

MANUALE DI PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE

F



il Mulino

2

a cura di
CLOTILDE PONTECORVO

PONTECORVO

MANUALE DI PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE



Sono qui presentati i principali studi che hanno focalizzato la motivazione ad apprendere mettendo in luce i legami con le teorie più generali sull'apprendimento che li hanno ispirati. Sono perciò passate in rassegna le ricerche sulla **motivazione** nell'ambito delle *teorie dell'apprendimento sociale* (Bandura), sulla *motivazione esplorativa* (Berlyne), sulla *motivazione alla competenza* (White) e sulla *motivazione nell'ambito della teoria dell'attribuzione*; sono inoltre puntualizzate le questioni relative alla motivazione alla luce delle *differenze di genere e culturali*.

Si passa a considerare la motivazione ad apprendere nella prospettiva dell'apprendimento cooperativo e dell'approccio della «**comunità di apprendimento**» che evidenziano la necessità di pervenire ad una nuova e diversa focalizzazione; con riferimento alla prospettiva neoyogotskiana si sottolinea la funzione del prendere parte ad attività che hanno senso per chi le fa, come la caratteristica fondamentale dell'agire quotidiano degli esseri umani. In tal senso si propone una diversa concettualizzazione della motivazione ad apprendere.

1. Introduzione

Le ragioni che muovono le persone a fare certe cose, a impegnarsi più a lungo in alcune rispetto alle altre, ad avere aspettative di riuscita diverse nelle attività che intraprendono, sono tutte questioni che attengono alla motivazione e che hanno attratto perciò l'interesse di psicologi¹ di diversi orientamenti, di tipo clinico, evolutivo, educativo e

¹ La letteratura sulla motivazione è molto ampia; le due rassegne di Eccles *et al.* [1998] per gli aspetti generali e di Wigfield *et al.* [1998] per quelli più direttamente

organizzativo. Che cosa induce negli individui una tensione verso qualcos'altro, come si sviluppa una disposizione positiva verso certi aspetti, come si può indurla nei contesti educativi, come si riconosce per facilitare l'inserimento in posizioni lavorative più consone ai soggetti: sono questi alcuni degli aspetti principali evidenziati dalle ricerche.

In ciò che segue si condurrà una rassegna critica per individuare il particolare legame che le diverse concezioni della motivazione intrattengono con quelle di apprendimento e, più indirettamente, di intelligenza.

Di solito questo legame non è sufficientemente sottolineato, principalmente per due ragioni, la prima riconducibile alla sostanziale omogeneità delle concezioni che fanno perno sul soggetto singolarmente considerato, dotato di un certo patrimonio intellettuale, di abilità e disposizioni positive che vanno individuate e sollecitate opportunamente. La seconda ragione invece si riconduce alla disomogeneità introdotta dall'approccio neo-*vygotskiano* nella concezione dell'individuo, non più isolato, ma visto nelle molteplici connessioni con la cultura, il contesto, le relazioni con gli altri, anche mediate dagli strumenti, in cui si radica il suo sviluppo.

Si potrebbe tuttavia affermare che il riconosciuto rapporto fra la concezione dell'apprendimento e quella della motivazione in prospettiva storica e socioculturale, è avvenuta nella grande maggioranza dei casi nel rilevare i fattori *sociali* che influenzano la motivazione a partire dall'organizzazione della classe come comunità di apprendisti e dal ruolo dell'insegnante come soggetto più competente che agisce da facilitatore di acquisizione della conoscenza [cfr. Wigfield *et al.* 1998; Webb e Palincsar 1996].

Invece, secondo la prospettiva di Lave [1993], l'apprendimento è una conseguenza della partecipazione sociale alle attività mediante situazioni di apprendistato a cui ciascun soggetto è continuamente esposto nel corso della vita quotidiana: c'è allora bisogno di ridefinire contestualmente apprendimento e motivazione che sono in una relazione complementare e simmetrica.

La tesi che si vuole qui sostenere è che la motivazione in prospettiva neo-*vygotskiana* va considerata come la trama che sostiene lo svolgimento di attività significative a cui il soggetto prende parte: non più perciò caratteristica individuale del soggetto, variabile da individuo a individuo, ma indicatore dell'avvenuto riconoscimento di *senso* di quello che si fa da parte di un soggetto, o di un gruppo.

Sul piano educativo ciò implica un mutamento radicale di tutti i piani dell'organizzazione scolastica; con riferimento ai processi di ac-

educativi sono utili ad inquadrare complessivamente la tematica. Anche il volume di Maehr e Pintrich [1997] può fornire indicazioni sugli sviluppi più recenti degli studi sulla motivazione; in Italia Boscolo [1997] presenta una selezione aggiornata delle ricerche più importanti.

quisizione
della moti
nuare a fa
scuola.

2. Le pro:

Se si c
la psicoan:
se prospet
assunti di
tema stud
diverse tec
1934; Hul

Le suc
rie più sp
dere in qu
tivi alle p
cificamen
mento so
successo

Bench
più al cer
proposti
tà, alle cr
contesto.

2.1. L'ap

L'ap
muove d
esseri un
esempio
prospetti
di cui ra
zione di
Questa i
dominat
evidenzi
del *rinfo*
dura - c
sociale r

Il pr
vato è f

quisizione di conoscenza, si tratta di una nuova e diversa definizione della motivazione come disposizione positiva ad imparare e a continuare a farlo in modo autonomo anche a scuola finita e fuori dalla scuola.

2. Le prospettive di studio della motivazione

Se si considerano le teorie psicologiche generali, come ad esempio la psicoanalisi o il comportamentismo, si possono riconoscere le diverse prospettive per le quali si inquadra la motivazione in relazione agli assunti di base di ciascuna teoria; la motivazione risulta quindi un tema studiato proprio perché contribuisce a fornire all'interno delle diverse teorie, le ragioni dei comportamenti dei diversi soggetti [Freud 1934; Hull 1943].

Le successive ricerche hanno comportato anche lo sviluppo di teorie più specificamente rivolte allo studio della motivazione ad apprendere in quanto tale che hanno focalizzato non soltanto gli aspetti relativi alle pulsioni e ai bisogni degli individui, ma anche quelli più specificamente cognitivi; sono sorte così specifiche teorie dell'apprendimento sociale, della motivazione alla competenza, dell'aspettativa di successo e dell'attribuzione causale.

Benché gli aspetti cognitivi siano stati progressivamente sempre più al centro dell'attenzione dei ricercatori, i costrutti interpretativi proposti hanno preso in carico anche altri aspetti collegati all'affettività, alle credenze e alle interpretazioni dei soggetti e alle influenze del contesto.

2.1. L'apprendimento sociale

L'approccio comportamentistico allo studio della motivazione muove dalla constatazione che sin da piccoli i comportamenti degli esseri umani che producono la soddisfazione di un bisogno, come ad esempio quello del cibo, tendono a stabilizzarsi e a ripetersi. In tale prospettiva la motivazione si considera in connessione con la pulsione di cui rappresenta la risposta; si sottolinea così, in altre parole, la funzione di rinforzo esterno che la soddisfazione del bisogno produce. Questa interpretazione rigidamente comportamentista ha lungamente dominato anche lo studio della motivazione scolastica [Stipek 1993] evidenziando la funzione dei premi e delle punizioni nella prospettiva del *rinforzo*, ma si presenta attenuata in due ricercatori – Rotter e Bandura – che in diverso modo introducono elementi di tipo cognitivo e sociale nell'analisi dei comportamenti motivati degli individui.

Il primo, J.B. Rotter [1966], sostiene che il comportamento motivato è frutto delle attese di rinforzo e del valore che si attribuisce al

rinforzo stesso: in tal modo sono le *convinzioni* dell'individuo su ciò che produce il rinforzo a fungere da motivazione, piuttosto che il semplice fatto che un comportamento sia o no rinforzato. Oltre a ciò Rotter introduce il costrutto di *locus of control* che ha concettualizzato «come una differenza individuale stabile nella tendenza a vedere gli eventi sotto il proprio controllo personale (*locus of control* interno) o sotto il controllo dell'ambiente (*locus of control* esterno)» [Eccles et al. 1998, 1019]. Ciò vuol dire, in altre parole, che la motivazione degli individui è direttamente influenzata dalle loro convinzioni rispetto al potere che hanno di incidere sugli esiti degli avvenimenti in cui sono coinvolti.

Il costrutto di «locus of control» è risultato molto produttivo in diversi ambiti e con riferimento alla motivazione è stato ripreso nella teoria dell'aspettativa di efficacia di Bandura [1977], nella teoria dell'attribuzione di Weiner [1985], e nelle indagini sulle differenze di genere in relazione alla stima di sé [Eccles 1989].

• Con la *teoria dell'apprendimento sociale* di Bandura da un lato si indirizza l'attenzione sulle conseguenze delle azioni, ma dall'altro si focalizzano al tempo stesso i modi in cui gli individui interpretano gli eventi del passato e si pongono specifici obiettivi. Così, secondo Bandura, vi sono due fonti di motivazione: la prima costituita dai *risultati previsti*, nel senso che sulla base di eventi passati già vissuti gli individui tendono a prevedere l'esito delle azioni attuali; la seconda invece è il *fissarsi degli obiettivi* che rappresentano per ciascuno la meta verso cui convogliare tutti gli sforzi. Le *aspettative di efficacia* pertanto concorrono a determinare quanto sforzo l'individuo è disposto a spendere per raggiungere un certo esito e quanto a lungo è disposto ad impegnarsi per farlo.

L'aspettativa di efficacia di ciascun individuo è per Bandura determinata da quattro elementi che sono: *a) le prestazioni precedenti*; *b) l'apprendimento vicario* (vale a dire l'osservazione di modelli positivi o negativi); *c) gli incoraggiamenti verbali* degli altri; *d) le proprie reazioni fisiologiche* (per esempio l'ansia o una trepidazione eccessiva).

Le aspettative di efficacia rispetto al fissarsi degli obiettivi educativi [Bandura e Schunk 1981] risultano più valide se gli obiettivi sono: *a) prossimi e non distanti nel tempo*; *b) specifici e non globali*; *c) abbastanza impegnativi (challenging)*, vale a dire non troppo difficili, né troppo facili.

La motivazione studiata in questa prospettiva perciò, pur continuando a presentarsi come una reazione dell'individuo ad elementi esterni, focalizza la sedimentazione di *eventi ripetuti* nel formarsi di convinzioni e aspettative che influenzeranno gli esiti delle azioni successive degli individui stessi.

2.2. La m

Le tec
individui
important
zioni, le c
il tipo e la
sultato de
soltanto g
menti vol
bambini c

• In c
ferito dagl
della curia
continuar
in luce cl
prevedere
vazione e
ulteriori
Berlyne l
quale c'è
comport
educativ
curiosità
delle pec

• Un
e che è s
competen
sogno fo
biente; t
che ha p
desiderio
faticose

Que
spingono
comport
competen
pravvive
piuttosto
effetti),
esplorati
che cara
costrutto
di piani,
rappres
letteratu

2.2. La motivazione alla competenza

Le teorie cognitive sulla motivazione sottolineano che ciò che gli individui pensano in merito a quello che può accadere è altrettanto importante nel determinare ciò che effettivamente accade. Le convinzioni, le credenze, l'opinione di sé e delle proprie abilità determinano il tipo e la durata dell'impegno che i soggetti assumono e quindi il risultato delle loro azioni. Ma questo tipo di orientamento non riguarda soltanto gli adulti impegnati in attività finalizzate poiché comportamenti volti ad esplorare e a soddisfare curiosità si trovano anche nei bambini e nei primati.

• In questo filone di studi, infatti, un'interessante contributo è offerto dagli studi sui primati e sui neonati che hanno focalizzato il ruolo della curiosità nell'orientare l'attività degli individui e nello spingerli a continuarle. In particolare le ricerche di Berlyne [1960] hanno messo in luce che, quando un individuo è posto in una situazione che può prevedere risposte conflittuali, si attua un impulso di curiosità (**motivazione esplorativa**) per il quale l'individuo si impegna nella ricerca di ulteriori informazioni per soddisfare tale impulso. La prospettiva di Berlyne lega questo tipo di impulso anche ad aspetti fisiologici per il quale c'è bisogno di un livello ottimale di eccitazione che sostiene il comportamento esplorativo. L'interesse di tali studi in prospettiva educativa è comunque in primo luogo quello di aver considerato la curiosità come caratteristica di tutti gli individui e pertanto come una delle peculiarità degli esseri umani.

• Un altro costrutto che ha avuto un largo impiego nelle ricerche e che è stato variamente ridefinito, è quello della **motivazione alla competenza** [White 1959]. Con questo concetto White intende un bisogno fondamentale negli esseri umani di controllare il proprio ambiente; tale caratteristica è stata addirittura vista come uno dei fattori che ha permesso la sopravvivenza della specie, poiché proprio questo desiderio ha consentito agli individui di impegnarsi anche in attività faticose per sentirsi padroni del proprio destino.

Questo tipo di bisogno è diverso dagli impulsi che, ad esempio, spingono l'essere umano alla ricerca del cibo e di un riparo, ma il comportamento esplorativo, che è alla base della motivazione alla competenza si attiva anche quando sono soddisfatte le necessità di sopravvivenza. Per tale ragione White sostiene che la motivazione vada piuttosto ridefinita in termini di motivazione di *effectance* (produrre effetti), perché si può così dar conto di tutti quei comportamenti esplorativi, di bisogno di controllo, di padronanza e di manipolazione che caratterizzano gli esseri umani quando sono motivati. Collegati al costrutto di motivazione alla competenza appaiono i concetti di *fini* e di *pianificazione* per il loro raggiungimento, che come si vede hanno rappresentato l'ingresso di formulazioni sino ad allora estranee alla letteratura sulla motivazione [Eccles *et al.* 1998].

L'impatto della proposta di White è stato forte sulla ricerca cognitivista relativa alla motivazione, perché la sua generalità si è prestata ad ulteriori e più articolate definizioni a seconda dei contesti di applicazione e inoltre ha offerto la possibilità agli psicologi dello sviluppo di individuare e analizzare comportamenti esplorativi molto precoci e di costruire strumenti per la loro misura [Harter 1981, in Boscolo 1997; Deci e Ryan 1985].

Harter in particolare ha condotto studi in cui, prendendo le mosse dal costrutto di motivazione alla competenza, è stato messo a punto un *modello di effectance* [1983]; l'interesse di tale modello sta nell'integrazione degli aspetti relativi al successo di un'azione intrapresa e di quelle fallimentari.

La studiosa infatti sostiene che le *esperienze di successo* che sono seguite da rinforzi producono l'interiorizzazione di un sistema di ricompense, aumentano la percezione di competenza del soggetto e di controllo sugli esiti delle proprie azioni, producono soddisfazione e accrescono la motivazione di competenza. Quando invece le azioni del soggetto sono seguite da *insuccessi*, rimane il bisogno di riconoscimento da parte degli altri, ma aumenta la sensazione di non riuscire a incidere sugli eventi, quasi fossero gli altri a controllarli, aumenta l'ansia per le prestazioni e diminuisce la stima di sé per cui si decrementa anche la motivazione complessivamente. Il modello quindi collega le convinzioni sulla propria competenza, alla motivazione e al livello di sfida ottimale per il soggetto; ciò ha consentito anche la verifica sperimentale di alcuni degli aspetti individuati [*ibidem*].

• Uno sviluppo ulteriore della prospettiva della motivazione alla competenza si trova negli studi condotti da Deci e Ryan con altri colleghi.

Prima di esporre questo tipo di studi facciamo riferimento alla classica distinzione in uso nella letteratura sulla motivazione fra *motivazione intrinseca* e *motivazione estrinseca*. Con la prima ci si riferisce alla situazione in cui i soggetti si impegnano in attività di apprendimento per il gusto di farlo, indipendentemente dal raggiungimento di un riconoscimento. La motivazione estrinseca si riferisce alla situazione in cui gli individui si coinvolgono in attività a fini strumentali, o per altri scopi esterni all'attività stessa, come potrebbe essere l'ottenere un premio.

La motivazione alla competenza rientra, come si intuisce, nel primo tipo di motivazione, ma la stessa distinzione fra i due tipi di motivazione così rigidamente separati è stata messa in questione.

La *teoria dell'autodeterminazione* di Deci e Ryan [1985; 1992] propone l'integrazione di questi due punti di vista sulla motivazione. Il bisogno di competenza è la ragione principale per cui gli individui ricercano il livello ottimale di stimolazione e di attività: la motivazione intrinseca infatti si riduce se si ha la sensazione di un controllo esterno e/o rinforzi negativi sulla propria competenza. Nel discutere il proces-

so per cui un i
tamento, Deci
zione intrinsec
si realizza il p
esterna, che pr
troiettata, che
regolazione pe
mento da part

Il concetto
intrinseco ed e
all'interiorizzaz
educative scoli
chi impara e l
hanno dell'alu
la motivazione

3. La teoria d

Uno dei m
come gli indivi
tori che sono c
scono le attrib
i loro personal

Negli ultim
più diffusa pe
l'interesse dei
soggetti adduc
sono stati disti
fortuna - che
control e la *stabil*
locus of contr
indica se ques
Weiner [1992
quale si identi
ad esempio la
come le azioni
relative alla na
to e della fort
certe ragioni
aspettative fut
stesse la motiv
conseguire dei
fallimenti e le
antecedenti de
determinare gl

so per cui un individuo interiorizza la regolazione del proprio comportamento, Deci e Ryan superano la distinzione dicotomica fra motivazione intrinseca ed estrinseca ed indicano diversi livelli attraverso cui si realizza il processo di «interiorizzazione», che va dalla regolazione *esterna*, che proviene cioè da contingenze esterne, alla regolazione *introiettata*, che si fonda sull'utilità del comportamento autoregolato, alla regolazione per *identificazione* che è basata sull'autonomo riconoscimento da parte dell'individuo di ciò che ha valore e importanza.

Il concetto di interiorizzazione progressiva supera la distinzione fra intrinseco ed estrinseco [Boscolo 1997]. In sede educativa l'attenzione all'interiorizzazione pone in luce la necessità di considerare le pratiche educative scolastiche, la percezione delle proprie capacità da parte di chi impara e la considerazione che gli adulti – insegnanti e genitori – hanno dell'alunno stesso come aspetti tutti concorrenti a determinare la motivazione.

3. La teoria dell'attribuzione

Uno dei modi più interessanti di studiare la motivazione riguarda come gli individui spiegano i risultati differenti che raggiungono; i fattori che sono chiamati in causa per rendere ragione degli esiti costituiscono le attribuzioni causali ossia le cause a cui i soggetti attribuiscono i loro personali risultati [Weiner *et al.* 1971; Weiner 1985].

Negli ultimi vent'anni l'attribuzione causale è stata la prospettiva più diffusa per lo studio della motivazione alla riuscita e ha spostato l'interesse dei ricercatori dalle disposizioni individuali ai motivi che i soggetti adducono per spiegare gli esiti delle diverse azioni. Gli esiti sono stati distinti in quattro tipi – *abilità*, *sforzo*, *difficoltà del compito*, *fortuna* – che si possono articolare su due dimensioni: il *locus of control* e la *stabilità*. Come si è già detto sopra a proposito di Rotter, il *locus of control* si distingue in interno ed esterno, mentre la *stabilità* indica se questi criteri cambiano nel tempo. A queste due dimensioni Weiner [1992] ne ha aggiunta un'altra, la *controllabilità* in base alla quale si identificano le cause controllabili appunto dal soggetto, come ad esempio la propria abilità, o quelle al di fuori del suo controllo, come le azioni di altre persone. Gli individui hanno idee loro proprie relative alla natura delle abilità, dello sforzo, della difficoltà del compito e della fortuna e una volta che un certo esito è stato spiegato con certe ragioni (attribuzioni causali), queste tenderanno ad influenzare le aspettative future di successo o di fallimento; in tal senso sono esse stesse la motivazione fondamentale nelle situazioni in cui si devono conseguire dei risultati. La storia dell'individuo, i suoi successi, i suoi fallimenti e le convinzioni che si è fatto a riguardo costituiscono gli *antecedenti* delle attribuzioni causali, ciascuna delle quali contribuirà a determinare gli esiti di successive prestazioni. Le tre dimensioni, inol-

tre, che caratterizzano la natura di tali attribuzioni – la controllabilità, il *locus of control*, la stabilità – sono percepite diversamente da individuo a individuo: per alcuni ad esempio l'abilità è una causa stabile e controllabile, per altri rappresenta una causa variabile che si può incrementare, altrettanto si può dire per la difficoltà del compito e per la fortuna. Si può anche notare che un cambiamento nelle convinzioni dell'individuo circa le sue aspettative e le sue possibilità determinerà scelte diverse di impegno, di coinvolgimento e di persistenza.

La combinazione di convinzioni particolari, esiti raggiunti e attribuzioni causali può avere importanti conseguenze sulla carriera scolastica degli alunni; sono noti infatti casi di «incapacità appresa» (*learned helplessness*) in base alla quale uno studente considera i suoi ripetuti insuccessi dovuti all'assenza di abilità intesa come causa interna stabile e incontrollabile da parte sua.

Delle tre dimensioni identificate da Weiner, il *locus of control* mostra più direttamente legami con le reazioni emotive degli individui. Secondo il ricercatore, infatti, le attribuzioni degli esiti positivi o negativi a cause di tipo interno o di tipo esterno determineranno reazioni emotive successive. Se i successi ad esempio sono attribuiti a cause interne, aumenterà la stima di sé e l'orgoglio, se saranno attribuite a cause esterne si avvertirà gratitudine; analogamente se gli insuccessi saranno attribuiti a cause interne si potrà provare vergogna e rincrescimento, se si ascriveranno a cause esterne, si potrà provare risentimento e rabbia. Conseguentemente questi sentimenti contribuiranno a determinare le reazioni e gli esiti nelle situazioni di impegno successive.

Nell'ambito della **teoria dell'attribuzione causale** sono stati condotti anche studi evolutivi che hanno messo in luce la comprensione progressiva del processo di attribuzione: il riconoscimento di un evento e il suo collegamento con un altro che ne costituisce la causa, è infatti un processo piuttosto complesso. La distinzione fra sforzo e abilità o quella fra stabilità e cambiamento ad esempio sono acquisite lentamente dai bambini e dai ragazzi e sino agli inizi della scuola secondaria vi sono chiari indizi sperimentali della difficoltà di separazione fra i diversi domini delle cause interne e delle cause esterne nelle attribuzioni di successi e insuccessi.

Più generalmente la critica che si muove a questa teoria è quella di considerare l'individuo come una sorta di scienziato che si muove secondo logiche razionali e chiaramente riconoscibili per cui raccoglie informazioni, reagisce in un certo modo agli esiti delle sue azioni e manifesta un certo comportamento di risposta; si potrebbe sostenere con Nicholls [1992 in Eccles *et al.* 1998, 1023] che «la teoria dell'attribuzione rappresenta una teoria moderna in un'epoca postmoderna più complessa».

4. Le teorie

Il compito al raggiu-
proprio alla r
getti si prefig-
e Schunk [19
il livello di sf
po facili, né t
prie capacità

Alcuni ric
lizzato tre gra
centrati sull'i
evitare fatica;
distinto fra o
obiettivi di ap
ricercatori [1
obiettivi cen
altri e tendor
gli studenti c
compiti impe
apprendimen

È stata ai
ventiquattro
gie, quelle in
ambiente: la
menti delle p
in termini di
teresse di qu
finizione deg
vece definita
vinzioni risp

Comple
dio della mo
«bisogni» o
che muovon
di considerat
aspira a cons

5. Differenz

La parte
ritmi crescer
que una part
cipazione nc

4. Le teorie riferite agli obiettivi

Il comportamento motivato si caratterizza anche dal fatto di essere *teso al raggiungimento di obiettivi*; molti ricercatori si sono interessati proprio alla relazione fra questi comportamenti e gli scopi che i soggetti si prefiggono. Così con riferimento agli obiettivi Bandura [1986] e Schunk [1991] hanno messo in luce che la prossimità, la specificità, il livello di sfida che gli obiettivi presentano (non devono essere troppo facili, né troppo difficili) inducono un senso di fiducia nelle proprie capacità personali e migliorano il tipo di prestazione del soggetto.

Alcuni ricercatori [Nicholls 1979; Nicholls *et al.* 1990] hanno focalizzato tre grandi tipi di **obiettivi motivazionali** che sono gli *obiettivi centrati sull'io*, gli *obiettivi centrati sul compito* e gli *obiettivi volti ad evitare fatica*; altri ricercatori [Dweck e Leggett 1988], invece, hanno distinto fra *obiettivi di performance* (analoghi a quelli centrati sull'io) e *obiettivi di apprendimento* (analoghi a quelli centrati sul compito); altri ricercatori [Ames 1992], infine, hanno mostrato che studenti con obiettivi centrati sul sé si comportano in modo competitivo con gli altri e tendono ad impegnarsi in compiti che riescono a fare, mentre gli studenti che perseguono obiettivi centrati sul compito scelgono compiti impegnativi e sono più orientati al loro personale progresso di apprendimento piuttosto che a superare le prestazioni degli altri.

È stata anche proposta [Ford e Nicholls 1987] una tassonomia di ventiquattro finalità basate sul loro contenuto e distinte in due tipologie, quelle interne al soggetto e quelle relative al rapporto individuo-ambiente: la prima ha a che fare con i desideri, le aspirazioni, i sentimenti delle persone, la seconda si riferisce alle relazioni con l'ambiente in termini di responsabilità, di beni materiali, di visibilità sociale. L'interesse di questa ultima direzione di ricerca sta nel considerare la definizione degli obiettivi solo una parte della motivazione che viene invece definita come il risultato di obiettivi, sentimenti, emozioni e convinzioni rispetto alla propria capacità di azione.

Complessivamente i teorici della funzione degli obiettivi nello studio della motivazione hanno spostato l'interesse dall'individuazione dei «bisogni» o della spinta al successo alla focalizzazione dei diversi scopi che muovono gli individui, accentuando l'aspetto cognitivo nel senso di considerare lo scopo come la rappresentazione di un risultato che si aspira a conseguire [Boscolo 1997].

5. Differenze di genere e motivazione

La partecipazione delle donne all'istruzione si è incrementata con ritmi crescenti nei paesi occidentali industrializzati che sono comunque una parte ridotta delle nazioni presenti nel mondo. Ma tale partecipazione non ha determinato una significativa rappresentatività della

componente femminile in tutti i campi e soprattutto quelli di più alto status sociale e di remunerazione; in generale poi le donne risultano sotto rappresentate nel campo della matematica applicata, della fisica, della tecnologia e negli alti livelli di qualsiasi ambito². La considerazione delle ragioni di questa situazione ha dato luogo ad una varietà di ricerche che in diverso modo tentano di spiegarne i motivi e soprattutto di indicare i possibili fattori su cui si possa intervenire per modificarla: in questo campo infatti l'impegno dei ricercatori (in grande maggioranza donne) si accompagna solitamente ad un impegno politico ideologico volto al cambiamento dello *status quo*.

Proprio la varietà delle ricerche condotte ha suggerito ad Eccles *et al.* [1983] la proposta di un modello che costituisca un quadro di insieme (cfr. fig. 11.1) utile, ad esempio, per l'analisi delle scelte di impegno scolastico degli individui, poiché mostra i tanti e diversi elementi che entrano in gioco e di cui si deve tener conto se si vogliono comprendere le ragioni delle scelte e la persistenza nel tenerne fede. Vi sono risultati sperimentali che mostrano che la socializzazione dei ruoli di genere e la loro interiorizzazione determinano probabilmente le differenze di genere in ognuno degli elementi motivazionali che sono presenti nel modello e che quindi sono all'origine della minore presenza delle donne nei livelli alti dei settori di maggior prestigio.

Passando più specificamente ad individuare tali elementi, possiamo in primo luogo indicare che le convinzioni circa la propria competenza soprattutto nei campi a forte stereotipia di genere, sono a favore dei maschi: costoro infatti tendono a sovrastimare la propria competenza per prestazioni future, mentre le donne sottostimano invece le loro capacità anche quando raggiungono esiti scolastici eccellenti. Per esempio, ciò accade particolarmente per gli uomini nell'ambito della matematica e dello sport, mentre nel caso della lettura o di attività sociali le donne ritengono di avere più competenza dei maschi; l'ampiezza di tali differenze, inoltre, si incrementa nella fase pre-adolescenziale e adolescenziale.

Sul piano delle attribuzioni causali, le ragazze tendono meno ad attribuire i successi alle proprie abilità, mentre più facilmente riconducono gli insuccessi alle proprie incapacità; tali attribuzioni comunque sono più spesso collegate alla natura dei compiti quando sono di tipo «maschile» o poco familiari.

Dal punto di vista del *locus of control*, inoltre, le ragazze tendono

² Si deve sottolineare che questi dati si riferiscono all'inserimento lavorativo delle donne, che valgono per tutti i paesi occidentali industrializzati, poiché se si tiene conto, invece, delle scelte universitarie e si esaminano i dati dei singoli paesi, la situazione è diversa; in Italia ad esempio, le donne sono la maggioranza degli studenti in quasi tutte le facoltà (con l'eccezione della facoltà di ingegneria) e ciò fa riflettere sulla caratteristica della formazione come «ambiente protetto» per le ragazze e nello stesso tempo sulla loro capacità di cogliere con successo le opportunità formative.

Scopi del bambino e
schema generale del sé

Percezione del bambino
1. Convinzioni, aspettative

Aspetti culturali
1. Stereotipi di ruolo di

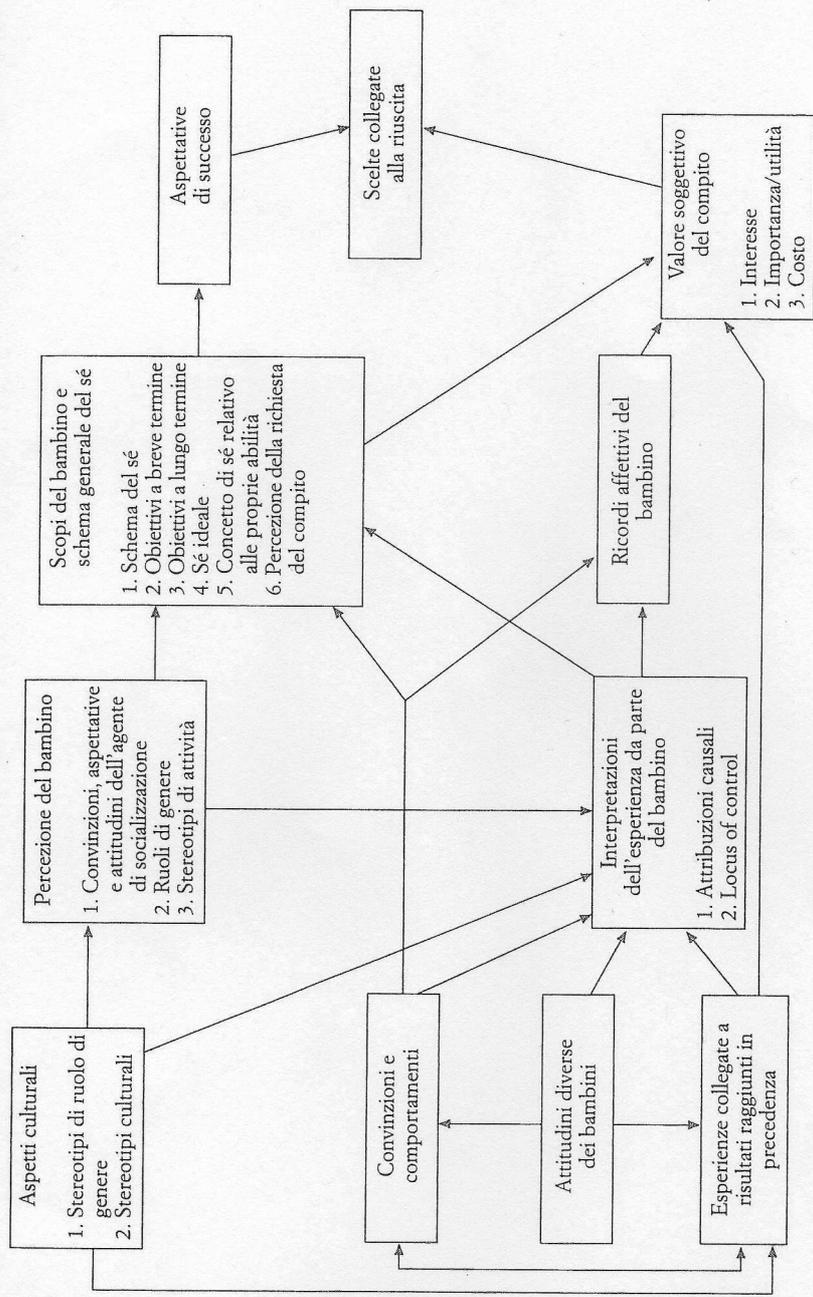


FIG. 11.1.
Fomes, Eccles et al. [1983].

ad avere un alto livello di *locus of control* interno per la responsabilità sia di eventi positivi che negativi e tale senso aumenta con il crescere dell'età. Al contrario, nei ragazzi il senso di responsabilità interno diminuisce con l'aumentare dell'età; così essi tendono ad attribuire gli esiti delle proprie azioni al potere degli altri o a cause esterne sconosciute, sia per gli ambiti cognitivi che per quelli sociali.

La tendenza delle ragazze ad assumersi la diretta responsabilità per gli insuccessi si salda con l'attribuzione frequente di assenza di abilità; questa caratteristica è stata interpretata come un caso di «*incapacità appresa*». Questo aspetto appare tuttavia abbastanza contraddittorio poiché da un lato a scuola i ragazzi sono quelli più frequentemente indicati con problemi di motivazione e più facilmente delle ragazze non completano gli studi, dall'altro invece le ragazze scelgono compiti più semplici, evitano situazioni competitive con i maschi, o di sfida e ripiegano su altre scuole meno impegnative di fronte a una diminuzione di rendimento degli esiti scolastici.

In sintesi, sebbene questi risultati di ricerche condotte in ambito statunitense richiedano repliche in altri paesi per controllarne la possibile generalizzazione, tutte le volte che si rilevano differenze di genere nelle misure di valutazione della motivazione, queste si riconducono a **stereotipi di ruoli di genere** e a comportamenti e scelte di impegno in campi specifici che risultano anch'essi fortemente connotati per genere.

La valutazione inoltre delle diverse attività scolastiche, quali la musica, la letteratura, lo sport, ecc., come si è detto, risente di una stereotipica connotazione di genere. Tuttavia, è interessante notare che per la matematica tali differenze emergono a partire dalla scuola secondaria, dove le ragazze da un lato pensano di non avere capacità matematiche e dall'altro non stimano abbastanza la matematica come disciplina: entrambi i fattori sono ritenuti cause all'origine della minore frequenza di scelta di facoltà scientifiche e tecnologiche da parte delle ragazze [Eccles 1994].

Sempre a proposito del valore riconosciuto di compiti particolari, Eccles *et al.* [1983] hanno indicato alcuni elementi che ne sostengono la stima: *a*) le convinzioni relative alla propria personalità e alle proprie capacità; *b*) gli scopi e i piani a lungo termine; *c*) gli schemi relativi ai ruoli propri dell'uomo e della donna; *d*) i valori strumentali e ultimi; *e*) l'immagine ideale di quello che uno dovrebbe essere; *f*) gli *scripts* sociali relativi al comportamento adatto in molte situazioni. Poiché inoltre la socializzazione al ruolo di genere conduce maschi e femmine a un diverso sé e a diverse convinzioni legate al ruolo, ne consegue che le attività ad esse collegate hanno un valore diverso per maschi e femmine.

Sono numerose le ricerche che sulla base delle attese di ruolo di genere mostrano l'orientamento diverso di maschi e femmine sia in ambito scolastico che nelle scelte occupazionali (cfr. Eccles e Harold

[1992] per un'ultima ricerca di tipo etnografico in alunne motivate mediante interviste

I risultati con grande rilevanza di genere: 1) scendendo vincitori vanitose espressioni generate per es non si raggiunge comporta l'aggressiva nell' mostrare che del loro meglio altri.

A conclusione focalizzato in motivazioni e ulteriori.

• La variabilità di questi aspetti principi generali di ruolo unitario politico e maschi e femmine ca psicologica scienza quotidiana.

Di fatto, le differenze i ricercatori che «c'è bisogno che sottostanti» Eccles *et al.* 19

Riflettendo condizionale e femmine di costituisce la usasse piuttosto minili fossero da una gamma caratteristica c

[1992] per una rassegna) ed esula dall'economia di questo scritto darne dettagliatamente conto; ci interessa piuttosto far riferimento ad un'ultima ricerca, quella di Bell [1989], che ha indagato in uno studio di tipo etnografico il conflitto fra ruoli di genere e successo scolastico in alunne molto brillanti di scuola media e di differenti gruppi etnici mediante interviste volte a rilevare le barriere che esse percepivano rispetto al loro successo a scuola.

I risultati delle interviste hanno messo in luce che emergevano con grande regolarità cinque temi che avevano a che fare con il ruolo di genere: 1) la sensazione di *ferire* i sentimenti di qualcun altro riuscendo vincitrici in un contesto di successo; 2) il *timore* di apparire vanitose esprimendo orgoglio per avercela fatta; 3) una reazione esagerata per esperienze di *insuccesso*, nel senso di entrare in panico se non si raggiunge il massimo; 4) *attenzione all'aspetto fisico* e a ciò che comporta l'essere bella; 5) la sensazione di essere eccessivamente *aggressive* nell'ottenere l'attenzione dell'insegnante. Tutti questi aspetti mostrano che le ragazze di successo avvertono il conflitto fra il fare del loro meglio per riuscire e apparire femminili e premurose con gli altri.

A conclusione di questa rassegna sintetica degli studi che hanno focalizzato in modi così diversi il rapporto fra disposizioni positive, motivazioni e ruoli di genere vorrei esprimere alcune considerazioni ulteriori.

- La varietà di questi studi indica in primo luogo che la ricerca su questi aspetti coglie delle *differenze*, ma non ha ancora trovato dei principi generali, delle teorie che consentano di ricondurre in un quadro unitario tali differenze; in altre parole, c'è un diffuso atteggiamento politico e ideologico che porta ad investigare le differenze fra maschi e femmine nella motivazione (così come in altri campi della ricerca psicologica), nella convinzione che tali differenze esistono – è esperienza quotidiana di ciascuno! – e che si possano perciò rilevare e studiare.

Di fatto, tuttavia, quando si indaga con accuratezza sperimentale, le differenze appaiono lievi, a volte non costanti [Marsh 1989], per cui i ricercatori propongono ulteriori spiegazioni e concludono sovente che «c'è bisogno di ulteriore lavoro prima di comprendere le ragioni che sottostanno all'inconsistenza dei risultati fra ricerche diverse» [Eccles *et al.* 1998, 1047].

Riflettendo su tale inconsistenza, ci pare che essa sia piuttosto riconducibile alla polarità in uso in tutti questi studi, quella fra maschi e femmine che è alla base della dicotomizzazione dei comportamenti e costituisce la ragione principale delle lievi differenze individuate. Se si usasse piuttosto un *continuum*, in cui i comportamenti maschili e femminili fossero sì gli estremi, ma connessi senza soluzione di continuità da una gamma differenziata di comportamenti in cui la loro unica caratteristica differenziante non fosse la tipizzazione sessuale maschio/

femmina, ma fosse invece proprio la presenza di diversi tratti, allora potremmo rilevare con maggiore accuratezza le differenze fra gli individui.

In tal caso sarebbe tuttavia necessario indicare anche i contesti nei quali si attivano i diversi comportamenti, perché indubbiamente ad ogni individuo si richiedono comportamenti più o meno «femminili» o «maschili» a seconda delle situazioni. Si pensi alle differenze fra i contesti di cura come una clinica e quelli di competizione come una piscina sportiva, in cui le prestazioni prescritte prescindono dal genere dei soggetti che vi prendono parte.

Ma se ci si inoltra su tali considerazioni si vedrà bene anche che nel corso della vita dello stesso individuo cambiano le modalità di vivere il proprio genere, per esempio l'adolescente, lo studente e la studentessa universitario/a, la donna o l'uomo in carriera, l'uomo o la donna di mezza età, e così via; quello che si vuole qui sostenere perciò è che la percezione del genere da parte dello stesso individuo è soggetta a variazioni notevoli e che soltanto una fortissima censura sociale induce l'esplicitazione di certe modalità rispetto ad altre come le più convenienti per un genere o per l'altro.

Ciò non riguarda inoltre soltanto l'ambito privato delle persone, ma ha a che fare anche e soprattutto con le tante e diverse manifestazioni a cui ciascuno è chiamato e in cui si attende un certo comportamento connotato per genere.

Si potrebbe obiettare che l'accoglienza dell'idea di un *continuum* piuttosto che la polarizzazione sul «maschile» e «femminile» crea difficoltà ulteriori sul piano sperimentale e quasi insormontabili; a me pare tuttavia che se si riflette sui diversi contesti e sui comportamenti in essi attivati, sulle convinzioni degli individui, indagate anche con metodologie indirette per ridurre il peso della censura sociale, si potrebbero utilmente individuare molti fattori di differenziazione fra gli individui, in numero sicuramente maggiore di quelli che attualmente appaiono soltanto differenze lievi e talora inconsistenti.

6. Caratteristiche dell'insegnante e motivazione degli studenti

In questo paragrafo saranno presentate le relazioni che ci sono fra i diversi aspetti della vita scolastica e la motivazione per il riferimento che questi hanno con le diverse teorie a cui sopra si è fatto cenno.

La relazione che lega le caratteristiche personali dell'insegnante, il suo stile di insegnamento, la sua dimensione di calore/freddezza nel promuovere l'apprendimento con la *motivazione*, il *rendimento* e l'*autostima* degli alunni è stata individuata ben presto (cfr. Dunkin e Biddle [1974] per una rassegna e Wigfield *et al.* [1998]) come un fattore concorrente fondamentale nel determinare gli esiti scolastici.

Le ricerche ulteriori hanno invece disarticolato le diverse caratteri-

stiche dell'ir
sonalità dal
clima della
comportame
tiche didatti
infatti che la
loro rendim
stegno dell'
ciente, all'at
sionali e all
obiettivi [M

Più di re
cio allo stud
no trovato c
sazione di e
spetto alle p
queste due c
ne sia degli
promettenti
funzioname
to degli stuc
to alle prop
1996]. In ta
che consegu
per il raggiu
l'ambiente c
prodotto in
proprio al f
motivazione

7. La strut

Sono sta
corrisponde
no sull'affet
la *struttura*
sue singole
cesso di cia
competitiva
perde e si p
cui si è ancl
divide pren
pendentem

Questa
struttura di

stiche dell'insegnante, distinguendo quelle relative al calore e alla personalità dal tipo di istruzione e di stile manageriale che viene usato; il clima della classe inoltre è risultato dipendente da altri aspetti del comportamento dell'insegnante relativo alle sue convinzioni e alle pratiche didattiche. Gli studi di Moss e dei suoi colleghi hanno indicato infatti che la soddisfazione degli studenti, la loro crescita personale e il loro rendimento scolastico sono ottimizzati soltanto se il calore e il sostegno dell'insegnante si accompagnano ad una organizzazione efficiente, all'attenzione costante per gli aspetti di tipo accademico-professionali e all'organizzazione di lezioni ben focalizzate e chiare negli obiettivi [Moss 1979; Trickett e Moss 1974; Pontecorvo 1975].

Più di recente vi sono state ricerche che hanno utilizzato l'approccio allo studio del clima riferendosi alla scuola nel suo insieme ed hanno trovato che il *clima* delle diverse scuole varia in relazione alla sensazione di efficacia degli insegnanti e alle aspettative che essi hanno rispetto alle potenzialità degli studenti; le variazioni rilevate rispetto a queste due dimensioni in realtà incidono radicalmente sulla motivazione sia degli studenti che degli insegnanti. Questa prospettiva è molto promettente perché esamina la scuola come organizzazione e il suo funzionamento alla luce dei *costrutti motivazionali*, quali l'orientamento degli studenti al raggiungimento di obiettivi e le convinzioni rispetto alle proprie abilità [Maehr e Anderman 1993; Maehr e Midgley 1996]. In tal senso la politica educativa della singola scuola e le pratiche conseguenti sostengono la motivazione di studenti e di insegnanti per il raggiungimento degli obiettivi che gli uni e gli altri portano nell'ambiente di apprendimento; questo tipo di ricerche, inoltre, ha anche prodotto interventi di riorganizzazione di scuole elementari e medie proprio al fine di porre attenzione allo sviluppo e al sostegno della motivazione degli studenti [Mac Iver *et al.* 1995].

7. La strutturazione degli obiettivi e l'apprendimento cooperativo

Sono state identificate tre diverse strutturazioni del lavoro in classe corrispondenti a tre diversi obiettivi generali [Ames 1984] che incidono sull'affettività degli studenti, sull'autostima e sulla motivazione: 1) la *struttura individualizzata* in cui ciascun allievo è valutato in base alle sue singole prestazioni, senza paragone con quelle degli altri e il successo di ciascuno è collegato all'impegno personale; 2) la *struttura competitiva* che corrisponde alla situazione in cui se uno vince l'altro perde e si persegue costantemente il confronto con gli altri rispetto a cui si è anche valutati; 3) la *struttura cooperativa* in cui il gruppo condivide premi e punizioni e si valuta la prestazione del gruppo, indipendentemente da quella di ciascun suo membro.

Questa schematizzazione, benché rigida, consente di esaminare la struttura di funzionamento delle classi, anche se nella pratica ci si può

facilmente trovare di fronte a situazioni più sfumate e miste; in ogni caso avere uno schema di riferimento può essere utile per individuare le caratteristiche e le implicazioni educative delle pratiche realizzate.

Un particolare sviluppo della **struttura cooperativa** è rappresentato dal *cooperative learning*, dizione sotto la quale rientrano una serie di strategie didattiche che si fondano tutte sulla composizione di gruppi e su specifiche richieste cognitive alle quali gli alunni devono rispondere come un insieme unico: una vasta letteratura documenta l'influenza positiva dell'apprendimento cooperativo sulla motivazione e l'apprendimento degli alunni (cfr. Slavin [1996] per una rassegna). In particolare, è stato accertato un incremento del piacere di andare a scuola o di studiare certi argomenti se l'insegnante adotta come strategia didattica l'apprendimento cooperativo; gli allievi inoltre hanno una maggiore fiducia nelle proprie personali capacità di imparare diversi contenuti [Stevens e Slavin 1995].

Una specifica considerazione a proposito dell'apprendimento cooperativo e dei suoi effetti sulla motivazione si riferisce al fatto che le ricerche sono state condotte quasi esclusivamente nella scuola elementare: ci si potrebbe chiedere come cambiano i suoi effetti con studenti di diversi livelli di età e in istituzioni scolastiche differenti. Nicholls [1996] ha condotto a questo proposito una ricerca con studenti di scuola secondaria, con i quali si usava l'apprendimento cooperativo per valutare la loro motivazione nello studio della matematica, mediante un questionario costruito tenendo conto di diversi fattori, quali la persistenza, l'autoregolazione, l'autostima, la motivazione intrinseca ed estrinseca e l'orientamento rispetto agli obiettivi. Nel confronto con un gruppo di controllo che usava metodologie di lavoro molto tradizionali, gli studenti dell'apprendimento cooperativo mostravano un maggior senso di autoregolazione e una maggiore stima di sé, una più alta motivazione intrinseca e una focalizzazione più centrata su obiettivi di competenza; tali studenti infine erano più attenti ad una buona relazione con i loro pari e gli insegnanti e in generale meglio disposti a relazioni sociali positive.

È stato messo in questione se l'apprendimento cooperativo abbia effetti positivi perché incrementa la motivazione o perché induce una maggiore coesione sociale o perché favorisce l'elaborazione insieme o perché l'interazione fra pari è particolarmente adeguata ai soggetti in età evolutiva. Queste diverse prospettive sono state integrate nel modello proposto da Slavin [1996], in base al quale il gruppo promuove complessivamente una motivazione ad imparare così come tale motivazione sostiene ed aiuta ciascun componente del gruppo stesso ad imparare; la motivazione, inoltre, fa sì che svolgano ruoli reciproci di *tutoring*, e si condividano specifiche elaborazioni cognitive: tutto questo provoca infine una notevole coesione sociale nel gruppo. In tal senso, nel modello di Slavin la motivazione costituisce il meccanismo fondamentale per produrre esiti sociali, cognitivi e scolastici.

8. I rap

Le re
determin
effetti sc
più gene

Sono
come «cc
capità di
comunqu

Per q
sostenuti
un maggi
so di app
delle rela
l'adolesce
mente su
motivazio
(o il non)
dalla scuo

Allo s
cientemen
i pari e gl
tali relazi
potrebbe
motivazio

Una s
l'apprend
dattiche (
collabora
caratterist
L'approc
neo-vygot
disti» [Br
tico [Rose
di riferim
pio utilizz
zione dell'

Con la
ganizzazio
di un sette

³ Il meto
nell'assegnare
da insegnare

8. I rapporti fra pari e la motivazione a scuola

Le **relazioni fra pari** sono un'altra componente fondamentale nel determinare la motivazione degli studenti che a sua volta determina effetti scolastici positivi sia sul piano dell'apprendimento sia sul piano più generale dello stare bene a scuola.

Sono stati così analizzati i rapporti di amicizia, l'imparare insieme come «comunità di apprendimento» (*communities of learners*) e la capacità di chiedere aiuto ai pari come situazioni diverse che influenzano comunque la motivazione.

Per quanto riguarda i rapporti di amicizia, la sensazione di essere sostenuti socialmente e ben voluti dai pari e dagli adulti è alla base di un maggiore coinvolgimento nell'apprendimento e di un generale senso di appartenenza alla scuola [Wentz-Gross *et al.* 1997]; la qualità delle relazioni di amicizia è inoltre un fattore chiave nel passaggio all'adolescenza [Berndt e Keefe 1996] che può ripercuotersi positivamente sul rendimento scolastico; da questo punto di vista i costrutti motivazionali messi a fuoco in questo tipo di ricerche sono il piacere (o il non piacere) di andare a scuola e il lasciarsi coinvolgere (o meno) dalla scuola stessa.

Allo stato attuale della ricerca, tuttavia, risultano ancora non sufficientemente esplorate le caratteristiche dei supporti di tipo sociale che i pari e gli insegnanti costituiscono per gli alunni, poiché in alcuni casi tali relazioni potrebbero apparire di tipo compensativo, mentre in altri potrebbero addirittura costituire un fattore di disincentivazione della motivazione [Birch e Ladd 1996].

Una sperimentazione particolare, in un certo senso vicina all'apprendimento cooperativo di cui condivide alcune strategie didattiche (per esempio «il puzzle»)³ è quella di Brown e dei suoi collaboratori [1993] (per un quadro unitario di riferimento sulle caratteristiche dell'apprendere in gruppo, cfr. Pontecorvo [1986a]). L'approccio di Brown, pur dichiarando una derivazione teorica neo-vygotskiana, presentando la classe come «comunità di apprendisti» [Brown *et al.* 1993] risente di un'impostazione di tipo eclettico [Rosenshine e Meister 1994], nel senso di valersi di strategie e di riferimenti che appartengono a quadri teorici diversi (ad esempio utilizzando insieme *modeling* e *scaffolding* nel delineare la funzione dell'insegnante).

Con la locuzione «comunità di apprendimento» si prevede un'organizzazione della classe in gruppi, ciascuno dei quali è responsabile di un settore o di un ambito di competenza e fa da *tutor* agli altri

³ Il metodo del puzzle è usato nel *cooperative learning* [Aronson 1978] e consiste nell'assegnare agli studenti una parte di un argomento da imparare e successivamente da insegnare agli altri mediante l'insegnamento reciproco.

compagni di classe; lo scopo inoltre è quello di impegnare gli allievi in attività autentiche di acquisizione di conoscenza in campi disciplinari diversi, disponendo di strumenti e materiali e della possibilità di mettersi in contatto con esperti delle diverse discipline, anche mediante comunicazione elettronica. L'insegnante svolge un ruolo di facilitatore guidando il processo di conoscenza; pur nella differenziazione dei ruoli c'è una responsabilità condivisa da parte di insegnante ed alunni del processo di acquisizione che si realizza in classe.

Autenticità dell'impegno nelle attività, responsabilità condivisa, conoscenza distribuita, appropriazione reciproca e negoziazione dei significati, sono tutti costrutti di derivazione neo-vygotskiana che costituiscono la struttura dell'organizzazione della classe come comunità di apprendisti che favorisce il processo di apprendimento sulla base di un *coinvolgimento* più profondo e diretto degli allievi: una simile strutturazione rappresenta un fattore che incentiva la motivazione.

Un'attenzione più marcatamente cognitiva di tipo vygotskiano, attenta alle procedure di elaborazione disciplinarmente connotate e alla dimensione professionale dell'insegnante è quella che si trova nelle ricerche condotte in diversi paesi da gruppi di ricercatori diversi [Pontecorvo *et al.* 1991; Santa Barbara Classroom Discourse Group 1992; Oldfather e Dahl 1994; Pascucci 1995; Guthrie *et al.* 1996]. Il lavoro insieme, l'aiuto reciproco per la comprensione e l'apprendimento del materiale, la discussione e l'elaborazione condivisa influenzano positivamente le aspettative di riuscita degli alunni, la valutazione delle attività e la focalizzazione sul processo di apprendimento piuttosto che sull'esito *tout court* della prestazione.

In generale, si può dire che l'interesse maggiore è dato dal fatto che gli allievi – a diversi livelli di età – risultano partecipanti a pieno titolo a quel che fanno e il loro coinvolgimento, in particolare nelle discussioni, produce livelli di elaborazione cognitiva più elevati e non ancora acquisiti stabilmente dai singoli componenti del gruppo.

L'efficacia di un'organizzazione centrata sullo scambio fra pari che si rileva così da prospettive diverse si ripercuote molto positivamente sulla motivazione, perché gli allievi risultano molto più coinvolti personalmente in quel che fanno di quanto non succeda nella didattica tradizionale.

9. L'apprendere insieme come fonte di motivazione: la concorrenza di paradigmi diversi

Come si è visto, negli studi sulla motivazione si rileva un interesse dei ricercatori che, inizialmente centrato sull'individuazione di pulsioni e bisogni interni all'individuo che provocano l'attivazione verso qualcosa di esterno che produce soddisfazione, si è progressivamente spo-

stato verso l'*della realtà, e ni di eventi, esercitano su*

In altre p modo cresce come fattori base di stere la crescita de il maggiore c diverse dime sa come con

Si può s zioni più div vazione. Ma chiede ulter

Se riflett accorgeremo samente into mostra come sa d'altro cl l'individuo comprese se concorrono

Nell'acc to» la relaz: gotskiana e mente: cog Sono questi classe in cu degli allievi tenzioni de «la scuola c dove possai no intenzio senso l'esper tuires per gl nomo ad ir

Malgrac apprendim l'analisi cri l'inizio del ta piuttosto che cosa l' ciale.

Se inve

stato verso l'identificazione di elementi legati al *bisogno di controllo della realtà*, alla *curiosità*, alle *convinzioni individuali*, alle *interpretazioni di eventi*, alle *influenze* che i rapporti con gli altri, adulti e pari, esercitano sulla motivazione.

In altre parole, gli elementi cognitivi e relazionali hanno attratto in modo crescente l'interesse dei ricercatori e sotto diversi punti vista: come fattori che orientano le scelte delle donne e delle ragazze sulla base di stereotipie, come necessità di relazioni fra pari che sostengono la crescita dei soggetti in età evolutiva, come situazioni che favoriscono il maggiore coinvolgimento e l'elaborazione cognitiva più elevata nelle diverse dimensioni dell'apprendimento cooperativo o della classe intesa come comunità di apprendisti.

Si può sostenere perciò che la *dimensione sociale*, nelle sue accezioni più diverse, risulta essere un elemento fondamentale della motivazione. Ma proprio la pervasività che si rileva negli studi attuali richiede ulteriori considerazioni.

Se riflettiamo infatti alle implicazioni dei diversi studi presentati, ci accorgeremo che il riferimento alle dimensioni sociali, anche se diversamente intese, appaiono tutte inquadrabili in una prospettiva che le mostra come «aperture» della motivazione dell'individuo verso qualcosa d'altro che la relazione con gli esseri umani produce. È come se l'individuo si presentasse con le sue caratteristiche che sono meglio comprese se si fa riferimento agli altri, siano essi persone o eventi, che concorrono a determinare una certa «disposizione verso...».

Nell'accennare alla classe intesa come «comunità di apprendimento» la relazione con gli altri è inquadrata in una prospettiva neo-vygotskiana ed è perciò definita con costrutti che la articolano ulteriormente: cognizione condivisa, distribuita, responsabilità congiunta. Sono questi perciò concetti volti a focalizzare il funzionamento di una classe in cui sia realizzato un maggiore e più autentico coinvolgimento degli allievi per facilitare il loro processo di apprendimento; nelle intenzioni dei ricercatori che hanno realizzato quella sperimentazione: «la scuola dovrebbe fornire un terreno educativo per i giovani allievi dove possano essere preparati per una carriera di soggetti che imparano intenzionalmente per tutta la vita» [Brown *et al.* 1993, 223]. In tal senso l'esperienza di apprendimento vissuta a scuola dovrebbe costituire per gli studenti la base e la spinta per proseguire in modo autonomo ad imparare [Glick 1997].

Malgrado i propositi dei ricercatori l'accezione neo-vygotskiana di apprendimento a cui pure essi dichiarano di ispirarsi (cfr. ad esempio l'analisi critica sui termini «interiorizzazione» e «appropriazione» all'inizio del saggio a cui si fa qui riferimento: Brown *et al.* [1993]) risulta piuttosto depotenziata, dal momento che non si mette in questione che cosa l'apprendimento sia e in che rapporto stia con la pratica sociale.

Se invece si fa riferimento ad esempio ad alcuni autori che più

chiaramente hanno pensato alla sua riformulazione in chiave neo-vygotskiana [cfr. Lave e Wenger 1991], si noterà che l'apprendimento è definito come «un aspetto integrale e inseparabile della pratica sociale» (p. 31) oppure «l'apprendimento è un modo di stare nel mondo sociale, non un modo di venire a sapere qualcosa su di esso» [Hanks 1991, 24], oppure ancora «l'apprendimento è un aspetto coesistente dell'attività nel e con il mondo in qualsiasi circostanza. Che l'apprendimento avvenga non è in questione» [Lave 1993, 8]. In sintesi, come è stato lucidamente affermato [Resnick e Nelson-LeGall 1997, 4], i ricercatori ad orientamento vygotskiano sostengono che «l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo sono essenzialmente una questione di assorbimento appropriato di cultura pratica mediante una partecipazione sostenuta (*scaffolded*) in attività importanti nella società».

Tutte queste definizioni mostrano che l'attività sociale non è l'espedito per coinvolgere gli allievi, o il *setting* per facilitare le loro relazioni reciproche affinché stiano bene a scuola e sviluppino un senso di appartenenza, quanto piuttosto costituisce la trama che sostiene l'intero impianto educativo, dalle relazioni con gli altri ai tipi di attività che si svolgono, alle responsabilità rispettive, ai rapporti di autorità e alle progressioni che possono individuarsi in essi. Se, in altre parole, si muove dalla constatazione che l'impegno in attività significative di cui si coglie a pieno il senso e che si concorre a scegliere e decidere è alla base del fare nella pratica, allora si vedrà bene che l'apprendimento va visto nella sua relazione subordinata alle attività che sono tutte peraltro socialmente connotate.

• Che cosa vuol dire tutto questo sul piano educativo-didattico? In primo luogo che la connotazione pratica e sociale delle attività educative dovrebbe essere immediatamente riconoscibile e quindi non ridotta ad espedito motivazionale; in secondo luogo che la riconsiderazione delle caratteristiche delle attività dovrebbe porre in luce la necessità di educare alle molteplici dimensioni in esse presenti, dalla manipolazione alla visibilità sociale, ma anche alla responsabilità, all'uso avvertito degli strumenti, alla convenzionalità delle regole, all'esplicitazione di aspetti della cultura tacita in esse sedimentata e delle relazioni di potere e di autorità che vincolano i diversi soggetti.

Come si vede, la comunità di apprendisti sostenuti da un insegnante facilitatore si presenta come una situazione educativa molto complessa; ci sono comunque anche molte barriere che una simile concezione di apprendimento e motivazione – come frutto di un impegno che si fonda su un significato chiaramente riconosciuto – si trovano inevitabilmente a fronteggiare.

Socializza
LeGall [1997]
pratica sociale
focalizzazione
genza, chi ne
sostenerla.

La loro a

1) La del
mento di tale
cognitive e di
zioni sociali c
mi e il saper c
i soggetti.

2) Vi son
all'intelligenza
intellettuali; t
quale si ritien
può soltanto c

3) Le con
verso un proc
socializzazione
interiorizzazio

4) La scu
promuovere la
di apprendime
che si fondan
menta; signific
sentire attivi n
riconoscere ch
mento scolasti

10. Motivazi

Un'ultima
camente rigu
scuola e le di
un aspetto d
motivazione i
importante, s
che avvengon

In altre pa
e bambine ne

QUADRO 11.1.

SOCIALIZZARE L'INTELLIGENZA:
UN PUNTO DI VISTA SU INTELLIGENZA E MOTIVAZIONE

Socializzare l'intelligenza è il titolo di un articolo di Resnick e Nelson-LeGall [1997] in cui le autrici propongono una nozione di «intelligenza come pratica sociale» di derivazione vygotkiana e neo-vygotkiana, muovendo dalla focalizzazione di tre questioni centrali nel dibattito attuale: che cos'è l'intelligenza, chi ne è dotato, qual è il ruolo delle istituzioni sociali nell'indurla e nel sostenerla.

La loro argomentazione si articola in quattro punti.

1) La definizione dell'intelligenza come pratica sociale richiede l'allargamento di tale definizione passando dalla tradizionale indicazione di abilità cognitive e di forme di conoscenza, all'identificazione di un insieme di prestazioni sociali come il far domande, lo sforzarsi di padroneggiare nuovi problemi e il saper chiedere aiuto nel risolverli come atti legittimi e positivi per tutti i soggetti.

2) Vi sono differenze notevoli nelle convinzioni delle persone relative all'intelligenza e al tipo di coinvolgimento che si può assumere nelle pratiche intellettuali; tali convinzioni inoltre sono alla base dell'atteggiamento per il quale si ritiene che impegnandosi le abilità intellettuali possono generarsi o si può soltanto compensare la loro carenza.

3) Le convinzioni e gli atteggiamenti appena indicati sono acquisiti attraverso un processo analogo a quello che gli psicologi evolutivi studiano come socializzazione e che in una prospettiva vygotkiana si considera «processo di interiorizzazione di azioni socialmente condivise» (p. 2).

4) La scuola e le altre istituzioni educative possono avere un ruolo nel promuovere la socializzazione dell'intelligenza; ciò vuol dire creare ambienti di apprendimento in cui i soggetti possono porsi obiettivi di apprendimento che si fondano sulla concezione dell'intelligenza come fattore che si incrementa; significa inoltre indurre negli studenti le convinzioni necessarie a farli sentire attivi nel determinare il proprio successo scolastico; vuol dire infine riconoscere che tali aspetti sono fattori motivazionali che mediano il rendimento scolastico degli studenti.

10. Motivazione e identità

Un'ultima questione a cui si vuole qui accennare sia pur sinteticamente riguarda la connessione fra la motivazione ad apprendere a scuola e le diverse età dei soggetti nei diversi livelli scolari. È questo un aspetto del tutto ignorato dai ricercatori che hanno studiato la motivazione in situazioni educative e che invece risulta particolarmente importante, se si tiene conto dei processi di costruzione dell'identità che avvengono negli anni della formazione scolastica.

In altre parole, si vuole orientare l'attenzione sul fatto che bambini e bambine nella scuola elementare, ragazzi e ragazze nella scuola me-

dia, adolescenti nella scuola secondaria attraversano fasi della crescita molto diverse che non possono non avere riflessi sul piano della motivazione ad imparare a scuola.

Se si riflette perciò sulle caratteristiche della motivazione per i bambini della scuola primaria, si noterà che l'apprendere dall'adulto che propone le prime esperienze di conoscenza organizzata, che mostra e suggerisce, anche attraverso la narrazione, l'esistenza di mondi alternativi, di eventi esterni non conosciuti prima, di emozioni collegate all'apprendere, può fondarsi su una *motivazione affiliativa* di piena adesione ai modelli proposti dagli adulti, genitori e insegnanti. In quest'epoca della vita, infatti, il «sentirsi grandi» perché si è imparato qualcosa – si pensi al saper leggere rispetto a chi non lo sa fare ancora – è ragione di soddisfazione e costituisce una spinta a continuare ad apprendere.

Una fase diversa è quella che attraversano i ragazzi e le ragazze nella scuola media, ove dal punto di vista della motivazione si passa dalla fase di motivazione affiliativa appena descritta a quella di orientamento alla realizzazione del sé, collegata alle profonde trasformazioni legate all'identità di genere che si realizzano in questa fase. Ciò vuol dire che l'interesse prevalente dei ragazzi e delle ragazze sarà rivolto a tutte quelle manifestazioni che rendono possibili la *scoperta di parti di sé*, la *riflessione sulle proprie emozioni* e complessivamente aiutano questi soggetti a guardarsi come in uno specchio per meglio comprendersi e costruire la propria identità in trasformazione. Si vede bene perciò che in tale fase, mentre le attività di drammatizzazione in cui si possano sperimentare «altre parti» di sé risultano particolarmente coinvolgenti per loro, molte altre attività scolastiche appaiono ben lontane dall'orizzonte dei loro interessi fondamentali e cominciano così a produrre quel distacco e quell'apatia che caratterizzerà gran parte del lavoro scolastico quotidiano.

Al positivo si potrebbe sottolineare il compito che la scuola potrebbe utilmente svolgere nella formazione dell'identità in questa fase, quello di favorire l'assunzione di responsabilità rispetto sia alle regole della vita in classe, per un suo funzionamento migliore, sia più in generale all'andamento della vita scolastica, a cui gli studenti potrebbero più consapevolmente prendere parte. Anche dal punto di vista dei processi di apprendimento, in questa fase si potrebbero avviare *forme di corresponsabilizzazione* rispetto al proprio imparare che andrebbe considerato nella prospettiva di diritto-dovere di apprendere a scuola; in tal senso, inoltre, anche le modalità di valutazione dovrebbero muovere dal riconoscimento dei cambiamenti in corso nei soggetti di questa età e avviare per esempio, *forme di autovalutazione* monitorate dall'insegnante.

Una fase ancora diversa sul piano della motivazione collegata ai processi di sviluppo dell'identità è quella attraversata dai ragazzi e dalle ragazze intorno ai 13-15 anni, in cui la progressione verso l'età

giovanile e l'*autonomia* e l'*vita*, per i r
conflittuale
niera esape
autorevolezz
l'assenza di
modalità be
a cui va pos
contribuire

Al posit
ra di avviar
l'organizzar
ta, criteri p
versi, insegi
coerenteme
ni e argom

Tutto c
ad apprenc
la dimensi
denziano a
ai processi
fasi della v
luogo e pr
ricchire la

Letture pe

Il tema
giornata de
scolastico.
può tuttav
che che cc

Così u
*orientame
mento den
blemi dell
generare c
sviluppan*
Una pros
M.L., Ori
caratteriz

Per l
molto uti
cura di),
Cortina,

giovanile e poi adulta si dovrebbe caratterizzare per una crescita di *autonomia* e di *responsabilità*, sapendo bene che in questa epoca della vita, per i maschi in particolare, si verifica una modalità fortemente conflittuale di rapportarsi all'adulto di cui si percepisce spesso in maniera esasperata la dimensione di potere, come autoritarismo senza autorevolezza. Ciò vuol dire che in questa fase il rifiuto della scuola e l'assenza di motivazione ad imparare e ad impegnarsi rientra nelle modalità ben note di costruzione di identità nell'adolescente maschio, a cui va posta una specifica attenzione, se non si vuole come educatori contribuire a situazioni di disagio e disadattamento.

Al positivo, proprio tenendo conto di questi aspetti si tratterà allora di avviare con gli studenti e con le studentesse *forme condivise* nell'organizzare e pianificare il lavoro, modalità di documentazione scritta, criteri per stabilire rapporti con l'esterno alla scuola e con enti diversi, insegnando loro a valutare pro e contro delle scelte e a prendere coerentemente decisioni in tal senso, imparando a fornire giustificazioni e argomentazioni che le motivino.

Tutto questo come si vede getta una nuova luce sulla motivazione ad apprendere a scuola, per cui accanto a prospettive che sottolineano la dimensione sociale dell'apprendere, nei suoi diversi aspetti si evidenziano anche complementariamente dimensioni che fanno riferimento ai processi profondi che attraversano i singoli individui nelle diverse fasi della vita scolastica e che la scuola dovrebbe riconoscere in primo luogo e prendere in carico, se vuole effettivamente contribuire ad arricchire la motivazione ad apprendere.

Lecture per ulteriori approfondimenti

Il tema della motivazione è molto ampio e in italiano la rassegna più aggiornata degli studi è presentata da Boscolo, P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, Utet, 1997, capp. 5 e 6; può tuttavia essere sviluppato utilmente affrontando prospettive più specifiche che consentono un approfondimento ulteriore.

Così una direzione di lettura può riguardare il rapporto fra *motivazione e orientamento*: il testo di Ajello, A.M., Meghnagi, S. e Mastracci, C., *L'orientamento dentro e fuori la scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1999, inquadra i problemi della motivazione a partire dalle concezioni del fare scuola che possono generare o meno motivazione in chi impara a seconda dei diversi livelli di età, sviluppando inoltre tale prospettiva anche per le altre fasi del ciclo di vita. Una prospettiva più consolidata e nota è presentata nel libro di Pombeni, M.L., *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, Il Mulino, 1996, che si caratterizza per avere un quadro generale e compiuto sul tema.

Per l'inquadramento del difficile rapporto fra *motivazione e scuola* è molto utile il testo di Liverta Sempio, O., Confalonieri, E. e Scaratti, G. (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi affettivi*, Milano, Cortina, 1999.

Un altro filone di letture è quello che focalizza il rapporto fra *motivazioni e differenze di genere*: in quest'area le pubblicazioni del CISEM di Milano sono un buon punto di riferimento, in particolare i lavori di Barbara Mapelli e Luisella Erlicher hanno sviluppato il problema delle scelte professionali delle ragazze e il rapporto donne-scienza: Erlicher, L. e Mapelli, B., *Un futuro per le ragazze*, Firenze, Le Monnier, 1991.

Un volume collettaneo costituito dagli Atti del Convegno «Pari opportunità nell'istruzione» svoltosi a Parma (17-18-19 ottobre, 1991) edito da Grafiche STEP, Parma, 1992, raccoglie contributi interessanti oltre che delle due studiose citate anche di altre ricercatrici non solo italiane e fornisce un quadro sintetico e articolato su questo tema.

Il problema della *motivazione in relazione alle differenze culturali* è un tema ancora poco studiato in Italia e si possono trovare spunti e suggestioni nelle pubblicazioni che trattano più direttamente il tema delle differenze culturali a scuola. L'approccio proposto dal volume di Nigris, E., *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, 1996, è quello più ricco di suggestioni in tal senso.

1. Qual

In cl
«Compr
Vi sc
è indesic
fa notar
tuno cer
e solidar
ne è dis

In u
deficit d
comprer
dell'alui
dell'app

Biso
deforma
ceri tent
a mutar
suo sgu
sto sgu
non sap
miopia;
credend
tanarsi c
realtà o;

I do
che è in