CAPITOLO QUARTO

IL LAVORO DI GRUPPO NELLA SCUOLA ELEMENTARE

Individualizzazione e socializzazione: convergenze e divergenze

Si è spesso parlato dei metodi di individualizzazione nell'insegnamento e dei metodi di socializzazione o lavoro di gruppo, come di qualcosa di diverso e di inconciliabile. Non è difficile, infatti, sentir parlare di lavoro di gruppo degli alunni e/o dei docenti in contrasto con l'adozione di tecniche di recupero di carenze individuali o con l'impegno personale specificamente profuso in alcuni settori e attività educative e formative.

La verità, invece, è che non esiste contrasto alcuno tra i due tipi d'intervento e di attività didattica nella scuola, e non solo in essa. Nella formazione della personalità di un soggetto, infatti, non si può tener conto soltanto della sua intima e naturale, specifica e peculiare, esigenza individuale, della sua « biografia » e delle proprie aspirazioni e prospettive, ma bisogna considerare adeguatamente la « vocazione sociale » del soggetto, la necessità di quest'ultimo di vivere insieme agli altri, la sua collocazione spazio-temporale, economica e sociopolitica.

La scuola, quindi, se dovesse scegliere una sola « via educativa », in maniera dicotomica, non importa se quella dell'individualizzazione o della socializzazione dell'insegnamento, sbaglierebbe, perché verrebbe a rompere, in tal modo, un giusto equilibrio che deve necessariamente realizzarsi tra l'individuo, da un lato, e la società, dall'altro, tra la libertà individuale ed il collettivismo.

Una scuola, infatti, che in una data società fondasse tutto il proprio lavoro sull'individuo e sulle tecniche di individualizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento porterebbe inevitabilmente a forme di esasperato individualismo, con la nascita di conseguenti pratiche di egoismo, di razzismo, particolarismo, corporativismo, come ci dimostrano, del resto, Kardiner, Bertin, Sherif, Danziger, Orefice e molti altri autori nei loro lavori sulla « socializzazione »[1].

Una scuola, al contrario, che estremizzasse le pratiche della collegialità e del « collettivo » scolastico[2], dell'ultrasocializzazione, condurrebbe ad un collettivismo esasperato, che può essere considerato, non a torto, in molti casi, la matrice dei nazionalismi più accesi, degli statalismi e degli autoritarismi.

Individuo e ambiente nel processo formativo

La scuola, pertanto, non può fare a meno di porre attenzione, da un lato, alla « dimensione individuale dell'alunno » e, dall'altra, alle esigenze del vivere comune nella comunità e nella società. D'altra parte, la stessa programmazione educativa e didattica gioca i propri obiettivi su quesi due versanti: quello del *soggetto*, cui si riferisce l'azione educativa e formativa, istruzionale ed orientativa, ponendo attenzione alle sue necessità, lacune, carenze, conoscenze, attitudini, ansie, aspirazioni, ecc.: e quello dell'*ambiente*, con il suo potenziale contenutistico e metodologico-didattico, un ambiente fatto di persone e di elementi storicamente costruiti dall'uomo, un ambiente naturale e sociale che l'uomo studia, modifica e sviluppa singolarmente e collettivamente.

È questo un processo interattivo, fatto di tappe successive interne allo stesso processo di individualizzazione e di socializzazione. Piaget ci ha insegnato in proposito che il bambino realizza la sua socializzazione attraverso continue fasi di « assimilazione » e di « accomodamento »: tappe che

« accomodano » l'individualità alla « comunità » ma, nello stesso tempo, permettono a quest'ultima di imprimere il suo stampo nell'individuo stesso come soggetto storico e reale. Il bambino vive, « legge », percepisce, valuta la realtà circostante, in altre parole si « accomoda » ad essa, pervenendo a nuovi « apprendimenti significativi » e critici, analizzando e conoscendo in modo nuovo, prospettando nuovi itinerari di conoscenza, individuali e sociali.

« La crescita della personalità individuale appare così come un continuo gioco dialettico di costruzioni ed apprendimenti... è una tensione continua tra assimilazione e accomodamento. In essa il soggetto si inventa ogni momento il proprio mondo e in ogni momento è costretto a rendersi conto che il mondo « vero » non è uguale a quello che si è costruito »[3].

D'altra parte, J. Dewey[4] innanzi tutto, ma successivamente L. Borghi[5], R. Laporta[6], B. Suchodolsky[7], ecc., ci hanno insegnato che una visione troppo individuale della realtà tende ad essere « individualistica » e « privatistica », per cui bisogna che l'educazione indirizzi l'alunno da questa visione ristretta e limitata a quella più ampia della difesa del « pubblico » rispetto al « privato »: ciò è possibile soltanto quando, in una società correttamente organizzata sul piano politico e sociale, i singoli cessano di « essere » e di « avere » singolarmente e individualisticamente di fronte ai più ampi bisogni di natura collettiva e sociale[8].

Uno dei difetti della società del nostro tempo è, infatti, quello di aver favorito, anche nel nostro Paese, specialmente negli ultimi tempi una specie di « individualismo protetto », come del resto hanno verificato recenti indagini del Censis, e di aver offerto ben poco spazio autonomo ai processi di partecipazione attiva e critica dei cittadini.

La stessa partecipazione e gestione sociale della cosa pubblica, del resto, si apprende e si impara, si costruisce e si pratica, non nasce in modo « naturale » e spontaneo negli organi collegiali della scuola o negli altri organismi di partecipazione democratica[9].

Aspetti metodologico-didattici dell'individualizzazione e della socializzazione

Si sono dati fin qui alcuni riferimenti di carattere politico-sociale relativi al rapporto individualizzazione-socializzazione, sul piano metodologico-didattico il discorso è anche più complesso ed articolato e la letteratura sull'argomento è davvero sterminata.

Sono, infatti storicamente innumerevoli i pedagogisti che si sono occupati di attività comunitarie e collegiali e di lavoro di gruppo nella scuola e gli studiosi che hanno ricercato gli aspetti teorici, psicologici, sociologici e tecnico-organizzativi di tali attività.

E. Claparède[10] è l'antesignano, in proposito, della « scuola su misura »; R. Dottrens[11] viene ricordato, tra l'altro, per le prime schede autocorrettive e per il lavoro individualizzato; B. Skinner[12] ha applicato le teorie dell'insegnamento individualizzato alle *teaching-machines* (macchine per insegnare); R. Cousinet, C. Freinet e B. Ciari[13] sono, invece, ricordati per le loro esperienze di lavoro di gruppo con i bambini delle scuole elementari; C. Moreno[14] per l'applicazione di tecniche psicosociometriche nella strutturazione dei gruppi di apprendimento e di lavoro.

Sul piano didattico si sono occupati del lavoro di gruppo e dei processi di socializzazione pedagogisti come R. Laporta, A. Santoni Rugiu, R. Semeraro, A. Porcheddu, F. De Bartolomeis, A. Agazzi, E. Frauenfelder, sia riferito alle attività dei docenti che a quelle dei discenti, mentre esistono molti lavori specifici sul lavoro di gruppo degli insegnanti (*team-teaching*: da Richmond a Chamberlin a Shaplin e Olds, a Bruner, ecc.)[15].

Si tratta, come si vede, di un settore di studi e di ricerche complesso e multiforme, che è stato affrontato sia sotto l'aspetto psicologico, che sotto l'aspetto pedagogico, antropologico-culturale e tecnico-didattico.

Qualsiasi gruppo, ad ogni modo, sia quello dei docenti, che quello dei discenti, non si improvvisa, ma si costruisce, si sviluppa e diventa tale nella pratica. Questo vale per

qualsiasi lavoro di gruppo, dal momento che tale tecnica non è una prerogativa esclusiva della scuola soltanto. È da tempo, infatti, che il lavoro di gruppo (o di équipe o collegiale) viene sperimentato e adottato nell'industria ed è presente nel campo delle organizzazioni politiche e sindacali, in quello associativo e del tempo libero, nel settore medico-sanitario, in quello commerciale, ecc.

La tipologia dei gruppi

Infatti, oggi, si parla di gruppi di attività didattiche comuni ed integrative nella scuola, di *team-teachings*, di programmazione e valutazione collegiale delle attività didattiche, di commissioni integrate di lavoro nelle fabbriche, di équipes di medici o di chirurghi, di gruppi di *managers* commerciali, imprenditoriali, ecc.

In questa sede quelli che ci interessano non sono né i *gruppi terapeutici*, che hanno bisogno di lunghi tempi di maturazione per diventare tali[16], né quelli *decisionali* dei *managers*, che fingono di decidere insieme agli altri, ma di fatto decidono in pochi, bensì quelli di *apprendimento-lavoro*, egregiamente analizzati e descritti da E. Frauenfelder nel suo volume *Il lavoro di gruppo*[17].

I gruppi di apprendimento-lavoro sono, infatti, dei gruppi centrati sul compito, che hanno tempi programmati e definiti di attività (non troppo brevi né troppo lunghi) e che s'interessano, quindi, di portare a termine alcuni obiettivi precedentemente definiti e stabiliti.

Questo tipo di gruppo rappresenta la base per organizzare la programmazione educativa e didattica, dal momento che la sua tecnica risulta valida, sia per conoscere il « profilo » degli allievi, sia per costruire una « mappa » socio-culturale ed economica dei bisogni e dei problemi ambientali (« profilo » e « mappa » sono elementi fondamentali per ipotizzare e sviluppare un corretto lavoro educativo e didattico).

La dinamica del lavoro di gruppo

Ad ogni modo, che cosa succede quando più persone si mettono a lavorare insieme? Perché lo fanno?

Innanzi tutto, e questo vale sia per i docenti che per i discenti, sia per altre categorie, l'*interesse comune* a stare e a fare insieme non basta, se non fa seguito una *partecipazione* attiva e concreta e, successivamente, non vengano attuate un'adeguata *cooperazione* ed *integrazione*.

Gli insegnanti di un consiglio di classe hanno l'*interesse comune* di programmare insieme il loro lavoro e di valutare gli alunni o di stabilire un qualsiasi altro provvedimento; gli alunni di una classe si riuniscono per svolgere attività comuni e per risolvere determinati problemi. Ebbene, sia gli uni che gli altri, oltre a manifestare interesse comune per andare avanti, devono poter collegialmente stabilire le modalità di *partecipazione* e di *cooperazione*. La cosa, a questo proposito, non è né semplice né facile, perché si manifestano, spesso, durante queste fasi, difficoltà di « comunicazione semantica »; si registrano diversità di punti di vista (politici, ideologici, culturali, ecc.), possesso di differenti competenze ed abilità; bisogna accordare orari e tempi diversi, esigenze individuali che mettono a dura prova il lavoro collegiale, che viene pertanto attraversato, a tal proposito, alternativamente, da fasi caotiche ed irrazionali e da fasi di equilibrio e di razionalità[18]. Solo quando questi impedimenti riescono, infatti, ad essere superati e/o eliminati il gruppo diventa tale di nome e di fatto: si ha, cioè, quella « sintesi di idee collettive » che conduce all'*integrazione*. I membri del gruppo, in questo caso, su un determinato compito ed obiettivo, su un dato problema, su un'idea, prospettiva, risoluzione, ecc., non riconoscono posizioni proprie e individuali al di fuori di quelle del gruppo. Il gruppo è diventato, cioè, un « lewiniano insieme dinamico »[19], costituito da individui che si percepiscono vicendevolmente come più o meno interdipendenti, consapevoli di essere tutt'uno con i loro scopi, le loro risorse, le loro norme.

È questa, come si è detto, la fase finale dell'*integrazione*: l'obiettivo è stato raggiunto, né può partire subito un altro con la consapevolezza che le fasi caotiche questa volta saranno quasi certamente d'intensità ridotta.

1. Lo studio della « socializzazione » è molto ricco ed articolato e la relativa letteratura di settore è molto vasta. Si veda, in proposito, l'*approfondimento bibliografico* su tale settore dell'a. delle presenti note, in AA.VV., *Orientamenti e problemi della pedagogia contemporanea*, Loffredo, Napoli, 1983, pp.-64-65. Si riportano, pertanto, in questa sede solo alcune indicazioni: G.M. Bertin, *Educazione alla socialità e al processo di formazione*, Armando, Roma, 1968; K. Danziger, *La socializzazione*, Il Mulino, Boogna, 1972; A. Kardiner, *L'individuo e la sua società*, Bompiani, Milano, 1965; K. Lewin, *Il bambino e l'ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze, 1963; P. Orefice, *La socializzazione*, Le Monnier, Firenze, 1976; M. Sherif, *L'interazione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1972.

2. Per la « pedagogia del collettivo » si vedano principalmente le opere del maggiore degli educatori russi della prima fase della Rivoluzione bolscevica: A.S. Makarenko; in particolare di tale a. si cfr.: *Il « Poema pedagogico »* (Editori Riuniti, Roma, voll. 3, 1947). Relativamente a quest'opera si può anche cfr. il recente saggio dell'a. delle presenti note: *Il « Poema pedagogico » di A.S. Makarenko* (Ferraro, Napoli, 1982).

3. M. Cesa Bianchi, *La conoscenza del territorio nella formazione della personalità del bambino*, in « Scuola e città », 1983 (5-6), p. 248. Tra le numerose opere di J. Piaget, si ricordano in questa sede: *Psicologia dell'intelligenza*, Giunti e Barbera, Firenze, 1952; *La psicologia del bambino* (in coll. con B. Inhelder), Einaudi, Torino, 1966; *Psicologia e Pedagogia*, Loescher, Torino, 1972; *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1972. Su Piaget si veda: G. Petter, *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di J. Piaget*, Ed. Universitaria, Firenze, 1960.

4. Cfr.: J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1961; *Democrazia e educazione*, idem; 1961; *Comunità e potere*, idem, 1971.

5. Cfr: L. Borghi, *J. Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, La Nuova Italia, Firenze, 1951; cfr. anche L. Bellatalla (a cura di), *J. Dewey-J.L. Childs: La frontiera educativa*, La Nuova Italia, Firenze, 1981, con *introduzione* di L. Borghi.

6. R. Laporta, *La comunità scolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 1970; cfr. anche: *La difficile scommessa*, idem, 1971.

7. B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia. Educazione per il tempo futuro*, Armando, Roma, 1964; *La pedagogia socialista*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

8. Cfr.: E. Fromm, *Avere o essere?*, Mondadori, Milano, 1977; *Psicoanalisi dell'età contemporanea*, Comunità, Milano, 1980.

9. Cfr.: V. Sarracino, *Il distretto scolastico: linee teoriche, strutturali e metodologiche*, Ferraro, Napoli, 1977. Sull'argomento, molto trattato a cominciare dal 1974, anno di emanazione dei *decreti delegati della scuola* e dell'avvio della democrazia scolastica con l'elezione degli organi collegiali, si vedano principalmente gli scritti di L. Corradini (Editori « La Scuola », « Massimo », ecc.), di M. Mencarelli, C. Scurati (ed. La Scuola), di L.

Lombardo Radice (Editori Riuniti), R. Laporta e A. Visalberghi (ed. La Nuova Italia), di R. Semeraro (ed. F. Angeli), ecc.

10. Cfr.: E. Claparéde, *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1953. L'opera venne pubblicata la prima volta a Ginevra nel 1920.

11. Cfr.: R. Dottrens, *Education et Democratie*, Delachaux e Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1946; *L'insegnamento individualizzato*, Avio, Roma, 1958.

12. Cfr.: B. Skinner, *Walden Two*, La Nuova Italia, Firenze, 1975; *Oltre la libertà e la dignità*, Mondadori, Milano, 1973.

13. R. Cousinet è uno degli autori « classici » del lavoro di gruppo, insieme a C. Freinet, il creatore della famosa « tipografia scolastica », una delle tecniche didattiche privilegiate adottata fino ad oggi dal M.C.E. Si vedano in particolare di R. Cousinet le seguenti opere: *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, La Nuova Italia, Firenze, 1962; *La vita sociale dei ragazzi*, idem, 1961. Di B. Ciari, l'infaticabile educatore e uomo politico di Certaldo, si vedano: *Le nuove tecniche scolastiche* e *I modi dell'insegnare* (Editori Riuniti, Roma) e, sulla sua opera, i recenti Atti del Convegno di Certaldo del settembre 1980, curati da E. Catarsi e da A. Spini per la Nuova Italia con il titolo: *L'esperienza educativa e politica di B. Ciari* (Firenze, 1982).

14. Cfr.: J.L. Moreno, *Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma*, Etas Kompass, Milano, 1964.

15. Sul *lavoro di gruppo* (dinamica, metodologia, tecnica) la letteratura è sterminata. Si riportano, in questa sede, alcuni saggi, tra gli altri, particolarmente significativi: E. Spaltro, *La dinamica individuo-gruppo nei rapporti educativi*, sta in AA.VV., *Questioni di psicologia*, La Scuola, Brescia, 1962; E. Frauenfelder, *Il lavoro di gruppo. Guida teorico-pratica alla strutturazione dei gruppi di apprendimento*, Le Monnier, Firenze, 1976; F. De Bartolomeis, *La pratica del lavoro di gruppo*, Loescher, Torino, 1978. Altri testi sull'argomento di Chamberlin, di Bruner e di Richmond sono editi da Armando (Roma); quello di Shaplin-Olds dalla Loescher (Torino).

16. C. Rogers è il creatore della cosiddetta « terapia centrata sul cliente ». Egli è dell'idea che l'apprendimento si realizza maggiormente e diviene qualitativamente « significativo » se si sviluppa nella piena libertà della persona. Egli è perciò considerato uno degli iniziatori, a tal proposito, della « pedagogia della non direttività ». Tra le sue opere più significative si vedano: *Psicoterapia di consultazione*, Astrolabio, Roma, 1971; *La libertà dell'apprendimento* (Giunti-Barbera, Firenze, 1973); *Psicoterapia e relazioni umane* (Boringhieri, Torino, 1970). Sulla *pedagogia non direttiva*, si cfr. anche: G. Snyders, *Pedagogia progressista*, Feltrinelli, Milano, 1976; su C. Rogers, si cfr., infine: P.B. Marquet, *Carl Rogers o la libertà della persona*, Astrolabio, Roma, 1972.

17. E. Frauenfelder, *Il lavoro di gruppo. Guida teorico-pratica alla strutturazione dei gruppi di apprendimento*, op. cit.

18. Cfr. E. Frauenfelder, *op. cit.*

19. K. Lewin, *La teoria dinamica della personalità*, Giunti-Barbera, Firenze, 1965.