

## ***Educare le motivazioni e gli atteggiamenti***

**Roberta Rigo**

"Le componenti affettive e conative delle competenze sono a tutti i livelli altrettanto importanti delle componenti cognitive. Trascurarle produce adulti incompetenti" (Margiotta, 1994, p.192).

La scuola agisce infatti su tutta la persona, nella sua complessità e a partire dal suo patrimonio di abilità e di conoscenze, ma anche di valori, di giudizi personali sulla realtà, di modi di porsi di fronte alla realtà stessa, di spinte a fare, a comunicare, a conoscere... Area conoscitiva, affettiva, cognitiva sono perciò strettamente interconnesse e interdipendenti nel progetto di formazione dell'individuo.

La complementarità degli aspetti fa sì che anche il risvolto affettivo delle competenze, esprimibile in *motivazioni e atteggiamenti*, diventi meta dell'educazione, realizzabile a lungo termine e grazie ad una azione integrata delle diverse discipline. Motivazioni e atteggiamenti sono oggetto di apprendimento e di progressiva trasformazione unitamente alle competenze - capacità dell'individuo (Pontecorvo 1979, p. 220).

→ *Quale senso ha che simili riflessioni siano presenti nell'analisi della struttura formativa della disciplina e nella progettazione dell'insegnamento?*

Certamente è fondamentale. Da un lato infatti induce l'insegnante a "leggere" la valenza e la pregnanza formativa della disciplina di insegnamento, affettiva, relazionale, motivazionale, e non solo quella cognitiva. La formazione avviene quindi su più dimensioni, e in modo integrato. Dall'altro lato tale lettura orienta a predisporre uno "sfondo integratore", una situazione, un contesto, ovvero una realtà significativa che coinvolga l'individuo ad organizzare in modo unitario competenze, atteggiamenti, motivazioni con i percorsi, il linguaggio, gli strumenti, i quadri di riferimento concettuali, ecc.

Un ambiente di apprendimento integrato favorisce lo sviluppo di strategie di apprendimento costruttive. Infatti, in esso, non solo momento affettivo e cognitivo si integrano, motivando all'apprendimento, ma si strutturano i contesti che facilitano la riorganizzazione dei quadri concettuali dell'individuo. L'ambiente agisce, in primo luogo, a livello di meta-apprendimenti. L'educatore, in quest'ottica, assume una sorta di ruolo di "regista" poiché predispone i materiali, i collegamenti tra momenti diversi, i percorsi più adatti..., ma al tempo stesso è in grado di valorizzare l'occasione e l'evento non programmato.

### **Motivazioni**

E' ovvio che la **motivazione** è essenziale per qualsiasi attività di conoscenza, di azione e di interpretazione. Di fatto la sfera motivazionale costituisce un obiettivo primario nel curriculum. Accanto alle motivazioni interne al soggetto si devono però considerare anche quelle motivazioni che possono essere sollecitate, indotte, acquisite nell'interazione con gli altri e con l'ambiente.

Non c'è l'intenzione in queste pagine di aprire un discorso sulla motivazione, oggetto di ampia produzione psico-pedagogica. Semplicemente si vogliono indicare, senza la pretesa della completezza e della sistematicità, alcune "mete" motivazionali operanti all'interno dei sistemi di padronanza, alle quali è opportuno collegare l'organizzazione delle esperienze e dell'ambiente educativo da parte dell'insegnante. Nella logica dei modelli di lavoro tale preoccupazione si concretizza, in particolare, nella costruzione dei compiti esperti secondo fasi di progressiva consapevolezza; più in generale potremmo dire che tutto il progetto del modello di lavoro è calibrato per sviluppare il senso e il gusto di fare.

Alcune mete rilevanti dell'area motivazionale sono:

la <b>strutturazione</b> :	riguarda la spinta a sistematizzare, a ricercare coerenza, regole ed invarianze, a puntare alla riuscita e alla conclusione di ciò che si è intrapreso;
la <b>chiarificazione</b> :	si intendono l'insegnamento a porre domande di chiarimento, di approfondimento, di esemplificazione; l'educazione a rispondere per chiarire il proprio pensiero, per integrare le conoscenze, in sostanza l'educazione a decentrarsi rispetto all'interlocutore;
la <b>cooperazione</b> :	riguarda la spinta a lavorare con altre persone, a mettere in comune conoscenze, esperienze, a progettare;
la <b>responsabilizzazione</b> :	<i>personale e interpersonale</i> : si riferisce alla educazione a rispettare le regole di vita e di lavoro, a rispettare i tempi stabiliti, a considerare oggettivamente i meriti propri e altrui, a verificare la validità delle opinioni nel confronto con gli altri e con i criteri stabiliti.

### Atteggiamenti

Ogni sistema di padronanza può ritenersi contraddistinto anche da particolari modi di porsi di fronte alla conoscenza, all'interpretazione, all'azione nel reale. Tali modi si debbono ritenere *atteggiamenti "scientifici"* poiché rappresentano un vero e proprio abito mentale che segna le attività del soggetto ed impegna le sue competenze (Pontecorvo 1979).

Vediamo in questo paragrafo come questi siano riferibili, anche se non in maniera esclusiva, ai tre "domini" di esperienza/conoscenza.

L'esplicitazione degli atteggiamenti, vale la pena di sottolinearlo, fornisce, in fase operativa ed esecutiva dei vari compiti esperti, criteri di osservazione della crescita dell'allievo.

Le teorie di Lakatos, Popper, Kuhn (1986) sulla crescita della conoscenza e sulla metodologia dei programmi di ricerca scientifica costituiscono importanti riferimenti per definire quelle modalità, quelle convinzioni essenziali che ci interessano. Esse non sono esclusive della conoscenza

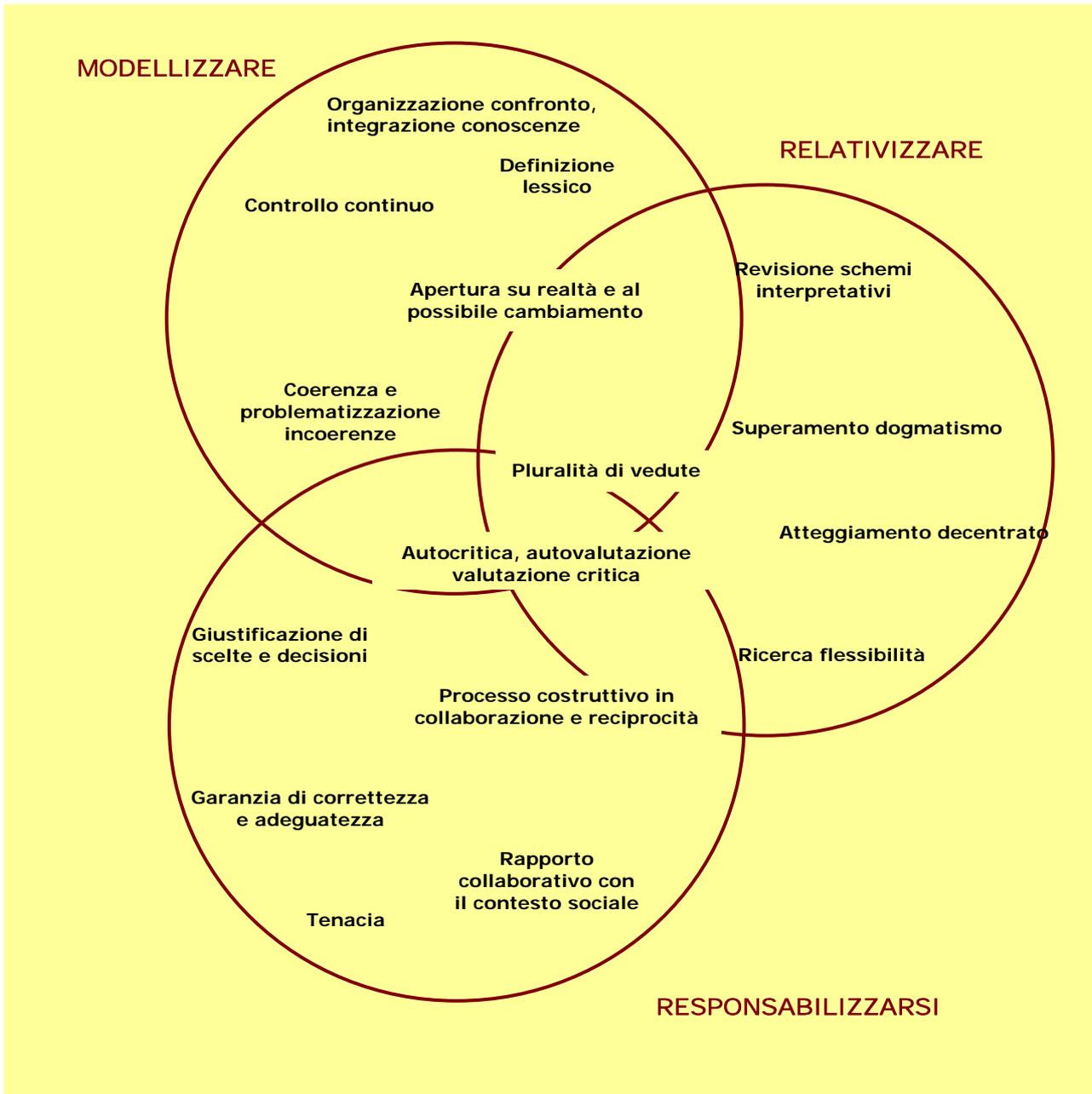
scientifico, ma di ogni altro conoscere. Sono le stesse che in ambito formativo qualificano la dimensione di sviluppo/apprendimento e che devono diventare oggetto del processo educativo. Ci confortano inoltre le indicazioni della ricerca psico-pedagogica. Indicazioni particolarmente significative si traggono dalle pagine, sempre attuali, di Pontecorvo (1979) che descrive, raccolti sotto "categorie essenziali", gli atteggiamenti scientifici.

Vengono indicati, in relazione ad ogni sistema di padronanza, quei modi di porsi che principalmente lo identificano. E' utile confrontare con questi il modello di riferimento (o i modelli usati in modo integrato) per l'analisi di un nodo della disciplina così da rilevare gli atteggiamenti che lo contraddistinguono e comprendere in quale "dominio" dell'esperienza/conoscenza si inserisce.

Occorre precisare però che gli atteggiamenti non sono esclusivi di questo o quel "dominio", bensì sono relativi a tutta la crescita culturale e personale; si dirà perciò, in modo più corretto, che tendenzialmente ogni modello si orienta verso questo o quel sistema di padronanza. La predominanza di un sistema sarà meglio leggibile sia tenendo presente l'intenzione, la meta di ogni modello esperto sia vagliando la natura dei singoli compiti che lo compongono (Cfr. Tav. n.1 : "Sistemi di padronanza e atteggiamenti")

La definizione delle motivazioni e degli atteggiamenti permette di collocare gli stessi in un quadro di riferimento sovradisziplinare.

Tav. n.1 - Sistemi di padronanza e atteggiamenti



## GLI ATTEGGIAMENTI NEL MODELLIZZARE [11](#)

### ***Apertura sulla realtà e al possibile cambiamento***

La nostra intelligenza elabora schemi interpretativi, modelli per descrivere la realtà: apprende i fatti, ma apprezza anche la possibilità di anticipare e prevedere altri aspetti

### ***Ricerca di organizzazione, confronto e integrazione delle conoscenze***

Tali elaborazioni nascono, vengono verificate e perfezionate sia attraverso un confronto con l'esperienza sia attraverso l'aiuto o il confronto critico con spiegazioni ausiliarie o alternative.

### ***Ricerca di coerenza e problematizzazione delle incoerenze***

E' positivo organizzare e sistematizzare le conoscenze, mirando alla "coerenza come principio regolatore", senza per questo rassegnarsi o fermarsi di fronte a casi incoerenti

### ***Definizione - sistemazione di un lessico***

E' importante il lavoro di sistemazione poiché da esso nasce il lessico della disciplina. Secondo Kuhn sono i vantaggi dei periodi di scienza normale.

### ***Esercizio di un controllo continuo***

E' di rigore un controllo continuo, ma nonostante certi controlli siano ampiamente superati le conoscenze non hanno in sé nulla di assoluto

## GLI ATTEGGIAMENTI NEL RELATIVIZZARE [\[21\]](#)

***Disponibilità a rivedere i propri schemi interpretativi***

Il controllo e l'interpretazione della realtà non possono arroccarsi su posizioni di chiusura e di rifiuto di altre prospettive, ma devono aprirsi anche alla ridefinizione e all'allargamento degli schemi interpretativi

***Superamento del dogmatismo***

Eventuali espressioni di dogmatismo in situazioni di vita quotidiana, come anche di studio o di ricerca, lasceranno posto alla disponibilità ad apprezzare le opinioni altrui, a reinterrogare le proprie, a confrontarsi e a mettersi in discussione

***Ricerca della flessibilità***

La tendenza a ragionare o ad agire in modo dicotomico sarà superata dalla ricerca invece della flessibilità, dell'equilibrio o comunque dell'impegno per raggiungerlo

***Assunzione di un atteggiamento decentrato***

Tutto ciò comporta di saper assumere i panni e il punto di vista altrui, di impegnarsi in uno sforzo di decentramento prospettico e linguistico

***Accettazione critica di una pluralità di vedute***

L'arbitrarietà sarà mitigata dalla tolleranza, che non vuol dire accettare con indulgenza, concedere uno scarto, ma mettere in moto riflessioni, ricostruzioni razionali sui "perché" qualcosa è diverso

## GLI ATTEGGIAMENTI DEL RESPONSABILIZZARSI [\[31\]](#)

### ***Giustificazione delle proprie scelte e decisioni su basi logiche e non ideologiche***

Ogni qualvolta l'individuo compie una scelta di campo, nell'ambito specifico della disciplina o di situazioni di vita, o giudica una informazione rilevante oppure non rilevante, anomala o non anomala, o decide una via, un intervento da seguire piuttosto che un altro, si avvia alla responsabilizzazione rispetto alla scelta compiuta. Ciò significa assumersi l'onere di tutte le conseguenze logiche che ne derivano, ed evitare quindi soggettività e casualità

### ***Valorizzazione della funzione ideativa e previsionale della mente***

La responsabilità delle scelte e delle decisioni si traduce anche nel mantenere un giusto equilibrio tra ideazione e previsione. La ricerca/scoperta di nuovi orizzonti, la produzione di idee genuine, la elaborazione di congetture, a partire da quello che si è imparato, devono sottostare al giudizio critico di previsione e di controllo che derivano dal continuo rapporto con la realtà

### ***Profferta di garanzie di correttezza metodologica e di adeguatezza degli strumenti***

L'autonomia e la responsabilità delle scelte devono essere supportate dalla garanzia di uso di strumenti e di metodi efficaci, adeguati, critici per l'analisi e l'interpretazione del reale

### ***Ricorso ad autocritica, autovalutazione e valutazione critica ovvero assunzione di un "codice d'onore".***

Autonomia e responsabilità si esprimono anche attraverso una continua disponibilità ad una revisione critica dei dati, delle idee, delle opinioni. Essa si manifesta: a) nella verifica della validità delle personali posizioni, b) nella valutazione, alla luce di criteri prestabiliti, di risultati e procedimenti, c) nel confronto con le idee degli altri, alla luce di criteri concordati, e nella registrazione dei rispettivi aspetti favorevoli

### ***Disponibilità per un processo costruttivo anche nella collaborazione e nella reciprocità***

All'interno di questo sistema assume notevole importanza il raggiungimento anche di un giusto equilibrio tra la propria indipendenza mentale (che trae forza dal contributo critico dell'autovalutazione) e la disponibilità, relazionale e cooperativa, ad integrare contributi diversi oppure anche a modificare punti di vista. Sono intuibili nella assunzione della responsabilità anche implicazioni affettivo/relazionali

### ***Tenacia***

Strettamente legata all'atteggiamento critico è anche la tenacia nel portare a termine il lavoro intrapreso

### ***Apertura al rapporto collaborativo con il contesto sociale***

Ogni contributo di idee, una volta comunicato, diventa patrimonio della comunità scientifica. Da qui l'importanza dello scambio, della valorizzazione di contributi diversi, della collaborazione e della integrazione

## Riferimenti bibliografici

- BROPHY J. (2003). *Motivare gli studenti ad apprendere*, LAS, Roma.
- DE BENI R., MOE' A. (2000). *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- GOLEMAN D., (1996), *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano
- LAKATOS I., (a cura di) (1986), *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli, Milano.
- MARIANI L. (2006). *La Motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*. Carocci, Roma.
- MCCOMBS B.L., POPE J.E. (1996). *Come motivare gli alunni difficili*, Erickson, Trento.
- PELLEREY M., (1996) *Motivazione e volizione nell'apprendimento scolastico. Fondamentali teorici e orientamenti operativi*, SEI, Torino.
- PONTECORVO C. (1979), *Sviluppo cognitivo e educativo*, in GUS, *L'educazione scientifica di base*, La Nuova Italia, Firenze.
- , (a cura di) (1983), *Conoscenza scientifica e insegnamento*, Loescher, Torino
- PONTECORVO C., PONTECORVO M. (1986), *Psicologia dell'educazione Conoscere a scuola*, il Mulino, Bologna.

---

## Note

<sup>1</sup> Si riassumono brevemente alcuni punti salienti degli studi epistemologici a cui noi stessi ci ispiriamo per gli atteggiamenti del modellizzare.

Lakatos, Popper, Kuhn (Lakatos 1986) affermano che la costruzione della conoscenza è progressiva e in continua evoluzione.

Per Popper ogni teoria va letta come "programma di ricerca" capace di organizzare fatti nuovi, linguaggi, metodi ecc.; esso è un "modo di spiegazione considerato così soddisfacente da molti scienziati da chiederne la generale accettazione" (op. cit. p.125).

Il progresso scientifico, puntualizza Lakatos, è misurato dal grado in cui una serie di teorie produce la scoperta di fatti nuovi, "dal grado in cui uno slittamento di problema è progressivo". Il criterio di "progresso" implica l'idea di contenuto empirico eccedente e anche corroborato.

Sul piano della metodologia dei programmi di ricerca è interessante la puntualizzazione di Lakatos relativa al fatto che "se la scienza mira alla verità deve mirare alla coerenza" e che le incoerenze "devono essere considerate come problemi" (op. cit. p.220). [torna al testo]

<sup>2</sup> Per definire gli atteggiamenti del relativizzare si sono tenuti presenti i seguenti presupposti teorici.

Dice Popper (Cfr. Lakatos, 1986, p. 127) che fin dall'antichità tra teorie dominanti e rivali c'era "una discussione costante e fruttuosa" e che nella scienza "è sempre possibile un confronto critico delle teorie rivali, dei quadri rivali".

Lakatos (op. cit. pp. 231, 232) contrappone il "pluralismo teorico" al "monismo teorico", e ribadisce che là dove c'è "competizione tanto meglio è per il progresso", perciò sostiene che in un programma di ricerca sarebbe sbagliato assumere posizioni di rigore e di arbitrarietà.

Anche di fronte alla incompatibilità fra teorie Lakatos suggerisce i passi metodologici, per superarla si deve ricorrere ad un "modello pluralistico" e consentire una "prova d'appello". [torna al testo]

<sup>3</sup> Ci è parso importante recuperare dalla teoria della scienza alcuni passaggi che si ritengono significativi per tracciare i principali atteggiamenti del responsabilizzarsi.

Lakatos (1986) indica precise regole metodologiche alla base della metodologia di ricerca per sviluppare il controllo e la critica dei programmi di ricerca scientifici.

Esse fanno capo all'euristica negativa (indica le vie della ricerca da evitare) e all'euristica positiva (indica le vie da perseguire). La prima specifica il "nucleo" del programma che "non è confutabile" in virtù di una decisione metodologica dei suoi protagonisti (op. cit. p.209). La seconda invece suggerisce e propone "come cambiare e sviluppare le 'varianti confutabili' del programma di ricerca, come modificare e sofisticare la cintura protettiva 'confutabile'" (op. cit. p. 211).

Nell'ambito della metodologia dei programmi di ricerca agisce inoltre una specie di "codice d'onore scientifico" (op. cit. p.378). In base ad esso si nega che tra due programmi rivali si possa riconoscere ad uno un vantaggio assoluto sull'altro. Si ribadisce invece la correttezza di registrare ed esibire pubblicamente "i punti a favore di ciascuna delle parti emerse".

---

Ci è parsa rilevante l'affermazione di Lakatos sul fatto che la metodologia dei programmi di ricerca deve "essere migliorata dalla storia empirica esterna" (op. cit. p.379). Da ciò deriva la possibilità di uno scambio produttivo tra la filosofia della scienza e la storia della scienza nella valutazione delle metodologie rivali. Questa collaborazione e questo reciproco contributo sono espressione di onestà intellettuale.

"Una volta che una teoria viene scoperta diventa proprietà pubblica" (op. cit. p.380). Questa affermazione chiarisce da un lato l'idea della scienza come discorso a più voci, nel senso che altri controlleranno la scoperta e fanno "scoperte fattuali", altri ancora saranno spinti a "progettare spiegazioni di livello superiore". L'affermazione da un altro lato ci fa guardare in modo diverso alle "dispute di priorità", che diventano "vitali" se considerate da un punto di vista interno alla ricerca, attento soprattutto ai modi di evoluzione di un programma. [torna al testo]