

APPRENDIMENTO COOPERATIVO, CONFLITTO SOCIO-COGNITIVO E FUNZIONE TUTORIALE

di Alessandro Grussu

Con l'espressione *apprendimento cooperativo* si intende essenzialmente un insieme di metodi educativi e didattici caratterizzati dalla mediazione sociale, cioè le interazioni tra pari, come fonte di arricchimento e di conoscenza. Caratteristiche specifiche di esso sono:

- interdipendenza positiva (sviluppo di una sana interazione tra il singolo e il gruppo);
- interazione faccia a faccia;
- insegnamento diretto delle abilità sociali (aspetto educativo; attraverso la collaborazione tra gli studenti si insegna il valore del dialogo e della cooperazione rivolta alla risoluzione di un compito comune);
- lavoro in piccoli gruppi eterogenei;
- revisione e valutazione individuale e di gruppo (il successo formativo di ognuno dipende dal successo formativo del gruppo e viceversa).

La peculiarità dell'apprendimento cooperativo consiste pertanto in un approccio didattico basato sulla cooperazione tra soggetti i quali lavorano per migliorare reciprocamente l'apprendimento di ognuno, contrariamente a quanto si verifica nell'apprendimento competitivo, dove gli studenti lavorano individualmente allo scopo di ottenere una valutazione migliore rispetto ai propri compagni, e in quello individualistico, dove gli studenti procedono da soli verso il raggiungimento di obiettivi di apprendimento indipendenti da quelli degli altri.

Sotto la guida dell'insegnante, gli studenti tengono sotto controllo l'attività del gruppo in relazione alle competenze sociali da esercitare, allo sviluppo dell'interdipendenza positiva, alla realizzazione degli obiettivi conoscitivi e cognitivi. È inoltre opportuna un'analisi del processo di apprendimento, in grado di ricavare dall'esperienza effettuata informazioni utili, avanzando ipotesi su come eventualmente migliorarla in seguito.

Nell'apprendimento cooperativo, quindi, vengono promossi i processi basati sulla cooperazione e sulla collaborazione in contrapposizione all'individualismo ed alla competizione. Per mezzo dell'interazione fra pari si determinano conflitti di tipo cognitivo – e quindi sociale – che favoriscono lo sviluppo di processi di educazione al conflitto. La mediazione sociale costituisce pertanto una sorta di laboratorio nella quale lo studente esercita la propria capacità di relazionarsi al conflitto e di gestirlo in forma non distruttiva.

Il modello di comunicazione è dialogico e multidirezionale. Sul piano della relazione educativa, esso consente di uscire da una relazione unidirezionale, di tipo trasmissivo e verticale, per approdare ad una relazione circolare e orizzontale basata sullo scambio e sulla discussione in gruppo.

Parlando di conflitti di tipo cognitivo e sociale, non possiamo non riferirci al concetto di conflitto socio-cognitivo sviluppato a partire dalla fine degli anni '70 dalle ricerche di Doise e Mugny sui lavori di gruppo nella scuola primaria, che hanno mostrato come le prestazioni di bambini pre-operatori (in particolare “non conservatori”, cioè che non hanno ancora la nozione di conservazione della quantità o di altro) migliorano dopo aver lavorato al compito con altri bambini i quali, anche se non di livello superiore, hanno però “centrazioni” opposte alle loro, cioè sbagliano anch'essi, ma nell'altro senso o comunque in modi molto diversi. Il cambiamento viene spiegato in termini di conflitto socio-cognitivo, in quanto il soggetto si trova nel gruppo di fronte a risposte conflittuali che hanno bisogno di essere coordinate e ristrutturare in uno schema diverso: la presenza del punto di vista dell'altro destabilizza lo schema di risposta e di interpretazione del soggetto perché lo “costringe” a tener conto di qualcosa che non rientra in quello schema. In altri termini, il confronto sociale dei punti di vista attiva un meccanismo di conflitto cognitivo che è interno al soggetto e che produce il cambiamento. È il confronto simultaneo, nel corso di un'interazione sociale, tra vari approcci o soluzioni individuali a rendere necessaria e a produrre la loro integrazione in una nuova organizzazione.

Perché possa nascere un conflitto socio-cognitivo occorre comunque che i partecipanti a un'interazione dispongano già di certi strumenti cognitivi; analogamente, il bambino trae profitto dall'interazione solo se è in grado di stabilire una differenza tra il proprio approccio e quello degli altri. Il possesso di questa competenza preacquisita consente ad alcuni bambini, a differenza di quelli che ne sono ancora privi, di trarre profitto dall'interazione.

In questo senso – come fa osservare Mugny – i bambini “elaborano strumenti cognitivi nuovi attraverso interazioni in cui il soggetto è essenzialmente attivo [...] questa concezione è essenzialmente sociale perché la realtà a cui i soggetti cercano di adattarsi con l'elaborazione di conoscenze sempre più adeguate risulta, infatti, dai loro approcci diversi a uno stesso problema [...] la prima condizione perché si verifichi un conflitto di concentrazioni che conduce a un progresso sarebbe dunque l'esistenza di una eterogeneità fra le risposte dei partner di una interazione [...] Questa eterogeneità può comportare una duplice presa di coscienza nel soggetto: da un lato il soggetto si può rendere conto della inadeguatezza del suo sistema di risposte nel compito desiderato ma soprattutto si rende conto della esistenza di alternative diverse dalla sua”.

La situazione d'interazione sociale può quindi rappresentare a un tempo uno stimolo cognitivo e anche uno stimolo più propriamente sociale, dal momento che propone al bambino l'esistenza di una molteplicità di opinioni e di ipotesi sullo stesso problema. Appaiono molto evidenti le possibilità aperte da queste situazioni sia dal punto di vista didattico che dal punto di vista educativo, specialmente in un periodo come l'età scolare, che vede il bambino ricco di interessi, di curiosità intellettuale, di disponibilità ad apprendere. Particolarmente interessante appare in queste situazioni il ruolo attivo svolto dal confronto con gli altri e con l'eterogeneità delle loro posizioni.

L'apprendimento di abilità o conoscenze, inteso soprattutto nell'accezione di una elaborazione collettiva e "orizzontale" piuttosto che individuale e "verticale", risulta attivato dal "sostegno sociale", che può assumere, come abbiamo visto, la forma dell'opposizione e del conflitto cognitivo, ma anche quella del *tutoring* o della costruzione delle conoscenze. Fondamentali in questo senso sono state le ricerche di Vygotskij e di Bruner, le quali hanno messo in luce come l'interazione asimmetrica tra un soggetto che ha già raggiunto determinati traguardi cognitivi e uno che ancora non è in grado di arrivarvi da solo, ma necessita a tale scopo di una "facilitazione".

Tale interazione si sviluppa attraverso il linguaggio, che in questa prospettiva viene visto come un'elaborazione culturale e sociale di cui gli individui si servono per compiere l'atto della significazione, cioè la creazione e l'uso di segni artificiali mediante i quali l'essere umano modifica la natura ed il proprio comportamento. Essi hanno origine all'interno della vita sociale, allo scopo di subordinare il comportamento umano alle esigenze della società di appartenenza, secondo regole, norme, mete ecc. condivise. Ogni società elabora specifici sistemi di segnalazione allo scopo di regolare la creazione di nessi condizionati nella mente dell'individuo al fine di orientarne il comportamento.

Vygotskij non ritiene infatti che il linguaggio si sviluppi dall'interno all'esterno della psiche del bambino, partendo da un punto di vista interiore ed egocentrico per poi aprirsi all'altro tramite lo sviluppo dell'empatia e la possibilità di padroneggiare le operazioni concrete e formali. Al contrario: esso viene acquisito grazie all'interazione con l'ambiente esterno, il quale è tutt'altro che "neutro" per ciò che concerne la caratterizzazione culturale e finanche antropologica.

La nota teorizzazione vygotskijana della "zona di sviluppo prossimale" pone quindi l'accento non tanto su ciò che l'alunno è in grado già di fare, finendo inevitabilmente per limitarne le possibilità di sviluppo cognitivo – inteso sia come integrazione di nuove conoscenze in quelle preesistenti, sia come acquisizione di metodi nuovi per apprendere conoscenze qualitativamente diverse da quelle

preesistenti – bensì su ciò che l'alunno può fare e comprendere, ma con il sostegno di un altro soggetto. In sintesi, la zona di sviluppo prossimale rappresenta la differenza tra ciò che il bambino sa fare da solo e ciò che sa fare insieme ad un altro, definisce i limiti cognitivi entro cui l'insegnamento può considerarsi efficace e stimola una valutazione dinamica dell'intelligenza, intesa come potenziale di apprendimento.

È significativo che per Vygotskij il modello tutor-apprendista (o esperto-novizio) possa presentarsi sotto molteplici varianti: genitore-figlio, insegnante-allievo, bambino esperto-bambino inesperto. In tutte esiste asimmetria di ruoli e i bambini traggono vantaggio dalla guida di un compagno anche di poco più esperto. Come gli adulti, i tutor-bambini devono adottare strategie efficaci: in ambito scolastico tali possibilità vengono utilizzate nell'apprendimento collaborativo e nel tutoring tra pari. Negli anni '70, Bruner ha ripreso questa concezione elaborando la modalità di insegnamento-apprendimento detta *scaffolding*, letteralmente "impalcatura".

Con questo termine si indica l'opportunità di fornire, da parte del docente, un sostegno temporaneo e adattabile per aiutare i propri studenti nello sviluppo e nell'estensione delle loro abilità. Via via che lo studente diventa autonomo nella gestione delle varie abilità e strategie l'impalcatura viene gradualmente rimossa. Il punto focale dello *scaffolding* sta nella comprensione e nel monitoraggio continuo degli aspetti che facilitano o rendono difficile l'apprendimento dei singoli studenti. Lo *scaffolding*, in un certo senso, fornisce al docente un senso di direzione e continuità e quindi la possibilità di prendere decisioni momento per momento sulla base di un'interazione continua. Questa tecnica può rivelarsi particolarmente utile quando l'insegnante si rende conto che lo studente ha difficoltà, sia a livello concettuale che linguistico, nel risolvere un problema o nel concettualizzare un sapere. L'insegnante interviene suggerendo e facendo riferimento a conoscenze che l'allievo già possiede, e quindi in grado di capire, in quanto utilizzate in situazioni precedenti.

Con lo *scaffolding*, ma non solo, il docente mette in secondo piano il suo ruolo di esperto della disciplina per assumere quello di un "facilitatore", che favorisce e sostiene l'apprendimento, investendo gli studenti della responsabilità del loro apprendimento ed attribuendo loro un ruolo attivo nella costruzione del sapere, proponendo così una didattica che esce dalla logica della sola lezione frontale ed organizza il lavoro di gruppo, evitando di occupare l'intero tempo didattico con la propria parola, ma facendo piuttosto interagire gli studenti, incoraggiandoli a negoziare tra di loro secondo le modalità di un apprendimento collaborativo, lasciando spazio ad una dimensione esperienziale e invitando gli studenti ad elaborare concetti e conoscenze per farli propri, senza dare nozioni preconfezionate, ma attivando strategie di *problem-solving* e promuovendo un maggiore

coinvolgimento, ponendo domande che non richiedono la semplice reiterazione di fatti e nozioni, ma che esigono processi di ordine superiore come analizzare, sintetizzare e valutare.

Si creano perciò le condizioni per l'interazione, affinché gli studenti riescano a discutere in modo costruttivo ed offrano una maggiore partecipazione linguistica alla lezione: ad esempio, discutendo collettivamente su un esperimento o scrivendo per annotare le fasi di un processo, per fare un resoconto, per riassumere, per spiegare. Attraverso percorsi di carattere modulare, piuttosto che costituiti da contenuti in linea sequenziale, emerge un ambiente di apprendimento flessibile, in grado di mettere in primo piano i bisogni cognitivi ed affettivi degli allievi nello sviluppo delle competenze disciplinari.

BIBLIOGRAFIA

Doise, W., Mugny, G., *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Il Mulino, Bologna 1982.

Fontana, D., *Il controllo della classe*, Armando, Roma 1999.

Galardi A., Quadrio Aristarchi A., *Lo sviluppo delle competenze: il ciclo di vita*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

Pontecorvo C., *Apprendimento*, in "Enciclopedia delle scienze sociali", Treccani, Roma 1991.

Vygotskij L. S., *Il processo cognitivo*, Universale Scientifica Boringhieri, Torino 1987.

Wood D., Bruner J. S., Ross G., *The role of tutoring in problem solving*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", volume 17, pp.89-100, 1976.

Materiale rilasciato sotto licenza [CC BY-NC-ND 3.0 IT](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/) - 2016 by Alessandro Grussu