

Dinamiche relazionali e aspetti psicosociali nel *Cooperative Learning* *Relational dynamics and psychosocial aspects* *in the Cooperative Learning*

Marcella Di Franco

Abstract

Nel tessuto scolastico odierno emerge sempre di più la necessità di educare i giovani alla convivenza civile e sociale o cittadinanza attiva attraverso l'elaborazione di percorsi formativi basati sull'apprendimento cooperativo e sulla condivisione di esperienze. La relazionalità all'interno del gruppo - classe è la capacità di rapportarsi con gli altri attraverso una rete articolata e complessa di rapporti intersoggettivi che promuovono una motivazione più forte ad apprendere. Il *cooperative learning*, perché risulti un metodo di apprendimento efficace, implica che l'educatore si ponga quale osservatore esterno assumendo un atteggiamento non dirigistico nei rapporti interpersonali al fine di esaltare le potenzialità creative dei suoi componenti. Ma la dinamica del gruppo si può attuare pienamente solo in una scuola che non sia una pluralità di individui solipsistici e autoreferenziali, ma un'istituzione sociale che collabori e interagisca in quanto comunità educativa consapevole.

Parole chiave: educazione, relazionalità, apprendimento cooperativo, gruppi.

In today's school, the need to educate young people about civil and social coexistence or active citizenship is increasingly emerging through the development of training courses based on cooperative learning and sharing of experiences. Relationality within the group - class is the ability to relate to others through an articulated and complex network of intersubjective relationships that promote a stronger motivation to learn. Cooperative learning, in order to be an effective method of learning, implies that the educator should position himself as an external observer by taking a non-dirigistic attitude in interpersonal relationships in order to enhance the creative potential of his components. But the group's dynamics can only be fully implemented in a school that is not a plurality of solipsistic and self-referential individuals, but a social institution that collaborates and interacts as a conscious educational community.

Keywords: education, relationality, cooperative learning, groups.

Marcella Di Franco, prof.ssa Dr. in Lettere, M.A. in *Metodologie e Psicopedagogia per l'area umanistica*, è docente di Liceo di discipline letterarie, lingua e letteratura italiana e latina. Ha pubblicato articoli e saggi scientifici in: *Mosaico italiano*, Istituto italiano di cultura, Università di Rio de Janeiro, 2019; *Arba Sicula*, St. John University of New York, 2018-19; *Parra Sicilia*, Legas, New York, 2018; *Zibaldone. Estudios italianos*, University di València, 2017-18; *Notos revue. Espaces de la création: arts, écritures, utopies, Narrations*, periodico di Lingue, Letteratura, arti e culture dell'Università Paul Valéry Montpellier, 2018; *Griselda online*, periodico del Dipartimento di Italianistica e Filologia dell'Università di Bologna, 2017-2018; *Le nuove frontiere della scuola*, quadrimestrale di cultura, pedagogia e didattica, La Medusa, Marsala, 2017-2018; *Gradiva, International Journal of Italian Poetry*, Università Stony Brook di New York, Leo S. Olschki editrice, Firenze, 2013; *La Nuova Tribuna Letteraria*, Padova 2013; *Il ponte italo-americano*, Verona, New Jersey, 2005; *Astolfo*, quadrimestrale del Dipartimento di Scienze Letterarie e Filologiche dell'Università di Torino, Edizioni Dell'Orso, Alessandria, 1997. Coltiva da sempre la passione per la scrittura creativa. Nel 2010 ha pubblicato per il *Centro Studi Sanguis Christi*, la monografia storica, *Il culto al Sangue di Cristo dalle origini all'età moderna*. *Maria Matilde Bucchi*, Stilgraf, Roma. Dal 1992 ad oggi ha vinto numerosi premi letterari nazionali di poesia e narrativa.

La scuola è un servizio di educazione-istruzione per le giovani generazioni che la società assicura ai suoi membri affinché acquisiscano gli strumenti e le competenze necessarie per inserirsi in modo attivo e consapevole, ovvero da protagonisti, nella società del terzo Millennio. Per realizzare tale servizio essa è organizzata come “comunità educativa” perché una persona si può formare alla vita democratica solo vivendo in concrete situazioni sociali e democratiche; in secondo luogo la scuola si colloca in un rapporto di effettiva continuità con la famiglia, cellula stessa della società, in cui lo studente è vissuto e vive formando la struttura di base della sua personalità; in terzo luogo sviluppa la sua opera in un rapporto di interazione con la società stessa, di cui scuola e famiglia sono parti integranti e costitutive. Ma nell’attuale sistema scolastico emergono due esigenze basilari che si intrecciano reciprocamente: da un lato ricercare nuovi sistemi educativi in risposta alle sfide continue di una società in rapido sviluppo e dall’altro riflettere sulle mutate condizioni socio-educative nelle quali si trovano a vivere gli studenti di oggi. È sempre più evidente, ad esempio, la necessità di educare i giovani alla convivenza civile e sociale, ed è per questo che nasce l’esigenza di elaborare percorsi formativi basati sull’apprendimento cooperativo, sulla condivisione di esperienze e su pratiche di aiuto reciproco. Lo stesso verbo “collaborare”, dal latino *cum laborare* vuol dire “lavorare”, “faticare” per apprendere insieme, per “aggiungere valore, creando qualcosa di nuovo o differente attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato” scrive Antony Kaye.

Il concetto di “gruppo” è strettamente connesso al campo di interesse della sociologia, intesa come studio scientifico delle leggi fondamentali e delle forme generali di vita della società e degli uomini con i loro rapporti intersoggettivi. Il termine fu coniato nel 1838 da Auguste Comte (1798-1857) per designare una branca della filosofia positiva, chiamata in precedenza “fisica sociale”, che aveva quale oggetto di studio il complesso dei fenomeni sociali, cioè la società in concreto, nella sua struttura e nel suo dinamismo. Dalla seconda metà del XIX secolo, la sociologia ha definito meglio il proprio oggetto e lo specifico metodo di ricerca, consistente nell’indagine sulle principali relazioni sociali (cioè le istituzioni, i gruppi e le organizzazioni) e sulle funzioni sottese (stratificazione, divisione e ruoli). Koenig definisce la sociologia come “una trattazione scientifico-sistematica delle forme generali della vita in società, delle loro leggi di movimento e di sviluppo, dei loro rapporti con l’ambiente materiale, con la cultura in genere, con i singoli campi della vita e infine con la personalità socio-culturale dell’uomo”. I più noti studiosi del campo sociologico, quali il tedesco Max Weber (1864-1920), il francese Émile Durkheim (1858-1917) e l’italiano Vilfredo Pareto (1848-1923) concordano nel riconoscere l’apporto fondamentale della sociologia, unitamente alla psicologia, nella comprensione dei processi educativi perché consentono di riflettere sulla situazione effettiva di vita del soggetto che apprende e sugli eventuali condizionamenti. In particolare, la *sociologia dell’educazione* considera l’ambiente di vita della persona come funzione primaria di conservazione e sviluppo della cultura, i cui elementi devono essere assimilati dagli individui per perpetuare l’organizzazione sociale.

È soprattutto la *psicologia sociale* a studiare le interazioni umane e le relazioni interpersonali a livello di individui, gruppi e di istituzioni; essa prende in esame anche le diverse tematiche riguardanti le situazioni sociali, come l’attrazione sociale, l’influenza sociale che sono alla base

delle dinamiche che regolano la vita dei gruppi. La socializzazione è una caratteristica *ontologica*, connaturata alla condizione umana, perché l'uomo quale "animale sociale" conquista la sua individualità a partire dalle relazioni sociali.

In psicologia, la *socializzazione* è invece scandita in tre fasi: *la relazione diadica, triadica e di gruppo*. La prima si riferisce all'esperienza iniziale che il bambino effettua con la figura materna che gli garantisce la soddisfazione dei bisogni fondamentali. La gratificazione materna gli infonde sicurezza affettiva garantita dalla continua presenza di segnali positivi. La relazione "triadica", invece, investe la figura paterna, percepita come figura normativa e come oggetto di competizione, e pone le basi per il processo di identificazione e per la conquista di più ampie relazioni sociali. La relazione di "gruppo", infine, è caratterizzata dalla competitività che ha per oggetto di riferimento la norma rappresentata dai genitori, dall'insegnante e dal *leader* di gruppo. Questa norma rappresenta la base su cui si strutturano i processi di gratificazione o di sanzione che permettono all'allievo di verificare le proprie capacità di *autorealizzazione* e quindi lo predispongono al successo.

La *relazionalità* è la capacità di rapportarsi con gli altri attraverso una rete articolata e complessa di relazioni interpersonali che vedono la *comunicazione* come elemento centrale. Il termine è spesso utilizzato per indicare l'*attitudine* che un individuo ha di scambiare informazioni con i componenti del proprio gruppo di appartenenza. La relazionalità si basa sull'interazione ed assume un ruolo sempre più rilevante nell'attività di insegnamento del docente che si trova al centro di un reticolo di relazioni che comprende non solo gli alunni, ma anche i genitori, i colleghi, i superiori e gli altri operatori scolastici. Per questo motivo le abilità comunicativo-relazionali sono ritenute sempre più importanti, tanto da essere inserite già da molti anni anche nei corsi di formazione per i docenti: nell'ambito della professione docente è necessario, infatti, sapere gestire i rapporti con le persone, al fine di evitare conflitti. Per un positivo adattamento all'ambiente e alle condizioni di apprendimento, è fondamentale che il docente sia in grado di valutare la relazionalità dell'allievo, per individuare in tempo le sue eventuali difficoltà e intervenire in maniera efficace.

Il *comportamento sociale* dell'individuo è orientato dai suoi tratti di risposta interpersonale, ovvero dalle sue disposizioni a reagire nei confronti degli altri, in modi caratteristici, relativamente coerenti e stabili. All'interno di ogni società ciascun individuo sviluppa propri peculiari tratti di risposta interpersonale che caratterizzano il suo comportamento sociale. I tratti di risposta interpersonale sono disposizioni che incanalano il comportamento dell'individuo all'interno di una varietà di situazioni sociali. A seconda del loro tratto dominante di risposta interpersonale, Karfen Hornfy classificava le persone in tre tipologie: 1) andare *verso* la gente: avere bisogno di affetto, di approvazione, bisogno di piacere, di sentirsi accettato e di sentirsi utili agli altri, 2) andare *contro* la gente: bisogno di eccellere, di conquistare il successo e il prestigio; bisogno di sfruttare gli altri e di imporsi su di loro; 3) andare *lontano* dalla gente: bisogno di autosufficienza e di completa indipendenza, timore di essere influenzato, paura di conformarsi, conformismo apparente per evitare contrasti, mentre nella propria interiorità vengono respinte tutte le norme convenzionali.

Il *modello di comportamento*, invece, è costituito dai tratti di risposta interpersonale ed è la risultante di fattori costituzionali, della crescita dell'individuo nell'ambito di un determinato ambiente sociale, della sua storia passata, delle sue esperienze di successo e/o di fallimento.

Bisogna inoltre distinguere tra le *strategie interpersonali*, o tecniche a lungo termine (arrampicamento sociale, conformismo, dipendenza) dalle *tattiche interpersonali* o tecniche a breve termine (scherzo, minaccia, offesa, adulazione etc.). Le strategie interpersonali sono quelle più rilevanti in campo sociale. Le *disposizioni di ruolo* comprendono la disinvoltura, la dominanza, l'iniziativa sociale e l'indipendenza, ossia il ruolo nella società. Le *disposizioni sociometriche* si riferiscono all'accettazione, la socievolezza, l'essere amichevoli, la simpatia, ossia alle interazioni sociali. Le *disposizioni espressive* implicano la competizione, l'aggressività, l'imbarazzo e l'esibizionismo, ossia le caratteristiche emotive.

Coloro nei quali predomina l'iniziativa sociale, aspirano alla *leadership*. Coloro nei quali sono rilevanti le disposizioni sociometriche tendono ad acquisire notevoli capacità di stabilire relazioni umane. Le disposizioni espressive caratterizzano lo stile del funzionamento interpersonale, ossia la maniera in cui l'individuo si esprime nel rispondere agli altri.

Le *azioni* che costituiscono il comportamento sono determinate dalla combinazione dei tratti dell'individuo. Per ognuno esiste un modello di tratti e di tendenze adattive, che inizia a costituirsi fin dalla prima infanzia. La maniera in cui un individuo è trattato dagli altri modifica la stima di sé e anche i tratti di risposta interpersonale; inoltre il modo in cui l'individuo percepisce gli altri è influenzato dal modo in cui percepisce se stesso. Secondo il sociologo Carlo Mongardini il comportamento individuale non sarà mai del tutto aderente alle norme vigenti nel contesto culturale di cui si fa parte, ma sarà piuttosto il risultato del compromesso fra mondo interiore, strutture e vincoli del contesto sociale. Tale compromesso darà luogo ad un certo grado di *adattamento* o *disadattamento*.

I modelli di comportamento possono essere altresì *interni* o *esterni*. I primi consistono in modelli di *pensiero*; i secondi sono modelli di *azione*. Mentre all'interno della società le persone cambiano continuamente, la cultura tende a perpetuarsi attraverso i modelli di comportamento esterni che costituiscono una sorta di *eredità culturale* che si acquista con la nascita e si abbandona con la morte. Il *valore sociale* si riferisce all'importanza che un modello di comportamento ha agli occhi della società. Una serie di potenti influssi agisce sul singolo, spingendolo a seguire quei comportamenti giudicati rilevanti dalla maggioranza (sistema di valori). Il *costume* comprende tutte le norme regolatrici e di controllo di una società (le forze integratrici). La *moda* è il contrappeso del costume e, sotto l'influsso di forze esterne, cambia molto più rapidamente del costume. La prevalenza del costume o della moda indica la prevalenza della tendenza alla tradizione o al mutamento all'interno della società.

Come le *reazioni reciproche degli altri* sono percepite diversamente secondo il contesto in cui queste persone agiscono, così il comportamento del singolo dipende anche dalla presenza o assenza di altri e dalla natura delle loro reazioni. L'esercizio di un *ruolo* non si svolge isolatamente, ma a ciascun ruolo corrisponde il contro ruolo di un partner. In tal modo i ruoli vengono definiti nel quadro delle interazioni sociali.

Al livello delle *relazioni interpersonali didattiche*, si possono considerare schematicamente le coppie con interazione e *partecipazione affettiva diretta* (esempio: marito/moglie, madre/figlio) in cui tale interazione può essere improntata al bisogno di accettazione reciproca oppure da parte di un

solo partner, al bisogno di sentirsi accettato, al bisogno di appartenenza reciproca o al bisogno di possesso in uno o in entrambi, al bisogno di rassicurazione reciproca o a quello di emergere l'uno sull'altro. Altre possibili interazioni a due sono quelle in cui vi è una reale e continua interazione, non necessariamente improntata all'affetto (come nel rapporto medico/malato, docente/discendente). In genere il rapporto interpersonale può essere di accettazione-accettazione, oppure di accettazione-rifiuto, di diffidenza-diffidenza, di diffidenza-rifiuto.

Un ragazzo di un gruppo classe avrà un comportamento di fronte alla madre, un altro di fronte all'insegnante, un altro di fronte ai compagni, ma avrà un comportamento ancora diverso quando si troverà contemporaneamente di fronte alla madre e all'insegnante o ai compagni (interazione di gruppo). La persona che presenta tra i suoi tratti la *dominanza* tende a stabilire rapporti interpersonali caratterizzati dall'unilateralità in ogni situazione: con gli estranei ha rapporti disinibiti e spregiudicati, nel rapporto con i figli tende a preoccuparsi di ogni cosa, a provvedere alle difficoltà, a imporre il proprio punto di vista; i rapporti con il gruppo di amici saranno improntati alla fiducia in se stesso, al bisogno di dirigere; nei rapporti lavorativi vi sarà insofferenza per i comandi.

In sintesi nel gruppo vengono soddisfatti sia i *bisogni di potere* di alcuni membri sia il *bisogno di appartenenza* di tutti i membri. Si avranno diversi ruoli a seconda dei diversi gruppi di riferimento e dei diversi contesti ambientali in cui il soggetto si trova ad agire, soprattutto nello specifico nel gruppo-classe di nostro precipuo interesse attraverso l'apprendimento cooperativo.

Il *Cooperative Learning*, nello specifico, può essere definito, rifacendosi ai suoi studiosi più autorevoli (tra cui Johnson, Slavin, Kagan e Cohen), "un insieme di *tecniche di classe* nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti". Comoglio lo definisce piuttosto "un metodo di apprendimento-insegnamento in cui la variabile significativa è la *cooperazione* tra gli studenti".

Del resto l'interazione insegnante-alunni si realizza essenzialmente attraverso la mediazione del *gruppo-classe* che libera la funzione docente da ogni forma di esclusivismo individuale, isolato e a sé stante, attuando la cosiddetta *relazione comunitaria* che offre possibilità educative e didattiche più utili e vantaggiose per tutti i suoi membri. Il modello dell'*apprendimento cooperativo* è infatti un modello di "mediazione" in cui si pone l'accento non più sull'insegnante "carismatico", collocato al centro del processo educativo, modello tradizionale oggi ormai in grave crisi di credibilità, né sull'alunno singolo, posto al centro del processo educativo, in cui l'insegnante ha il compito di adattare sia i contenuti sia i metodi alle sue effettive possibilità di apprendimento e sviluppo attraverso l'individualizzazione o la *personalizzazione* degli apprendimenti, bensì sulla *relazione* che si sviluppa tra i docenti e i discenti con lo scopo di aiutare lo studente a liberarsi dalle proprie difficoltà all'interno di un contesto intersoggettivo nel quale si senta accettato, compreso e valutato in modo positivo. Il docente deve cioè rinunciare ad assumere qualsiasi direzione "rigida" del processo educativo e puntare unicamente sul valore che i *rapporti* stabiliti dagli alunni si realizzino in termini di supporto e di esaltazione delle capacità individuali di sviluppo autonomo. A differenza, quindi, del modello carismatico e tecnico, il *cooperative learning*, come metodo di apprendimento, implica che l'educatore sia un *osservatore esterno*, ma *partecipe*, assuma un

atteggiamento di non direttività nei rapporti interindividuali e con i gruppi esaltando le potenzialità di questi ultimi. Il gruppo, infatti, promuove complessivamente una *motivazione* più forte ad imparare così come tale motivazione sostiene ed aiuta ciascun componente del gruppo stesso ad imparare; la motivazione, inoltre, fa sì che svolgano ruoli reciproci di *tutoring* e si condividano specifiche elaborazioni cognitive. Tutto questo provoca una notevole coesione sociale nel gruppo perché gli allievi si prestano vicendevolmente aiuto e sostegno esaltando la formazione socio-affettiva dell'allievo, il quale, attivando collaborazione, solidarietà, dialogo, confronto, educa nel contempo il rispetto di sé e degli altri, la capacità del sapere stare insieme e la correttezza dei rapporti interpersonali.

In quest'ottica occorre pertanto che l'insegnante sposti l'attenzione dall'insegnare semplici *contenuti*, che col tempo diverranno obsoleti per il progresso inarrestabile delle conoscenze, a insegnare le cosiddette "competenze chiave di cittadinanza" che sono abilità per la vita (*life skills*), cioè quelle competenze di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione, lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Nelle *Raccomandazioni* del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006, le competenze chiave vengono indicate come la soglia culturale comune per preparare i giovani alla vita adulta e offrire loro un *metodo* per continuare ad apprendere per tutto il corso della loro esistenza (*long life learning*) in una società e in un'economia basata sulla conoscenza. Anche il *Libro bianco* di J. Delors, insieme ad altri documenti, riconosce che la scuola sia da ristrutturare in vista di un percorso d'insegnamento/apprendimento al termine del quale gli studenti dovranno essere capaci di imparare ad apprendere, per tutta la vita; sapere ascoltare, parlare, collaborare, imparare a pensare ad un livello critico più alto.

La metodologia del lavoro di gruppo fu promossa nel primo '900 dal filosofo John Dewey, il padre del movimento delle scuole attive e nuove. Alla lezione tradizionale, subentrò la formazione di gruppi di lavoro, secondo criteri dettati dalle situazioni psicologiche e didattiche imperanti nella classe. Nacquero così i gruppi *omogenei* o per età anagrafica o mentale, gruppi *spontanei* per libera scelta degli adulti, gruppi in ragione di attività scelte consensualmente, gruppi mobili, flessibili, aperti o chiusi etc., tutti tesi a consolidare il senso di appartenenza, a collaborare secondo le personali attitudini e capacità verificando il lavoro comune.

Roger Cousinet, educatore e pedagogista francese, operò nell'ambito delle scuole attive e codificò il metodo del lavoro libero per gruppi che risponde ai bisogni di affermazione e competizione dell'adolescente, sul piano pedagogico come preparazione alla vita sociale, sul piano didattico, come condizione ideale in cui gli allievi possono esprimersi in attività libere focalizzate sulla conoscenza, sulla creatività al fine di acquisire abilità artistiche e disciplinari.

William Kilpatrick, allievo di Dewey, applicò il "metodo dei progetti", articolato anch'esso in gruppi di alunni intorno all'elaborazione e costruzione di un progetto ben definito, col chiaro obiettivo di superare la lezione frontale e collettiva, propria della scuola tradizionale, seduta e passiva. Il metodo cooperativo odierno è più vicino al concetto di *Zona di Sviluppo Prossimale* di Vigostkij che indica le capacità potenziali che il soggetto può esprimere in ragione dell'aiuto di un *partner* più competente. Le prime concrete esperienze di *cooperative learning* risalgono agli anni Sessanta e furono realizzate nelle scuole primarie americane dai fratelli Johnson, attraverso un

programma di studio fondato su basi teoriche e di ricerca costantemente sviluppato e migliorato *in itinere*. Il risultato fu innanzitutto l'incremento e il potenziamento di abilità cognitive generalmente più vaste di quelle comunemente richieste dalla attività proposte dalla scuola tradizionale, più vicine alle esperienze autentiche della vita reale.

La dinamica del rapporto di interazione tra il docente e il gruppo si fonda sui principi della partecipazione, della collaborazione e della condivisione. Affinché si costituisca uno o più gruppi di alunni è necessario che vi sia un *compito comune* e che, nei componenti del gruppo si sviluppino positive influenze e reazioni reciproche che possano determinare il superamento di stati di tensione psicologica e conseguenti problemi emotivi e sociali. Ogni alunno, inserito in un gruppo vive in un certo modo la pluralità e tende a unificarla in funzione non solo di un obiettivo esterno, quale potrebbe essere la soluzione di un problema o l'esecuzione di un compito, ma soprattutto di una dimensione di apertura e di interesse sociale. Come conseguenza di ciò nel gruppo si compirà un processo educativo completo, perché esso si realizza non fuori, ma all'interno di una precisa realtà sociale, in cui oltre allo *scopo comune* da raggiungere, vi è l'adesione ad un valore interindividuale che, pur collocato al di sopra degli interessi dei singoli, li comprende e li coordina tutti.

La vita di gruppo diventa in tal modo mezzo e metodo di formazione perché favorisce la maturità personale e sociale, attraverso l'esperienza della relazione interpersonale e l'acquisizione di modelli di comportamento liberi, consapevoli e costanti. L'esperienza della vita di gruppo concorre in modo positivo a risolvere i conflitti dell'adolescenza nella scuola secondaria e fa acquisire ai soggetti una sicurezza di tipo dinamico che li rende capaci di tollerare il senso di anonimità e di estraneità, nonché di superare le difficoltà e i contrasti conseguenti all'incontro con gli altri, con la realizzazione di più vasti e complessi rapporti sociali.

La nuova organizzazione didattica, promossa dalla riforma della scuola dell'autonomia di oggi in Italia, agevola in tal senso l'apertura delle classi organizzate in gruppi in modo da favorire al massimo i processi di apprendimento e socializzazione, dove ogni allievo porta il proprio contributo di conoscenze e di abilità. Si tratta delle *classi aperte (non graded school)* per realizzare itinerari didattici flessibili in relazione alla presenza di alunni in difficoltà o in ritardo di apprendimento, di alunni meno dotati o, al contrario superdotati. La flessibilità di formazione dei gruppi di apprendimento consente l'*individualizzazione* degli interventi educativi e didattici a favore di alunni svantaggiati.

L'unità classe è divisibile in gruppi di tre, quattro allievi, interagenti tra loro come suggerito dal *learning together* di Johnson che consiste nel fare agire la classe suddividendola in piccoli gruppi di pochi allievi che lavorano insieme su un compito assegnato. Ogni membro del gruppo assume un ruolo e lavora per il raggiungimento dello scopo. È opportuno che nell'ambito di ogni gruppo emerga anche una *leadership*, ovvero la figura di colui che, per capacità e carisma, possa coordinare e guidare il gruppo verso la soluzione di un problema assunto. Il *leader* non deve essere autoritario, ma democratico. Il gruppo però è tale solo quando si dà *regole concordate* che devono poi essere da tutti rispettate, solo quando la serena dialettica consente di riconoscere e accettare, come valore, il dissenso, le differenze, la diversità sociale, culturale e morale. Il gruppo deve anche darsi una *metodologia* di lavoro, un'organizzazione che semplifichi la complessità e che selezioni e

adotti strumenti di analisi e di ricerca adeguati al compito che si è assunto. Molte delle accuse che vengono rivolte al gruppo (attenuazione della creatività e dell'autonomia del singolo, irresponsabilità personale, scarsa comunicazione, conflittualità, alienazione decisionale) sono assolutamente infondate in quanto ormai è comune convincimento che il gruppo favorisca la disciplinata espressione di tutti i singoli componenti e lo sviluppo della personale intelligenza e creatività.

Il docente deve stare attento a che non si scivoli nella confusione dei ruoli stabiliti. È opportuno pertanto educare gli allievi ad assumere i comportamenti della convivenza democratica, a convincersi che si sta insieme per imparare l'uno dall'altro. La relazionalità nei gruppi consiste nel riuscire ad attivare rapporti interpersonali, incontrarsi e costruire, mettersi continuamente in discussione con umiltà, intelligenza e disponibilità psicologica. Attraverso l'incontro con l'altro ci si allena al confronto, alla verifica, alla ricerca di soluzioni anche alternative. Si sta insieme per produrre qualcosa, per avvalersi delle specifiche competenze dell'altro e per utilizzare tutte le risorse disponibili. All'interno del gruppo l'insegnante esplica la precipua funzione di soddisfarne e di organizzarne le finalità o le esigenze, garantendo a ciascun membro la partecipazione e, cioè, una posizione di uguaglianza e di libertà, per quanto riguarda le decisioni, lo scambio, le comunicazioni interne; il docente evitando di risolvere i problemi in base all'autorità e, sottraendosi ad ogni suggestione paternalistica, ha l'effettiva possibilità di creare un clima educativo positivo in cui ognuno ha la possibilità di esprimere se stesso. L'insegnante, con l'apprendimento cooperativo, rinuncia il più possibile alla funzione dirigitica per impegnarsi piuttosto a motivare le attività che si svolgono nell'ambito del gruppo e ad offrire ad esso incentivi e strumenti. Tutto ciò implica lo sforzo di considerarsi un "componente" regolare del gruppo assumendo un atteggiamento democratico e partecipativo, cioè alieno sia dalle tendenze autoritarie sia da quelle troppo libertarie.

Va infine sottolineato che la dinamica del rapporto nel gruppo e nella comunità scolastica si attua pienamente solo in una scuola che sia effettivamente comunità educativa. Infatti la forma di rapporto di interazione e di partecipazione più significativa è quella che si instaura non specificamente nel gruppo in sé, bensì integralmente in una comunità, ossia in un sistema che non è solo una pluralità di individui o di gruppi, ma anche un'istituzione sociale che va acquisendo una propria autonomia e la specifica funzione di "comunità educante" che la distingue dalle altre comunità. Collegialità, partecipazione e lavoro di gruppo sia dei docenti sia degli alunni sono obiettivi prioritari a cui tutta la scuola deve tendere per rinnovarsi veramente e radicalmente nelle sue strutture, nei suoi contenuti, nei suoi metodi e per configurarsi come effettiva comunità educativa in cui si realizza pienamente un'interdipendenza positiva tra i suoi membri.

Da quanto fin qui esposto ritengo emersa chiaramente che la collegialità dei docenti, la partecipazione dei genitori alla vita della scuola, il lavoro di gruppo attraverso l'apprendimento cooperativo, siano le componenti fondamentali dell'attuale modello di scuola dell'autonomia che educa in quanto comunità che si può correttamente definire un'organizzazione sociale aperta perché costituita da gruppi organizzati di alunni, di docenti e di genitori. È una struttura sociale dinamica perché in essa i singoli sviluppi formativi si integrano a vicenda, ma anche un'istituzione sociale democratica perché stabilisce i modi organizzativi di agire su cui si fondano le scelte

consapevoli e responsabili, cioè veramente democratiche. Lo spirito di intesa e di collaborazione tra chi opera nella scuola non è un obiettivo semplice da raggiungere: è una conquista che si consegue giorno per giorno, con disponibilità e impegno personale, ma è nel contempo premessa e frutto della riuscita educativa di una scuola flessibile ed aperta, in una società dinamica e in continua evoluzione e progresso.

Bibliografia/References

Chiari G., 1994, *Climi di classe e apprendimento*, Franco Angeli, Milano.

Comoglio, M. Cardoso, M. A. 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.

Johnson D., Johnson, R., Holubec, E., 1996, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento.

Kaye A., 1994, *Apprendimento collaborativo basato sul computer*, in "Tecnologie didattiche", 4, Menabò Editore, Ortona.

Lamberti S., 2010, *Cooperative Learning. Lineamenti introduttivi*, QuiEdit, Verona.

Mongardini C., 2018, *La conoscenza sociologica. Concetti fondamentali*, Ecig editore, Genova.

Rivetti T., Capodieci A., 2017, *Apprendimento cooperativo personalizzato*, Erickson, Trento.