



morepress

morepress.unizd.hr



SPONDE

RIVISTA DI LINGUE, LETTERATURE E CULTURE TRA LE DUE SPONDE DELL'ADRIATICO

ČASOPIS ZA JEZIKE, KNJIŽEVNOSTI I KULTURE IZMEĐU DVIJU OBALA JADRANA

A JOURNAL OF LANGUAGES, LITERATURES AND CULTURES BETWEEN THE TWO ADRIATIC COASTS

2/1 | 2022

DIDATTICA DELLA LETTERATURA ATTRAVERSO L'APPRENDIMENTO COOPERATIVO E L'APPROCCIO ERMENEUTICO

ANNALISA BRICHESI

Università Ca' Foscari di Venezia

UDK: 821.131.1:37.091.214.18

Review paper

Primljen / Ricevuto / Received: 15. 2. 2022.

Prihvaćen / Accettato per la pubblicazione /

Accepted for publication: 23. 4. 2022.

Il presente contributo ha come obiettivo la messa in evidenza delle relazioni tra l'Educazione Linguistica e l'Educazione Letteraria da una parte e del contributo che l'Approccio Ermeneutico e, in particolare, l'apprendimento Cooperativo possono offrire alla didattica della Letteratura a studenti della scuola secondaria che studiano italiano come L1 o italiano come L2/LS (a partire da un livello B2 del QCER). Entrando nello specifico dell'oggetto della trattazione, dopo aver presentato brevemente sia le summenzionate intersezioni sia la struttura dell'Approccio Ermeneutico, ci si soffermerà sulla natura dell'apprendimento cooperativo, sulle sue caratteristiche e potenzialità nella didattica della letteratura e si andrà a focalizzare come e perché si può insegnare letteratura attraverso tale metodo. La letteratura, inoltre, proprio per la polisemia e la plurivocità che la contraddistingue, può essere un terreno di elezione per favorire negli studenti uno scambio significativo di punti di vista, facilitando, quindi, un'interazione il più possibile autentica in una lingua straniera o seconda.

PAROLE CHIAVE:

glottodidattica, letteratura, apprendimento cooperativo, approccio ermeneutico

1. Introduzione

Il presente contributo si rivolge, in particolare, a docenti di scuola secondaria che insegnano italiano come L1 o italiano come L2/LS a studenti che abbiano un livello d'italiano corrispondente almeno al B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (d'ora in poi QCER). I nuclei sui quali si fonda il nostro contributo sono:

1. la relazione tra Educazione Linguistica ed Educazione Letteraria;
2. la didattica della Letteratura attraverso l'apprendimento Cooperativo e l'Approccio Ermeneutico.

Considerata la complessità dei temi summenzionati daremo più ampio risalto all'apprendimento cooperativo in quanto l'applicazione di tale metodo alla letteratura rappresenta l'aspetto maggiormente innovativo di questo contributo.

1.1 *La relazione tra educazione linguistica e letteraria*

L'educazione linguistica in lingua italiana e l'educazione letteraria sono da considerarsi come autonome ma non totalmente separate.

Secondo Lavinio, infatti, si può parlare di una doppia applicazione in quanto, da un lato, l'educazione linguistica è funzionale all'educazione letteraria:

l'educazione letteraria si radica nell'educazione linguistica, dato che per apprezzare i testi letterari occorre innanzitutto fare i conti con la loro materialità linguistica; [...] per poter leggere e capire i testi letterari, occorre innanzitutto avere sviluppato capacità generali (tecniche e linguistiche) di lettura. (Lavinio 2005: 9)

e, dall'altro, l'educazione letteraria contribuisce al miglioramento di quella linguistica:

se teniamo presente che i testi letterari sono provvisti di caratteri specifici e sono spesso organizzati in modo da sfruttare al massimo le risorse di ambiguità e di flessibilità che fanno delle lingue verbali i codici semiotici più potenti, la frequentazione di tali testi si riverbera sulle nostre capacità linguistiche più generali, potenziandole e arricchendole. (Lavinio 2005: 9)



Tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria, quindi, esiste una relazione di reciproca applicazione in quanto l'educazione linguistica è funzionale all'educazione letteraria poiché, per poter comprendere i testi letterari, è necessario possedere capacità di lettura e l'educazione letteraria contribuisce, a sua volta, all'avanzamento dell'educazione linguistica in quanto la scrittura letteraria, per le sue caratteristiche di complessità formale, arricchisce le capacità di lettura e comprensione di un testo.

In virtù di queste caratteristiche, riteniamo che l'educazione linguistica sia, in qualche modo, presupposto e componente irrinunciabile dell'educazione letteraria sia in lingua italiana sia in lingua straniera. D'altro canto, l'educazione letteraria si configura come terreno elettivo per approfondire l'educazione linguistica in quanto esplora non solo una complessità linguistica e sociolinguistica ma anche semiotica e culturale (ad esempio, l'uso di metafore, di figure retoriche che invitano ad inferenze e hanno specificità linguistica e culturale).

Come scriveva Eco:

la letteratura tiene anzitutto in esercizio la lingua come patrimonio collettivo. La lingua, per definizione, va dove essa vuole, nessun decreto dall'alto, né da parte della politica, né da parte dell'accademia, può fermare il suo cammino e farla deviare verso situazioni che si pretendano ottimali. [...] La lingua va dove vuole ma è sensibile ai suggerimenti della letteratura. [...] La letteratura, contribuendo a formare la lingua, crea identità e comunità. (Eco 2002: 9-10)

È lo stesso Eco che mette in relazione la letteratura e l'educazione linguistica sottolineando, appunto, come la letteratura sia un "esercizio di lingua" che contribuisce a creare una "comunità". La classe di lingua diventa, quindi, rappresentanza di una comunità più ampia. Lo studente, imparando una lingua attraverso i testi letterari, ha la possibilità non solo di studiare lingua e disciplina ma di formarsi come cittadino del mondo "allenandosi alla democrazia attraverso il conflitto delle interpretazioni" (Luperini 2002: 80).



2. La didattica della letteratura attraverso l'approccio ermeneutico e l'apprendimento cooperativo

Definita la relazione tra educazione linguistica e letteraria che lega il nostro contributo sulla didattica della letteratura agli interessi della linguistica educativa, procediamo verso una dimensione metodologica analizzando il secondo punto della nostra trattazione: la didattica della letteratura attraverso l'approccio ermeneutico, l'apprendimento cooperativo e la loro integrazione.

In un'impostazione umanistica dell'educazione linguistica (cfr. Balboni 2012), l'utilizzo dell'approccio ermeneutico e, operativamente, del metodo cooperativo, con le relative tecniche didattiche, si rivelano strategici in quanto coerenti con tale impostazione poiché:

- avvicinano il mondo degli studenti alla letteratura, partendo dalla loro realtà e collegandola ai contenuti disciplinari (Caon e Spaliviero 2015, Caon, Battaglia e Brichese 2020),
- realizzano la centralità dello studente attraverso la mediazione sociale dell'apprendimento (Dewey 1949, Rogers 1973),
- facilitano, attraverso l'aiuto tra pari, la comprensione di testi letterari complessi (lingua + riferimenti culturali e letterari impliciti).

2.1 L'approccio ermeneutico

Scendendo nel dettaglio dell'approccio ermeneutico, esso rappresenta, ad oggi, l'ultima tappa dell'evoluzione dell'educazione letteraria (Luperini 2002, 2005, Caon e Spaliviero 2015, Spaliviero 2015, 2020), con cui si affermano la centralità del lettore e dell'interpretazione dei testi. Infatti, oltre a riconoscere l'importanza della contestualizzazione storica dell'opera (propria, *in primis*, dell'approccio storicista¹) e del testo come entità autonoma (propria dell'approccio strutturalista²), si dà rilievo all'individuazione dei significati che le opere possono avere per il lettore.

¹ L'approccio storicista focalizza l'attenzione "sulla contestualizzazione storica, sulle correnti letterarie e sulla presentazione della vita, del pensiero e della poetica dell'autore. L'obiettivo è quello di esplicitare le connessioni tra l'epoca storico-culturale di riferimento, le figure dei letterati e la loro produzione letteraria" (Spaliviero 2020: 42).

² L'approccio strutturalista è finalizzato all'analisi oggettiva dei meccanismi di funzionamento e delle caratteristiche linguistiche e letterarie che rendono un 'testo' un 'testo letterario'. Per approfondimenti sulla critica strutturalistica rimandiamo a Segre 1965, Avalle 1970, Scholes 1974, Lodge 1986.



A livello operativo, l'approccio ermeneutico alla didattica della letteratura si suddivide in due fasi:

1. "commento" in cui vengono spiegati i contenuti semantici e svolta l'analisi testuale;
2. "interpretazione" in cui si collegano le prospettive dell'autore e quelle degli studenti³.

La seconda fase dell'interpretazione è composta, a sua volta, dalle tre sotto-fasi di:

- 2.1. "storicizzazione" in cui l'opera viene situata nel contesto storico-culturale in cui è nata per riflettere sul significato del testo letterario nella prospettiva dell'autore di cui si approfondiscono la biografia e la poetica (Luperini, 2002, Caon e Spaliviero 2015, 2020);
- 2.2. "attualizzazione" in cui l'opera è collocata nella dimensione dei lettori, i quali indagano gli ulteriori significati che essa può assumere nella loro prospettiva, a partire dagli elementi formali presenti e dalle tematiche sviluppate (Luperini 2002);
- 2.3. "valorizzazione" in cui si esprimono dei giudizi critici e argomentati sull'opera (Luperini 2002, Armellini 2008, Silva De Faria 2009).

Nell'approccio ermeneutico, lo studente instaura un rapporto dialogico con il testo letterario e – successivamente – con l'intera classe che 'interpreta' l'opera non a partire dall'arbitraria soggettività del singolo, ma sulla base di una visione culturalmente condivisa: in questo modo lo studente relativizza il proprio punto di vista e ne prende consapevolezza. Ricorda infatti Luperini che:

la definizione del significato dell'opera comporta anche un'autodefinizione dell'interprete e della comunità a cui egli partecipa in quanto ogni interprete letterariamente educato mira infatti a definire il *significato per noi* di un'opera: non espone solo impressioni immediate e soggettive di lettura, ma cerca di mostrare il carattere universale del suo giudizio (Luperini 2002: 68).

Tuttavia, gli elementi identitari della classe, intesa come comunità di studenti, non escludono anche l'emergere di punti di vista diversi nel corso dell'interpreta-

³ Per la suddivisione nelle fasi e sotto-fasi dell'approccio ermeneutico rimandiamo a Luperini 2013.



zione, che devono essere criticamente argomentati, ascoltati e compresi da parte dall'intero gruppo attraverso l'esercizio delle abilità relazionali di decentramento, relativismo, sospensione del giudizio, ascolto attivo, comunicazione emotiva e negoziazione dei significati (Cfr. Balboni e Caon 2015). Proprio lo sviluppo di abilità relazionali, oltre che linguistico-cognitive, è uno degli elementi chiave del metodo cooperativo che può essere integrato ad un approccio ermeneutico, ad esempio creando attività cooperative per le diverse fasi di cui l'approccio ermeneutico si costituisce.

2.2 L'apprendimento cooperativo

La scelta metodologica è fondamentale per introdurre un cambiamento significativo nell'ambiente di apprendimento e nella valorizzazione del sistema di relazioni interpersonali tra studenti nell'ottica della valorizzazione delle differenze e per affrontare le sfide di una società sempre più complessa (cfr. Caon, Bricchese e Melero 2020).

Questa riflessione sposta lo sguardo sui metodi a mediazione sociale tra i quali si inserisce, con grande varietà di modalità applicative, il Cooperative Learning che, nel presente contributo, è definito come "un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento in cui è fondamentale l'attenzione nella strutturazione dell'interdipendenza positiva" (Johnson, Johnson e Holubec 2015) e come un "metodo di insegnamento-apprendimento la cui variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti" (Comoglio e Cardoso 1996: 21).

Per raggiungere un significativo livello di cooperazione bisogna definire dei principi di efficacia del gruppo. Secondo la modalità del *Learning Together* (Johnson, Johnson, Holubec 2015) i principi che caratterizzano i gruppi cooperativi sono:

- l'interdipendenza positiva;
- l'interazione promozionale faccia a faccia;
- la responsabilità individuale;
- le abilità sociali;
- la revisione di gruppo.

che qui ci limitiamo ad indicare ma che esplicheremo puntualmente nei paragrafi successivi.

In estrema sintesi, le teorie che fanno da sfondo al *CL* sono la filosofia educativa



di Dewey (1949) che è stato promotore dell'uso educativo di gruppi di apprendimento impostati in modo cooperativo e la psicologia sociale di Lewin (1935), Lippitt e Gold (1959) e Deutsch (1949a, 1949b) che sono stati tra i primi ricercatori a studiare le dinamiche di gruppo per l'apprendimento di lingua e contenuti disciplinari e il concetto d'interdipendenza. Altre prospettive psicologiche e pedagogiche hanno enfatizzato l'importanza del carattere intersoggettivo e dinamico della conoscenza: le teorie motivazionali, l'approccio centrato sulla persona che apprende di Rogers (1973), la Zona di Sviluppo Prossimale e il tutoring di Vygotskij (1990), il costruttivismo sociale e una nuova concezione di cognizione, ovvero la cognizione situata e distribuita (Hutchins 2001).

Traducendo in pratica gli assunti teorici che derivano da queste prospettive, una scuola innovativa deve saper cogliere la sfida di educare gli studenti a interagire in una società in rapido mutamento, dove il valore del singolo possa essere moltiplicato in quanto parte di una rete di intelligenze che, cooperando, raggiungono un risultato di livello superiore. La valorizzazione della relazione interpersonale studente-studente diventa allora il perno intorno al quale ruotano tutte le altre variabili, quali ad esempio motivazione, processi cognitivi, organizzazione della classe, valutazione (Comoglio e Cardoso 1996).

L'educazione non può essere circoscritta all'ascolto e alla memorizzazione di contenuti, alla conoscenza prodotta esclusivamente dall'impegno individuale che, seppur essenziale, deve attuarsi in un contesto di apprendimento significativo in cui il soggetto costruisce le conoscenze in modo attivo e dinamico, in contatto con la realtà che lo circonda e in un continuo processo di ristrutturazione ed espansione. Tale contesto deve incoraggiare:

- lo scambio delle informazioni e dei punti di vista,
- l'elaborazione e lo sviluppo di idee,
- il confronto e il contatto con più fonti e materiali (Hutchins 2001),
- la comunicazione utilizzando strumenti di studio tradizionali e nuovi (computer, internet, LIM, smartphone).

In sintesi "si deve prendere coscienza di una mente 'situata', cioè condizionata nel suo sapere, e apprendere dagli strumenti che utilizza e dalle relazioni che stabilisce" (Kagan 2000: 8) e di una mente 'distribuita', attiva, dinamica, critica e aperta al confronto dialettico.

Appare già evidente come il *CL* sia affine all'approccio ermeneutico in quanto entrambi mettono al centro lo studente, con le sue risorse cognitive, emotive e le



sue abilità relazionali⁴ e gli studenti come gruppo caratterizzato dall'ascolto attivo e dall'interdipendenza.

Inoltre, come abbiamo già accennato, l'approccio ermeneutico può integrarsi con l'apprendimento cooperativo poiché

1. ogni fase e sotto-fase ermeneutica (commento, interpretazione, storicizzazione, attualizzazione, valorizzazione) può essere condotta con attività strutturate attraverso tecniche cooperative,
2. la letteratura, proprio per la sua polisemia e per l'inesauribilità del senso di un'opera, è un ambito ideale in cui valorizzare i diversi apporti originali degli studenti nell'ottica di una verità, e realtà, plurali.

A supporto di quanto affermato, ricordiamo le parole di Luperini che sottolinea come la società progredisca proprio grazie all'intersezione di punti di vista, e quindi d'interpretazioni, diverse:

Mentre dunque interpretare abitua il giovane ad assumersi la responsabilità di cercare e indicare un significato, gli insegna anche che i significati sono infiniti e che ogni interpretazione è destinata a essere superata. Abitua ad assumere la parzialità e la relatività del proprio punto di vista e a inserirla all'interno di una civiltà che può progredire proprio grazie all'intreccio di diverse interpretazioni. (Luperini 2005: 211)

Il *CL*, in questo senso, allena costantemente lo studente e gli studenti:

- al confronto dei propri punti di vista nell'ottica del superamento del pensiero unico e convergente;
- all'atteggiamento aperto e critico nei confronti del dialogo con i testi letterari e con i compagni.

Ovviamente, si tratta di un processo che va guidato ed è utile quindi ricordare che, pur essendo orientato a valorizzare al massimo la cooperazione, il *CL* prevede anche momenti di lezione frontale e di lavoro individuale.

Se la nozione di cooperazione diventa centrale in questo metodo, occorre evidenziarne le caratteristiche e differenziarla da quella di collaborazione che spesso

⁴ Sulle abilità relazionali cfr. Balboni e Caon 2015, Bricchese e Tonioli 2017.



ha caratterizzato la didattica sia la didattica della L1, della L2 o nella scuola con risultati di frequente assai deludenti⁵.

Nei gruppi di lavoro collaborativi (non strutturati in modo cooperativo secondo i principi sopra elencati), gli studenti rischiano facilmente la demotivazione poiché spesso il compito richiede in realtà poco lavoro in comune, o perché molti, mancando una struttura di interdipendenza dei soggetti e non essendo abituati alle regole della cooperazione (suddivisione dei ruoli, pianificazione del lavoro, responsabilità individuale), possono 'danneggiarsi' vicendevolmente sovrapponendosi nei ruoli, non partecipando attivamente al compito di gruppo, delegando il lavoro ad una sola persona.

Nel gruppo cooperativo, invece, gli studenti sono motivati a cooperare condividendo responsabilità e impegno e sviluppano e migliorano le relazioni sociali anche in funzione di un livello migliore di apprendimento. Per ottenere un tale risultato è necessario che l'insegnante, nel suo nuovo ruolo di facilitatore e conduttore, sappia strutturare compiti che richiedono interdipendenza positiva, una condizione per la quale il successo o il fallimento del singolo è interconnesso a quello degli altri componenti del gruppo. Proponendo attività motivanti e sfidanti che richiedano l'uso di intelligenze diverse, fornendo materiali tradizionali e nuovi che facilitino e favoriscano l'apprendimento significativo, educando a comportamenti sociali mirati alla cooperazione efficace, alla conoscenza e all'apprezzamento reciproci, l'insegnante crea le condizioni perché il gruppo cooperativo divenga il *mezzo* per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo.

Come sostengono Johnson et al. (1989: 23), nel gruppo cooperativo così concepito "il risultato è che l'efficacia complessiva del gruppo è superiore alla somma di quella delle sue parti e che tutti gli studenti forniscono prestazioni scolastiche migliori di quelle che avrebbero dato da soli".

Per rendere significativo l'apprendimento (linguistico nel nostro caso, ma ciò vale per qualsiasi tipo di apprendimento) è necessario che gli studenti, a prescindere dai livelli di partenza, siano messi nelle condizioni di 'saper fare' in modo consapevole con ciò che imparano, offrendo loro diversificati contesti di apprendimento e un'ampia gamma di attività che li mettano alla prova, stimolino interesse, curiosità, motivazione e piacere di apprendere.

Per sviluppare una personalità integrata e flessibile gli studenti devono imparare

⁵ Per un approfondimento sulla crisi dell'Educazione letteraria si rimanda al saggio di Spaliviero 2015.



a cooperare per raggiungere insieme obiettivi di livello più elevato in un ambiente di fiducia reciproca. Ma devono anche sfidare loro stessi, competere in modo leale, lavorare da soli ed essere in grado di sviluppare autonomia di azione e di pensiero. Come abbiamo detto, l'apprendimento cooperativo, non esclude, infatti, momenti di studio individuale, di istruzione diretta da parte dell'insegnante e di sana competizione, preferibilmente inserita in contesti in cui si persegue il successo del gruppo nel suo insieme, più che quello del singolo.

Anche se presentato in modo semplice e progressivo, l'apprendimento cooperativo non può comunque definirsi 'facile', perché rivoluziona profondamente il modo di stare e di fare in classe di insegnanti e studenti. La classe cooperativa non è silenziosa, ma 'il rumore' è il prodotto delle menti che si interfacciano, che generano, confrontano, ampliano idee e propongono soluzioni. La costruzione di conoscenza in gruppo consente di progredire, di imparare dall'errore, di migliorare la comunicazione attraverso l'esercizio costante di abilità comunicative. La classe cooperativa non è rigida, è in movimento, si adatta alle richieste del compito cooperativo. Se c'è la necessità di spostarsi da una coppia all'altra, da un gruppo all'altro, anche il *setting* dell'aula deve potersi modificare all'occorrenza (se così non fosse, va considerata in sede di progettazione questa situazione per trovare delle soluzioni adattive). L'ambiente fisico di apprendimento diventa allora una variabile da tenere in considerazione per favorire il confronto tra pari. Ma questo cambiamento di prospettiva investe anche molti altri aspetti che meritano un approfondimento e che presentiamo di seguito.

2.2.1 I principi dell'apprendimento cooperativo

In questo paragrafo presenteremo nel dettaglio i principi che, come abbiamo già accennato, caratterizzano i gruppi cooperativi ovvero l'interdipendenza positiva, l'interazione promozionale faccia a faccia, la responsabilità individuale, le abilità sociali e la revisione di gruppo.

2.2.2 Interdipendenza positiva

Il concetto di interdipendenza positiva dà la misura del vincolo, del tipo di relazione che unisce i componenti del gruppo e che deve essere percepita come imprescindibile per raggiungere un obiettivo comune. Bisogna comprendere che "non c'è successo individuale senza successo collettivo e che il fallimento del singolo corrisponde al fallimento di tutti" (Johnson, Johnson e Holubec 2015: 25).



Ci sono diversi modi per strutturare l'interdipendenza nei gruppi⁶:

1. "interdipendenza di obiettivo": gli studenti sono consapevoli di poter raggiungere gli obiettivi comuni solo se tutti i componenti del gruppo raggiungono i propri;
2. "interdipendenza di compito": il lavoro viene suddiviso in sequenze o in fasi, in modo che ognuno debba fare la propria parte perché il compagno possa svolgere la sua;
3. "interdipendenza di materiali e risorse": i membri di un gruppo dipendono gli uni dagli altri perché ciascuno riceve solo una parte delle informazioni e dei materiali necessari allo svolgimento del compito;
4. "interdipendenza di ruolo": ai componenti del gruppo vengono assegnati ruoli complementari e interconnessi (tenere il tempo, regolare gli interventi, ecc.) per sviluppare la responsabilità individuale;
5. "interdipendenza di premio": i componenti del gruppo ricevono una gratificazione collettiva per aver svolto con successo il compito cooperativo, grazie all'impegno di ciascuno;
6. "interdipendenza di identità": all'interno del gruppo si costruisce un'identità comune attraverso l'assegnazione di un nome o la scelta di un motto;
7. "interdipendenza di fantasia": ai membri del gruppo viene chiesto di immaginare possibili scenari e di trovare soluzioni (creative e non) per risolvere un problema;
8. "interdipendenza rispetto all'avversario": si struttura stimolando la competizione, così i membri di ogni gruppo si sentono fortemente legati per superare gli avversari;
9. "interdipendenza di valutazione": si parla di interdipendenza di valutazione quando al termine del lavoro, il gruppo riceve una valutazione ponderata sulla base dei risultati ottenuti da ciascuno.

2.2.3 *Interazione promozionale faccia a faccia*

Le consegne fornite dal docente allo studente o ai gruppi cooperativi (ad esempio: "aiutatevi a migliorare la vostra presentazione"; "chiedete al compagno di spiegarvi le parole o le espressioni sottolineate che non avete capito"; "condividete le vostre ipotesi e trovatene una che vi metta d'accordo") sono riconducibili al prin-

⁶ Per una panoramica completa rimandiamo a Comoglio e Cardoso 1996.



cipio dell'interazione promozionale faccia a faccia che implica fiducia reciproca, apertura e attenzione ai bisogni dell'altro, capacità di dare e ricevere aiuto, darsi feedback reciproci, condividere risorse, saper rinunciare a una propria idea in favore di una migliore espressa da un compagno. Oltre a tenere sotto controllo i livelli di ansia e stress, questi comportamenti favoriscono il benessere in classe, poiché rispondono ai bisogni di inclusione, riconoscimento e accettazione di tutti gli studenti (Comoglio 1999, Caon 2008).

2.2.4 Responsabilità individuale

La responsabilità individuale nel gruppo è essenziale per il miglioramento dell'apprendimento del singolo studente. Ognuno è coinvolto in modo attivo nel processo di costruzione del sapere e sviluppa la capacità di 'rendere conto' del proprio lavoro e impegno personale perché è consapevole che sarà valutato individualmente (anche) su questo aspetto.

Nel gruppo cooperativo, attraverso la strutturazione dell'interdipendenza positiva, ognuno è responsabile di:

- contribuire attivamente, cioè portare a termine il proprio compito, impegnarsi per raggiungere i risultati attesi (individuali e di gruppo), acquisire nuove conoscenze e abilità;
- evitare episodi di disimpegno o di sfruttamento del lavoro altrui;
- svolgere il ruolo che l'insegnante gli assegna e che gli altri gli riconoscono;
- facilitare e sostenere gli sforzi dei compagni, insegnando ciò che ha imparato, correggendo gli errori, verificando la comprensione o, all'opposto, accettando l'aiuto del gruppo per migliorare il proprio apprendimento.

Per strutturare ulteriormente la responsabilità individuale, l'insegnante monitora il lavoro nei gruppi, si accerta delle prestazioni di ognuno e fornisce il suo *feedback*.

Questa restituzione confronta il singolo e il gruppo con i risultati ottenuti rispetto allo *standard* prestabilito e li rende consapevoli delle azioni necessarie per migliorare (ad esempio: maggior supporto e aiuto reciproco, diversa distribuzione delle responsabilità ecc.).

Altri elementi che contribuiscono allo sviluppo della responsabilità individuale sono: la dimensione del gruppo (più piccolo è, maggiore è la responsabilità individuale) e la consapevolezza di dover sostenere verifiche individuali (ad esempio: l'insegnante chiama uno studente per presentare il lavoro svolto nel gruppo).



2.2.5 Abilità sociali

Il gruppo cooperativo è il contesto più favorevole per apprendere e sviluppare abilità sociali che rappresentano un investimento per il presente e il futuro. Studenti connessi e interconnessi attraverso il *web*, ma spesso incapaci di costruire relazioni sociali, attraverso il confronto con la complessità della relazione multilaterale tra pari, diventano consapevoli dell'importanza di definire, conoscere e usare abilità sociali (comunicative *in primis*) e della necessità di apprenderle attraverso un *training* esperienziale, supportato dall'insegnante.

Le abilità sociali includono abilità di conoscenza e fiducia reciproche, le quali permettono una buona esecuzione del compito e facilitano l'apprendimento e lo sviluppo del pensiero critico (ascolto attivo, comunicazione efficace, insegnamento reciproco, controllo della comprensione, stimolo alla discussione includendo nuove informazioni e punti di vista discordanti, proposta di soluzioni creative a problemi, ecc.), e abilità che contribuiscono al funzionamento del gruppo e alla sua efficacia (assunzione a turno della *leadership*, incoraggiamento e sostegno, facilitazione della comunicazione, osservazione dei processi, gestione positiva del conflitto).

2.2.6 Revisione di gruppo

La revisione di gruppo è essenziale per riflettere sulle dinamiche interpersonali e sui progressi compiuti per il raggiungimento degli obiettivi. Essa è determinante per innalzare la qualità della cooperazione e lo sviluppo metacognitivo, perché educa alla capacità di valutare e di auto-valutarsi. La revisione di gruppo può essere facilitata da griglie con domande o *checklist* che aiutano a identificare gli aspetti qualificanti del processo di apprendimento. È strettamente connessa all'azione di monitoraggio dell'insegnante: infatti, è stato dimostrato che l'efficacia del gruppo aumenta quando al feedback reciproco degli alunni si aggiunge il feedback dell'insegnante, frutto dell'osservazione e della raccolta di dati significativi durante l'attività (Johnson e Johnson 1989).

2.2.7 Composizione del gruppo

Il gruppo cooperativo è preferibilmente eterogeneo per capacità, interessi, genere e differenze socioculturali, anche se, per finalità specifiche (ad esempio, compiti differenziati), l'insegnante può decidere di formare gruppi omogenei.



Il gruppo eterogeneo presenta evidenti vantaggi perché espone a prospettive che generano maggiore differenza cognitiva, necessaria per stimolare lo sviluppo intellettuale e l'apprendimento di ciascuno. Il confronto tra più menti e le relative esperienze, attitudini e conoscenze arricchisce i punti di vista e favorisce più alte capacità di elaborazione dei concetti e delle informazioni (Johnson, Johnson e Holubec 2015).

2.2.8 Dimensione del gruppo

Il gruppo cooperativo può essere formato da due fino a quattro/cinque studenti: a ciascuno viene assegnato un ruolo per favorire la gestione e il funzionamento del gruppo stesso, per stimolare i compagni e promuoverne l'apprendimento.

La coppia, che garantisce il massimo livello di interazione simultanea, va spesso variata per favorire circolarità e confronto. Il limite delle due sole relazioni al suo interno può essere superato cambiando la composizione o moltiplicando le occasioni di confronto (ad esempio, nel gruppo di due coppie).

Il gruppo di quattro è considerato ideale da Kagan (2000), perché al suo interno si sviluppano dodici relazioni e un giusto equilibrio tra risorse e livelli di partecipazione, mentre il gruppo di tre può presentare il rischio dell'esclusione di un componente. Maggiore è il numero di componenti, maggiori sono le risorse interne, ma anche i problemi di gestione delle dinamiche e le possibilità di conflitto.

3. Un nuovo ruolo per l'insegnante nell'apprendimento cooperativo e nell'approccio ermeneutico.

Nel contesto cooperativo e in quello ermeneutico, l'insegnante, consapevole che apprendimento e insegnamento sono volti allo sviluppo di una personalità integrata, aggiunge nuove competenze a quelle disciplinari: diventa facilitatore e organizzatore delle attività, orienta verso il compito gli studenti, ne valorizza le risorse e li rende responsabili dell'apprendimento.

Più nel dettaglio, l'insegnante:

- stabilisce gli obiettivi e predispone i materiali di studio;
- definisce ed esplicita i criteri di valutazione;
- predispone l'ambiente per l'apprendimento;
- decide la composizione di coppie e gruppi facendo in modo che gli alunni



con vari livelli di competenza siano distribuiti equamente per favorire apprendimento e inclusione;

- attribuisce ruoli funzionali e di apprendimento di crescente difficoltà;
- spiega il compito e chiarisce le consegne dandole in forma scritta (foglio-guida, lavagna, LIM), eventualmente in sequenze separate;
- incoraggia la comunicazione, osserva e monitora i gruppi durante l'attività per comprendere quali competenze vengono messe in atto e quali abilità sociali vadano eventualmente rinforzate;
- annota quanto è rilevante per dare frequenti feedback in un'ottica di miglioramento;
- stimola lo sviluppo di competenze di formulazione, collegamento, ragionamento (abilità di pensiero di livello superiore), integrate con le conoscenze precedenti;
- valuta non solo le conoscenze disciplinari (in questo caso letterarie) ma anche le competenze individuali e sociali sviluppate.

4. Conclusioni

Riprendendo i nuclei essenziali del nostro discorso, il favorire una relazione significativa tra studenti è propria sia dell'approccio ermeneutico sia dell'apprendimento cooperativo poiché entrambi:

- sono basati sull'ascolto dell'altro come portatore di una propria visione della realtà e che diventa valore sia perché – lo ribadiamo – il testo letterario ha più verità (e quindi annulla la logica del 'giusto' e 'sbagliato' in assoluto ma del corretto o non corretto rispetto a un metodo di analisi);
- sono fondati sul confronto per mezzo del dialogo, il che richiede non solo un'adeguata competenza linguistica e disciplinare (in questo caso letteraria per l'analisi e l'interpretazione dell'opera) ma anche la capacità di esercitare le abilità relazionali.

In particolare, l'educazione letteraria può facilitare lo sviluppo negli studenti di "capacità cognitive, immaginative e capacità critica", intese come "educazione alla complessità e alla problematicità del momento ermeneutico, alla parzialità e al carattere interdialogico di ogni verità e alla dialettica democratica del conflitto delle interpretazioni" (Luperini 2002: 43-44).



Di fronte alla polisemia dei significati del testo letterario e all'infinità delle sue potenziali interpretazioni, infatti, è necessario avere la consapevolezza che "la verità che emerge dalla letteratura è [...] problematica e processuale" (Eco 2002: 74), poiché solo in questo modo

lo studente è indotto da un lato ad assimilare un'idea della verità come processo e dialogo, non come dogma o norma precostituita, dall'altro a sostenere la propria argomentazione e a rispettare quella altrui, dimostrando, così, il nesso che unisce democrazia a interpretazione, didattica della letteratura e formazione del cittadino (Eco 2002: 62).

La formazione dello studente è dinamica (Caon e Bricchese 2022) e si declina nelle dimensioni emotiva, socio-relazionale, strategico-cognitiva attraverso il potenziamento delle abilità relazionali, del controllo metacognitivo e metaemotivo. Tali dimensioni acquistano sempre maggior rilevanza negli ambienti di lavoro complessi, dominati cioè dalla mobilità e dalla rapida obsolescenza delle conoscenze: saper gestire efficacemente gli imprevisti e lo *stress*, saper imparare in tempi rapidi nuove lingue, saper 'imparare ad imparare', maturare capacità di decentramento per intuire le richieste o le motivazioni altrui, sapersi relazionare positivamente gestendo anche diversi modelli culturali e saper cooperare efficacemente (soprattutto in ambienti multilingui e multiculturali), saranno qualità essenziali in un futuro dominato da processi di globalizzazione, di rapidissimo avanzamento tecnologico, di forte incertezza lavorativa.

L'approccio ermeneutico e l'apprendimento cooperativo, per le ragioni ampiamente descritte, possono rappresentare un'ottima risorsa per far sì che la scuola alleni le abilità e le competenze richieste dal mondo del lavoro e per dare evidenza di un plusvalore civico riconoscendo che la letteratura, nelle diverse forme in cui si esprime, unisce le singole persone alla ricerca di senso dell'essere umano. E inoltre, essendo l'intelligenza del gruppo (cooperativo) superiore a quella della persona singola, che l'altro è una risorsa fondamentale per la crescita del sé.



BIBLIOGRAFIA

- BALBONI, Paolo, Fabio CAON. 2015. *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- BALBONI, Paolo. 2012. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Università.
- BRICHESE, Annalisa, Valeria TONIOLI. 2017. *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico*. Natura e competenze. Venezia: Marsilio.
- CAON, Fabio, Annalisa BRICHESE, Sonia RUTKA, Camilla SPALIVIERO. 2019. *Percorsi letterari con l'apprendimento cooperativo. Testi scelti da Dante a Galileo*. Erickson: Trento.
- CAON, Fabio, Annalisa BRICHESE. 2022. *Per una scuola orizzontale. Sfide e scenari per l'innovazione nell'insegnamento*. Torino: Pearson Academy.
- CAON, Fabio, Camilla SPALIVIERO. 2015. *Educazione linguistica, letteraria, interculturale: intersezioni*. Milano: Bonacci.
- CAON, Fabio. 2008. *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: Utet Università.
- COMOGLIO, Mario, Miguel A. CARDOSO. 1996. *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- COMOGLIO, Mario. 1999. *Educare insegnando. Apprendere e applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- DEUTSCH, Morton. 1949a. "A theory of cooperation and competition" in *Human Relations*, 2. 129-152.
- DEUTSCH, Morton. 1949b. "An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process" in *Human Relations*, 2. 199-231.
- DEWEY, John. 1994. *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- ECO, Umberto. 2002. *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- HUTCHINS, Edwin 2001. "Cognition, Distributed" in Smelser Neil J. e Paul B. Baltes (a c. di) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. New York: Elsevier Science. 2068-2072.
- JOHNSON, David W., Roger T. JOHNSON e Edythe HOLUBEC. 2015. *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- JOHNSON, David W., Roger T. JOHNSON, Mary Beth STANNE, Antoine GARIBALDI. 1989. "Impact of group processing on achievement in cooperative groups" in *Journal of Social Psychology*, 130. 507-516.
- JOHNSON, David W., Roger T. JOHNSON. 1987. *Learning together and alone*.



- Cooperative, competitive, and individualistic*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- JOHNSON, David W., Roger T. JOHNSON. 1989. *Cooperation and competition. Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- KAGAN, Spencer, Miguel KAGAN. 1994. "The Structural Approach: Six keys to cooperative" in Shlomo, Sharan (a c. di), *Handbook of Cooperative Learning methods*, Westport, CT: Greenwood Press.
- KAGAN, Spencer, Miguel KAGAN. 2017. *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- KAGAN, Spencer. 2000. *L'Apprendimento Cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- LAVINIO, Cristina. 2005. (a c. di). *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli.
- LEWIN, Kurt. 1935. *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw Hill.
- LIPPITT, Ron, Martin GOLD. 1959. "Classroom social structure as a health mental problem" in *Journal of Social Issues*, 15. 40-48.
- LUPERINI, Romano. 2005. "L'educazione letteraria" in Cristina Lavinio (a c. di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*. Milano: Angeli. 35-42.
- LUPERINI, Romano. 2002. *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni.
- ROGERS, Carl. 1973. *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- SPALIVIERO, Camilla. 2015. "L'educazione letteraria. Crisi e possibili vie d'uscita" in *SAIL*, 15.
- SPALIVIERO, Camilla. 2020. "Educazione letteraria e didattica della letteratura" in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 4 (2). 41-57.
- VYGOTSKJI, Lev S. 1990. *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.



Didattica della letteratura attraverso l'apprendimento cooperativo e l'approccio ermeneutico

RIASSUNTO

Nel contributo, dopo una prima sintetica trattazione delle intersezioni fra educazione linguistica e letteraria in lingua italiana, è stata affrontata la dimensione metodologica attraverso l'analisi della didattica della letteratura e l'approccio ermeneutico e il metodo cooperativo e la loro integrazione mettendo in evidenza le caratteristiche qualificanti dell'approccio ermeneutico, le caratteristiche qualificanti dell'apprendimento cooperativo e il ruolo del docente in questo ambiente di apprendimento centrato sullo studente. Si è visto infine come l'approccio ermeneutico e il metodo cooperativo possono rappresentare un'ottima risorsa per far sì che la scuola alleni le abilità e le competenze richieste dal mondo del lavoro e dalla società.

PAROLE CHIAVE:

glottodidattica, letteratura, apprendimento cooperativo, approccio ermeneutico



Cooperative Learning Model and Hermeneutics in Teaching Literature

SUMMARY

After a brief discussion on the intersections between teaching language and teaching literature, the paper addresses the methodological dimension of teaching literature by analysing the cooperative learning model and hermeneutic approach as well as its implementation in secondary school with L1 or L2/LS learners of Italian (starting with a B2 level of the CEFR). Accordingly, the paper focuses on the qualifying characteristics of the hermeneutic approach, the qualifying characteristics of the cooperative learning model, the role of the teacher in student-centred learning approach. Finally, the paper concludes that the hermeneutic approach and cooperative learning model could be efficient tools for students to acquire skills and competencies required by society and the world of work.

KEYWORDS:

glotodyactics, literature, cooperative learning, hermeneutic approach

