



# Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Cooperative Learning nella scuola secondaria di primo grado

## Prosociality, learning and inclusive practices: the role of Cooperative Learning at the secondary school level

Alessia Travaglini  
Università degli Studi Roma Tre  
alessia.travaglini@uniroma3.it

### ABSTRACT

Come si evince da rapporti e ricerche recenti, la scuola italiana è attraversata da debolezze ed inefficienze, che rendono necessario un ripensamento dei contesti e delle metodologie utilizzate nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento, in accordo con una prospettiva teorica che vede la classe non come ambito di trasmissione di conoscenze, ma come luogo di co-costruzione del sapere. Tre sono i termini dai quali ripartire per una rilettura di quanto in atto: prosocialità, valorizzazione delle differenze individuali ed inclusione. Viene quindi illustrata una ricerca azione che mira ad analizzare, secondo queste dimensioni, gli effetti che scaturiscono dall'adozione di una metodologia didattica orientata dai principi del cooperative learning nel contesto scolastico della scuola secondaria di primo grado che risulta, rispetto agli altri gradi di istruzione, maggiormente attraversata da difficoltà e criticità strutturali.

It is clear from recent reports and research that the Italian school system is impeded by weaknesses and inefficiencies, which necessitate a rethinking of frameworks and methodologies, used in the processes of teaching and learning. A new system should be introduced that considers the learning process not only with a theoretical perspective that views the classroom as a field of transmission of knowledge between the teacher and the student, but also as a place of co-construction and exchange of knowledge.

There are three main principles upon which the re-evaluation of the current system should be based: prosociality, appreciation of individual differences and inclusion. Based on these principles, a research action which aims to analyze the effects arising from the adoption of a teaching method guided by the principles of cooperative learning at the secondary school that compared to other education degrees, is most crossed by difficulties and structural problems should be undertaken.

### KEYWORDS

Cooperation, Diversity, Inclusion, Learning, Prosociality.  
Apprendimento, Cooperazione, Diversità, Prosocialità, Inclusione.

## Introduzione

I recenti rapporti sulla scuola in Italia (Fondazione Agnelli 2010, 2011, 2014) evidenziano una serie di debolezze riguardanti il sistema scolastico italiano, che riguardano entrambi i protagonisti dell'azione formativa (studenti ed insegnanti). Per quanto riguarda i primi, ciò che appare con evidenza dal confronto con gli altri paesi è infatti il raggiungimento di un livello inadeguato di competenze, che investe svariati ambiti disciplinari (in modo particolare la matematica e le lingue straniere), mentre in riferimento ai secondi viene rilevata una forte demotivazione ed una crescente disillusione sulle effettive possibilità che la scuola ha nell'esercitare un'azione realmente incisiva nel miglioramento degli alunni e, più in generale, della società stessa (Cavalli, Argentin 2010). Analoghe difficoltà vengono riscontrate nel campo dell'integrazione degli alunni con disabilità la quale, nonostante una tradizione legislativa all'avanguardia a livello internazionale, viene attuata in molti casi attraverso la delega all'insegnante di sostegno da parte degli insegnanti curricolari, con il conseguente allontanamento dall'alunno al di fuori dell'aula scolastica (Fondazione Agnelli e Caritas Italiana, 2011). Come evidenziato da una ricerca sulle percezioni dei docenti in materia di integrazione, vi è una parte degli insegnanti, sicuramente non ampia ma di consistenza statisticamente non trascurabile (25%), che non si dimostra nettamente contraria alla strutturazione di percorsi "speciali" separati per le disabilità caratterizzate da maggiore complessità (Ianes, 2010).

La scarsa efficacia del sistema educativo italiano risulta inoltre essere maggiormente concentrata nella scuola secondaria di primo grado, che non ha raggiunto l'obiettivo di riequilibrare le differenze sociali degli alunni, attraverso un uso mirato delle risorse formative. Risulta infatti evidente che quell'ideale di democratizzazione della società, che ha animato l'istituzione della scuola media unica nel 1962, di fatto non ha trovato una reale concretizzazione, rimanendo quindi tuttora ampiamente disatteso.

### 1. Le parole del cambiamento

Le difficoltà precedentemente citate inducono a riflettere sulla necessità di rivedere profondamente le modalità ed i contesti nei quali vengono svolti i processi di insegnamento-apprendimento. Risulta evidente, infatti, che una scuola ispirata ad una concezione individualistica dell'apprendimento ed orientata da una metodologia didattica che si esaurisce prevalentemente nella lezione frontale, con lo scopo prioritario di trasmettere contenuti piuttosto che di costruire competenze, non riesce a rispondere in modo adeguato alle richieste proprie del contesto attuale.

È necessario, quindi, operare un ripensamento strutturale dei contesti formativi, partendo da tre concetti chiave ritenuti significativi per il loro alto potenziale innovativo: prosocialità, valorizzazione delle differenze individuali ed inclusione.

*Prosocialità*: questo termine fa riferimento ad un ambito di studio che ha iniziato ad essere studiato in modo sistematico nell'ultimo trentennio, tanto da essere divenuto solo recentemente vocabolo d'uso della lingua italiana. In Italia, il riferimento principale è dato dai lavori di Caprara il quale, attraverso ricerche sul campo e studi longitudinali, ha osservato, giungendo a fornire evidenze scientifiche, che la prosocialità, intesa come l'insieme di atteggiamenti tesi alla condivisione ed all'aiuto degli altri, rappresenta un fattore predittivo del successo scola-

stico, oltre che di protezione delle giovani generazioni rispetto a problematiche legate all'aggressività, l'isolamento o la depressione (Caprara, 2001, 2014). Egli ha rilevato infatti come, a parità di capacità cognitive, misurate attraverso il ricorso alle matrici di Raven, gli allievi che riportavano i punteggi più alti ai test sulla prosocialità riuscivano ad ottenere dei risultati scolastici migliori, impegnandosi con maggiore produttività nel percorso di studi intrapreso.

*Valorizzazione delle differenze individuali:* l'eterogeneità degli alunni viene spesso percepita dagli insegnanti con preoccupazione e disorientamento, in quanto le differenze individuali vengono non di rado identificate dai docenti come degli ostacoli ad uno svolgimento regolare del programma ufficiale. "È lento, non conosce la lingua, ha altri interessi": in questi termini viene spesso considerato un alunno che presenta difficoltà nel raggiungere un rendimento scolastico adeguato. In realtà, ciò che spesso viene dimenticato è che la classe rappresenta un "sistema" all'interno della quale, proprio come nella società della quale fa parte, agiscono individui che, per loro natura, sono espressione di molteplici diversità (linguistiche, culturali, cognitive etc.) e che quindi un percorso di apprendimento tanto più è finalizzato alla promozione ed alla valorizzazione delle differenze individuali, tanto più ha la possibilità di risultare ricco e significativo per tutti i protagonisti dell'azione formativa. L'evidenza di tale principio è stato più volte sottolineato, seppur con modalità ed approcci speculativi diversi, dai teorici dell'apprendimento: Piaget, ad esempio, con la teoria del conflitto cognitivo, osservava che il bambino riusciva a dare risposte originali e creative ad un dato problema grazie al confronto con prospettive diverse dalle proprie (Piaget, 1964); Vygotskij, con la teoria dello sviluppo prossimale, individuava nell'azione dell'altro un fattore di rinforzo significativo all'apprendimento (Vygotskij, 1978), mentre Gardner, attraverso la teoria delle intelligenze multiple, ha scardinato la credenza che vi sia un unico modello di intelligenza, evidenziando l'esistenza di una pluralità di codici interpretativi e di possibili chiavi di lettura della realtà (Gardner, 1994).

*Inclusione:* questo tema ha ricevuto delle nuove suggestioni nel dibattito internazionale grazie alle riflessioni che si sono snodate attorno ai Disability Studies (2013), tanto da divenire un oggetto di studio che ha travalicato le frontiere della pedagogia speciale, per estendersi ad una lettura critica dell'intera prassi sociale e politica. Nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento, si ritiene che l'inclusione rappresenti un indice di qualità del sistema scolastico: in base a tale principio la scuola, infatti, è chiamata non a guardare, in ottica compensativa, all'alunno con disabilità e/o difficoltà di apprendimento, ma a divenire luogo principale di confronto e di valorizzazione delle differenze individuali di tutti gli alunni (Medeghini, 2013). Ianes, nell'ambito della didattica per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, in più occasioni ha evidenziato come l'attivazione della risorsa "compagni di classe" e lo sviluppo della resilienza collettiva contribuiscano al raggiungimento di obiettivi validi e significativi per ciascun alunno considerato (Ianes 2005, 2008). Questo cambiamento di prospettiva è ciò che garantisce l'attuazione di quel diritto alla formazione, che rappresenta una delle prerogative fondamentali di una società che aspiri ad essere realmente democratica (Nussbaum, 2012).

## 2. Inclusione e didattica: il ruolo del cooperative learning

Il cooperative learning, secondo la definizione elaborata dai fratelli Jhonson (1987), che hanno dato vita alla modalità del Learning Together, rappresenta "una metodologia didattica a mediazione sociale, che prevede l'uso intenzionale di

piccoli gruppi che lavorano insieme per massimizzare il proprio reciproco rendimento” (Johnson & Johnson, 1987, p. 6). Gli autori, sostenuti dalle ricerche e dagli studi maturati nell’ambito della psicologia sociale e, in particolare, dai lavori di Deutch il quale, attraverso osservazioni sistematiche sulle modalità di funzionamento dei gruppi, aveva evidenziato il maggior rendimento, in termini di produttività e soddisfazione personale, di coloro che operavano in una situazione cooperativa rispetto ad una competitiva (Deutch, 1949), hanno elaborato un modello didattico che potenzia contemporaneamente negli studenti lo sviluppo di abilità sociali e cognitive e nel quale le risorse individuali e collettive vengono coinvolte contemporaneamente dagli studenti nella rielaborazione di percorsi proposti dall’insegnante; questi, quindi, perde il ruolo di unico referente dell’apprendimento, come avviene nella prassi tradizionale, per divenire piuttosto colui che facilita ed attiva processi di ricerca e riflessione sulle tematiche proposte. Gli alunni in tal modo risultano maggiormente incoraggiati a compiere quelle operazioni quali porre domande, classificare, confrontare, sintetizzare e ad affrontare compiti che prevedono l’esecuzione di una molteplicità di abilità e competenze, che sono rappresentativi di ciascun membro del gruppo, che partecipa alle attività con ruoli e funzioni specifiche.

Una diversificazione rispetto a tale modalità è la versione proposta da S. Kagan, nota come Approccio Strutturale. Egli, osservando come l’attività didattica tradizionale preveda abitualmente l’esecuzione di azioni ed attività (interrogare, spiegare, etc.) che spesso si succedono in modo consequenziale e monotono creando demotivazione ed interesse negli allievi, propone un metodo che si articola in strutture, intese come schemi predefiniti di azioni che, essendo basate sulla simultaneità, organizzano e potenziano le interazioni dirette degli individui all’interno di una classe (Kagan, 2000).

Nato in un contesto americano, il cooperative learning ha suscitato con il tempo una numerosità di studi e ricerche, anche al di fuori del proprio ambito originario, che sono state esaminate da Slavin secondo il criterio della “best evidence” (Slavin, 1990). Una buona parte di esse concorda nell’associare a tale metodologia degli effetti positivi nei termini di motivazione e significatività degli apprendimenti. Nel panorama italiano, grazie al lavoro di diffusione compiuto da Comoglio, il suo studio è penetrato in ambito accademico, coinvolgendo principalmente la scuola primaria (Gentile, 2000, Lamberti, 2008).

Un aspetto sul quale sussistono tuttora incertezze riguarda la sua potenzialità a divenire strumento inclusivo e le modalità in base alle quali possa produrre dei risultati significativi anche in presenza di alunni con difficoltà di apprendimento o con disabilità più complesse (Comoglio 1996; 1999; 2008).

### 3. La ricerca

La ricerca, in linea con i riferimenti teorici precedenti, nasce dalle seguenti ipotesi:

- Un contesto scolastico inclusivo incide positivamente sul clima di classe, e questo è un indicatore del livello di inclusività di una scuola;
- L’adozione di una metodologia orientata dai principi del cooperative learning (nello specifico, il “Learning Together” dei fratelli Johnson ed alcuni elementi dell’Approccio Strutturale di Kagan) migliora i livelli di prosocialità e le abilità cognitive degli studenti e le competenze professionali degli insegnanti;
- Tale metodologia non va intesa come una mera metodica ma come dimensio-

ne paradigmatica di una didattica inclusiva espressione di una scuola (un sistema formativo) attento alle differenze;

- Il cooperative learning è efficace anche in riferimento agli alunni con disabilità e/o Bisogni Educativi Speciali.

Essa si propone quindi, attraverso l'uso di strumenti di tipo quali-quantitativo, il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- Studiare e descrivere la relazione tra metodologie didattiche inclusive e clima di classe;
- Osservare e misurare i cambiamenti indotti nei gruppi classe sperimentali (alunni e docenti) dall'introduzione di una metodologia basata sul cooperative learning;
- Osservare e misurare le modalità di risposta degli alunni con Bisogni Educativi Speciali in conseguenza delle innovazioni sperimentate;
- Individuare i punti di forza e di debolezza di quanto sperimentato.

### 3.1. Metodologia

La ricerca, che avrà inizio nel gennaio 2015, è rivolta a tre scuole secondarie di primo grado, individuate attraverso il ricorso all'indicatore ESCS rilevato dall'Invalsi. Questo valore, ricavato dal questionario studenti somministrato agli alunni in concomitanza con le prove, consente di identificare in base ad alcuni criteri statistici il background sociale di appartenenza dell'istituto. Si prevede, in tal modo, di rivolgere gli interventi ad istituti appartenenti a differenti strati sociali della popolazione (medio-basso, medio, medio-alto), con la finalità di osservare il ruolo di tale variabile di sfondo nei processi studiati. Dal punto di vista metodologico, la ricerca si configura come una ricerca-azione che, in linea con il suo modello teorico di riferimento, prevede una collaborazione costante tra docenti e ricercatore, che interverrà sia direttamente, attraverso la presenza in aula, sia a distanza, attraverso l'uso di risorse on line (mail, forum, siti web di particolare interesse, etc.), con la finalità di promuovere delle occasioni di formazione e di apprendimento per tutti i soggetti coinvolti (Trincherò, 2004). Come indicato nella tabella seguente, dopo una prima fase osservativa rivolta all'intera istituzione scolastica si procederà, in seguito ad un periodo iniziale di formazione dei docenti, all'implementazione diretta delle attività previste, che sarà sempre accompagnata da processi valutativi da attuare ex ante, in itinere ed ex post l'intervento stesso. Seguirà infine un follow up conclusivo, da svolgere a circa tre – quattro mesi di distanza dall'intervento, che consentirà di valutare, in termini di efficienza ed efficacia, quanto sperimentato ed attuato.

Fasi della ricerca-azione	Strumenti	Campione
Fase iniziale: osservazione delle relazioni esistenti tra clima di classe e pratiche inclusive	Questionario Studenti Invalsi (Poliandri & Sette, 2012) Questionario sul clima scolastico (Di Norcia & Pastorelli, 2008) Questionario docenti sull'inclusione	n. 3 scuole secondarie di primo grado, variabile di sfondo indicatore ESCS Invalsi
Implementazione delle attività: osservazione degli effetti che scaturiscono dall'introduzione della metodologia del cooperative learning	Scala della prosocialità (Caprara et al., 2005), Nomina dei pari (Caprara et al., 2012) Test sociometrico Questionario Studenti Invalsi, valutazioni disciplinari, studio di caso (alunno BES), diario di bordo, griglie osservative, Test TSES docenti (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, tr. it. Sacco, 2003)	n. 6 classi seconde (3 sperimentali e 3 di controllo)
Fase conclusiva: follow up	Focus group docenti Conversazioni alunni	n. 3 classi terze (gruppi sperimentali)

Tab.1. Fasi operative

### 3.2. Risultati attesi

I risultati attesi differiscono in considerazione dei tre differenti soggetti coinvolti nella ricerca. In particolare:

Per gli alunni:

- miglioramento delle prestazioni scolastiche;
- accrescimento del livello di prosocialità;
- miglioramento delle relazioni interpersonali e del clima di classe;
- accrescimento del livello di inclusione del contesto scolastico.

Per i docenti:

- arricchimento formativo ed aumento delle competenze professionali;
- accrescimento del senso di autoefficacia;
- miglioramento delle relazioni con alunni e colleghi.

Per il ricercatore:

- sperimentazione in prima persona di un percorso di insegnamento basato sul cooperative learning;
- rilevazione dei punti di forza e di debolezza della metodologia introdotta.

## Conclusioni

Come evidenziato dagli studi più recenti, è necessario operare un cambiamento di paradigma nell'ambito dei processi legati all'istruzione ed all'insegnamento, un cambiamento che conduca a vedere, anzi, a "rivedere" la scuola per la natura che le è propria, per la sua dimensione comunitaria e sociale (Ellerani, 2013). Come riportano le Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012) "Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte [...], sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse" (MIUR; 2012, p.24).

Tale consapevolezza, se appare in una certa misura ormai consolidata nella scuola primaria, rappresenta sicuramente un elemento che penetra con difficoltà nelle scuole appartenenti ai gradini successivi di istruzione e che, per tale ragione, necessita di studi e di ricerche specifiche.

## Riferimenti bibliografici

- Associazione Treelle, Caritas italiana & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive*. Trento: Erickson.
- Caprara, G. V. (2006). *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Caprara G. V. (A cura di) (2014). *Educare alla prosocialità: teorie e buone prassi*. Torino: Pearson
- Cavalli A. & Argentin G. (a cura di) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terzo rapporto yard sulla situazione docente*. Bologna: Il Mulino.
- Comoglio, M. & Cardoso M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: Las.
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando*. Roma: Las.
- Comoglio, M. (2008). Il cooperative learning: le disposizioni della mente. In M. Bay (A cura di), *Cooperative learning e scuola del XXI secolo, confronto e sfide educative*. (pp. 23-44). Roma: LAS.
- Deutch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human relation*, 2, 199-231
- Ellerani P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & insegnamento*, 4, 17-31
- Fondazione Agnelli. (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*. Roma-Bari: Laterza.
- Fondazione Agnelli. (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma-Bari: Laterza.
- Fondazione Agnelli. (2014). *Rapporto sulla scuola in Italia 2014*. Roma-Bari: Laterza.
- Gardner, H. (1994). *Intelligenze multiple*. Milano: Anabasi.
- Gentile M. (2000). *Effetti prosociali, cognitivi e motivazionali del Cooperative Learning*. Roma: Università Pontificia Salesiana.
- Ianes D. & Macchia V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H. & Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1987). *Learning together and alone*. Upper Saddle River. N.J.: Prentice-Hall.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lamberti, S. (2006). *Cooperative learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*, Padova: Cedam.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. & Valtellina E. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il*

- curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale. Firenze: Le Monnier.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Piaget, J. (1964). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning. Theory, Research, and practice*. New Jersey: Allyn and Bacon.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Vygotskij, L.S. (1978), *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.