

Contributi teorici

MOTIVARE AD APPRENDERE, MOTIVARSI A INSEGNARE

*Relazione tenuta al Convegno ANFIS
"Professione docente oggi: fra motivazione e valorizzazione"
Bari, 10 ottobre 2015*

Luciano Mariani (luciano.mariani@iol.it)

Introduzione

Poiché trattare della motivazione, e per di più della motivazione degli insegnanti, implica necessariamente integrare una gamma di tematiche di vario tipo - psicologico, sociologico, politico, sindacale e via dicendo - è essenziale cercare di liberarsi da alcune idee preconcepite: ad esempio, che la motivazione sia

- un dato di fatto o un “dono di natura”, quasi il risultato casuale di circostanze fortuite;
- oppure, il frutto di determinismi, di carattere biologico o socio-culturale, tali per cui questo fattore risulterebbe fisso, non suscettibile di interventi, una specie di variabile indipendente del processo di apprendimento.

Occorre invece cercare di vedere la motivazione come una variabile di un processo delicato e complesso, il processo di apprendimento/insegnamento, in cui essa rappresenta uno dei fattori di maggiore importanza, ma certamente non l’unico, e considerare come la motivazione abbia essa stessa un carattere dinamico e “situato”, cioè suscettibile di continui cambiamenti, nello spazio, nel tempo, nell’intensità e nei contesti. Occorre soprattutto inserire la motivazione in un contesto multidimensionale, che recuperi certamente i fattori biologici, socio-culturali e contestuali, ma in una prospettiva di complessità. Accettare l’ottica della complessità significa rinunciare all’idea che la motivazione sia un “problema da risolvere” subito, una volta per tutte – e invece pensarlo come una variabile che si può gestire, quasi una vera e propria competenza da costruire, attraverso una pluralità di interventi.

Si cercherà dunque di sondare la possibilità che la motivazione di insegnanti e studenti sia in realtà parte di uno stesso processo, in cui entrambi, pur nella diversità chiara e inequivocabile dei loro ruoli, sono coinvolti costantemente, in modo che il risultato del processo dipende dalla loro interazione. Vorrei sostenere questa posizione non soltanto con l’osservazione generica che siamo tutti esseri umani, soggetti in fondo alle stesse dinamiche affettive e relazionali – vorrei invece anche sostenere che è lo stesso processo di apprendimento/insegnamento a permettere e richiedere un’interazione così stretta; e inoltre, vorrei sostenere che gli stessi meccanismi che vengono spesso citati per spiegare la motivazione degli studenti valgono in realtà anche per gli insegnanti.

Nuovi ambienti di apprendimento/insegnamento

E' necessario a questo punto chiarire meglio questa relazione stretta tra insegnante e studente, tra insegnamento e apprendimento. Pochi anni fa avevo tracciato un modello di ambiente di apprendimento (Fig. 1) che voleva tradurre graficamente una concezione socio-costruttivista: al centro avevo messo il rapporto educativo in classe, dunque il rapporto tra gli studenti, tra studenti e insegnante, e tra studenti e compiti di apprendimento mediati dall'insegnante, cioè i materiali e le attività attraverso cui l'insegnante media con gli studenti gli obiettivi e i contenuti disciplinari o interdisciplinari.

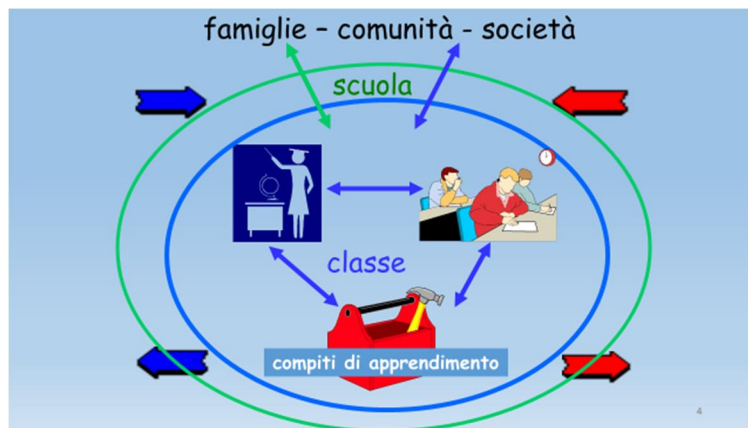


Fig. 1 – Un modello di ambiente di apprendimento

A distanza di pochi anni, questo modello mi sembra obsoleto. Le frontiere, sia pure non fisiche, rappresentate nella figura dagli ovali concentrici, e che in qualche modo volevano simboleggiare la relativa *indipendenza* dei vari livelli, e le frecce, che volevano simboleggiare la continua *interdipendenza* dei vari livelli, si sono via via dissolte a favore di una permeabilità molto più spiccata. Oggi insomma il modello potrebbe forse apparire come nella Fig. 2.



Fig. 2 – Un altro modello di ambiente di apprendimento

I vari livelli sono molto più interdipendenti, anzi, sono così permeabili tra loro da rasentare una vera e propria osmosi, e la classe sconfinata al punto di essere meglio definita come “ambiente molto allargato”. Scuola e classi sono solo uno dei nodi di una rete di contesti fisici e virtuali disponibili ai nostri studenti come a noi stessi. E questa ovviamente non è una premessa di poco conto.

Nella galassia di concetti legati al tema della motivazione vorrei soffermarmi su tre tematiche cruciali:

- il *continuum* estrinseco-intrinseco;
- i profili attribuzionali;
- la formula “aspettativa x valore”.

Il *continuum* estrinseco-intrinseco

Tutti, studenti e insegnanti, possono essere motivati da ragioni *estrinseche*, cioè da coercizioni o comunque condizionamenti esterni all’individuo, piuttosto che da motivazioni *intrinseche*, cioè dal piacere di eseguire un compito per il puro piacere di farlo: insegnanti e studenti a scuola eseguono attività per motivi anche molto diversi. Naturalmente, la maggior parte degli insegnanti vorrebbero che i loro studenti studiassero la loro disciplina con interesse e gusto – proprio come molti di loro hanno abbracciato la loro disciplina con piacere, o con amore, o addirittura con passione. Sappiamo che in realtà non è così. La scuola, nonostante tutto, continua ad essere un luogo in cui gli studenti non hanno un controllo su obiettivi, contenuti, metodologie e valutazioni. Però è necessario non dimenticare due fattori estremamente importanti: il primo è che nella concreta realtà personale, si può essere motivati *contemporaneamente* da più tipi di motivazione. Ecco cosa hanno scritto un paio di studenti in una mia ricerca di qualche anno fa, in risposta alla domanda che chiedeva loro che cosa li motivasse nel loro impegno scolastico:

- (1) *La mamma, la voglia di essere promossa, ricevere il cellulare, poter realizzare il sogno di diventare veterinaria.* (Serena, 13 anni)
- (2) *La soddisfazione di avere voti alti, conoscere cose che mi permettono di capire e apprezzare le cose che mi circondano. Finché vado bene a scuola posso impegnarmi anche in altre attività che mi piacciono (questo mi spinge ad impegnarmi nello studio, in modo da studiare per il minor tempo possibile).* (Enrico, 17 anni)

Dunque si può essere motivati nello stesso tempo da combinazioni diverse di motivazioni, e le motivazioni estrinseche non sono da svalutare o sottovalutare perché sono comunque fonte di impegno e di sforzo, di forza come di criticità.

Il secondo fattore da non dimenticare è che nel corso del tempo la tradizionale opposizione estrinseco-intrinseco è stata riqualificata dalla teoria dell’autodeterminazione, nel senso di considerarla come un *continuum* evolutivo. Si può così passare dalla pura *regolazione esterna*, in cui la persona è condizionata essenzialmente da stimoli di altri (“insegno questo argomento perché mi adegua a quello che fanno i miei colleghi”), all’*interiorizzazione*, in cui comincia ad assumere importanza la responsabilità personale nello scegliere di agire (“voglio ottenere la stima e l’approvazione delle persone accanto a me”), all’*identificazione*, in cui si riconosce l’utilità per se stessi del comportamento (“approfondire questo argomento

mi servirà a costruire delle buone lezioni in futuro”), fino ad arrivare all’*integrazione*, in cui la persona accetta pienamente che il proprio impegno abbia un importante valore per se stessa (“è importante che mi aggiorni per poter rimanere al corrente degli sviluppi della mia disciplina e della mia professione”).

Pur rimanendo nell’ambito della motivazione *estrinseca*, è evidente il passaggio graduale sugli assi dell’*autonomia* (la persona assume gradualmente un maggior senso di auto-determinazione), di *competenza* (la persona sente sempre di più la necessità di soddisfare un bisogno di auto-efficacia, cioè di essere in grado di svolgere bene un compito) e di *relazionalità* (la persona percepisce sempre di più un senso di responsabilità nei confronti di altri). Si noti che verso la fine del *continuum* la motivazione integrativa sfuma nella motivazione *intrinseca* (“mi piace insegnare ogni volta questo argomento e ci provo un gusto tutto mio”), a riprova che si può essere motivati in modi diversi ma comunque positivi. Dunque, gli sforzi degli insegnanti, come quelli degli studenti, non dovrebbero essere diretti a costringere o costringersi a fare comunque qualcosa, quanto piuttosto ad evolversi, a muoversi lungo questo *continuum* dinamico, anche se l’equilibrio è sempre instabile e va raggiunto momento per momento. Diventa così importante un atteggiamento di riflessione, di consapevolezza dei motivi, vari e diversi, per cui facciamo qualcosa: un atteggiamento che fa parte di quello che chiamerò “approccio metacognitivo”.

I profili attribuzionali

Poiché l’essere umano è per sua natura portato a chiedersi le ragioni di quanto accade dentro e fuori di sé, è estremamente importante capire le convinzioni e gli atteggiamenti di insegnanti e studenti nei confronti della *cause* dei successi e dei fallimenti a scuola. Si osservi in proposito la Fig. 3.

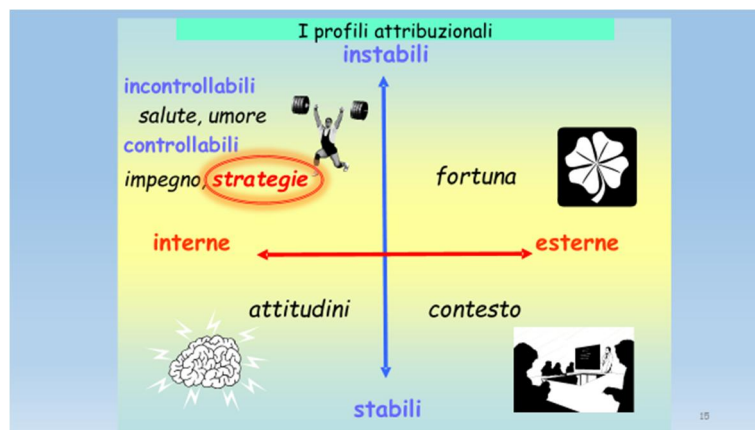


Fig. 3 – I profili attribuzionali

Successi e fallimenti possono essere attribuiti a tipi diversi di cause, che si situano su *continua* incrociati: la *stabilità* o *instabilità* (cioè la possibilità o meno di cambiamenti), la *localizzazione* (interna o esterna all’individuo) e la *controllabilità* da parte dell’individuo stesso. Questa teoria delle attribuzioni causali può in effetti riferirsi, oltre che allo studente, anche all’insegnante:

- la fortuna è chiaramente un fattore esterno e instabile (“si rompe il computer”, “manca metà della classe per l’influenza”, “saltano due lezioni per una gita ...”);
- il contesto è un fattore esterno e stabile (“quest’anno non ho un collega di lettere molto collaborativo”, “ho una classe di 30 alunni con due portatori di handicap ...”);
- le attitudini (l’“esser portati” per qualcosa) e, insieme, più in generale, l’intelligenza, sono spesso considerati fattori stabili e interni (con il corollario di quanto i nostri stili di insegnamento siano influenzati dai nostri stili di apprendimento, e soprattutto, di quanto consideriamo questi fattori come innati oppure modificabili);
- i fattori esterni all’individuo ma instabili possono essere incontrollabili (ad esempio, la salute, l’umore di una giornata) o controllabili (come l’impegno, lo sforzo, ma anche le *strategie di apprendimento e insegnamento*, su cui tornerò a breve).

Certamente gli insegnanti vorrebbero che gli studenti attribuissero i propri successi ad una combinazione di abilità personale e di sforzo (con l’aggiunta, come già detto, di *strategie di apprendimento* efficaci) – ma questo è vero anche per il ruolo di educatore. Vorremmo che gli studenti raggiungessero buoni risultati *anche* grazie alle scelte didattiche *strategiche* accompagnate da uno sforzo ragionevole da parte degli insegnanti. Ciò porta a prestare più attenzione alla creazione, negli insegnanti come negli studenti, di attribuzioni *realistiche*, in cui sia sottolineata la responsabilità personale e collettiva e si possa con ragionevolezza attribuire successi e fallimenti a fattori che sono in larga misura nelle proprie mani e non il risultato di combinazioni casuali di eventi e di circostanze.

La formula “aspettativa x valore”.

Da più parti è stata avanzata l’ipotesi che la motivazione a svolgere un compito possa essere funzione dell’incrocio di due variabili: da una parte, il valore attribuito al compito, cioè le caratteristiche del compito che lo rendono meritevole di essere eseguito; dall’altra parte l’aspettativa di successo, ossia la percezione positiva delle proprie capacità (Fig. 4).



Fig. 4 – La formula “aspettativa x valore”

In questa figura la situazione più promettente è quella del quadrante n. 4, in cui ad un’alta aspettativa di successo si accompagna un valore altrettanto alto attribuito al compito. Si noti come anche gli altri quadranti meriterebbero grande attenzione per i comportamenti e le

emozioni che possono generare: rispettivamente, di evasione, di rifiuto, di simulazione o evitamento.

Occorre però prioritariamente considerare un aspetto del tutto particolare del quadrante n. 4. Una delle questioni più impegnative per l'insegnante è da sempre l'identificazione del livello adeguato di difficoltà del compito: l'insegnante è come un equilibrista, nella situazione di trovare un costante equilibrio tra facilità e difficoltà, cioè tra *sfida* (per esempio, la creazione di un contesto di problema da risolvere) e *sostegno* (la disponibilità di "ponteggi" che aiutino lo studente ad affrontare il compito con una sufficiente aspettativa di successo). Questi "ponteggi" (che ci ricordano la nota *zona di sviluppo prossimale* di Vygotskiy), consistono non solo nella *facilitazione* da parte di chi ne sa un po' di più (in particolare, l'insegnante e i compagni), ma anche dalle *strategie di apprendimento*. Insisto su questo concetto e ne dò una rapida definizione: "le azioni specifiche messe in atto da un discente per rendere l'apprendimento più facile, veloce, piacevole, autodiretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni" (Oxford R., *Language learning strategies*, Newbury House 1990). La parola chiave in questa definizione è *autodiretto*. Si tratta insomma dell'*autoregolazione*, che, come si ricorderà, costituisce uno degli assi portanti di sviluppo sul *continuum* estrinseco-intrinseco.

Anche l'insegnante può avere le sue strategie di insegnamento, cioè "le azioni specifiche messe in atto da un *docente* per rendere l'insegnamento più facile, veloce, piacevole, autodiretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni". In questa ottica, le *strategie di insegnamento* sono un po' particolari perché sono finalizzate principalmente a sviluppare *strategie di apprendimento* nello studente. Ciò chiama in causa un approccio di tipo *metacognitivo*, che in estrema sintesi implica che insegnanti e studenti *insieme* imparino ad utilizzare strategie cognitive, metacognitive e socio-affettive come la pianificazione prima del compito, il monitoraggio durante il compito, e l'(auto)valutazione dopo il compito.

Conclusione: verso un approccio metacognitivo

Un approccio metacognitivo è uno strumento prezioso per (ri)creare attribuzioni causali realistiche, attraverso cui insegnanti e studenti possano far risalire le cause del loro successo, da una parte, al loro *sforzo* e alle loro *abilità*, e dall'altra, a *strategie di apprendimento* mediate da *strategie di insegnamento* adeguate a sé e al contesto dei compiti.

E' un percorso che, per sua natura, non si può fare da soli: sta certamente nelle mani di insegnanti che vogliano e sappiano lavorare *assieme*, non solo *con gli studenti*, ma anche *tra di loro* – recuperando così quella dimensione cooperativa, collaborativa e solidaristica di cui non si parla quasi mai nei cosiddetti "progetti di riforma", ma che è una condizione necessaria, se pur non sufficiente, per motivare ad apprendere e per motivarsi a insegnare.

Per approfondimenti e riferimenti teorici e metodologici, si veda il sito dell'Autore www.learningpaths.org/motivazione