

Non arrossire

DI ANTONELLA MANCANIELLO
E LEDA CANGIOLI

*Come trasformare la vergogna
per l'insuccesso in uno stimolo
per l'apprendimento*

I ntroduzione

Se accettiamo, come dice Bateson, che la comunicazione sia un processo di scambio di informazioni e di influenza reciproco che avviene in un determinato contesto, allora dobbiamo ammettere anche che essa diventa “scambio di atteggiamenti”.

Perciò è opportuno riflettere e acquisire maggiore consapevolezza sul fatto che, qualunque sia il contenuto di un insegnamento e a qualsiasi classe d'età questo insegnamento si rivolga (adulti adolescenti o bambini), è sempre la “relazione che fa la differenza!”.

La motivazione centrale, quindi, per affrontare il complesso argomento della vergogna nell'infanzia attraverso l'attività ludica motoria sportiva, nasce dal desiderio di indagare, attraverso la ricerca di un significato formativo che vada oltre le discipline specifiche o le tecniche, una urgenza di senso: un senso tanto più necessario soprattutto quando l'attività si rivolge a bambini in età evolutiva che frequentano la scuola primaria.

Avvalendoci delle ricerche e delle suggestioni più innovative nelle scienze neurobiologiche-psicologiche-computazionali, sappiamo che le emozioni e gli atteggiamenti positivi favoriscono la motivazione e che questa è il “motore primo” dell'apprendimento.

Conoscere i complicati meccanismi delle emozioni significa dunque per un educatore “assumere il complesso come dimensione più vicina al suo lavoro”, ed essere disposto a mettersi in discussione e ad abbandonare il ruolo di addestratore per assumere il ruolo formatore e di catalizzatore di emozioni positive oltre che di contenuti o di tecniche

Per ribadire l'importanza delle emozioni nella relazione educativa, prendiamo in prestito alcune affermazioni del pensiero della teoria enattiva di Maturana e Varela: «Ogni processo cognitivo – la comunicazione come l'apprendimento – è creazione di novità, produzione di un mondo, scoperta e invenzione di un senso non preesistente al processo». In questa prospettiva, sul piano pedagogico bisogna riconoscere che l'apprendimento non è in nessun caso descrivibile completamente dall'esterno: mentre possiamo descrivere dall'esterno le operazioni che poniamo in atto quando vogliamo insegnare qualcosa, mentre possiamo riconoscere dalle *prestazioni* di un soggetto se il nostro piano di insegnamento ha raggiunto gli obiettivi che ci eravamo prefissati, non possiamo descrivere ciò che, nel soggetto stesso, ha senso o non lo ha, ciò che lui ha *realmente* appreso in rapporto al suo *piano di esistenza*. In relazione a ciò, si può distinguere:

- un livello di apprendimento che è la semplice risposta a tutto ciò che può definirsi “insegnamento”;
- un livello più profondo, che viene attivato spontaneamente nello spazio comune costituito dalle *relazioni* e dai reciproci e congruenti cambiamenti strutturali di ogni sistema e del proprio ambiente¹.

La **vergogna**, considerata una tra le emozioni sociali, si inserisce nella dinamica relazionale-motivazionale e può diventare un ostacolo per l'apprendimento se non viene opportunamente riconosciuta. È strettamente legata all'immagine di sé, ovvero è connessa non tanto a ciò che si fa o si è fatto (il che rimanda di più alla colpa), quanto a **ciò che si è**.

La vergogna, quindi, ha a che fare particolarmente con l'identità, con l'immagine di sé, con quegli aspetti *difettosi* di se stessi in cui è riposta – consciamente o inconsciamente – la propria identità.

Essa talvolta si incarna in un messaggio che “veicola disagio”, rende impotenti, fa sentire il bambino non adeguato di fronte a un compito, mina o compromette “l'immagine sociale” che può venire sminuita anche attraverso il giudizio negativo degli altri.

Esiste poi uno specifico carattere corporeo della vergogna: spesso il corpo viene particolarmente chiamato in causa da questa emozione e ne diventa il supporto espressivo.

Le emozioni influenzano l'apprendimento e la motivazione

Il sé difettoso si “incarna”, per così dire, nel corpo che si trasforma nell'oggetto vergognoso da nascondere: la mimica della vergogna lo esprime bene con i gesti di ripiegamento su se stessi, l'abbassare gli occhi, coprirsi la bocca o altre parti del corpo.

Vergognarsi del proprio corpo, della sua forma, della sua goffaggine o rigidità di movimento è un modo piuttosto immediato attraverso cui si esprime la vergogna di sé, la non accettazione, l'autogiudizio e l'autocondanna.

L'intensità del vissuto di vergogna è variabile: quando è sentita come insopportabile, la vergogna viene nascosta o, più spesso, camuffata in rabbia, odio, invidia o depressione, apatia, ritiro.

Inoltre, il corpo, di cui molto si parla nella nostra società, è un corpo che di rado si ascolta, ingombrante, poco conosciuto nelle potenzialità dei suoi linguaggi, spesso ridotti a sintomi o segnali da controllare e codificare, è un corpo ancora costretto in una visione che disgiunge parola e movimento, percezione e azione, ragione ed emozione, un corpo che inevitabilmente va esposto, e perciò continuamente suscettibile di giudizio da parte degli altri.

Lo star bene nel proprio corpo o il “ben-essere” della persona, è una base sicura, solida, sulla quale costruire le abilità e competenze future, e trova le proprie radici nella proposta di una “nuova consapevolezza”, capace di riconnettere la relazione e la conoscenza alla presenza corporea.

Concezione di Sé nell'infanzia

Sappiamo come le emozioni influenzano l'apprendimento e la motivazione, ma è di fondamentale importanza mettere in rilievo come un bambino, nei diversi periodi del suo sviluppo, si percepisca capace o abile nelle proprie attività.

Fino agli anni Ottanta si pensava che fino ai dieci anni, a causa della vaghezza del concetto di abilità, risultasse

impossibile l'instaurarsi nel bambino di situazioni demotivanti, poco funzionali all'apprendimento e al benessere psicologico, come l'*impotenza appresa*².

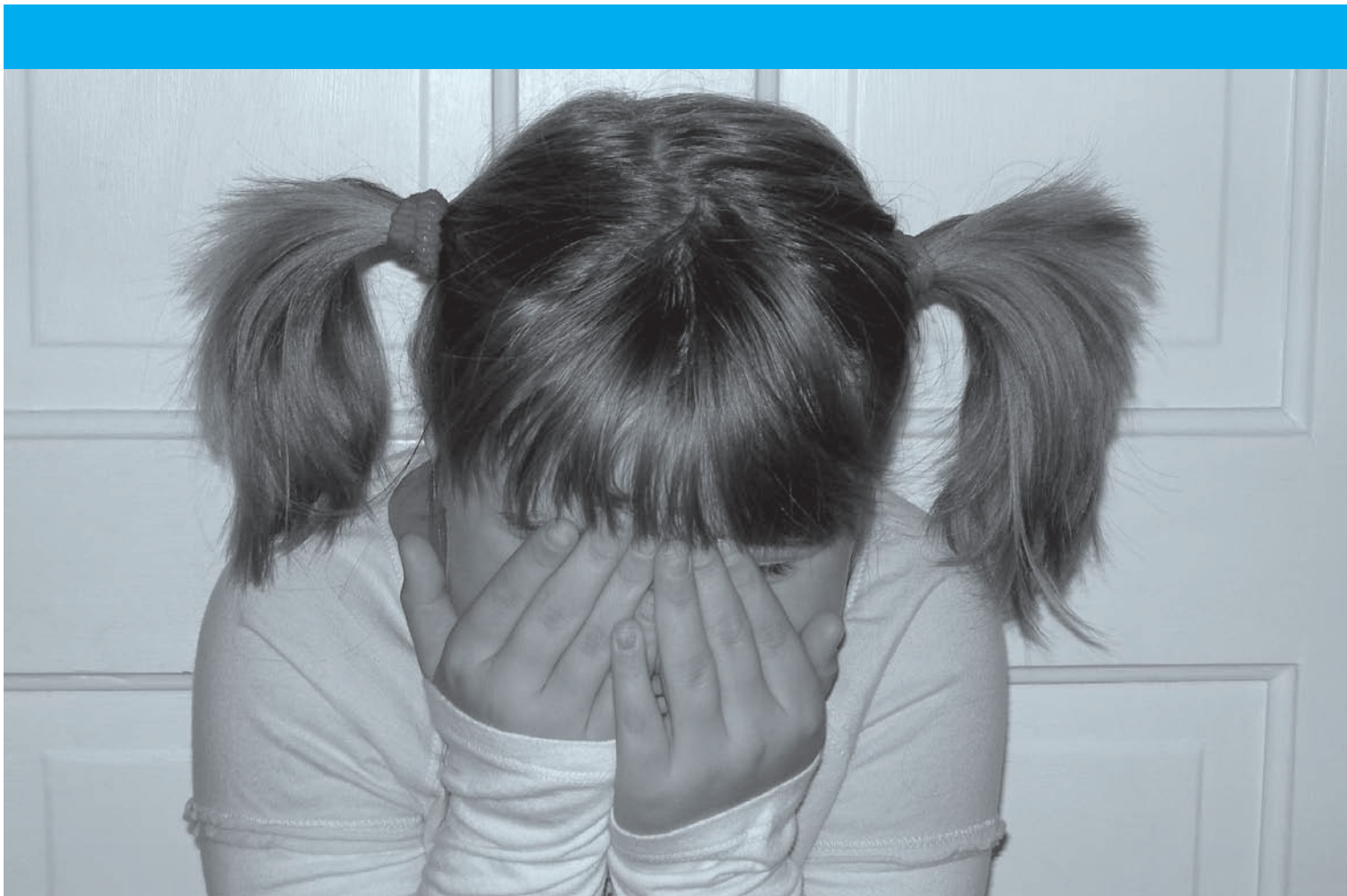
Questa certezza, che poneva i bambini dai 9 anni in giù in un limbo in cui potevano considerarsi protetti da esperienze frustranti quali quelle di non riuscire ad esercitare il controllo sulle situazioni e di non trovare via di uscita al fallimento, è stata messa in discussione da alcuni dati di ricerca che hanno identificato alcuni precursori dell'impotenza appresa già in bambini di scuola materna³.

Il bambino e il Sé globale

Tali ricerche hanno dimostrato che i bambini cominciano molto precocemente (già dai 4-5 anni) a dubitare delle proprie abilità. Questo dato emerge in quanto il bambino ha un concetto di abilità diverso dall'adulto: mentre, infatti, quest'ultimo riflette su specifiche dimensioni, quali la costanza nel tempo di determinati comportamenti, il livello di specificità o generalità, il grado di controllo personale esercitato, il bambino compie valutazioni basate in genere su un'unica dimensione. Una di queste è la valutazione di sé in senso globale, definita *self-worth* (valore di sé), cioè riferita alla propria persona nella sua interezza, che può essere positiva (*goodness*), del tipo “sono un bambino buono e bravo”, o negativa (*badness*) “sono un bambino cattivo”⁴. L'emergere di queste modalità di valutazione dipende dal fatto che il bambino non possiede un concetto del Sé ben differenziato e tende a concepire il Sé come entità che viene giudicata positivamente o negativamente in senso globale. Tali giudizi vengono inferiti dalle lodi o dai rimproveri dati dalle figure di riferimento significative (genitori, educatori, insegnanti...).

Lodi, rimproveri e motivazione

In particolare Dweck⁵ identifica tre grandi categorie di lodi, ulteriormente distinguibili al loro interno, che possono limitare o favorire la percezione di Sé intesa globalmente. La prima categoria si riferisce ai complimenti tipo “Bravo”; la seconda a lodi quali “Sono proprio contento/a di te”; la terza a espressioni del tipo “Hai fatto bene, cos'altro puoi fare per migliorare?”. La prima e la seconda stimolano una valutazione globale di sé perché centrate sulla persona piuttosto che sui risultati ottenuti o sulle strategie adottate. La seconda enfatizza anche l'approvazione da parte dell'adulto, lanciando un messaggio implicito che le cose si fanno non per imparare o per un personale inte-



resse, ma per essere approvati da genitori o insegnanti. La terza possibilità, invece, predispone meno a valutazioni globali di sé in quanto sposta l'attenzione della persona alla situazione e in particolare all'approccio strategico, efficace o meno al compito. Queste tre categorie di lodi, pertanto, possono limitare (le prime due) o favorire (la terza) un corretto sviluppo della motivazione ad apprendere in quanto sostengono in misura diversa la tendenza a valutare il Sé globalmente. In particolare, le prime due situazioni possono portare all'emergere di comportamenti tipici dell'impotenza appresa, quali la scelta di compiti facili e la rinuncia alle sfide e alle situazioni nuove da padroneggiare. Inoltre i primi due tipi di lode tendono ad indirizzare gli obiettivi di apprendimento verso la prestazione, mentre solo il terzo tipo tende a stimolare obiettivi di padronanza. L'identificazione precoce di situazioni che pongono il bambino a rischio di sviluppare impotenza appresa consentirebbe, attraverso specifici interventi, di prevenire lo sviluppo di fenomeni depressivi poco funzionali sia per il benessere psicologico e l'adattamento sociale che per la

riuscita scolastica. Una corretta forma di prevenzione potrebbe consistere nel modificare il tipo di lode elargita, in modo che diventi più funzionale ad un corretto sviluppo della motivazione ad apprendere e che enfatizzi il ruolo dell'impegno instabile e controllabile e delle strategie impiegate, piuttosto che sulle abilità possedute⁶.

Stile attributivo, approccio strategico e prestazione

Come hanno confermato alcune ricerche, riconoscere l'impegno quale causa principale dei propri risultati produce effetti positivi su aspetti metacognitivi legati alla comprensione e alla memoria⁷.

I bambini cominciano a riconoscere l'impegno quale causa principale dei successi o insuccessi solo a partire dall'età di 8 anni, mentre i bambini della scuola dell'infanzia lo attribuiscono prevalentemente a cause esterne e quelli del primo ciclo di scuola elementare all'abilità personale⁸.

Se il genitore si arrabbia, il bambino capisce che può farcela e che dovrebbe semplicemente impegnarsi di più

Lo sviluppo dello stile attributivo e delle sue relazioni con l'approccio strategico e la prestazione fa riferimento anche all'esperienza del soggetto. «Un corretto stile attributivo che riconosce soprattutto l'impegno, secondo una prospettiva sociocognitiva, emerge in contesti familiari motivanti per il bambino. Per cui lo sviluppo si realizza in particolare per effetto delle riflessioni condotte in contesti di socializzazione, anche in relazione ad esperienze con compiti e materiali diversi e a come queste esperienze sono state elaborate e vissute»⁹.

Lo stile attributivo inoltre è influenzato anche dal contesto culturale e dalle modalità di relazione con il bambino. Infatti, oltre che essere influenzato dalle precedenti esperienze di successo o fallimento e dalle reazioni emotive personali¹⁰ che lo accompagnano (in particolare l'insuccesso), lo stile attributivo del bambino risente del contesto culturale perché si sviluppa anche in rapporto agli atteggiamenti e alle emozioni sociali¹¹ che genitori e insegnanti comunicano di fronte ai successi o ai fallimenti¹². Queste emozioni sono a loro volta il riflesso delle attribuzioni espresse dai genitori, che influenzano notevolmente il comportamento verso i figli¹³. Ad esempio, di fronte a un insuccesso, se un genitore o insegnante prova compassione per il bambino, questi capisce che non ha le capacità per farcela mentre, se il genitore si arrabbia, il bambino capisce che può farcela e che dovrebbe semplicemente impegnarsi di più¹⁴. La prima situazione stimola l'attribuzione dell'insuccesso da parte del bambino alla mancanza di abilità, la seconda all'impegno insufficiente.

Come sottolinea Miller¹⁵, alcune attribuzioni vengono comunicate direttamente attraverso espressioni verbali quali "per riuscire ci si deve impegnare"; altre sono comunicate verbalmente solo in concomitanza del comportamento, a riguardo del quale viene espressa l'attribuzione; alcune vengono inferite dall'emozione manifestata (ad esempio compassione, rabbia, soddisfazione); altre ancora non vengono espresse né verbalmente né attraverso alcu-

na reazione emotiva. Ulteriori spiegazioni in merito allo sviluppo dello stile attributivo possono essere ricercate nello sviluppo cognitivo e, ovviamente, in aspetti innati legati al bisogno di riflessione causale che si esprimono in diverse situazioni in diverse età.

Infine, importanti differenze possono essere ricercate nel modo in cui le diverse cause sono interpretate in diverse età dei soggetti. Ad esempio, i bambini piccoli tendono a interpretare l'aiuto positivamente e lo valutano come una buona strategia per apprendere oppure come indice della abilità della propria maestra¹⁶ o della loro stessa abilità (sono bravo e quindi merito di essere aiutato). I più grandi invece considerano l'aiuto come il riflesso di mancanza di abilità e quindi in senso negativo per quanto riguarda la motivazione ad apprendere. Tale situazione, infatti, stimola lo sviluppo di uno stile attributivo in cui il fallimento è fatto risalire ad abilità carenti o a cause comunque al di fuori del proprio controllo piuttosto che alla mancanza di sufficiente ed adeguato impegno¹⁷.



Interrelazioni tra cognizione ed emozione: aspettative, obiettivi e abilità

Come sottolineano Boekakaert e Nenninger¹⁸, attualmente la motivazione all'apprendimento è sempre più interpretata come un insieme di aspetti cognitivi e affettivi tra loro interagenti. Esempi di interrelazione tra emozioni e cognizioni sono le aspettative che nutriamo, gli obiettivi di apprendimento e il concetto di abilità. Ad esempio, per quanto riguarda le aspettative, queste comprendono almeno 3 tipi di elementi¹⁹:

- descrittivo;
- strategico;
- emotivo.

L'elemento *descrittivo* può essere pensato come la rappresentazione dell'obiettivo che si intende raggiungere. L'elemento *strategico* si riferisce ai mezzi attraverso cui raggiungere l'obiettivo prefissato e, in particolare, ai piani, alle tecniche, alle strategie ritenute utili e applicabili nell'immediato e in momenti successivi per realizzare lo scopo. Infine, l'elemento *emotivo* riguarda l'emozione anticipata provata nel pensare al momento in cui la situazione attesa si realizza: le emozioni anticipate, in particolare, consentono di distinguere le **aspettative** dagli **obiettivi**, essendo questi ultimi più di tipo descrittivo e,

in quanto tali, privi della parte emotiva riferita al Sé. Ad esempio è un obiettivo "diplomarsi" mentre è una aspettativa "io che mi diplomo".

"Gli obiettivi racchiudono sia aspetti cognitivi che emotivi. I primi si riferiscono ad obiettivi concreti da raggiungere, i secondi riguardano il modo in cui il soggetto si percepisce e quindi la rappresentazione di sé. Le persone sono maggiormente motivate a impegnarsi in quelle attività che avvicinano il sé reale a quello ideale, piuttosto che a svolgere attività irrilevanti per il proprio concetto di sé.

Così pure il modo in cui una persona si percepisce può anche limitare le sue aspettative di successo e, in difesa del Sé, portarla ad evitare alcune situazioni in cui teme il fallimento. Le aspettative del soggetto relative alla possibilità di ottenere un successo e il valore che viene attribuito al compito da affrontare sono variabili determinanti, in quanto è molto più facile impegnarsi in una attività interessante o comunque valutata importante per il raggiungimento dei propri obiettivi, piuttosto che impegnarsi in una attività giudicata irrilevante, se non addirittura inutile ai propri scopi.

Altro aspetto importante sono le *emozioni* associate alle esperienze di successo/fallimento: se una situazione di apprendimento si accompagna a un vissuto positivo, il soggetto, al ripresentarsi di una situazione uguale o simile, sarà più motivato ad apprendere, perché memore

Tabella 1 Emozioni e motivazioni corrispondenti alle principali discrepanze tra diverse percezioni di sé²⁰

Tipo di discrepanza	Emozione	Motivazione
Sé attuale/proprio vs. Sé ideale/proprio	Delusione e insoddisfazione	Tendenza al ritiro, disinteresse
Sé attuale/proprio vs. Sé imperativo/proprio	Senso di colpa	Alta motivazione al successo e attribuzione all'impegno
Sé attuale/proprio vs. Sé ideale/per gli altri	Vergogna e imbarazzo	Timore di fallire, attribuzione alla mancanza di abilità
Sé attuale/proprio vs. Sé imperativo/per gli altri	Paura o sensazione di essere minacciato	Motivazione estrinseca e tendenza ad attribuire esternamente

La dimensione del “locus of control” e la “stabilità” della causa influiscono sulla stima e sulla fiducia che il soggetto ha di sé

di una esperienza positiva. Al contrario, se avrà sperimentato emozioni negative, come la *vergogna* di fronte al fallimento, queste fungeranno da deterrente per ulteriori esperienze in quel settore, in quel contesto o con quegli specifici materiali”²¹.

L’esame del legame emozioni-aspettative-motivazione è stato approfondito anche da Weiner²², che distingue 3 livelli di reazione emotive presenti nelle diverse situazioni di apprendimento:

1. **emozioni immediate**, generali e indifferenziate strettamente dipendenti dal risultato, che sono positive (felicità, gioia) in caso di successo, o negative (tristezza) in caso di insuccesso, e che non si ricollegano alle riflessioni fatte o agli atteggiamenti assunti di fronte al compito;
2. riguarda le **emozioni specifiche** dipendenti dalla attribuzione formulata, diverse a seconda del tipo di causa attribuita all’evento²³;
3. si riferisce alle **emozioni di autostima** (orgoglio, vergogna, senso di competenza e così via) che derivano dal tipo di attribuzione interna formulata.

La **Tabella 2** illustra il tipo di emozione più frequentemente provata per effetto della specifica attribuzione espressa: vediamo che nel caso di successo attribuito all’abilità corrisponde la fiducia in se stessi o la superbia, mentre nel caso invece di insuccesso i sentimenti sono quelli di *vergogna*, depressione e apatia.

La dimensione del “locus of control” (causa esterna o interna) e, in minor misura, la “stabilità” della causa influiscono sulla stima e sulla fiducia che il soggetto ha di sé o dell’attore osservato, mentre la dimensione “controllabilità” influenza soprattutto i giudizi interpersonali quali l’amicizia o la simpatia²⁵.

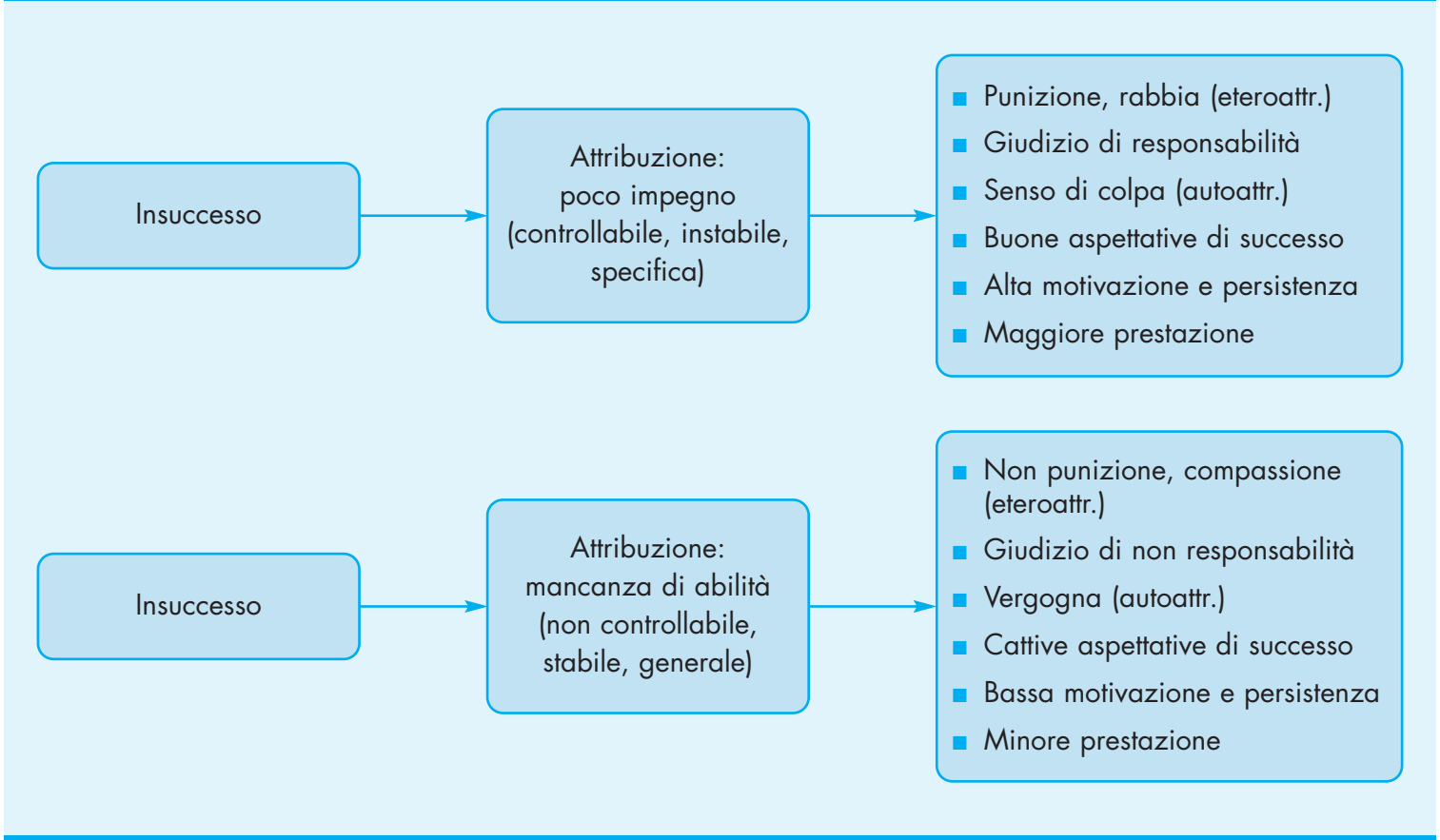
Recentemente (1994) Weiner ha ampliato la relazione tra attribuzioni-aspettative-motivazioni. Egli prevede una distinzione tra **emozioni personali**, che sono quelle dirette a sé e derivanti da processi di autoattribuzione, ed **emozioni sociali**, che sono quelle dirette agli altri (eteroattribuzioni), ad esempio da parte dell’insegnante verso il bambino²⁶. Lo **Schema 1**, a pagina seguente, illustra l’insieme di riflessioni fatte, emozioni provate e comportamenti assunti dal parte del bambino e dell’insegnante (o di qualsiasi altro adulto significativo per il bambino) di fronte a situazioni di successo o insuccesso. Se un insuccesso è attribuito a poco impegno (causa controllabile, instabile, specifica) l’insegnante ritiene il bambino responsabile. Tale assunzione di responsabilità può portare l’insegnante a irritarsi o arrabbiarsi (emozione sociale), perché pensa che il bambino potrebbe farcela se volesse e se si impegnasse di più. In tal caso l’insegnante può essere indotto a rimproverare, o addirittura a punire, il bambino per un comportamento interpretato come controllabile. Tale atteggiamento può far capire che l’insegnante ha fiducia in lui e nelle sue potenziali capacità di riuscita e che se si

Tabella 2 Emozioni conseguenti alle principali attribuzioni²⁴

Attribuzione	Situazione di successo	Situazione di insuccesso
Impegno	Soddisfazione, orgoglio	Senso di colpa
Abilità	Fiducia in sé, superbia	Vergogna, depressione, apatia
Facilità del compito	Sorpresa	Rabbia, rassegnazione
Fortuna	Sorpresa	Sorpresa
Aiuto di altri	Gratitudine	Rabbia

Schema 1

Schema proposto da Weiner²⁷



fosse impegnato di più sarebbe riuscito. Il bambino può provare un'emozione personale di colpa associata al riconoscimento di una attribuzione a mancanza di impegno. Questa situazione contribuisce a mantenere buone aspettative di successo e un'alta motivazione a persistere in situazioni future. Al contrario, se il fallimento è attribuito a mancanza di abilità (cause non controllate, stabile e generale), l'insegnante tende a provare compassione (emozione sociale) perché pensa che il bambino non sia responsabile. Tale convinzione porta l'insegnante a giustificare il comportamento del bambino, evitando rimproveri che potrebbero risultare inutili e frustranti. Il bambino, in tale situazione, capisce che non possiede le capacità per riuscire e pertanto tende a provare **vergogna** (emozione personale) dovuta all'attribuzione a mancanza di capacità. Ciò lo può portare a sviluppare basse aspettative di riuscita che lo condurranno alla demotivazione, alla ridotta persistenza e di conseguenza ad un abbassamento del livello di prestazione in quel tipo di compito. Il modello preso in considerazione potrebbe erroneamente suggerire che a maggiori rimproveri o punizioni segua-

no livelli superiori di prestazione. A questo proposito Weiner²⁸ puntualizza che l'elemento critico non è il rimprovero o la punizione (che potrebbero esserci o non esserci) ma il tipo di emozione comunicata, emozione che può riflettere la fiducia nelle possibilità di riuscita attraverso un impegno più adeguato e costante oppure la convinzione che il bambino non ha le capacità per riuscire. La punizione di per sé, o comunque la manifestazione di rabbia di qualsiasi entità o tipologia, indica un giudizio sociale di responsabilità e uno personale di senso di colpa²⁹. Al contrario, la dimostrazione di compassione riflette un giudizio sociale di non responsabilità e incapacità e uno personale di vergogna³⁰, come vediamo nello **Schema 1**. "Le **emozioni sociali**, normalmente espresse in qualsiasi tipo di relazione, sono importanti in quanto consentono al bambino di comprendere le convinzioni e le riflessioni sottostanti alle manifestazioni emotive degli adulti e di trarre da queste indicazioni per valutare le proprie capacità e per capire quale comportamento è più desiderato e accettato dall'insegnante e dai genitori"³².

Tabella 3 Emozioni, atteggiamenti e riflessioni prima e durante l'esecuzione di compiti valutati positivamente o negativamente

Valutazione	Prima dell'esecuzione del compito	Durante l'esecuzione del compito
Positiva	<p>Emozioni: senso di forza, forte desiderio di acquisire nuove conoscenze o abilità.</p> <p>Atteggiamenti e riflessioni: il compito è vissuto come qualcosa che consente, tramite l'acquisizione di conoscenze e abilità, di raggiungere obiettivi più importanti.</p>	<p>Emozioni: divertimento, piacere, senso di gratificazione nello svolgimento del compito.</p> <p>Atteggiamenti e riflessioni: concentrazione rilassata, esperienza di flusso, consapevolezza metacognitiva delle richieste del compito.</p>
Negativa	<p>Emozioni: resistenza, senso di estraneità, scarso desiderio di acquisire nuove conoscenze o abilità.</p> <p>Atteggiamenti e riflessioni: percezione di un conflitto fra quanto il compito rappresenta e la propria percezione di sé o identità, anticipazione di conseguenze indesiderate nello svolgere il compito.</p>	<p>Emozioni: rabbia o timore, disinteresse per il compito che è vissuto come una punizione.</p> <p>Atteggiamenti e riflessioni: risentimento che porta alla poca concentrazione sul compito, consapevolezza di essere coinvolti in attività spiacevoli o irrilevanti.</p>

Fonte: Brophy³³

Come viene evidenziato da Brophy³⁴ e come illustrato nella Tabella 3, ad attività valutate positivamente si associano prevalentemente emozioni positive che portano allo svolgimento del compito senza ansia e, anzi, col gusto di imparare. Se le attività sono invece valutate negativamente si associano emozioni, atteggiamenti e riflessioni demotivanti.

“Tali emozioni e atteggiamenti dipendono non solo da quanto positivamente è valutato il compito, ma anche dalle aspettative di successo nutrite, a loro volta riconducibili alla percezione di abilità. Ciò significa che chi si sente capace di affrontare determinati compiti tende anche ad avere buone aspettative di successo”³⁵.

Come evidenziato nella Tabella 4, se il soggetto valuta il compito molto importante e nutre alte aspettative di riuscita, tende a manifestare interesse e percepisce l'attività come una sfida delle proprie abilità e, in quanto tale, la affronta strategicamente, con livelli di interesse che possono condurre ad esperienze di flusso³⁶.

Come si sviluppa e si mantiene la motivazione ad apprendere: i fattori principali

Da un'analisi delle varie teorie sulla motivazione, si può concludere che la motivazione ad apprendere appare stimolata e sollecitata da diversi fattori interagenti tra loro:

- proposta di argomenti che vengono vissuti dal soggetto come *dotati di interesse* perché collegabili ad altre conoscenze o all'esperienza reale e non obsoleti, cioè in “risonanza” con il contesto culturale di appartenenza;
- coinvolgimento del soggetto in una forma di *apprendimento attivo*, in cui egli si percepisca come *autonomo* nella scelta, nella ricerca, nella costruzione della conoscenza;
- presenza di un *contesto ambientale cooperativo*, che favorisca il rispetto delle differenze individuali, la condivisione di risorse all'interno della comunità, la partecipazione di tutti gli attori al progetto proposto;

Tabella 4 Motivazione provata in corrispondenza di differenti livelli di aspettative di successo e del valore del compito

Valore dato al compito	Aspettative di successo	
	basse	alte
Poco importante	Rifiuto di affrontare il compito	Evitamento del compito
Molto importante	Dissimulazione di disimpegno	Sfida e impegno

- da parte del contesto ambientale, riduzione o neutralizzazione del conflitto tra tendenza alla riuscita e tendenza ad evitare il fallimento che, come afferma J.W. Atkinson, sono presenti in ogni soggetto;
- capacità del contesto ambientale di ridurre nel soggetto la tensione a raggiungere semplici obiettivi di prestazione (un buon voto, l'approvazione), separati da obiettivi di conoscenza;
- capacità dell'insegnante di presentarsi non come "trasmettitore" di conoscenze ma come assistente cognitivo e facilitatore dell'apprendimento, secondo la fortunata formula di Rogers;
- adeguata considerazione da parte dell'insegnante delle componenti affettivo-emozionive e relazionali implicate nell'apprendimento;
- adeguato controllo da parte dell'insegnante dello stile della propria comunicazione, sia verbale sia non verbale (gesti, posture, espressioni del volto);
- adeguata considerazione del fatto che insegnamento e apprendimento sono processi diversi, perché fondati l'uno sulla linearità, l'altro sulla non linearità e che, accanto all'apprendimento di risposta, va postulato un apprendimento profondo, non oggettivabile, controllabile e verificabile;
- capacità di far incontrare insegnamento ed apprendimento nella costruzione di quello che, sulla base della teoria enattiva, si può definire un "mondo comune", cioè una struttura di significati che non preesiste alla concreta azione dell'insegnare e dell'apprendere;
- selezione adeguata dei mediatori didattici in relazione a:
 - a. fase dello sviluppo cognitivo;
 - b. opportunità di far compiere esperienze con materiali e situazioni di diverso tipo;
 - c. possibilità di operare rimandi sistematici fra i vari tipi di rappresentazione (attiva, iconica, analogica, simbolica);
 - d. pregnanza emotivo-affettiva e relazionale oltre che cognitiva.

Gli strumenti per giungere a questi risultati sono quelli di una didattica strategica programmatoria, trans-disciplinare oltre che disciplinare, narrativa ed autobiografica, vale a dire capace di affondare e di mettersi in gioco nell'intero spessore dei vissuti, della soggettività, della storia, del tempo.

Scuola educante: vissuto e idea di Sé

Il come ci sentiamo durante le esperienze, la realtà che viviamo, può farci sentire bene: in tal caso parliamo di *vissuto positivo*; quando si presenta una situazione opposta, parliamo di *vissuto negativo*. Naturalmente non esistono soltanto il bianco del positivo e il nero del negativo, ma nella realtà si osservano tante sfumature intermedie. Contribuiscono al vissuto positivo l'adeguatezza, la soddisfazione, la riuscita, il piacere. Il vissuto positivo favorisce la costruzione di un'idea di Sé positiva.

Il concetto di Scuola educante vorrebbe che ciascuno maturasse una bella idea di Sé positiva. L'idea di Sé è ciò che

Il vissuto positivo favorisce la costruzione di un'idea di Sé positiva. Il concetto di Scuola educante vorrebbe che ciascuno maturasse una bella idea di Sé positiva



una persona “sente di essere” in seguito alle esperienze che ha vissuto.

La realtà, per Sé, è il proprio vissuto di quella realtà. Ogni esperienza lascia una traccia, un segno; a seconda che si viva l'esperienza con adeguatezza o inadeguatezza si forniscono dei segni positivi o negativi alla immagine di Sé; l'idea di Sé è come un consuntivo di questi dati.

Un'idea positiva di Sé è un fattore di equilibrio personale e sociale perché:

- chi sente di avere un'idea positiva sta bene; la percezione e la consapevolezza della propria adeguatezza, fanno stare bene; chi sente di avere delle positività tende ad investire su di sé;
- chi sente invece delle “mancanze” è più disponibile a “lasciarsi andare”.

Ciascuno matura un'idea di Sé; nessuno può sfuggirvi; la maturazione di un'idea di Sé positiva rappresenta il primo grande “vantaggio” dell'esperienza scolastica, perché attraverso questa percezione si costruiscono le forze della persona. L'idea di Sé condiziona il modo di porsi di fronte ad una nuova esperienza, se ci si sente all'altezza della situazione si è più disponibili a provare il nuovo, a tentare e ritentare e a impegnarsi. Questa disponibilità permetterà nuove conquiste e nuovi vissuti positivi. Questo percorso, oltre a favorire la costruzione personale, costituisce la strada per gli apprendimenti futuri.

L'insegnante può gestire le attività relative al corpo e al movimento prestando attenzione al vissuto oppure preoccupandosi prevalentemente dei contenuti delle attività; nel primo caso privilegia la persona sull'attività imboccando il sentiero educativo.

Le attività connesse al corpo e al movimento hanno una rilevanza straordinaria per la formazione dell'idea di Sé di ciascun bambino. L'azione è un'esperienza in cui il corpo è esposto, evidente a tutti, i vissuti dati dall'esperienza corporea sono ineludibili, si compongono su una traccia tangibile perché: *al corpo non si sfugge*.

Le attività connesse al corpo e al movimento hanno una rilevanza straordinaria per la formazione dell'idea di Sé di ciascun bambino





Quando l'insegnante mette i bambini in una situazione di esercizio o di gioco, questa esperienza è sempre un vissuto importante; anche quando un bambino si sottrae all'esperienza o sceglie di non partecipare al gioco. Comunque, in quel momento vive un'esperienza!

Adeguatezza, inadeguatezza

Con la parola adeguatezza si vuole indicare una sintesi particolarmente importante nel vissuto dell'esperienza. Il vissuto di adeguatezza fa stare bene perché fa sentire capace, fa sentire all'altezza del compito, permette di reggere il confronto, di sopportare il giudizio.

L'insegnante dovrebbe considerare, nell'ambito vastissimo delle attività disponibili, quelle che, di fatto, producono senso di adeguatezza, allenandosi a svincolarsi per quanto possibile dal confronto sui "prodotti". Dovrebbe allenarsi a pensare che per un bambino è adeguato il salto che dà soddisfazione a quel bambino; per un altro è adeguato un altro e così via. Questo concetto di adeguatezza che privilegia la persona sul prodotto dovrebbe permeare di base il terreno della esperienza.

Il pensiero prevalente privilegia il confronto tra i prodotti per determinare quale vale di più; il modello educativo mettendo in primo piano la persona, vede il valore in ciò che ha valore per la persona.

È possibile la soddisfazione di ciascuno nell'esperienza motoria; come favorirla? Il gioco e la sua misurazione possono svilupparsi nell'ottica del "ciascuno"?

Obliquità e orizzontalità

Chiamiamo obliqua la situazione in cui ciascuno può vivere il successo della propria azione.

Quando ciascuno sente di riuscire, nonostante possieda abilità diverse dagli altri, è presente qualche forma di

Quando l'insegnante mette i bambini in una situazione di esercizio o di gioco, questa esperienza è sempre un vissuto importante

L'attività motoria e sportiva può favorire la formazione dell'individuo se le proposte sono opportunamente condotte ed adeguate

obliquità. Quando invece le abilità possedute dai diversi componenti un gruppo costituiscono la discriminante che fa vivere in qualcuno l'adeguatezza e a qualcun altro l'inadeguatezza, la situazione è orizzontale. Saltare un'asticella, posta ad un'altezza uguale per tutti, è una situazione orizzontale; saltare un'asticella posta in modo obliquo o saltare oggetti diversi disponibili è invece una situazione obliqua. La qualità e la quantità dei materiali a disposizione favoriscono l'obliquità perché permettono la scelta tra diverse soluzioni spaziali: tante scatole di varie dimensioni, tante palle diverse, cerchi, canestri, ecc., si prestano ad essere utilizzati in soluzioni verticali e orizzontali. L'obliquità e l'orizzontalità sono soprattutto date da convinzioni interiori e dai microcomportamenti conseguenti dell'insegnante.

Conclusioni

Non serve un grande sforzo per comprendere come le emozioni pervadano la nostra quotidianità guidandoci nelle scelte, poiché: «*le emozioni sono, di per sé, una forma di conoscenza*».

In questo lavoro abbiamo illustrato come anche l'attività motoria e sportiva possa favorire la formazione dell'individuo se le proposte sono opportunamente condotte ed adeguate. Promuovere le "specialità di ciascuno", praticare "l'obliquità", permette a tutti di trovare delle "quote di soddisfazione" nelle pratiche motorie, di essere orgogliosi del proprio impegno, e come conseguenza, di aumentare la motivazione all'apprendimento.

La vergogna, che è l'emozione opposta all'orgoglio, può portare all'impotenza appresa; in pratica, a rinunciare ad intraprendere una sfida per paura di non essere capaci di affrontarla. Se le difficoltà "non sono affrontate" non vengono apprese nuove conoscenze e abilità.

Per rompere questo *loop* o circolo vizioso è necessario che gli educatori, istruttori e allenatori sportivi siano consape-

voli dei processi sottesi alle emozioni alle motivazioni e quindi all'apprendimento, infatti, hanno la possibilità, con il loro atteggiamento e la loro competenza (non solo tecnica, ma anche con la competenza sentimentale), di leggere e accogliere i bisogni dei bambini e predisporre proposte adeguate per superare le difficoltà.

¹ I contributi più significativi sono di H.R. Maturana e F.R. Varela: Maturana, H.R., *Autocoscienza e realtà*, 1990, tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano, 1993; Maturana, H.R., Varela, F.J., *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, 1980, tr. it. Marsilio, Venezia, 1985; Maturana, H.R., Varela, F.R., *L'albero della conoscenza*, 1984, tr. it. Garzanti, Milano, 1987; Varela, F.J., *Connaître. Les sciences cognitives: tendances et perspectives*, Ed. du Seuil, Paris, 1989. L'analisi e l'approfondimento della teoria enattiva in termini pedagogici sono portati avanti, in Italia, da Giuliano Minichiello. Sull'argomento si possono consultare le seguenti opere dello studioso: *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia, 1995; *Elementi di didattica generale*, Edisud, Salerno, 2003.

² Cfr. De Beni, R., Moè, A., *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 2000, cap. 7, par. 4.

³ Cfr. Heyman, G.D., Dweck, C.S., Cain, K.M., *Young Children's Vulnerability to Self-blame and Helplessness: Relationship to Beliefs about Goodness*, in «Child Development», n. 63, 1993, pp. 401-415, e anche Smiley, P.A., Dweck, C.S., *Individual Differences in Achievement Goals among Young Children*, in «Child Development», n. 65, 1994, pp. 1723-1743.

⁴ Burhans, K.K., Dweck, C.S., *Helplessness in Early Childhood: The Role of Contingent Worth*, in «Child Development», n. 66, 1995, pp. 1719-1738.

⁵ Cfr. Dweck, C.S., *Teorie del Sè. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, 1999, trad. it. Centro Studi, Erikson, Trento, 2000.

⁶ Cfr. De Beni, R., Moè, A., *Motivazione e apprendimento*, cit., p. 166.

⁷ Cfr. De Beni, R., Moè, A., Ravazzolo, C., *Sviluppo dello stile attributivo e relazione con le componenti metacognitive in bambini dai 4 ai 10 anni*, in «Psicologia Clinica dello Sviluppo», 1998.

⁸ Cfr. De Beni, R., Moè, A., Ravazzolo, C., *Sviluppo dello stile attributivo e relazione con le componenti metacognitive in bambini dai 4 ai 10 anni*, in «Psicologia Clinica dello Sviluppo», 1998, e *Lo stile attributivo dei bambini di scuola materna ed elementare. Sviluppo e relazione con la Metacognizione*, 63, 1999, pp. 29-40. Inoltre, l'attribuzione all'abilità, che, in genere, non è la più funzionale all'apprendimento, perché si tratta di una causa stabile, non produce effetti negativi sulla prestazione quando il bambino non riesce ancora a distinguere l'abilità dall'impegno. Cfr. Nicholls, J.G., *The Developments of the Concepts of Effort and Ability, Perception of Academic Attainment, and the Understanding that Difficult Tasks required more Ability*, in «Child Development», 49, 1978, pp. 800-814.

⁹ De Beni, R., Moè, A., *Motivazione e apprendimento*, cit., p. 183.

¹⁰ Weiner B., *Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving*, in «Review of Educational Research», 64, 4, 1994, pp. 557-573.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Cfr. Carr, M., Kertz, B.E., Schneider, W., Turner, L.A., Borkowski, J.G., *Strategy Acquisition and Transfert among American and German Children: Environmental Influences on Metacognitive Development*, in «Developmental Psychology», 25, 5, 1989, pp. 765-771. Kurtz, B.E., Schneider, W., Carr, M., Borkowski, J.G., Rellinger, E., *Strategy Instruction and Attributional Beliefs in West Germany and the United States: Do Teachers Foster*



Metacognitive Developments?, in «Contemporary Educational Psychology», 15, 1990, pp. 268-283. Miller, S.A., *Parent's Attributions for Their Children's Behavior*, in «Child Development», 66, 6, 1995, pp. 1557-1584. O'Sullivan, J.T., Howe, M.L., *Causal Attributions and Reading Achievement: Individual Differences in Low-income Families*, in «Contemporary Educational Psychology», 21, 4, 1996, pp. 302-379.

13 Cfr. Dix, T.H., Grusec, J.E., *Parental Attributions Processes in the Socialization of Children*, in *Parental Belief Systems*, a cura di I.E. Sigel, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1985, pp. 201-233.

14 Cfr. Weiner, B., Graham, S., Stern, P., Lawson, M.E. *Using Affective Cues to Infer Causal Thoughts*, in «Developmental Psychology», 15, 1982, pp. 1-20.

15 Cfr. Miller, S.A., *Parent's attributions for their children's behavior*, in «Child Development», 66, 6, 1995, pp. 1557-1584.

16 Cfr. Newman, R.S., Stevenson, H.W., *Children Achievement and Causal Attributions in Mathematics and Reading*, in «Journal of Experimental Education», 58, 3, 1990, pp. 197-212.

17 Cfr. De Beni, R., Moè, A., *Motivazione e apprendimento*, cit., p. 185.

18 Cfr. Nenninger, P., *Introduction to the Special Theme: Advances in Motivation from an European Viewpoint*, in «European Journal of Psychology of Education», 14, 1, 1999, pp. 3-9.

19 Borkowski, J.G., *Insegnare la generalizzazione delle strategie: creare convinzioni positive relative al successo e costruire i possibili sé*, in *Handicap e apprendimento. Ricerche e proposte di intervento*, a cura di C. Cornoldi, R. Vinello, ediz. Junior, Bergamo, 1995.

20 De Beni, R., Moè, A., *op. cit.*, p. 104.

21 *Ibidem*, p. 100.

22 Cfr. Weiner, B., Russel, D.E., Lerman, D., *Affective Consequences of Casual Ascriptions*, in *New Direction in Attribution Research*, a cura di J.H.

Harvey, W.J. Ickes, R.F. Kidd, N.J. Hillsdale, Erlbaum, 1978, vol. I.

23 Cfr. Weiner, B., Russel, D.E., Lerman, D., *Affective Consequences of Casual Ascriptions*, in *New Direction in Attribution Research*, a cura di J.H. Harvey, W.J. Ickes, R.F. Kidd, N.J. Hillsdale, Erlbaum, 1978, vol. II; *The Cognition Emotion Process in Achievement-related Contest*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 37, 1979, pp. 1211-1220; Russel, D.E., McAuley, E., *Causal Attribution, Causal Dimensions, and Affective Reactions to Success and Failure*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 50, 1986, pp. 1174-1185.

24 De Beni, R., Moè, A., *op. cit.*, p. 119.

25 *Ibidem*.

26 Cfr. Weiner, B., *Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving*, in «Review of Educational Research», 64, 4, 1994, pp. 557-573.

27 De Beni, R., Moè, A., *op. cit.*, p. 121.

28 Cfr. Weiner, B., *Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving*, in «Review of Educational Research», 64, 4, 1994, pp. 557-573.

29 Cfr. Baumeister, R.F., Stillwell, A.M., Heatherton, T.F., *Guilt. An Interpersonal Approach*, in «Psychological Bulletin», 115, 1994, pp. 243-267.

30 Cfr. Brown, J., Weiner, B., *Affective Consequences of Ability and Efforts Ascriptions: Controversies, Resolutions, and Quandaries*, in «Journal of Educational Psychology», 76, 1984, pp. 146-158.

31 Cfr. Weiner, B., *Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving*, cit.

32 De Beni, R., Moè, A., *op. cit.*, p. 122.

33 Cfr. Brophy, J., *Motivating Students to Learn*, Erlbaum, Mahwah, NJ, 2004.

34 *Ibidem*.

35 De Beni, R., Moè, A., *op. cit.*, pp. 109-110.

36 *Ibidem*, pp. 110-111.