

IL LAVORO DI GRUPPO *in classe* (G. Contessa - 1975)

1 - Modello tradizionale e modello innovativo del processo di apprendimento

2 - Gruppo in senso psicopedagogico

3 - Ostacoli reali ed alibi

4 - Valori educativi del gruppo

4.1 Il raggiungimento di un livello superiore di sicurezza

4.2 Il controllo del senso di colpa

4.3 Il miglioramento dei processi di apprendimento

4.4 L'aumento delle capacità di cambiamento

4.5 La facilitazione della maturazione affettiva

5 - Fenomeni e dinamiche di gruppo

1. MODELLO TRADIZIONALE E MODELLO INNOVATIVO DEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO

Il modo tradizionale di intendere il processo di apprendimento si basa su alcuni presupposti di ordine sociale, epistemologico e psicologico:

a) gli allievi non sanno e l'insegnante sa

b) ciò che gli allievi devono imparare è già deciso dai programmi e dall'idea che l'insegnante ha circa l'apprendimento

e) l'insegnante insegna a tutti le stesse cose allo stesso modo, perciò chi non impara o è svogliato o è mentalmente insufficiente

d) chi impara è premiato, chi non impara è punito (bocciato, irriso, trascurato, ecc.)

e) ogni allievo ha il compito fondamentale di dimostrare la sua abilità manuale e mentale oltre che il suo comportamento disciplinato

Si sta dunque facendo strada un nuovo modello pedagogico, nel quale il lavoro di gruppo è elemento centrale che si basa su questi presupposti:

a) gli allievi fanno già alcune cose, altre le ignorano; anche l'insegnante ignora molte cose

b) la cosa che gli allievi devono davvero imparare è il "metodo per imparare": tutto ciò che esce da questo obiettivo è accessorio o esemplificativo; va comunque studiato solo se risponde a reali bisogni culturali degli allievi

e) l'insegnante aiuta l'allievo ad impadronirsi della realtà e delle regole generali di un lavoro, offrendo contributi diversi in base alle diverse esigenze degli allievi: se qualcuno non impara occorre insegnare qualcos'altro o usare un altro metodo di insegnare

d) gli allievi devono imparare insieme aiutandosi l'un l'altro ed esprimendo al massimo le loro potenzialità.

La differenza tra i due modelli di scuola è radicale. In quello tradizionale l'insegnante insegna qualcosa che è ritenuto importante per l'allievo; la classe non è che un fastidioso insieme di allievi.

Nel modello innovativo la classe come gruppo impara, ricercando e sperimentando in collaborazione, e l'insegnante non è altro che una risorsa disponibile. Nel modello tradizionale la cosa più importante è che gli allievi imparino dei contenuti; nel nuovo modello ciò che conta è che imparino un metodo ed uno stile di lavoro. Il lavoro di gruppo non è dunque solo un metodo, ma è anche il contenuto stesso dell'apprendimento. Lavorando in gruppo gli allievi apprendono che la conoscenza è il frutto della ricerca collettiva: il gruppo è una "unità di apprendimento" in cui si deve superare l'individualismo, la competizione e la dipendenza dalle autorità. Il gruppo discute ogni problema relativo al suo funzionamento e la sua organizzazione. Ciò che si studia, o si ricerca o si realizza deve essere scelto dagli allievi o almeno tratto dai loro reali interessi cognitivi ed emotivi. L'insegnante non valuta: esprime solo pareri e consigli. Il gruppo si valuta, riflettendo sul lavoro che va facendo.

2 GRUPPO IN SENSO PSICOPEDAGOGICO

Occorre precisare il significato psicopedagogico del gruppo, sciogliendo l'equivoco assai diffuso secondo il quale un gruppo è un semplice insieme di persone. Non è sufficiente che più persone facciano insieme una cosa perchè si possano definire gruppo. Per parlare di "lavoro di gruppo" occorrono alcune condizioni:

- **comuni obiettivi di fondo**

- **ruoli in interazione reciproca**

- **senso di appartenenza**

Un gruppo si definisce tale solo se queste condizioni esistono o sono ricercate con consapevolezza. Avere comuni obiettivi di fondo non significa essere unanimi; è sufficiente che ci siano alcune motivazioni simili, che ci siano condizioni oggettive analoghe per tutti i membri, o che alcune motivazioni diverse siano integrabili fra loro. Fra gli allievi la motivazione comune (magari molto remota) è quella di imparare e le condizioni oggettive, dentro l'aula, sono simili. Molte difficoltà sorgono nel lavoro pedagogico in generale e in quello di gruppo in particolare, quando interferiscono condizioni oggettive troppo pesanti (una situazione familiare precaria per l'allievo o una posizione professionale insoddisfacente per l'insegnante). In tali casi i problemi sono di ordine sociale e difficilmente possono essere affrontati con strumenti psicopedagogici.

Che esistano ruoli in interazione reciproca vuol dire che i membri del gruppo devono dare un contributo significativo e personale al lavoro collettivo, comunicando l'un l'altro circolarmente. In tal caso si supera l'assetto tradizionale della classe in cui esistono solo due ruoli importanti: quello del docente e quello del discente, con comunicazioni a due fra insegnanti e singolo allievo. Facilitare l'interazione reciproca dei ruoli significa mobilitare tutte le energie potenziali e tutte le risorse disponibili presenti nella classe, evitando l'emarginazione e la sottoutilizzazione di alcuni.

Infine il senso di appartenenza significa la sensazione da parte dei membri di "far parte" di una entità il cui valore supera quello della somma dei singoli; è il senso sociale dell'insieme, l'integrazione fra istanze individuali e sociali. Non dobbiamo vedere queste condizioni del gruppo come statiche (o ci sono o non ci sono), ma come elementi dinamiciraggiunti e persi di continuo nel flusso storico della vita di gruppo.

Queste tre condizioni possono essere realizzate casualmente per una serie di circostanze occasionali, ma è possibile facilitarle se si tiene conto di alcuni accorgimenti organizzativi. Anzitutto la dimensione: un gruppo ha qualche probabilità di funzionare se ha un numero di membri compreso fra i sei ed i quattordici. Numeri più grandi, come quello di certe classi, procurano alcune difficoltà in parte superabili con la durata del lavoro (da uno a tre anni scolastici), in parte con divisioni in sottogruppi. Poi il tempo: un lavoro di gruppo deve avere tempo sufficiente, ma anche pause significative. Non si può fare un gruppo lavorando insieme un'ora al mese, così come diventa difficile farlo attraverso sedute che durano sei-otto ore. È chiaro che la durata è in funzione degli obiettivi, ma è ormai dimostrato che un gruppo può concentrarsi per un massimo di due ore, dopo le quali è necessario lasciare ai singoli il tempo di riposare. Dovendo impostare sul lavoro di gruppo l'attività scolastica sarà opportuno suddividere accortamente i tempi di lavoro individuale, discussione di gruppo, elaborazione in sottogruppi, ecc..

Molto importante per il lavoro di gruppo è anche lo spazio: l'ambiente deve essere confortevole (illuminazione, sedie, temperatura, ecc..) e soprattutto personalizzato, cioè riconosciuto dal gruppo come proprio. Ultimo elemento utile a facilitare il lavoro di gruppo è il sistema di norme di funzionamento, la Costituzione del gruppo stesso. Organizzazione del lavoro interno, interventi, metodo per decidere, ordini del giorno, verbali, materiale, ecc.; questo insieme di regole deve avere due caratteristiche: essere prodotto dal gruppo ed essere elastico. Un regolamento che fosse elaborato dall'insegnante non sarebbe rispettato; un regolamento troppo rigido soffocherebbe la creatività e la spontaneità del gruppo.

3 VALORI EDUCATIVI DEL GRUPPO

Spesso vengono accampate alcune obiezioni pedagogiche per negare il valore del gruppo in senso educativo. Una di queste è che il lavoro di gruppo può attenuare la creatività e l'autonomia del singolo. Si può rispondere a questa obiezione che, purché correttamente impostato, il gruppo è un "più" rispetto all'istruzione individuale: esso è cioè un completamento e non una sostituzione. Il gruppo è un mezzo, una tappa del lavoro educativo: per questo esso offre all'allievo più occasioni di sviluppo della creatività, più stimoli e situazioni di confronto operativo, oltre a quelli che l'allievo si procura singolarmente.

Un'altra obiezione è che il gruppo consente agli individui di sottrarsi alle proprie responsabilità, di perdere la capacità di decidere da solo e di rischiare. Al contrario, un lavoro di gruppo effettivo aumenta la responsabilità individuale perché assegna a ciascuno il peso del risultato complessivo: addestra in modo formidabile la capacità decisoria perché la storia di un gruppo è una serie ininterrotta di decisioni, aumenta la capacità di affrontare il rischio essendo il gruppo un'entità "rischiosa" per sua natura, come già detto prima. Possiamo dire che, mentre chi è abituato al lavoro individuale non è detto che sia autonomo e maturo né che sia capace di

lavorare in gruppo, al contrario chi sa lavorare in gruppo riesce ad agire individualmente con autonomia e maturità. La terza obiezione è che in fondo l'insegnante fa sempre del lavoro di gruppo, per il fatto stesso che lavora in una classe. Questa obiezione dimentica le condizioni prima descritte perché si possa parlare di lavoro di gruppo: a questi insegnanti ottimisti dobbiamo chiedere se i loro allievi sono motivati e soddisfatti, se hanno modalità orizzontali e circolari di comunicazione e non solo rapporti docente-discente, e infine se gli allievi sentono la classe come il "loro gruppo". Per offrire un'idea più precisa del valore del gruppo nei processi educativi e d'istruzione, possiamo elencare una serie di obiettivi che l'esperienza di gruppo non solo può facilitare ma anche condizionare.

3.1 Il raggiungimento di un livello superiore di sicurezza

L'individuo passa attraverso una serie successiva di stadi di sicurezza che gli derivano da conferme al suo tessuto di bisogni. Al primo livello troviamo la necessità di conferme oggettuali, cioè legate ad oggetti o fatti (pensiamo alla sicurezza del neonato legata al capezzolo); al secondo livello si colloca la conferma dell'autopercezione (il bambino che si riconosce come entità diversa dalla madre); al terzo livello c'è una sicurezza interpersonale, legata cioè ai rapporti con individui (i primi sono i genitori); al quarto livello la sicurezza di gruppo e sociale, derivante cioè dalla capacità di sentirsi "parte" di un'entità superindividuale (il primo gruppo è la famiglia intesa come totalità); all'ultimo livello c'è la sicurezza etico-estetica, quella legata ai valori, concetti e principi (è la scoperta del bene e del bello senza incarnazioni in persone o oggetti specifici). Tutti questi stadi non sono cronologici e l'arrivo all'ultimo non significa il definitivo superamento dei primi. Il

passaggio da un livello di sicurezza ad un altro comporta la sopportazione della mancanza di sicurezza.

Paradossalmente possiamo dire che è sicuro solo chi riesce ad essere insicuro. D'altra parte l'insicurezza è affrontabile solo se esiste nell'uomo la conoscenza di una sicurezza precedente da superare. La totale assenza di esperienze di sicurezza (come in molti orfani) provoca uno stato di angoscia, mentre la cristallizzazione ad uno stadio qualsiasi delle sicurezze elencate è nel contempo sintomo e causa di nevrosi e disturbi del comportamento. In particolare la mancata esperienza del gruppo provoca una forte ansietà nelle relazioni sociali e quindi meccanismi di difesa negativi per l'individuo e per la società. I cosiddetti disturbi di socializzazione (aggressività, inibizione, timidezza ecc.) trovano spesso la loro origine in un mancato o errato riferimento di gruppo. Frequentemente, mediante una corretta esperienza di gruppo, essi possono essere superati.

3.2 Il controllo del senso di colpa

L'individuo acquisisce un complesso di norme dall'esterno: all'inizio le regole del padre, poi quelle delle figure paterne (sacerdote, insegnante, direttore, capufficio, ecc.) ed infine quelle delle strutture sociali. Nel rapporto fra l'io e queste norme il polo più debole è sempre il primo e ben presto l'individuo si percepisce come

trasgressore, cioè colpevole. Un individuo che non sa controllare questo senso di colpa rischia la paralisi del comportamento, l'inibizione o l'autopunizione, la paura o l'impotenza ad agire, la fragilità nei confronti di ogni struttura autoritaria. L'esperienza di gruppo consente l'interposizione, fra l'io e le norme sociali, di regole molto più controllabili ed agibili (quelle del gruppo). Queste ultime possono essere, assai meglio delle altre, modificate; possono diventare un'alternativa alle norme sociali; e comunque sono norme contro le quali è possibile sperimentare il dissenso senza eccessivi sensi di colpa. Imparando a gestire le regole di gruppo il bambino o il giovane o l'adulto (il meccanismo è lo stesso) riescono a gestire il loro senso di colpa e questa capacità resta acquisita anche nei confronti delle norme paterne e sociali.

3.3 Il miglioramento dei processi di apprendimento

L'apprendimento è facilitato dal costante confronto che la situazione di gruppo consente. Il continuo paragone con gli altri favorisce la consapevolezza dei risultati raggiunti dall'individuo al di fuori del tradizionale schema valutativo dell'autorità. L'allievo misura il livello del suo apprendimento, non attraverso il giudizio dell'insegnante che spesso inibisce e demotiva, ma nel confronto positivo con i compagni.

3.4 L'aumento delle capacità di cambiamento

Ogni tipo di cambiamento è legato a problemi di sicurezza, di conflitto (e quindi di gestione dei sensi di colpa) e di apprendimento di nuove situazioni. Poiché il gruppo è una condizione fondamentale per l'appropriazione da parte del giovane dei tre elementi suddetti, il gruppo è anche un'esperienza che rafforza le capacità di gestione del cambiamento. Quanto ciò sia fondamentale per i giovani che dovranno molto presto confrontarsi con situazioni lavorative sgradevoli, è fin troppo chiaro. Se questo è recepito dalle organizzazioni sindacali per facilitare la gestione della conflittualità aziendale, negli ultimi tempi sta diventando anche un'esigenza di alcune aziende ad alto tasso di dinamismo, che vorrebbero utilizzare la capacità di gestire il cambiamento in termini di sviluppo delle mansioni e della creatività.

3.5 La facilitazione della maturazione affettiva

L'affettività tende ad esprimersi in modo personale e irrazionale, cioè in modo soggettivo e non sociale. L'esperienza di gruppo consente di dare all'affettività un'espressione socializzata; offre un aiuto a regolare le funzioni affettive, mediandole con le esigenze di razionalità del gruppo. Una volta che questa socializzazione della affettività è fatta propria dall'individuo, egli potrà utilizzare le sue pulsioni affettive in modo più efficace.

4 FENOMENI E DINAMICHE DI GRUPPO

Descrivere tutto ciò che avviene in un gruppo e come esso si evolve è un compito difficile per svariati motivi. Anzitutto perché ogni gruppo è una entità particolare ed unica, perciò non generalizzabile. In secondo luogo perché un gruppo ha una storia diversa in ragione degli obiettivi che si pone, dell'istituzione in cui opera, del modo con cui è condotto. Come per gli individui, anche per i gruppi non si possono che elencare fenomeni e dinamiche probabili e approssimativi, sottolineando però che la vera conoscenza di un gruppo (come di un individuo) è possibile solo attraverso l'esperienza di un rapporto.

4.1 Nel considerare la storia di un gruppo possiamo evidenziare due direttrici principali: il rapporto fra affettività ed efficienza ed il ruolo dell'autorità. La vita di gruppo oscilla con una sinusoide più o meno ampia, dall'affettività all'efficienza. Con questo si intende dire che un gruppo non nevrótico dà uguale spazio e considerazione alle istanze affettive ed a quelle della produzione. Nelle prime comprendiamo l'irrazionalità, le emozioni, le sensazioni, la soggettività, la soddisfazione individuale; nelle seconde comprendiamo la razionalità, l'economicità, l'obiettivo concreto, l'oggettività. Queste due dimensioni della vita di un gruppo a scuola sono interdipendenti e la scelta di una o dell'altra risulta certamente disfunzionale allo sviluppo del gruppo. Se il gruppo si cristallizza nella dimensione affettiva, nello "stare bene assieme", rischia di diventare inattivo e di trascurare l'obiettivo dell'apprendimento di tutti gli allievi. D'altra parte, se il gruppo si fissa nella dimensione efficientistica (è questo il caso più diffuso nella scuola) trascura le motivazioni individuali, la soddisfazione, i rapporti interpersonali e quindi, oltre ad essere intrinsecamente diseducativo, finisce per andare avanti con il solo metodo dell'imposizione autoritaria. La simultanea compresenza delle due dimensioni è propria di un gruppo ottimale: ci si può accontentare di avere un'alternanza dei due momenti, in equilibrio tra loro. Poiché la scuola è già fin troppo orientata alla dimensione dell'efficienza occorre forse dare più spazio al dialogo tra gli allievi e fra questi e l'insegnante, alla riflessione sul modo di lavorare e sui contenuti dello studio, non considerando questo momento come uno spazio di riposo, ma al contrario come parte integrante del processo formativo. La seconda direttrice principale della dinamica di un gruppo è quella del formale. Da questa dipendono gli allievi e da essa si aspettano la trasmissione della conoscenza ed il giudizio sull'apprendimento. Un insegnante che volesse basare la sua didattica sul gruppo deve tenere in massimo conto questo ruolo che gli è assegnato dalla cultura tradizionale. Abdicare a tale ruolo in nome di un'ideologia dell'uguaglianza porta solo a situazioni di ambiguo permissivismo ed è in sostanza un atto autoritario, perché unilaterale. Il mutamento del ruolo dell'insegnante deve essere un processo graduale e partecipato che si basa su questa presa di coscienza collettiva di un nuovo modo di fare scuola. L'insegnante dovrà quindi agire con professionalità, passando da un ruolo centrale di autorità ad un ruolo esterno di consulente, attraverso fasi meditate ed in base alle esigenze reali del gruppo classe. Nei primi momenti del rapporto insegnante-classe il docente occupa una posizione centrale da cui dipende l'iniziativa; le comunicazioni sono per lo più di tipo stellare, dall'insegnante a ciascun allievo e viceversa. La seconda fase dovrebbe vedere l'insegnante in una posizione di coordinamento allineata a quella degli allievi; le comunicazioni sono di tipo circolare, da ciascuno a tutti gli altri. La terza fase, quando il gruppo riesce a gestirsi con la massima autonomia, vede l'insegnante in posizione esterna al gruppo, con un ruolo di consulente didattico e scientifico.

Naturalmente questo processo non è mai schematico, ed è possibile che queste fasi si presentino confusamente ed in alternanza continua. Ciò che conta è sottolineare l'obiettivo finale che riguarda l'autonomia del gruppo dall'autorità formale, la sua capacità di autoorganizzarsi e di autovalersi.

4.2 E ora vediamo ciò che accade in un gruppo mentre attraversa le diverse fasi della sua evoluzione. Citiamo solo i fenomeni più ricorrenti e significativi. Uno dei primi è quello che Moreno definì "sala degli specchi". Ciascun membro si specchia negli altri osservandone atteggiamenti e reazioni come risposta al proprio modo di essere e di agire. E' proprio questo fenomeno che facilita al massimo l'apprendimento e il cambiamento degli atteggiamenti: ogni individuo si vede riflesso negli altri ed ha la possibilità di valutarsi e verificarsi. Un altro momento centrale per il gruppo è l'apparizione della relazione sociale: tutti i membri parlano in termini di "noi",
sorge un codice verbale comune ed un insieme di norme condivise.

Precedentemente a questo si presenta spesso il fenomeno delle coppie: i membri escono dal loro isolamento individuale ed intrecciano relazioni interpersonali a due a due. Poi c'è il silenzio, un fenomeno spesso interpretato come assenza di comunicazione. In realtà esso è una comunicazione cui sottostanno svariati significati: a volte significa dissenso, oppure disinteresse, o timore di essere giudicati, o desiderio di attirare l'attenzione. Che il silenzio voglia dire consenso (come si dice spesso) è uno dei casi più rari: il consenso è
assai meglio comunicato con adesioni verbali. Fenomeno corrente, specie nei gruppi di adolescenti, è quello del "capro espiatorio". Il gruppo convoglia la sua aggressività verso il membro più debole o più disponibile isolandolo, emarginandolo, addossandogli colpe inesistenti, mettendolo alla berlina. In tal modo il gruppo evita di gestire l'aggressività al suo interno, il che potrebbe avere un effetto disgregante. Un fenomeno simile a quello del "nemico esterno".

In tal caso l'aggressività viene trasferita verso individui esterni al gruppo, che si assumono tutte le parti negative possibili: in questo modo il gruppo può considerarsi buono e minacciato, il che facilita il suo processo di coesione. Un altro elemento coesivo è il fenomeno dell'emergere della leadership. Quando nella classe l'insegnante si sottrae, pur gradualmente, al suo ruolo formale di leader, il gruppo sperimenta momenti di insicurezza e disorganizzazione. Se l'insegnante sa controllare la sua ansietà ed evita di riprendere in mano

autoritariamente le briglie del gruppo, potrà constatare in poco tempo come sia il gruppo stesso a darsi una leadership informale. Il membro più rappresentativo, o il più abile, o il più simpatico, diventa un polo di sicurezza, una entità di aggregazione e coesione attorno al quale il gruppo si organizza e si unifica. Per questo leader si porrà, più avanti, lo stesso problema dell'insegnante: quello cioè di gestire un ruolo che favorisca o che inibisca la crescita e l'autonomia del gruppo. Tutti questi fenomeni possono essere fisiologici o divenire patologici, cioè funzionali alla vita di gruppo ed allo sviluppo dei singoli, oppure disfunzionali.

Per esempio l'eccessiva socializzazione può diventare un freno all'autonomia individuale; la leadership può rappresentare un tentativo di delega della responsabilità da parte dei membri; il capro espiatorio può divenire un gioco sadico; i nemici esterni possono diventare un'ossessione persecutoria. Il ruolo dell'insegnante è fondamentale per dare a questi fenomeni un taglio positivo o negativo.

Per tale motivo occorre che l'insegnante sia preparato e non solo in senso cognitivo, ma anche emotivo. Occorre cioè che l'insegnante, che usa il gruppo come spazio centrale del suo lavoro in classe, abbia costanti esperienze di gruppo. Abbia cioè una conoscenza diretta e personale di ciò che avviene in un gruppo. Qui dovremmo aprire un grande capitolo sulla formazione di base e l'aggiornamento degli insegnanti: ci limitiamo a sottolineare il fatto che l'Università italiana non prevede corsi di psicopedagogia e didattica nelle varie Facoltà, malgrado sia noto che circa il 60% dei laureati di ogni disciplina diventano insegnanti.

4.3 Ci basta elencare gli atteggiamenti funzionali e quelli disfunzionali allo sviluppo del gruppo; atteggiamenti che si possono osservare sia fra gli allievi che fra gli insegnanti.

Possono considerarsi poco funzionali:

- a) aggressività, attacchi diretti ai membri, insoddisfazione palesata per tutto ciò che avviene nel gruppo;
- b) opposizione, ostinazione, rimessa in discussione di decisioni già concordate, ostruzionismo operativo;
- e) esibizionismo, continui riferimenti a se stessi, monopolio degli interventi ;
- d) superiorità, disinteresse, distacco, sarcasmo, distrazione;
- e) dipendenza, ricerca di appoggi, sfiducia in sé;
- f) denominazione, autoritarismo, prevaricazione delle decisioni.

Possono considerarsi funzionali gli atteggiamenti di:

- a) incoraggiamento, adesione, solidarietà, sostegno;
- b) ricerca dell'accordo, mediazione, pacificazione;
- e) armonizzazione delle differenze, sdrammatizzazione dei conflitti, riduzione della tensione;
- d) informazione, richiesta di chiarimenti, offerta materiale di aiuto;
- e) stimolazione, proposta nuove idee, suggerimenti, sintesi;
- f) organizzazione pratica, preparazione riunioni, elencazioni decisioni.

Naturalmente questo elenco è superficiale e generale, ne' basta a superare la necessità di un'esperienza diretta di un gruppo, all'interno della quale ogni evento assume un significato particolare.