

# **Interdipendenza positiva e apprendimento autentico**

**Un viaggio tra Unità di apprendimento e apprendimento cooperativo**

**di Paolo Scorzoni**



Questa dispensa è pubblicata sotto una [Licenza Creative Commons](#)  
Lindbergh some rights reserved maggio 2008  
[www.abilidendi.it](http://www.abilidendi.it) [info@abilidendi.it](mailto:info@abilidendi.it)

## Indice

Indice.....	2
L'antefatto, ovvero il perché di questo articolo.....	3
1. L'interdipendenza positiva e il Cooperative Learning.....	4
Introduzione.....	4
È possibile educare all'interdipendenza positiva?.....	5
L'interdipendenza positiva in classe.....	9
2. L'apprendimento significativo e la comprensione profonda.....	10
Introduzione.....	10
Cosa significa apprendimento significativo.....	10
Apprendimento significativo, comprensione profonda e valutazione.....	11
3. Come creare interdipendenza positiva utilizzando gli obiettivi della comprensione profonda.....	13
Introduzione.....	13
Un esempio concreto.....	14
Conclusione.....	17
Paolo Scorzoni.....	18
Bibliografia.....	18
Sitografia.....	19



## L'antefatto, ovvero il perché di questo articolo

*Alcuni giovani vivono un rapporto conflittuale con la scuola. [...] I ragazzi hanno voglia di libertà, non hanno voglia di rimanere chiusi tutto il giorno all'interno di un edificio dove vengono trattati argomenti spesso **inutili** e poco **coinvolgenti**.* (Marco IV IPSIA di Porto Tolle Rovigo).

Ho scelto questa frase tratta da un tema di uno tra i miei studenti più svegli, perché esprime in modo chiaro e senza perifrasi un disagio diffuso all'interno della scuola italiana, disagio che si riflette poi anche sugli insegnanti che si sentono a loro volta poco motivati a veicolare contenuti che vengono appresi solo grazie allo spauracchio del voto.

Disagio che nella scuola superiore si traduce in apatia e nella scuola primaria e secondaria di primo grado si traduce in comportamento scorretto e iperattivo e in situazioni difficilmente gestibili da parte degli insegnanti.

Chi tra noi insegnanti può dire di non avere studenti che la pensano, anche solo a livello inconscio, come Marco? La scuola riesce a soddisfare il loro bisogno di libertà? Riusciamo noi insegnanti a far percepire loro che le cose che studiano sono utili?

Di fronte alle difficoltà manifestate dagli studenti, noi insegnanti potremmo reagire dicendo che non sono mai contenti e che non capiscono l'importanza dell'andare a scuola, o ancora, che non è compito nostro. Potremmo cioè continuare a scaricare le responsabilità su ragazzi, genitori, società.

Potremmo anche (e qui avremmo molte frecce al nostro arco) dire che gli studenti hanno ragione, ma che siamo trattati come loro: mal pagati, mal equipaggiati (pochi computer, connessioni ad internet improbabili...) mal formati.

Ci sono però per fortuna nella scuola italiana molti insegnanti che si interrogano che cominciano a porsi alcune domande fondamentali. Domande del tipo: come posso fare per coinvolgere maggiormente i miei studenti? Come posso agire per fare in modo che le cose che imparano a scuola possano essere non solo utili per la loro vita, ma anche percepite come tali? Cosa posso



fare per contribuire alla crescita di un individuo che dovrà mandare avanti la tradizione **democratica** del nostro paese? Come mi devo comportare per colmare *il divario esistente tra ciò che passa per comprensione e la comprensione vera?* (Gardner 2001)

Se ci interroghiamo vuol dire che siamo alla ricerca di nuovi strumenti che ci aiutino ad essere il più efficaci possibile nel nostro lavoro; a questo punto il **Cooperative Learning** e le teorie sull'**Apprendimento Significativo** possono costituire un contributo importante ad una simile causa.

Si potrebbe ancora una volta scegliere di far solo finta di cambiare, ma questo non mi pare sia l'obiettivo di chi ha voglia di ottenere anche qualche soddisfazione dal proprio lavoro.

## 1. L'interdipendenza positiva e il Cooperative Learning

### Introduzione

Molti teorici del Cooperative Learning tra cui i fratelli Johnson, Kagan, Slavin, la Sharan, la Cohen e, in Italia, Comoglio affermano che il successo di un intervento educativo, che preveda il **lavoro di gruppo**, dipende da come è stata pensata e strutturata l'**interdipendenza positiva**.

Se c'è interdipendenza positiva diventa più facile vedere studenti impegnati e collaborativi.

In teoria sembra semplice; nei corsi di formazione si dice che *un insegnante deve pensare attività in cui l'obiettivo possa essere raggiunto solo con il contributo di tutti i membri di un gruppo di studio e di lavoro*.

La mia esperienza di insegnante e formatore che lavora al fianco di altri insegnanti mi dice che però quando si comincia ad andare in classe le cose diventano molto più difficili; diventa complicato conciliare obiettivi e contenuti scolastici con la creazione di una effettiva e universalmente percepita interdipendenza.



Questo articolo vorrebbe perciò essere di aiuto per tutti quegli insegnanti che si interrogano su come trasformare i gruppi formati dai loro studenti in gruppi di studio e lavoro efficienti.

Partendo da quanto già detto da illustri esperti cerca di aggiungere alcune considerazioni fatte dalla prospettiva di chi si trova ad andare in classe ogni giorno.

### È possibile educare all'interdipendenza positiva?

Ci troviamo in situazioni di **interdipendenza positiva**, come abbiamo già detto, quando abbiamo un **obiettivo in comune** con altre persone e lo possiamo perseguire solo con il contributo di tutte queste.

A volte la situazione di dipendenza reciproca è tanto evidente che chi la vive è portato a comportarsi quasi automaticamente in modo cooperativo (se voglio spostare un mobile all'interno della mia casa e è troppo pesante per me, devo per forza coordinare i miei movimenti con quelli di mia moglie).

I membri di una squadra (di calcio, rugby, volley, basket...) hanno l'obiettivo di vincere e possono raggiungerlo solo se ognuno all'interno di essa ricopre il suo ruolo al meglio; è chiaro a tutti che se non si collabora non si raggiunge l'obiettivo (la nazionale Italiana che ha vinto i mondiali di calcio nel 2006 è riuscita a raggiungere il massimo obiettivo non per le imprese di Del Piero o Totti ma per la compattezza di un gruppo creato da un ottimo allenatore come Marcello Lippi e rafforzato dalle polemiche nate in seguito allo scandalo delle partite vendute e comprate); a volte però qualcuno si comporta da prima donna e comincia a credere di essere più importante degli altri, è il momento in cui il gruppo si sfalda.

Sono queste quelle situazioni in cui uno o più membri di un gruppo si intestardiscono a lavorare in modo individualistico perché non sono in grado di capire (o non vogliono capire) che l'obiettivo che vogliono raggiungere può essere ottenuto solo coinvolgendo competenze diverse da quelle di cui da soli dispongono.



Lo sport di squadra è una attività in cui la **collaborazione** è richiesta automaticamente dalla situazione ed è percepita (quasi sempre) anche a livello soggettivo come necessaria.

Sono molte le situazioni in cui sarebbe opportuno mettere in pratica comportamenti collaborativi, non sono molte però le persone educate a percepire l'importanza della collaborazione.

La realtà del mondo del lavoro è **complessa**, ogni problema per essere risolto avrebbe bisogno del contributo di molte teste che sapessero relazionarsi in modo efficace; la scuola però rischia di continuare a proporre agli studenti situazioni, magari difficili, ma non complesse da risolvere in modo individualistico se non addirittura competitivo...

**Educare all'interdipendenza** significa creare le condizioni per cui gli studenti possano sentire come necessaria la collaborazione con i compagni, partendo dal presupposto che **non** sanno già collaborare.

Diventa a questo punto indispensabile, nel momento in cui si fanno lavorare degli studenti in gruppo, creare situazioni di **interdipendenza oggettiva**.

Occorre simulare la realtà, abituare i ragazzi ad affrontare situazioni concrete, simili a quelle che dovranno affrontare al di fuori della scuola.

A scuola si corre però il rischio di ricreare contesti poco realistici.

Se si vuole essere concreti oggi, bisogna mettere gli studenti di fronte a problemi **complessi** e aiutarli a risolverli in gruppi dove ognuno deve essere messo nelle condizioni di fornire un contributo differente utilizzando conoscenze, abilità e competenze differenti.

Se l'insegnante diventa colui che, partendo dalla propria disciplina, riesce a mettere i suoi studenti in situazioni complesse, le sole situazioni cioè che favoriscono la collaborazione tra i membri di un gruppo, l'educazione all'interdipendenza positiva può diventare una realtà.

---

<sup>1</sup> difficile può essere una divisione a tre cifre o il calcolo di una radice quadrata, complesso può essere organizzare la gita scolastica



Le attività scolastiche tradizionali (spiegazione, verifica, valutazione), non sono però attività complesse, non creano interdipendenza positiva, quindi non ha senso affrontarle con il lavoro di gruppo.

Il difficile, per chi voglia utilizzare il gruppo come strumento di apprendimento, diventa perciò creare con i ragazzi, in classe, attività che incentivino la necessità di collaborare; l'insegnante deve infatti essere in grado di trasformare i suoi obiettivi formativi e didattici in attività che prevedano la messa in pratica di competenze differenziate come accade nel mondo reale (c'è chi progetta, chi vende, chi organizza...).

Noi insegnanti, che siamo da sempre abituati a semplificare gli argomenti (schemi, riassunti, mappe) dobbiamo imparare a problematizzarli, a renderli complessi, per far diventare possibile la creazione di attività in interdipendenza positiva.

**Per esemplificare:** possiamo parlare della **Seconda Guerra Mondiale** semplificando l'argomento, spiegando ai ragazzi le cause, le tappe della guerra e le conseguenze (magari con uno schema ben articolato); oppure possiamo portare a scuola del materiale, film, foto, dati, titoli e articoli tratti da giornali dell'epoca e far lavorare i ragazzi in piccoli gruppi facendo approfondire ad ognuno un aspetto del medesimo periodo. Con la spiegazione tradizionale **semplifico**, con il lavoro di gruppo **complico**. Argomenti ipersemplificati rendono infatti difficile la creazione di situazioni in cui dovrebbe essere necessario collaborare (interdipendenza positiva), perché non permettono di valorizzare le differenti competenze e i differenti interessi degli studenti.

L'insegnante che vuole far lavorare i propri studenti in gruppo non deve solo creare attività complesse, deve anche aiutare i suoi studenti a sviluppare competenze e **abilità sociali**<sup>2</sup> e creare **fiducia reciproca** tra i membri di ogni

<sup>2</sup> sono competenze sociali la competenza della comunicazione, della distribuzione della leadership, della gestione costruttiva dei conflitti, della soluzione condivisa di problemi e della presa di decisioni; ogni competenza sociale è suddivisa in infinite abilità; è proprio sulle abilità sociali che si può lavorare, sono le abilità sociali che possono essere educate e migliorate.



gruppo di lavoro; egli dovrà anche saper effettuare **revisioni** strutturate e costanti dei lavori svolti in modo tale da tenere elevata e controllata la responsabilità individuale.

L'interdipendenza positiva, elemento essenziale del Cooperative Learning, si realizza perciò quando una persona percepisce di essere vincolata ad altre per il perseguimento di un proprio obiettivo. L'interdipendenza può essere, come abbiamo in parte già visto, oggettiva o soggettiva. È **oggettiva** quando l'attività prevede necessariamente la collaborazione dei membri di un gruppo; è **soggettiva** quando questa necessità è percepita a livello individuale da tutti i membri di un gruppo.

Ad esempio per creare una **pagina del giornalino** di classe c'è chi deve scrivere un articolo di commento, chi deve fare un'intervista, chi deve impaginare al computer e chi deve fare i disegni e reperire le foto. La situazione prevede che i membri del gruppo si parlino, si chiariscano le idee, collaborino; se però non sono abituati a farlo è possibile che, nonostante la situazione in cui si trovano (interdipendenza oggettiva), siano portati a lavorare ognuno per conto proprio (a non percepire l'interdipendenza a livello soggettivo). Sono in una situazione di interdipendenza oggettiva che però non viene percepita a livello soggettivo.

Chi si trova in una situazione di **interdipendenza oggettiva** può non percepirla a livello **soggettivo** e di conseguenza non collaborare con i compagni di gruppo, continuando a lavorare in modo individualistico o competitivo.

Se gli studenti vengono però messi costantemente in situazioni di interdipendenza oggettiva e vengono aiutati a **riflettere** sulle esperienze che si trovano a vivere (revisione), ad un certo punto cominciano a mettere in pratica dei comportamenti virtuosi perché utili al raggiungimento dell'obiettivo che vogliono perseguire; la situazione e la discussione su essa li porta a capire che un comportamento collaborativo è anche un comportamento efficace. Se gli insegnanti lavorano strutturando attività che prevedono *“obiettivi comuni, una divisione dei compiti, una condivisione di materiali, risorse, informazioni, una*

8





*assegnazione di ruoli diversi, e di ricompense di gruppo*<sup>3</sup>, sono destinati a raggiungere risultati di qualità a livello di educazione alla **collaborazione** e alla **solidarietà** oltre che a livello di **apprendimento autentico**.

### L'interdipendenza positiva in classe

Fin qui la teoria. A questo punto però bisogna provare a mettersi nei panni di un insegnante che decide di cominciare ad applicare il metodo; da dove deve cominciare? Quali obiettivi deve porsi? L'insegnante che comincia a far lavorare le sue classi in piccoli gruppi rischia, almeno inizialmente, degli insuccessi. Perché certe attività pur essendo organizzate in interdipendenza di ruolo o di materiale non alimentano la collaborazione tra i membri di un gruppo? Perché anche se tutto sembra organizzato perfettamente non si ottengono i risultati sperati?

Di fronte ai primi insuccessi, se non si vuole abbandonare il metodo, bisogna porsi due domande fondamentali:

- quanto mi sono soffermato sul cooperative informale?
- ho creato un'interdipendenza positiva effettiva o fittizia?

Questo articolo vuole concentrarsi soprattutto sulla seconda domanda cercando di andare al di là della tradizionale suddivisione del concetto di interdipendenza positiva in tipologie, livelli e modalità<sup>4</sup>.

Per risolvere i problemi che nascono in classe non basta conoscere le differenti modalità di interdipendenza positiva, bisogna anche chiedersi come e quando **applicare** queste differenti modalità.

Un esempio concreto lo vedremo nella terza parte di questo articolo.

---

<sup>3</sup> COMOGLIO, M., CARDOSO, M. A., cit., p. 30.

<sup>4</sup> COMOGLIO, M., *Educare insegnando*, cit., pp. 59-63



## 2. L'apprendimento significativo e la comprensione profonda<sup>5</sup>

### Introduzione

Coloro che in questi ultimi anni si sono occupati di comprensione profonda e apprendimento significativo come Gardner, Perkins, Brophy, Wiggins e McTighe, la Tomlinson, Costa, la Kallick sono partiti da due tra i maggiori problemi che la scuola occidentale in questi anni si trova a dover affrontare: la **demotivazione** degli studenti, la **superficialità** dei loro apprendimenti.

*Lo studio vero -dicono Wiggins e Mc Tighe- è un'attività che richiede fatica e nessuno sembra disponibile a sopportarla o deciso a continuare a sopportarla senza essere convinto che ciò che fa ha un senso.<sup>6</sup>*

Confrontarci con le risposte che essi danno a questi problemi può aiutarci ad entrare in classe con un bagaglio di competenze più adatto ai destinatari che andiamo ad incontrare quotidianamente.

### Cosa significa apprendimento significativo

Le modalità tradizionali di organizzazione delle lezioni non sembrano risolvere i problemi citati nel paragrafo precedente, anzi tendono ad incancrenirli; così, insegnanti bravi e preparati si scontrano con problemi che bisognerebbe cominciare ad affrontare con strumenti nuovi e più adatti alla situazione e ai destinatari.

Con che motivazione vogliamo che i nostri ragazzi lavorino e che tipo di comprensione vogliamo produrre con l'attività didattica che andiamo a costruire? Vogliamo che i nostri ragazzi alla fine dell'attività che andremo a progettare siano solo in grado di **spiegare** le cause, ad esempio, della Rivoluzione Francese? Oppure vogliamo che siano anche in grado di **interpretare** quanto studiato?

---

<sup>5</sup> nella realizzazione del presente capitolo mi rifaccio a Wiggins, G., Mc Tighe, J., *Fare progettazione*, Las, Roma, 2004, prefazione di Mario Comoglio, e a Gardner, H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1999 e al materiale di Perkins, D *Teaching for understanding* pubblicato al seguente indirizzo web:  
<http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/workshops/teachingforunderstanding.html>

<sup>6</sup> Wiggins e McTighe, *Fare progettazione, La teoria... cit.*, prefazione all'edizione italiana di Comoglio, M., p. 6



Riteniamo importante anche che siano in grado di **applicare** quanto appreso in matematica, in italiano, in scienze all'interno della loro realtà concreta o ci basta che sappiano ripetere a pappagallo.

Riteniamo possibile impostare i nostri percorsi in modo tale da mettere i nostri ragazzi nelle condizioni di vedere la realtà da differenti **prospettive** e in modo **empatico**, o in modo tale da arrivare a conoscersi meglio (**autoconoscenza**) o riteniamo questi obiettivi troppo difficili da raggiungere.

Mi sembra che cominci a diventare chiaro come il partire dagli obiettivi di comprensione (spiegare, interpretare, applicare, confrontare, immedesimarsi, autoconoscersi) possa aiutare a costruire apprendimento in modo diverso, più motivante e produca dei risultati più profondi.

Se io voglio che un mio alunno arrivi a vedere la realtà da differenti prospettive organizzerò un'attività su misura per il raggiungimento di questo obiettivo; ad esempio, non farò studiare la storia di Atene su un semplice manuale, e non farò nemmeno vedere dei documentari generici sulla antica Grecia, ma farò studiare documenti, sui pregi e difetti della democrazia diretta tratti da scritti di Platone, Demostene, Tucidide, Aristotele, Erodoto. Avere chiara la **tipologia** di **comprensione** che si vuole sviluppare aiuta a chiarire anche il tipo di attività che si va ad organizzare e il tipo di materiale che bisogna reperire; si evita così di correre il rischio di progettare percorsi didattici belli, ma poco efficaci e difficilmente valutabili.

In sintesi si può dire che l'insegnante che cerca di creare Unità di Apprendimento Significativo persegue due obiettivi: cerca di far lavorare i suoi studenti su argomenti che abbiano **significato** per loro (quindi motivanti), ma cerca anche di perseguire l'obiettivo della **comprensione profonda** di quanto proposto in classe.

### Apprendimento significativo, comprensione profonda e valutazione

A proposito del rapporto tra apprendimento e valutazione Gardner parlando del sistema scolastico statunitense afferma: *...nemmeno i migliori studenti delle nostre scuole migliori conseguono una comprensione*



soddisfacente dei contenuti curricolari. [...] Questi giovani ottengono risultati soddisfacenti in occasione delle **esercitazioni** in classe e in sede di **test** di fine trimestre, ma quando si chiede loro di **spiegare** fuori della classe fenomeni relativamente semplici [...] offrono indicazioni di tutt'altro segno.<sup>7</sup> Gardner descrive una situazione che è sotto gli occhi anche di molti insegnanti italiani. Anche gli alunni più attenti e studiosi sembrano perdersi in un bicchier d'acqua se vengono messi di fronte a situazioni problematiche nelle quali sono chiamati ad applicare quanto studiato.

Tra le numerose cause che contribuiscono a creare questa situazione Gardner ne identifica una che ci riguarda da vicino quando dice che *[gli insegnanti] introducono prove [...] in cui gli studenti vengono esaminati esclusivamente sui contenuti [...] senza sfidarli a usare le informazioni in modi inediti.*<sup>8</sup> Gardner dice cioè che **l'apprendimento** dipende in modo diretto dalla modalità di **valutazione**. Se la valutazione tende a concentrarsi esclusivamente sulle conoscenze il processo che, come insegnante, andrò ad allestire produrrà esclusivamente conoscenze, se la valutazione prevede la messa in campo anche di abilità e competenze il mio progetto didattico e di apprendimento tenderà a produrre un valore aggiunto.

Dopo essersi concentrato sugli obiettivi di comprensione l'insegnante deve perciò concentrarsi sulla **prestazione** (o sulle prestazioni) che al termine dell'Unità dovrà essere prodotta dai suoi studenti. Una prestazione semplice produrrà un apprendimento superficiale; una prestazione complessa produrrà apprendimento autentico.

Una cosa è dire: *devi studiare il teorema di Pitagora per superare una **verifica***; altro è dire: *devi studiare il teorema di Pitagora perchè lo devi **spiegare** ad un tuo compagno in difficoltà*; altro ancora è dire: *devi realizzare il **progetto** di un campo da calcio e calcolarne tutte le misure, da quelle delle aree a quelle delle porte e per poterlo realizzare al meglio devi conoscere anche il teorema di Pitagora*. Verifica, spiegazione, progetto sono tre differenti

---

<sup>7</sup> Garner, H., *Sapere cit.*, p. 124.

<sup>8</sup> Garner, H., *Sapere cit.*, p. 127.



prestazioni finali che, se dichiarate ad inizio attività, possono modificare la motivazione degli studenti allo studio.

A questo punto si apre però un altro problema importante: è possibile valutare in modo oggettivo delle prestazioni così variegate? La risposta è sì, utilizzando le **rubriche di valutazione**.

La rubrica, di valutazione realizzata con la classe all'inizio dell'attività sulla base dei **criteri di qualità** di quel determinato prodotto (definiti in sede di riunione di dipartimento), dovrebbe orientare l'intero lavoro degli studenti. Un cartellone è una prestazione diversa da una mostra fotografica, da una relazione, da una pagina di giornalino e ha bisogno che i suoi criteri di qualità vengano prima discussi in classe, chiariti e definiti.

Al termine di questo paragrafo risulta chiaro che un insegnante può orientare l'apprendimento dei suoi studenti ancora prima di entrare in classe nel momento in cui definisce gli **obiettivi** ed il compito di **prestazione** di un determinato percorso di apprendimento e appena entrato in classe nel momento in cui costruisce con i suoi studenti la Rubrica di valutazione di quella specifica prestazione.

### **3. Come creare interdipendenza positiva utilizzando gli obiettivi della comprensione profonda**

#### Introduzione

Gli esperti dicono che un gruppo di persone collabora quando c'è **interdipendenza di scopo**, quando cioè i suoi membri lavorano per un obiettivo comune, condiviso e raggiungibile solamente con il contributo di tutti.

La collaborazione aumenta se, oltre a questa modalità, si aggiungono l'interdipendenza di **compito**, di **ruolo**, di **valutazione**; bisogna cioè fare in modo che i membri di un gruppo siano legati l'uno all'altro nel momento in cui studiano e lavorano.

Come possono venirci in aiuto in questo senso i sei obiettivi legati alla comprensione profonda di Wiggins e McTighe?



Se io volessi lavorare sull'Infinito di Leopardi con una delle mie classi utilizzando i sei obiettivi nella **modalità frontale**, dovrei organizzare sei lezioni.

Nella prima insegnerei a **spiegare** la poesia, nella seconda insegnerei a **interpretarla**, nella terza ad **applicare** quanto appreso, nella quarta a vederla da diverse **prospettive**, nella quinta li allenerei ad **immaginare** di essere Leopardi, nella sesta li educerei alla **metacognizione**, a lavorare sul loro apprendimento.

Lavorare con questi obiettivi di comprensione mi consentirebbe di scendere ad un livello di profondità inusuale.

È possibile però impostare lo stesso lavoro in **apprendimento cooperativo**.

Se voglio lavorare in apprendimento cooperativo posso utilizzare i sei aspetti della comprensione significativa di Wiggins e McTighe proprio per creare **interdipendenza positiva**. Come posso fare?

### Un esempio concreto

Immaginiamo una terza media di 21 studenti, in cui 7 sono un po' in difficoltà, 7 producono risultati sufficienti o più che sufficienti, 7 producono generalmente risultati buoni o più che buoni.

La classe deve aver già lavorato sulle differenti tipologie di testo (narrativo, espositivo, argomentativo, poetico) e deve saper utilizzare programmi di videoscrittura.

### I ora di lavoro

Entro in classe e la divido in 7 gruppi, eterogenei per competenze, di tre persone ciascuno. Comincio comunicando ad ogni gruppo il compito di prestazione comune e interdipendente: **creare una pagina del giornalino di classe** (obiettivo comune) che invogli gli altri alunni della scuola a leggere *L'infinito* di Leopardi (sfida).

Successivamente spiego invece i compiti di prestazione individuali dicendo che la pagina curata da ogni gruppo dovrà contenere tre articoli che potranno sviluppare tre argomenti tra i sei proposti (scelta) e che sono:



- **spiega** l'Infinito con un linguaggio che possa attirare un tuo coetaneo, utilizzando magari anche fumetto e immagini (spiegazione)
- **esponi** la tua interpretazione motivata dell'Infinito (interpretazione)
- **realizza** una poesia che si ispiri per stile e contenuto all'infinito di Leopardi (applicazione)
- **realizza** un testo espositivo in cui confronti almeno tre interpretazioni dell'infinito di Leopardi (prospettiva)
- **racconta** sotto forma di cronaca una giornata tipo del poeta oppure **immagina** una intervista impossibile nella quale fai domande e fornisci le risposte immaginando di essere il grande poeta di Recanati (empatia)
- **rifletti** nella forma del monologo interiore su tutto quello che ancora non sai e potresti sapere sull'infinito (autoconoscenza).

Prima di lasciare gli studenti alla discussione, che li porterà a scegliere tra le sei possibilità fornite loro, costruiamo assieme la carta a T che li aiuterà a definire l'abilità sociale da praticare nel corso dell'attività (ad esempio **ascolto attivo**).

A questo punto sono trascorsi circa venti minuti e gli studenti devono confrontarsi per altri dieci minuti. Io, passando per i gruppi, cercherò di orientare la scelta di chi è maggiormente in difficoltà dal punto di vista cognitivo, facendolo ragionare sulla diversa difficoltà che si può incontrare nel momento in cui si è chiamati a spiegare o ad interpretare. Al termine i ragazzi mi comunicano il risultato della loro scelta.

Il tempo che rimane (circa trenta minuti) al termine dell'ora viene dedicato alla creazione delle **rubriche di valutazione** della pagina di giornalino (prestazione di gruppo) e delle prestazioni individuali.



### II ora di lezione

Ogni studente **studia** con un lavoro individuale su materiale, fornito dal sottoscritto, adatto a sviluppare l'argomento prescelto. Ed esempio chi deve confrontare interpretazioni dovrà lavorare su tre interpretazioni diverse della poesia chi deve immaginare lavorerà su biografie del poeta...

È possibile che gli studenti si confrontino con persone di gruppi diversi che abbiano lo stesso materiale di approfondimento.

### III ora di lezione

Ogni studente **realizza** per iscritto (prima stesura) il compito di prestazione individuale (se si dispone di un'aula di informatica lo si fa direttamente al computer).

### IV ora di lezione

Ogni membro del gruppo, sulla base delle indicazioni fornite dalla rubrica di valutazione, **corregge** quanto prodotto dai compagni i quali producono la seconda stesura del loro testo.

### V ora di lezione

Si **impagina** il tutto sottoforma di pagina di giornale utilizzando la rubrica di valutazione della prestazione di gruppo.

Si **stampa**.

Porto a casa le prestazioni per poterle a questo punto valutare sulla base delle rubriche di valutazione.

### VI ora di lezione

**Riconsegno** le prestazioni con una valutazione individuale e una valutazione di gruppo motivando le mie conclusioni sulla base delle rubriche di valutazione realizzate assieme.

Realizziamo assieme anche una **revisione** del lavoro svolto, sottolineando assieme ai ragazzi l'importanza di quanto appreso dal punto di vista delle conoscenze delle abilità e delle competenze (anche sociali).





## Commento

Come si può facilmente notare il numero di ore dedicato all'attività non è cambiato rispetto al ciclo di lezioni frontali. Perché allora lavorare in questo modo? Perché lavorando così non si perseguono solamente obiettivi di conoscenza, ma anche obiettivi a livello di abilità, di competenza sociale e procedurale e di metacognizione.

Gli alunni inseriti in questo contesto di apprendimento devono gestire la comunicazione con i compagni e applicare quanto studiato in circostanze nuove e da sperimentare. Per fare tutto ciò nella modalità frontale si dovrebbero utilizzare almeno venti ore, non sei.

## Conclusione

Al termine di questo articolo vorrei sottolineare alcune considerazioni legate alla gradualità del rinnovamento.

Molti insegnanti vengono presi dall'entusiasmo e dalla foga di cimentarsi prematuramente in attività complesse; deve invece diffondersi la convinzione che è opportuno cominciare dalla conoscenza della classe, dal lavoro a coppie, da domande del tipo spiega..., immagina..., confronta...

La gradualità deve poi essere legata anche al modo di procedere nel corso dell'anno scolastico.

Non esistono metodologie miracolose, che risolvono problemi di apprendimento e motivazione in un attimo, esistono però modalità di lavoro che, se applicate con gradualità e costanza, si dimostrano più efficaci di altre; bisogna essere **graduali** perché è importante cambiare mantenendo il controllo della situazione, bisogna essere **costanti** perché solo in questo modo è possibile arrivare alla fine dell'anno e ottenere quei risultati duraturi che poi rimotivano anche chi insegna. Se si lavora in questo modo può capitare quello che è successo a me e cioè che quello stesso Marco con cui ho cominciato questo articolo possa arrivare a fine anno a dire:



...penso di essere stato molto fortunato perché, anche se a volte il professore è stato un po' insistente nel farci lavorare, ci ha fatto usare la testa.

Quest'anno credo di aver imparato ad usare un po' meglio le mie capacità.

Marco (IV A IPSIA Porto Tolle Ro)

Paolo Scorzoni

[www.abilidendi.it](http://www.abilidendi.it)

## Bibliografia

- COMOGLIO, M., CARDOSO, M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, ROMA, 1996.
- COMOGLIO, M., *Educare insegnando*, LAS, ROMA, 1998.
- COMOGLIO, M., *Insegnare e apprendere con il portfolio*, FABBRI, MILANO, 2003
- COMOGLIO, M., Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni, in: "Orientamenti Pedagogici", n° 1 (2001) 28-48.
- COMOGLIO, M., Che cos'è il Cooperative Learning, in: "Orientamenti Pedagogici", n° 2 (1996) 259-293.
- WIGGINS, G., MC TIGHE, J., *Fare progettazione, La teoria e la pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, 2004
- COMOGLIO, M., *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Fabbri, Milano, 2003
- PAVAN, D., ELLERANI, P., Cooperative learning: una proposta per l'orientamento formativo, in ISRE Rivista Quadrimestrale, n. 1, anno 2004, pp. 8-46.
- FONTANA, U., *Affettivamente selvaggi o affettivamente educati*, in ISRE Rivista Quadrimestrale, n. 1, anno 2004, pp. 88-103.
- BROPHY, J., *Insegnare a studenti con problemi*, LAS, ROMA, 1999
- CHARLES, C.M., *Gestire la classe*, LAS, ROMA, 2002
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., HOLUBEC, E., *Apprendimento cooperativo in classe*, ERICKSON, TRENTO, 1996.
- SHARAN, Y., SHARAN, S., *Gli alunni fanno ricerca*, ERICKSON, TRENTO.
- CHOEN, E., *Organizzare i gruppi cooperativi*, ERICKSON, TRENTO.
- TOPPING, K., *Tutoring*, ERICKSON, Trento.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1987). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ:



Prentice-Hall.

JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1994). Learning together. In S. SHARAN (Eds.), *Handbook of cooperative learning methods*. (pp-51-65). Westport, CN: The Greenwood Press.

JOHNSON, D., JOHNSON, R., HOLUBEC, E., & ROY, P. (1984). *Circles of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

YAGER, S., JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. (1985). Oral discussion, group-to-individual transfer, and achievement in cooperative learning groups. *Journal of Educational Psychology*. 77, 60-66.

COMOGLIO, M., MAINI, P., *Il Cooperative Learning a scuola*, in *Orientamenti pedagogici*, n. 42, 1995.

GARDIN, A., AZZINI, M., VERRI, R., *Il Cooperative Learning: teoria e prassi del metodo di insegnamento tramite la cooperazione*, in *Psicologia e scuola*, n. 86, 1997

PAVARIN D., *Apprendere in relazione e apprendere relazioni: il Cooperative Learning*, Tesi di Laurea in Scienze dell'Educatione, Università degli Studi di Padova, a.a. 1997-1998.

SCORZONI, P., ELLERANI, P. G., PAVAN, D., *Il Cooperative Learning "made in Italy"*, in *ISRE Rivista Quadrimestrale*, n. 2, anno 1997, pp. 93-101.

HANDY, C., *The age of unreason*, Londra 1989.

SEN, A. K., *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari, 1990.

ZAKARIA, F., *Democrazia senza libertà*, Milano, 2003.

GARDNER, H., *Educare al comprendere*, FELTRINELLI, Milano, 1993.

GARDNER, H., *Sapere per comprendere*, FELTRINELLI, Milano, 1999.

LA GARANDERIE, A. de, *I profili pedagogici*, LA NUOVA ITALIA, Firenze, 1991.

FLORIAN, R., D'AMATO, F., *Il programma Feuerstein*, GIUNTI LISCIANI, Teramo, 1989.

FEUERSTEIN, R., *Non accettarmi come sono*, SANSONI, Ariccia (Rm), 1995.

LANIADO, N., *Come insegnare l'intelligenza*, RED, Novara, 2002

## Sitografia

<http://www.abilidendi.it/cooperative-learning.htm>

<http://www.abilidendi.it>

<http://www.apprendimentocooperativo.it>

<http://www.scintille.it/>

