This is the peer reviewd version of the followng article:

Cooperative learning e didattica interculturale / Lotti, A. - In: Didattica interculturale. Criteri, quadri, contesti e competenze. / [a cura di] Bochicchio, Franco; Traverso, Andrea. - [s.l] : Libellula Edizioni, 2020. - ISBN 9788867355440. - pp. 255-276

Libellula Edizioni
Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

06/10/2026 07:26

(Article begins on next page)

FRANCO BOCHICCHIO
ANDREA TRAVERSO

Eds.

Didattica Interculturale

Criteri, quadri, contesti e competenze

Libellula

Titolo | Didattica Interculturale
Autore | FRANCO BOCHICCHIO-ANDREA TRAVERSO

ISBN | 978-88-67355-44-0

TUTTI I DIRITTI RISERVATI
©Libellula Edizioni 2020
Nessuna parte di questo libro può essere riprodotta senza il preventivo assenso dell'Editore.

Libellula Edizioni
Via Marco Biagi, 6 - 73100 Lecce
www.libellulaedizioni.com
info@libellulaedizioni.com

Indice

Gli autori

Introduzione 15

Prefazione
Una didattica interculturale per tutti
Angela Perucca 23

Parte prima
Criteri

Capitolo primo
Didattica interculturale e accoglienza
Andrea Traverso 49

Capitolo secondo
Partecipazione e dialogo interculturale
Salvatore Patera 73

Capitolo terzo
Una didattica inclusiva e interculturale
Valentina Pennazio 97

Capitolo quarto
Didattica interculturale e strutture di competenza
Ezio Del Gottardo 127

Capitolo quinto
La mediazione interculturale
Maria Grazia Simone 149

Capitolo sesto
Progettazione della valutazione e intercultura
Antonella Nuzzaci 163

Parte seconda
Quadri

Capitolo settimo
Il tutoring in una dimensione interculturale
Patrizia Magnoler 203

Capitolo ottavo
Quando la memoria non è terra straniera. Traiettorie per l'educazione e la didattica interculturale
Francesco Paolo Romeo 227

Capitolo nono
Cooperative Learning e didattica interculturale
Antonella Lotti 255

Capitolo decimo
Simulazioni per la didattica interculturale
Andrea Maragliano 277

Capitolo undicesimo
Mescolanze ed esperienze: il valore dell'apprendimento esperienziale per promuovere una cultura delle differenze
Gianni Nuti 309

Capitolo dodicesimo
Self-Direction in Learning. An Intercultural Perspective
Franco Bochicchio 329

Parte terza
Contesti e competenze

Capitolo tredicesimo
Scuola: buone pratiche di didattica interculturale
Samantha Armani 349

Capitolo quattordicesimo
Development of intercultural competences in work environment
Diana Spulber 369

Capitolo quindicesimo
Turismo, cibo, intercultura. Valenze educative
Enrico Bernardini e Franco Bochicchio 397

Capitolo sedicesimo
Ambienti culturali e didattica interculturale
Paola Alessia Lampugnani 427

Capitolo diciasettesimo
Intercultural didactics in educational communities: guidelines and professional competences
Andrea Traverso 455

Capitolo diciottesimo
Carcere, cultura e inclusione
Filippo Nurra 475

Gli autori

SAMANTHA ARMANI, Docente a contratto di Educazione interculturale presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Genova.

ENRICO BERNARDINI, Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Genova.

FRANCO BOCHICCHIO, Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Genova.

EZIO DEL GOTTARDO, Professore associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Studi umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della formazione dell'Università di Foggia.

PAOLA ALESSIA LAMPUGNANI, Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Genova.

ANTONELLA LOTTI, Professore associato di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento Chirurgico, medico, odontoiatrico e di scienze morfologiche con interesse trapiantologico, oncologio e di medicina rigenerativa dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

PATRIZIA MAGNOLER, Professore associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso la Facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università Telematica Pegaso - Napoli.

ANDREA MARAGLIANO, Dottorando di ricerca in Scienze Sociali, curriculum "Migrazioni e processi interculturali" del Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Genova.

FILIPPO NURRA, Docente a contratto di Pedagogia della devianza presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Genova.

GIANNI NUTI, Professore associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane e sociali dell'Università della Valle D'Aosta.

ANTONELLA NUZZACI, Professore associato di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli studi dell'Aquila.

SALVATORE PATERA, Docente a contratto di Programmazione e valutazione educativa presso l'Università della Valle d'Aosta.

VALENTINA PENNAZIO, Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata.

ANGELA PERUCCA, Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale. Docente di Pedagogia interculturale presso la Facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università Telematica Pegaso.

FRANCESCO PAOLO ROMEO, Docente a contratto di Didattica Generale nell'Università Telematica Pegaso di Napoli. Giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Taranto.

MARIA GRAZIA SIMONE, Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze umanistiche dell'Università Telematica Pegaso.

DIANA SPULBER, Doctor of Science, full professor, People's Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation.

ANDREA TRAVERSO, Ricercatore di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Genova.

CAPITOLO NONO
COOPERATIVE LEARNING E DIDATTICA INTERCULTURALE

Lotti Antonella

Quando gli insegnanti si trovano davanti una classe composta da studenti che parlano lingue differenti e provengono da Paesi lontani, possono continuare a insegnare come hanno sempre fatto e a ispirarsi ai modelli che li hanno formati, ivi comprese alcune procedure di apprendimento cooperativo?

La sfida offerta da una classe multiculturale, con le sue diverse percezioni dell'insegnamento e dell'apprendimento, comporta un ripensamento dell'intero curricolo affinché questo diventi davvero significativo e coinvolgente[373].

Il Cooperative Learning (CL) può rappresentare un approccio che favorisce l'ascolto e la valorizzazione della cultura di ogni persona presente in classe, e può contribuire a considerare ogni studente, con il suo bagaglio valoriale, religioso ed etnico, non tanto un problema ma una risorsa, ma richiede alcuni cambiamenti di prospettiva da parte degli insegnanti, degli studenti e delle loro famiglie affinché sia parte di un curricolo formativo davvero interculturale.

Il Cooperative Learning è senza dubbio un metodo didattico adatto per una classe interculturale e pertanto ne illustreremo

[373] Y. SHARAN, What Cooperative Learning cotributes to the intercultural classroom, in A. PORTERA & C. GRANT (Eds.), *Intercultural Education and Competences for the global World*, Cambridge Scholars Publishing, New York, 2017, p. 173.

alcune caratteristiche generali e alcuni modelli consolidati, soffermandoci su alcune sfide da tenere in considerazione.

1. Il Cooperative Learning

Il Cooperative Learning è una strategia didattica che può favorire l'inclusione di persone portatrici di culture differenti.

Soffermandoci sulla distinzione di due concetti, integrazione e inclusione, dove intendiamo per "integrazione" il doversi assimilare al gruppo maggioritario o alla cultura dominante, e per "inclusione" invece il processo che l'istituzione educativa e formativa intraprende per realizzare un dialogo continuo ed evolutivo con la realtà, affermiamo che il Cooperative Learning è un metodo che persegue l'inclusione di tutti gli studenti, senza spingerli a "normalizzarsi" o a essere assimilati, adeguandosi alla cultura e alla lingua prevalente.

Concordiamo con Ellerani[374] che ciascuno è portatore di una diversità intrinseca e la scuola può offrire modi e strumenti per imparare a costruire convivenza attraverso atteggiamenti e pratiche di democrazia, e un ambiente di apprendimento che crea continue opportunità di comunicazione e di uguale partecipazione, mediante forme di cooperazione in gruppi eterogenei.

Il Cooperative Learning è un approccio didattico che si avvale di una forma di apprendimento collaborativo svolto in piccoli gruppi, che favorisce l'acquisizione di conoscenze e abilità e lo sviluppo di competenze sociali.

Introdotto negli Stati Uniti dai fratelli David e Roger Johnson negli anni Settanta, si è diffuso in tutto il mondo molto rapidamente offrendo una serie di modelli di riferimento molto interessanti.

---

[374] Cfr. P. ELLERANI, La dimensione metodologica: gestire i gruppi eterogenei. Cooperative Learning e differenze per apprendere, in P. ELLERANI (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, Pensa Multimedia Editore, Lecce, 2014.

Pur nella molteplicità dei metodi vi sono alcune caratteristiche comuni che tutti i modelli mantengono: interdipendenza positiva, interazione faccia a faccia, insegnamento diretto e uso delle abilità interpersonali, azione in gruppi eterogenei, revisione del lavoro svolto, infine valutazione individuale e di gruppo.

Il concetto d'interdipendenza positiva è certamente il primo elemento da considerare, perché è quello che permette di andare oltre al semplice lavoro in piccoli gruppi: interdipendenza è un costrutto che differisce da quello di dipendenza e indipendenza. Per dipendenza intendiamo quando una persona raggiunge un risultato grazie all'azione realizzata da un'altra persona. Per indipendenza reciproca intendiamo quando l'azione di due persone non è condizionata dall'intervento dell'altro. Osserviamo invece l'interdipendenza quando le parti di un gruppo possono contare l'una sull'altra e provano un senso di efficacia collettiva. Il concetto d'interdipendenza è stato molto studiato nel secolo scorso dagli psicologi sociali, in particolare da Morton Deutsch, e dagli psicologi della Gestalt.

Grazie agli studi dell'australiano Hattie sull'efficacia dei metodi di apprendimento, è emerso che l'ampiezza dell'effetto del Cooperative Learning, dovuto al meccanismo dell'interdipendenza, è evidente in molte situazioni: uno studente posto in una condizione d'interdipendenza positiva apprende due volte di più di uno studente posto in una situazione di apprendimento individuale con interdipendenza negativa, ossia in un contesto di apprendimento competitivo. Un altro dato emerso è che gli studenti che cooperano tendono a spendere più tempo sui compiti assegnati rispetto a quanto fanno i competitori e a chi apprende individualisticamente[375].

[375] Cfr. M. GENTILE, T. CHIAPPELLI, *Il cooperative learning nelle classi plurilingue*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

2. Modelli di Cooperative Learning

I modelli che verranno sinteticamente descritti sono i seguenti[376]: *Learning Together* dei fratelli Johnson, *Jigsaw* di Elliot Aronson, *Student Team Learning* di Robert Slavin, *Complex Instruction* di Elizabeth Cohen, *Group Investigation* di Yael Sharan.

Learning Together

Tra le diverse modalità, il Learning Together dei fratelli David e Roger Johnson è certamente quella più diffusa ed è stata oggetto del maggior numero di ricerche sperimentali. Si fonda su cinque elementi essenziali: l'interdipendenza positiva, l'interazione diretta costruttiva, le abilità sociali, la responsabilità individuale e la valutazione del lavoro di gruppo.

Nell'apertura del loro libro *The nuts and bolts of cooperative learning* del 1994 (Johnson, Johnson, Holubec, 1994; tr.it. 1996) i fratelli Johnson raccontano la storia rocambolesca di una missione in Amazzonia condotta nel 1914 da Theodore Roosevelt, già presidente degli Stati Uniti, che volle partecipare a una spedizione di venti persone alla scoperta del Fiume del dubbio, camminando nella foresta per ben 1500 chilometri.

[376] Vi sono altri modelli considerati tradizionalmente sotto l'ombrello del Cooperative Learning (*Structural Approach* e il *New Cooperative Learning* di Kagan e Kagan, *Scripted Cooperation* di O'Donnel e Dansereau) che non vengono affrontati in questo capitolo. Riteniamo che anche altri metodi potrebbero essere considerati come forme di apprendimento cooperativo perché presentano le stesse caratteristiche d'interdipendenza positiva, posizione faccia a faccia, valutazione individuale e del gruppo (*Team Based Learning* di Larry Michaelson; *Problem Based Learning* di Howard Barrows, Ann Lambros e Robert Deslile; e il *Debate*) ma per limitazioni di spazio si ritiene utile soffermarci solo sui cinque modelli che sono stati sperimentati efficacemente per la didattica interculturale.

Durante questa missione il gruppo venne attaccato da indiani, perse una canoa con i viveri, un uomo morì affogato sotto una canoa, e lo stesso Roosevelt fu ferito a una gamba, che si infettò provocandogli una febbre oltre i 40 gradi. Solo grazie alla determinazione del figlio e di tutti i membri della spedizione, essi riuscirono ad arrivare al termine e a consegnare una mappa del Fiume del dubbio, insieme a una raccolta di reperti dal valore inestimabile.

I Johnson dicono che nel Cooperative Learning ci si comporta allo stesso modo descritto nella spedizione al Fiume del dubbio: si prendono decisioni preliminari sul numero di persone, i materiali, l'equipaggiamento e il percorso da seguire; si spiegano ai membri della spedizione gli obiettivi e le mete da raggiungere; si compie il viaggio tracciando con precisione una mappa del territorio raccogliendo campioni desiderati; si riferiscono ai promotori della spedizione le scoperte fatte, si riflette su ciò che è andato bene o male con i compagni e si redige una relazione del viaggio.

Gi autori hanno condotto numerosi studi sperimentali volti a valutare l'efficacia di questo metodo rispetto a quello tradizionale trasmissivo e hanno dimostrato che tramite il Cooperative Learning gli studenti:

- ottengono migliori risultati, lavorano di più, memorizzano più a lungo, sviluppano una maggiore motivazione intrinseca, passano più tempo sul compito e sviluppano livelli superiori di ragionamento e capacità di pensiero critico;
- hanno relazioni più positive tra gli studenti, perché sviluppano uno spirito di squadra e rapporti di amicizia e di sostegno reciproco, sia personale che scolastico, e la diversità viene rispettata e apprezzata, mentre il gruppo si affiata;
- hanno un miglior benessere psicologico: gli studenti sviluppano una maggior autostima e senso di autoefficacia, sviluppano competenze sociali e una maggior capacità ad affrontare lo stress e le difficoltà (Johnson, Johnson, Holubec, 1996).

Il metodo del Learning Together, come già anticipato, si avvale di cinque elementi essenziali: l'interdipendenza positiva,

l'interazione diretta costruttiva, le abilità sociali, la responsabilità individuale e la valutazione del lavoro di gruppo.

Il primo e più importante, come già rilevato, è l'interdipendenza di gruppo: il docente deve assegnare compiti chiari e con un obiettivo comune in modo che gli studenti capiscano che il motto sarà "Tutti per uno e uno per tutti", sul principio che: "*l'interdipendenza positiva si considera raggiunta quando i membri comprendono che il rapporto di collaborazione che li unisce è tale per cui non può esistere successo individuale senza successo collettivo*".[377]

Il secondo elemento essenziale è la responsabilità individuale e di gruppo. Il gruppo deve essere responsabile per il raggiungimento degli obiettivi da parte del gruppo stesso e dei suoi singoli componenti. Il gruppo deve misurare gli avanzamenti del gruppo tenendo traccia delle valutazioni di ogni singolo componente e individuando le difficoltà dei singoli compagni con l'obiettivo di stimolarli e sostenerli nelle attività di studio.

Il terzo elemento è l'interazione costruttiva, preferibilmente diretta. Gli studenti vanno messi nelle condizioni di poter studiare insieme in presenza, condividendo le risorse e promuovendo la partecipazione di tutti. I gruppi di apprendimento cooperativo dovrebbero sostenere i singoli che hanno problemi con il metodo di studio e studenti che hanno problemi più personali.

Il quarto elemento consiste nell'insegnare agli studenti le abilità necessarie per instaurare soddisfacenti rapporti interpersonali all'interno del piccolo gruppo. In questo caso i fratelli Johnson raccomandano di insegnare con chiarezza e in modo esplicito le abilità sociali: prendere decisioni, ascoltare tutti, svolgere il ruolo di guida, gestire i conflitti, formulare domande aperte. Il docente diventa responsabile di sviluppare nei suoi

[377] Cfr. D.W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, E.J. HOLUBEC, *The nuts and bolts of cooperative learning*. Interaction Book Company. Tr. It. Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 1994.

allievi sia competenze trasversali, sia competenze specifiche disciplinari.

Gli obiettivi educativi delle sessioni formative devono essere chiaramente precisati includendo anche le competenze trasversali, enucleandole di volta in volta, ponendo l'attenzione su ognuna di esse.

Il quinto elemento essenziale è la valutazione di gruppo. In questa fase i membri dei gruppi verificano e discutono i progressi compiuti verso il raggiungimento degli obiettivi e l'efficacia dei loro rapporti di lavoro. I gruppi devono individuare quali sono i comportamenti da mantenere e quelli, invece, da modificare perché rallentano il progresso verso gli obiettivi.

Jigsaw

La storia del Jigsaw, creato dal prof. Elliot Aronson dell'Università del Texas e dell'Università della California a Santa Cruz, mostra immediatamente come il Cooperative Learning sia una strategia didattica davvero efficace per favorire l'inclusione sociale e un metodo irrinunciabile nella didattica interculturale.

Elliot Aronson racconta che nel 1971 ad Austin, in Texas, venne abolita la segregazione razziale e che tre grandi gruppi di giovani (afro-americani, ispanici e bianchi) per la prima volta si trovarono nelle stesse classi provocando risse e conflitti importanti, al punto che il dirigente di una istituzione scolastica si rivolse al prof. Aronson, docente di psicologia sociale presso la locale università, in cerca di consigli. Il prof. Aronson si recò nelle classi per fare delle osservazioni preliminari e comprese, insieme ai suoi collaboratori, che nelle classi vi era un'altissima competitività. Quando il docente rivolgeva una domanda alla classe, molti ragazzi alzavano la mano per rispondere e si allungavano il più possibile per essere visti dall'insegnante. D'altra parte vi erano ragazzi che distoglievano lo sguardo, cercando di nascondersi e non farsi chiamare. Quando l'insegnante

dava la parola a qualcuno di quelli che avevano chiesto la parola e questi forniva la risposta corretta, l'insegnante sorrideva soddisfatto e i ragazzini che avevano cercato di defilarsi, tiravano un sospiro di sollievo.

Aronson presto comprese che il livello di conflitto tra i gruppi era dovuto al fatto che molti ragazzini avevano profondi pregiudizi gli uni nei confronti degli altri e non erano abituati a lavorare insieme. Pertanto propose la tecnica del *Jigsaw*, che consisteva nel creare piccoli gruppi di ragazzi eterogenei per appartenenza culturale, e nel suddividere una parte di programma scolastico in piccole parti. A ogni bambino veniva data una parte del programma che egli doveva studiare in modo approfondito al fine di spiegarlo poi ai suoi compagni di gruppo, i quali avrebbero appreso quella parte solo tramite la lezione del compagno.

Il termine *Jigsaw* in italiano si traduce con la parola "puzzle" e proprio come le tessere di un mosaico, grazie allo studio di tutti i componenti del gruppo, si ricostruisce l'argomento nella sua interezza.

Aronson notò che un ragazzino, che egli chiamerà Carlos, di origine ispanica, non parlava bene inglese perché per lui era la seconda lingua, era molto timido e non riusciva a raccontare la sua parte in modo corretto. In questo primo lavoro sperimentale, Aronson aveva proposto che i ragazzi di quinta elementare studiassero la biografia di Eleonor Roosevelt, suddivisa in alcune parti: la nascita, infanzia, adolescenza e il suo lavoro per le Nazioni Unite. A Carlos era toccata la parte dedicata alle Nazioni Unite e non riusciva a spiegarla in modo compiuto ai suoi compagni che iniziarono a prenderlo in giro pesantemente. Una collaboratrice di Aronson fece loro notare che se non avessero aiutato Carlos a illustrare quella parte, essi come gruppo non avrebbero saputo rispondere alle domande su quella parte.

A questo punto avvenne la svolta: i ragazzini compresero che dovevano aiutare Carlos a studiare e sintetizzare in modo efficace quanto studiato. Dopo otto settimane di *Jigsaw*, i risultati nella Scuola di Austin furono talmente evidenti che Aronson

decise di dedicare alcune ricerche comparative che confermassero con evidenza l'efficacia del metodo, come in effetti avvenne, e successivamente si dedicò alla diffusione del metodo. Le fasi del *Jigsaw* sono le seguenti:

- dividere gli studenti in gruppi di 4-5 persone;
- scegliere uno studente per gruppo come responsabile. Inizialmente questa persona dovrebbe essere l'alunno più maturo del gruppo;
- dividere la lezione del giorno in 4-5 segmenti;
- assegnare a ogni alunno una parte da imparare e assicurarsi che ogni studente abbia accesso solo alle sue informazioni;
- attribuire il tempo agli studenti in modo che possano leggere almeno due volte la loro porzione di studio per familiarizzare con essa, senza il bisogno di memorizzarla;
- formare "gruppi esperti" temporanei unendo tra loro alunni che abbiano la stessa parte;
- far tornare gli esperti al loro gruppo casa;
- chiedere a ognuno di presentare la propria parte nel gruppo. Incoraggiare gli altri a fare domande di chiarificazione;
- girare tra i gruppi osservando i processi;
- alla fine della sessione di lavoro dare un breve compito (un quiz) in modo da permettere agli alunni di capire che la sessione non è stata un gioco ma conta realmente per l'apprendimento.

Student Team Learning di Robert Slavin

Questo modello fu studiato da Robert Slavin per favorire l'inclusione dei ragazzi a rischio, per i quali era importante far leva sulla motivazione estrinseca.

Molti ragazzi non possono essere indotti a impegnarsi nello studio senza la prospettiva del conseguimento di una qualche ricompensa. Ciò che può valere a livello individuale, può valere anche per il gruppo se viene offerta una ricompensa che unifichi e stimoli l'impegno dei suoi membri. Il ruolo dell'insegnante è allora quello di organizzare i gruppi, secondo principi corretti

di eterogeneità, e di presentare ricompense stimolanti, di stilare e pubblicare le classifiche di gruppo.

Robert Slavin, della John Hopkins University a Baltimora negli Stati Uniti, inizia il suo libro dedicato al metodo *Student Team Learning* facendo riflettere sullo stato di attenzione, concentrazione e impegno di un ragazzino quando deve lanciare una palla in una partita di softball americano. Il ragazzino è pronto a battere la palla e sente l'urlo del compagno che lo esorta a battere bene: egli si concentra, sente tutta la responsabilità per la sua squadra, lancia la palla, riesce nel suo intento e gioisce del successo con tutta la sua squadra. Slavin dice che quei momenti di gioia condivisa sono importanti nella vita di ogni ragazzo sportivo e che la scuola dovrebbe riprodurre situazioni simili a quelle sportive.

Nello *Student Team Learning* il docente deve prima di tutto organizzare gruppi eterogenei per profitto, genere, appartenenza culturale ed etnica. Ogni settimana il docente dovrebbe introdurre un argomento nuovo all'interno di una lezione o di una discussione. Successivamente gli studenti devono fare alcuni esercizi a coppie su schede assegnate dal docente, risolvere problemi sempre in coppia e quindi rispondere a quiz individuali.

A questo punto iniziano a lavorare nei gruppi prestabiliti dal docente, e svolgono esercizi su schede preparate con lo scopo di far apprendere gli argomenti di studio in modo approfondito: i ragazzi non devono semplicemente riempire le schede in modo superficiale ma si devono preoccupare che tutti i componenti del proprio gruppo abbiano appreso e padroneggiato completamente i documenti e il materiale di studio.

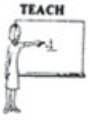
Al termine di questa fase di apprendimento collettivo, ogni studente compila il quiz e il docente verifica il miglioramento avvenuto tra le due prove di valutazione per ogni studente. I quiz non possono essere fatti insieme ma sempre individualmente e quello che conta è lo scarto, il miglioramento registrato tra le due prove individuali. Il docente pubblica nel notiziario

settimanale della classe quale studente e quale squadra hanno migliorato di più in quella settimana.

Questo metodo è stato studiato scientificamente in numerose ricerche organizzate con casi controllo e ha mostrato un significativo aumento dell'apprendimento dei ragazzi coinvolti.

Slavin ha favorito l'introduzione di variazioni al metodo, tra cui citiamo il *Team Accelerated Instruction* (TAI) usato per favorire l'apprendimento della matematica, il metodo *Success for All* per riformare la scuola elementare e una variazione del *Jigsaw* di Elliot Aronson[378] (Vedi figura n.1).

Figure 1: **Basic Schedule of Activities for STAD, TGT, and Jigsaw II**

Student Teams-Achievement Divisions	Teams-Games-Tournament	Jigsaw II
TEACH 	TEACH	TEXT
		TALK
TEAM STUDY	TEAM STUDY	
		TEAM REPORT
TEST	TOURNAMENT	
		TEST
TEAM RECOGNITION	TEAM RECOGNITION	TEAM RECOGNITION

[378] R.E. SLAVIN, N.A. MADDEN, *Success for All. research and reform in Elementary Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, 2001.

Figura n. 1: Sintesi di modelli di Student Team Learning di Robert Slavin Complex Instruction di Elizabeth G. Cohen

Elizabeth Cohen è stata una docente di sociologia dell'educazione alla Stanford University e si è molto dedicata alle dinamiche nei piccoli gruppi di apprendimento da un punto di vista sociologico. Si rese conto che non bastava creare i gruppi e attribuire loro compiti da svolgere affinché tutti gli studenti venissero inclusi efficacemente e partecipassero in modo paritario.

Le sue osservazioni permisero di comprendere che all'interno dei gruppi orientati al compito, vi è una tendenza a sviluppare gerarchie in cui alcuni membri sono più attivi e influenti di altri, e che questa classificazione è una conseguenza dello status scolastico-culturale all'interno della classe. Vi sono alcuni bambini o ragazzi che vengono considerati esperti, specialmente quelli con elevate abilità di lettura. Altre ricerche della Cohen hanno messo in evidenza che, all'interno delle classi, vi sono distinzioni di status operate sulla base della classe sociale, della razza, del gruppo etnico e del sesso.

"*Si tratta di classificazioni sociali generiche su cui la maggior parte della gente concorda, secondo cui è meglio appartenere a una classe sociale più elevata, essere bianchi e maschi piuttosto che appartenere a una classe sociale inferiore, essere neri o donne (almeno questo è ciò che molti credono nelle società occidentali)*"[379].

La Cohen sottolineava che questo status provoca aspettative differenti da parte degli insegnanti e dei compagni di classe stessi, pertanto da uno studente con status alto ci si aspetta che sia più bravo ed esperto e pertanto all'interno del gruppo lo si ascolta maggiormente e si accolgono favorevolmente le sue idee e proposte per analizzare e svolgere un compito attribuito. Al contrario, un bambino o ragazzo con status basso verrà poco ascoltato e coinvol-

[379] E.G. COHEN, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento, 1999, p. 52.

to provocando quello che la Cohen definisce "la profezia che si auto-avvera".

Il contributo della Cohen, grande studiosa delle ricerche dei Johnson, di Slavin e Aronson, è stato quello di comprendere come organizzare i gruppi di apprendimento del Cooperative Learning affinché fossero occasioni di reale partecipazione e inclusione sociale e culturale.

I suoi studi sulle classi bilingui, e con prevalenza di ragazzi provenienti da altre culture, sono un punto di riferimento per i docenti che vogliono introdurre il Cooperative Learning come strategia per valorizzare le differenze e garantire il successo formativo di tutti i componenti della classe.

Partendo dall'evidenza scientifica che i bambini imparano meglio le lingue straniere a contatto con i bambini della loro età, o poco più grandi e quando ne devono fare un uso strumentale, la Cohen propone alcune linee guida e una serie di compiti complessi e significativi che spingono i ragazzi a lavorare in modo partecipativo, efficace ed efficiente nei gruppi di apprendimento.

Group Investigation

Group Investigation o Indagine di gruppo è un modello cooperativo che integra l'interazione e la comunicazione tra i pari con il processo della ricerca scientifica.

È un modello pedagogico didattico introdotto in Israele dagli studiosi Yael Sharan e Shlomo Sharan in Israele.

Nel *Group Investigation* l'insegnante crea i gruppi eterogenei e propone un argomento alla classe. I membri del gruppo iniziano con l'identificare cosa vogliono indagare rispetto al dato argomento e decidono autonomamente come condurre le proprie ricerche. Discutono e determinano i loro obiettivi di apprendimento, quali sono gli elementi essenziali del Cooperative Learning e distribuiscono le diverse parti della ricerca ai componenti del gruppo.

Questa iniziale condivisione e suddivisione di responsabilità delle attività di ricerca aiuta ad accettare alunni di provenienze diverse e influenza positivamente il loro status nella classe.

Durante la ricerca vengono messe in gioco le abilità di comunicazione e di collaborazione, e nella fase in cui le informazioni vengono sintetizzate, per completare il progetto di ricerca, tutti gli studenti hanno l'opportunità di valorizzare il proprio bagaglio culturale, i propri interessi e stili di apprendimento.

Questo metodo permette di conoscere e comprendere il modo di lavorare dei propri pari, i loro interessi e punti di attenzione, i loro valori e le loro abilità arricchendosi reciprocamente.

Sharan consiglia di iniziare con piccole attività propedeutiche, quali un'analisi dei nomi propri degli alunni in classe, su cui lanciare attività di ricerca sulla loro scelta e origine, oppure sullo studio dei nomi delle strade in città, per poi avviare una ricerca su come sono cambiate alcune zone della città in seguito a recenti insediamenti urbani con conseguenti cambiamenti di esercizi commerciali, ristoranti e così via.

Dopo queste attività introduttive, gli insegnanti possono proporre attività di ricerca vera e propria quali, e citiamo come esempio alcune esperienze condotte in Italia e descritte sul sito *scintille.it*: "Cosa ci serve per aprire un punto vendita nel nostro Istituto professionale di Agraria?" o "Qual è l'operazione più 'critica' nell'insieme dei numeri reali?".

Per ogni attività di ricerca Sharan consiglia di seguire le sei fasi del Group Investigation che sono quelle di seguito indicate:

1) La classe stabilisce i sotto-argomenti e si organizza in gruppi di ricerca.
2) I gruppi pianificano le loro ricerche.
3) I gruppi conducono le loro ricerche.
4) I gruppi pianificano le loro presentazioni.
5) I gruppi effettuano le loro presentazioni.
6) Insegnante e studenti valutano le presentazioni.

Anche in questo metodo il ruolo del docente cambia perché deve sapere creare un clima e un ambiente comunicativo, sviluppare le competenze interpersonali degli studenti, aiutare a riflettere sull'attività svolta in gruppo, preparare attività che facilitino l'apprendimento interattivo e formare gruppi.

3. Cooperative Learning e didattica interculturale

Dall'analisi sintetica delle caratteristiche del Cooperative Learning e di alcuni suoi modelli, si evince che il CL provoca alcuni cambiamenti sostanziali nella didattica perché richiede il passaggio da un'educazione centrata sul docente a un'educazione centrata sullo studente, ossia richiede una trasformazione del docente in pianificatore di attività e facilitatore dell'apprendimento, e rende protagonista ogni singolo studente con tutto il suo bagaglio culturale.

Questa trasformazione può provocare alcune resistenze nei docenti, negli studenti e nelle loro famiglie in virtù proprio di alcuni valori e credenze culturali. Allo stesso tempo può diventare occasione di didattica davvero inclusiva.

Yael Sharan evidenzia alcuni aspetti culturali che condizionano l'apprendimento, e che bisogna prendere in considerazione quando si propone il Cooperative Learning in una classe multiculturale: la tolleranza dell'incertezza, le strutture verbali dei discenti, gli stili narrativi e la trasmissione delle conoscenze.

Hofstede suddivide le società in quelle "con forte evitamento dell'incertezza" e quelle "con debole evitamento dell'incertezza".

Nelle prime vi è predilezione per bassa tolleranza dell'incertezza e pertanto si apprezzano situazioni di apprendimento strutturate con obiettivi chiari, compiti assegnati ed evitamento degli insuccessi. In questo caso i docenti sono considerati esperti, posseggono tutte le risposte e vanno rispettati. Per contro nelle altre società vi è ampia tolleranza dell'incertezza e viene valorizzata la dissonanza cognitiva come elemento che favorisce l'apprendimento, il docente è un facilitatore e può affermare tranquillamente di non sapere alcune cose.

Il Cooperative Learning propone compiti che possono avere soluzioni aperte, e più di una risposta corretta, e che cercano di sviluppare pensiero critico, pertanto potrebbero essere potenzialmente scomodi e mal accettati da alunni provenienti da società con forte evitamento dell'incertezza, come ad esempio coloro con cultura confuciana.

Un altro elemento da considerare è la partecipazione verbale. Alcune procedure di Cooperative Learning propongono domande aperte alla classe, quali Think-Pair-Share di Lyman[380] dove il docente chiede agli studenti di pensare a una risposta prima individualmente, poi in coppia e successivamente comunicarla a tutta l'aula. In questi casi i discenti europei e americani non hanno difficoltà a parlare, mentre gli asiatici e i latino-americani hanno titubanza a esporsi se non chiamati dal docente, perché nei loro contesti educativi familiari ed extrascolastici essi non possono parlare se non interpellati o autorizzati dagli adulti.

Anche lo stile narrativo può essere interiorizzato in modo molto diversificato nelle differenti culture: nella tradizione occidentale la progressione delle storie è lineare (inizio - sequenza di eventi - risoluzione - finale), mentre nei Paesi asiatici spesso i racconti non sono descrizioni oggettive sequenziali, ma utilizzano un linguaggio metaforico. Il docente dovrebbe tenere in considerazione questi elementi e non spingere ad adottare un unico canone, pena il senso di alienazione degli alunni.

Un ulteriore elemento di considerazione è la concezione dell'insegnamento come trasmissione di conoscenze: in alcune culture il passaggio di informazioni non è lineare ma olistico e intuitivo, e i bambini possono vivere la differenza tra casa e scuola come fonte di disagio.

Un ultimo aspetto, sottolineato da Sharan, è il ruolo del curriculum che dovrebbe essere vissuto come significativo da parte degli alunni. Il docente in questo caso dovrebbe sforzarsi di creare dei ponti tra la cultura degli studenti e i modelli culturali del docente e della scuola, e non adottare una "educazione depositaria o bancaria" secondo i termini di Paulo Freire, nella quale il docente è colui che sa e deposita conoscenze e norme di comportamento nella mente del discente, il quale con umiltà deve imparare, obbedire e fare quello che gli viene detto.

---

[380] F. LYMAN, *The responsive classroom discussion: the inclusion of all students*. Mainstream Digest, Maryland; University of Maryland, College Park, 1981, pp. 109-113.

In una dimensione circolare, invece, il docente potrebbe adottare strategie che valorizzano conoscenze e abitudini proprie di culture altre favorendo un apprendimento reciproco. Alcuni studi condotti in modo longitudinale in Canada con alunni Aborigeni hanno mostrato che, laddove gli insegnanti cercavano di integrare aspetti della cultura aborigena chiedendo ai ragazzi di scuole secondarie di comunicarle con disegni, scrittura di poesie, discussioni in cerchio e attività di *problem-solving*, gli studenti si sentivano molto più soddisfatti e rendevano con maggior profitto.

Il messaggio conclusivo, che emerge dagli studi di Sharan, è che per rendere interculturale l'apprendimento è necessario che gli studenti possano integrare le loro esperienze e il loro bagaglio culturale con le nuove informazioni che trovano da soli e che gli vengono insegnate.

4. Il ruolo del docente

È evidente il cambio di paradigma da un'educazione centrata sul docente a un'educazione centrata su colui che apprende. Il docente nel Cooperative Learning cambia posizione: da trasmettitore di nozioni e contenuti seduto alla cattedra, passa al ruolo di saggio che sta al fianco degli studenti. Gli inglesi dicono che il docente passa da esperto a guida, ossia da "*sage on the stage, to guide on the side*".

Dobbiamo essere consapevoli che se si dà spazio al bagaglio culturale di alunni che portano lingue e storie lontane e diverse, il docente potrebbe sentirsi destabilizzato perché in quel caso egli non è più "il docente che sa tutto", e quindi diventa importante una formazione degli insegnanti e degli educatori sul concetto di professionista competente come colui che accetta di non sapere tutto.

Il docente ha il compito essenziale di creare il senso di comunità, nutrito da attività che sviluppano quelle abilità di comunicazione e aiuto reciproco che sono necessarie nel CL e che si stanno perdendo nelle società occidentali.

L'insegnante dovrebbe anche cercare di sviluppare un clima collaborativo in classe, sottolineando le diverse prospettive e utilizzando semplici procedure di CL che invitano risposte aperte e multiple, equilibrando i contributi individuali, di coppia e di gruppo in modo da rendere normale l'accettazione della diversità.

Il ruolo del docente si trasforma e le sue competenze diventano quelle di un facilitatore di apprendimento in gruppo, chiamato a presidiare i seguenti aspetti:

- definizione di obiettivi chiari da far raggiungere e condivisione con gli studenti;
- formazione di gruppi il più possibile eterogenei per profitto, genere, provenienza, esperienza di lavoro in gruppo anche nel tempo libero, aspetti psicologici legati all'introversione ed estroversione;
- assegnazione di ruoli all'interno del gruppo.

Relativamente a quest'ultimo aspetto, giova ricordare che i ruoli possono essere legati sia alle funzioni di gestione del gruppo (controllore dei toni della voce, dei rumori, dei turni), sia alle funzioni di meccanismo del gruppo (spiegare idee e procedure, registrare, incoraggiare la partecipazione, osservare i comportamenti, fornire guida, fornire sostegno, chiarire e illustrare), sia a funzioni e ruoli per l'apprendimento (ricapitolare, precisare, verificare la comprensione, fare ricerche, elaborare, approfondire). Infine, anche a funzioni di stimolo del gruppo (criticare le idee, chiedere le motivazioni, distinguere, sintetizzare, sviluppare, sviluppare opzioni, valutare).

5. Il ruolo degli spazi

Nel Cooperative Learning lo spazio gioca un grande ruolo, ed evoca il pensiero di Loris Malaguzzi, fondatore di *Reggio Children*, che definì lo spazio come il terzo educatore, dopo la famiglia e la scuola.

L'organizzazione e la disposizione dello spazio e dell'arredamento sono fattori che possono facilitare od ostacolare l'apprendimento.

La disposizione dello spazio e degli arredi mostra simbolicamente quali sono i comportamenti che vengono considerati appropriati in classe e ciò che ci si aspetta che gli studenti facciano.

Le aule che utilizzano il Cooperative Learning privilegiano i banchi a isole e la cattedra quasi sparisce, come postazione di lavoro e osservazione del docente.

I fratelli Johnson raccomandano di sistemare le aule in modo che gli studenti possano lavorare faccia a faccia, guardandosi negli occhi, stando seduti vicini con approccio il più possibile circolare. I gruppi dovrebbero stare in spazi tali da non disturbarsi gli uni con gli altri e l'insegnante dovrebbe poter girare tra i gruppi facilmente. I gruppi dovrebbero essere sistemati in modo che nessuno dia la schiena alla cattedra e possa facilmente guardare verso il docente quando questi deve comunicare qualcosa a tutti.

6. Conclusioni

Concludiamo con alcune idee di Jagdish S. Gundara e Namrata Sharma[381] che ci esortano a riflettere sul fatto che non possiamo limitarci a una mera descrizione del Cooperative Learning in chiave interculturale perché in realtà l'adozione del Cooperative Learning richiede alcune prese di consapevolezza:

- proponendo un modello cooperativo e collaborativo si contrasta il modello dominante che è competitivo, sia nella scuola che nella società e si valorizza l'autonomia di pensiero dell'altro;
- il curriculum deve essere non-centrico e deve dare spazio alle lingue, storie, geografie, credenze e valori di tutti;

[381] J.S. GUNDARA, N. SHARMA, *Some issues for cooperative learning and intercultural education*, in «Intercultural education», 2013, vol. 24, N.3, pp. 237-250, http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2013.797202.

- nel Cooperative Learning l'educazione avviene principalmente tra pari, e alcuni alunni non riescono a considerare l'altro diverso da sé come una risorsa perché sono imbevuti di una cultura razzista in casa;
- la scuola, di solito, ha lo scopo di formare i cittadini che sappiano adattarsi a un mondo che cambia, e il Cooperative Learning può aiutare a formare persone flessibili e futuri agenti di cambiamento, ma vi sono alcune istituzioni private o religiose che vogliono invece tramandare valori e conoscenze e non apprezzano metodi trasformativi.

Per contro vi sono molti benefici a formare persone collaborative perché studi dell'Organizzazione Mondiale della Sanità mostrano che i cittadini delle società più egoiste (selfish) quali gli americani, australiani, neozelandesi e canadesi hanno il doppio di malattie mentali rispetto a quelli delle società altruiste (*non-selfish)* quali i tedeschi, italiani, francesi, belgi, spagnoli e olandesi.

Essi riportano studi sull'importanza della socializzazione nella scuola dell'infanzia e primaria, ricordando che i bambini che hanno rapporti soddisfacenti con i pari da piccoli sono maggiormente capaci di intessere relazioni interpersonali anche nella vita adulta.

In ultimo, Gundara e Sharma, ci ricordano che le strategie di Cooperative Learning sono efficaci quando le conoscenze insegnate nel curricolum a scuola sono tratte da tutti i gruppi: dominanti, subordinati o minoritari.

In conclusione, possiamo affermare che alcuni lavori scientifici hanno indagato se e come il Cooperative Learning possa favorire l'inclusione sociale, in classi multiculturali e multilingue, individuando gli elementi che in realtà sono irrinunciabili: la presenza di competenze negli stessi docenti, una progettualità condivisa nel team di lavoro, proposte didattiche attive e coinvolgenti, con un costante sottofondo cooperativo che includa anche le figure genitoriali, nel rispetto dei singoli ruoli e compiti di ciascuno.

La costruzione di competenze sociali – non solo cognitive – rappresenta uno snodo di particolare rilievo, connesso sia con le scelte etiche dei docenti sia con le metodologie attive e una vi-

sione costruttiva del vissuto multiculturale. Sono proprio le competenze sociali che gli stessi studenti maturano nel corso degli anni a supportare un loro successo formativo e a favorire l'inclusione di ognuno.

Bibliografia

COHEN E.G., *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento, 1999.

COMOGLIO M., Modelli di applicazione del Cooperative Learning, in *Quaderni di Animazione e Formazione. Animazione Sociale*, Edizioni Gruppo Abele pagg. 18-36, 1999.

COMOGLIO M., CARDOSO M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma, 1996.

ELLERANI P., La dimensione metodologica: gestire i gruppi eterogenei. Cooperative Learning e differenze per apprendere, in P. ELLERANI (a cura) *Intercultura come progetto pedagogico*, Pensa Multimedia Editore, Lecce, 2014.

GENTILE M., CHIAPPELLI T., *Il cooperative learning nelle classi plurilingue*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

GUNDARA J.S., SHARMA N., *Some issues for cooperative learning and intercultural education,* in «Intercultural education», 2013, vol. 24, N.3, pp. 237-250, http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2013.797202.

JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., HOLUBEC E.J., *The nuts and bolts of cooperative learning*. Interaction Book Company. Tr. It. Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 1994

LAMBERTI S., *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*, Erickson, Trento, 2010.

LYMAN F., *The responsive classroom discussion: the inclusion of all students*. Mainstream Digest, Maryland; University of Maryland, College Park, 1981.

MALUSÀ, G., *Condividere per costruire. Processi efficaci di apprendimento cooperativo in contesti multiculturali della scuola primaria*, «Encyclopaideia», 18(38), 92-112, 2014.

PORTERA A., GRANT C. (Eds.), *Intercultural education and competences. Challenges and answers for the global world*, Cambridge Scholars Publishing, 2014.

SHARAN Y, SHARAN S., *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppo cooperativo*, Erickson, Trento, 1998.

SHARAN Y., *Cooperative Learning: A Diversified Pedagogy for Diverse Classrooms,* in «Intercultural education», v. 21, n. 3, 2014. p. 195-203.

SHARAN Y., What Cooperative Learning cotributes to the intercultural classroom, in A. PORTERA & C. GRANT, (Eds.), *Intercultural Education and Competences for the global World*, Cambridge Scholars Publishing, New York, 2017, p. 173.

SLAVIN R.E, *Student Team Learning: a practical guide to cooperative learning*. National Education Association, Washington, D.C., USA, 1991.

SLAVIN R.E. ET AL., *Every child, every school: Success for All,* Corwin Press, Inc. Thousand Oaks, CA. USA, 1996.

SLAVIN R.E., MADDEN N.A., *Success for All research and reform in Elementary Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, 2001.

TAROZZI M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

Libellula Edizioni
Finito di stampare nel mese di marzo 2020