" dell'insegnante, il quale, ora, o transita all'esterno o siede accanto agli studenti, posto ad un livello paritario.

In base all'evenienza e al tipo di attività in classe la disposizione può variare da circonferenza/anfiteatro a isole o coppie di banchi/sedie-scrivorio.

Il Cooperative Learning e la motivazione degli studenti

M. Comoglio (1999)⁷ riporta l'idea di D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec secondo la quale, quando i cinque elementi che caratterizzano un'attività di cooperative learning vengono garantiti, l'esperienza sarà positiva per gli allievi.

Secondo questi autori c'è una relazione tra processi interpersonali in classe e stato motivazionale, determinata dal tipo di interazione che si stabilisce tra gli allievi. L'interazione in classe è determinata dal vincolo che si crea tra gli allievi rispetto al raggiungimento degli obiettivi scolastici: la struttura di obiettivo crea tre distinte situazioni di interdipendenza, positiva, negativa o assente, che di conseguenza determina comportamenti di interazione di collaborazione, di competizione o di individualismo.

		celebrazione
		competizione esterna
L'interdipendenza positiva		compito
		fantasia
è una relazione tra persone	e si manifesta come	identità
		informazioni
che ha lo scopo di raggiungere un obiettivo comune		ricompensa
		risorse e materiali
		ruoli
		scopo
		valutazione

L'ipotesi è che l'interazione promozionale promossa dall'interdipendenza positiva sostenga maggiormente la motivazione ad apprendere rispetto alla competizione o al lavoro da soli.

Perché essere vincolati ad un obiettivo da raggiungere assieme (interdipendenza positiva) promuove comportamenti di aiuto e sostegno reciproco (interazione promozionale), nonché una modalità di feedback che informa sull'esito della propria comunicazione e del proprio impegno in modo da favorire la comprensione e il successo rispetto all'obiettivo condiviso.

Il vincolo positivo al raggiungimento del risultato e la relazione di sostegno reciproco favoriscono il concentrarsi su obiettivi di apprendimento in termini di padronanza, di acquisizione, di competenza per migliorare se stessi più che per ottenere un buon voto (obiettivi di prestazione).

Non solo a livello cognitivo l'attenzione è focalizzata su una tipologia di obiettivi che favoriscono l'apprendimento, ma a livello emotivo l'apprendimento cooperativo soddisfa un bisogno centrale che è quello di relazione. Lavorare bene con il *cooperative learning* significa sentirsi a proprio agio con gli altri.

Infine, il costante confronto e controllo reciproco, finalizzato a che tutti imparino, consente di sviluppare gradualmente la convinzione del rapporto tra il proprio sforzo nel lavoro e il risultato, che è positivo. Ciò sostiene il bisogno individuale di sentirsi competente.

Bisogno di relazione e bisogno di competenza sono due dei tre bisogni che E. Deci e R. Ryan (1985) in *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* hanno individuato come centrali per promuovere la motivazione intrinseca.

In un ambiente di apprendimento cooperativo il bisogno di stare in relazione è sostenuto dal lavoro di gruppo. Inoltre l'esperienza degli studenti di essere responsabili di una parte del materiale da apprendere e di agire come tutor esperto per gli altri compagni dovrebbe favorire il bisogno di competenza.

Infine, gli studenti organizzandosi rispetto all'apprendimento, possono esercitare quindi l'autonomia.

Conclusioni

Prima di delineare una conclusione, osserviamo una tabella riassuntiva sul ruolo assolto dagli apprendenti e dall'insegnante nella modalità operativa di Cooperative Learning e nella classe frontale:

	<i>Cooperative Learning</i>		Lezione Frontale	
	studenti	insegnante	studenti	insegnante
è l'origine dell'apprendimento	X			X
è al centro del processo d'apprendimento	X			X
è fonte di conoscenza	X			X
garantisce l'aiuto reciproco	X			

corresponsabile dell'apprendimento	X	
autore del ritmo d'apprendimento	X	X
motiva		X
recupera la motivazione		X
valuta l'apprendimento		X
autovaluta l'apprendimento	X	
individualizza l'apprendimento		X
prevalenza del proprio talking time	X	X
docente come facilitatore		X
docente con ruolo istituzionale		X

Uno dei fattori fondamentale, di cui anche il docente ne percepisce immediatamente la portata, è che lavorare in modalità di *cooperative learning* significa rovesciare completamente l'idea di lezione frontale e che il centro del processo d'apprendimento passa dal docente allo studente.

Parafrasando Comoglio (cit.), l'apprendimento cooperativo presenta aspetti innovativi e originali che lo differenziano dagli altri metodi didattici e che lo rendono la risposta ai molti cambiamenti che si sono verificati nella società e nella ricerca sull'apprendimento. Cambiamenti che stanno mettendo in discussione l'impianto metodologico della scuola.

La scelta di ricercare metodologie didattiche moderne e innovative ha anche motivazioni etiche. In un paese come il Costa Rica in cui la tradizione didattica istituzionale - dalla scuola primaria a quella secondaria, dall'università ai corsi di lingue straniere offerti da istituti privati - è tuttora legata ad un'idea di lezione frontale, da molte parti viene sentita la necessità di innovazione nel sistema educativo locale, convinti che lo studente debba acquisire un ruolo centrale e attivo nel processo d'apprendimento.

La didattica tradizionale ha molti limiti: passività degli studenti, verticalità della comunicazione dall'insegnante "onnisciente" agli studenti, uniformità dell'approccio che privilegia su tutte la comunicazione verbale.

M. Polito⁸ asserisce che sebbene la lezione frontale, come dimostra anche la sua longevità, presenti anche degli indubbi vantaggi. Ad esempio ci permette di fornire molte informazioni in breve tempo a tanti studenti. Quindi questa deve, se non sostituita del tutto, essere almeno affiancata e integrata da nuovi approcci didattico-pedagogici che vedono nel gruppo classe una risorsa in cui gli studenti sono visti come un insieme di individualità che portano in classe conoscenze pregresse, cultura, abilità e competenze che messe in comune approfondiscono e ampliano il processo di apprendimento.

Il modello tradizionale di istruzione deve, quindi, superare la visione del docente come unico detentore della conoscenza, e trasformare la didattica frontale in una di tipo collaborativo, centrata sullo studente.

Note

- 1 Gentile, M., Petracca, C. (2006). *Apprendimento cooperativo, spunti per l'innovazione didattica*, ed. ELMEDI, collana Esperienze, Roma, p.57
- 2 Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere e applicare il cooperative learning*, LAS, Roma, pp. 35-37
- 3 Oxford, R. L. (1997). in *Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom*, in *The Modern Language Journal*, pp. 443-456
- 4 Johnson ,D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (1996). *Educare insegnando. Apprendere e applicare il cooperative learning*, Erickson, Trento, p.25
- 5 Comoglio, M., Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma, pp.22-24
- 6 Comoglio, M., Cardoso, M.A. (1996). *Cit.*, pp. 23-26
- 7 Comoglio, M. (1999). *Cit.*, pp. 40-49
- 8 Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*, Trento, Erickson, p. 176

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore.
- Balboni, P.E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET Libreria.
- Cohen, E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere e applicare il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M. (1999). *Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione*. Torino: Quaderni di Animazione e Formazione, Animazione Sociale, Edizioni Gruppo Abele.
- Comoglio, M., Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M. (1996). Verso una definizione del Cooperative Learning. *Animazione Sociale*, 4/1996
- Cristoni, M. (2009). *Tecniche di Cooperative Learning nella classe di lingua: l'approccio strutturale*. Consultabile in: http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=481
- Deci, E., Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Gentile, M., Petracca, C. (2006). *Apprendimento cooperativo, spunti per l'innovazione didattica*. Roma: Ed. ELMEDI, collana Esperienze.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1996). *Educare insegnando. Apprendere e applicare il cooperative learning*. Trento: Erickson.

- Johnson, D.W., Johnson, R.T. e Holubec, E.J. (1993). *Circles of learning*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations. C. Ames e R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. Vol. 2: The classroom milieu (pp. 249-286). Orlando, FL: Academic Press.
- Johnson D.W., Johnson, R.T., (1996). *Apprendimento Cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Kong, Y. (2009). *A brief discussion on motivation and way to motivate students in English learning*. International Education Studies.
- Krashen, S.D. (1983). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Maehr, M.L. (1984). Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. R. Ames and C. Ames (Eds.) *Research on motivation in education*. Vol. 1: Student motivation. San Diego: Academic Press, Inc.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Trento: Erickson.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Vedovelli, M. (2004). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci editore.