

PER UNA CONCEZIONE EVOLUTIVA DELLA MOTIVAZIONE SCOLASTICA

Teresa Grange

Sulla libertà di apprendere
si gioca
tutta l'ambiguità
tra aspettative e responsabilità

« *Le paradoxe de l'école : un système qui assigne - de manière obligatoire - des individus, dans des espaces et des temps contraints, sur des sujets imposés, pour qu'ils mettent en œuvre leur liberté d'apprendre.* »

Con queste parole, Philippe Meirieu richiama uno degli aspetti più affascinanti del lavoro dell'insegnante: il risultato finale, il sapere, è fonte di emancipazione così come il processo che a questo esito conduce è una pratica di libertà. I processi di insegnamento/apprendimento sono, infatti, consensuali: nessuno impara al posto di un altro, l'appropriazione e l'elaborazione del sapere non possono essere imposte. La relazione educativa offre uno spazio di incontro in cui proporre le condizioni più favorevoli all'esercizio della libertà di apprendere, senza forzature e senza violenza, nel riconoscimento dell'alterità irriducibile dell'allievo che comporta anche l'accoglimento di un'eventuale resistenza o di una apparente o momentanea desistenza, senza scadere nella formulazione di giudizi di normalità o patologia, di inadeguatezza o di incompatibilità rispetto alle esigenze della scuola. Su questa libertà di apprendere si gioca tutta l'ambiguità della motivazione scolastica: la scuola, da un lato, si aspetta che gli alunni siano motivati; dall'altro, riconosce di avere delle responsabilità in merito e, al tempo stesso, percepisce i limiti delle proprie possibilità di intervento, in un'oscillazione aleatoria, spesso improduttiva e frustrante, alla ricerca della chiave di volta nell'alunno, nella sua famiglia, nel suo *background* socioculturale, oppure nell'insegnante, nell'istituzione scolastica.

Ora, come osserva Piero Boscolo, spesso la difficoltà nel gestire la motivazione scolastica nasce dalla circostanza che **il problema** è mal definito, costretto all'interno di un ipotetico *continuum* motivazione - demotivazione in cui si collocherebbero più o meno stabilmente i diversi allievi. "Se non si impegna, non posso aiutarlo", "Le capacità le ha, potrebbe far bene, ma è totalmente demotivata": quante volte frasi simili a queste risuonano negli edifici scolastici, raccogliendo il rassegnato consenso che si accorda alle spiegazioni ovvie ormai consolidate. Eppure, la relazione di causa - effetto che questi enunciati esprimono è riduttiva, semplificatoria, in quanto la motivazione è qui intesa come un attributo o un carattere costitutivo della persona, qualcosa che il soggetto possiede oppure no.

Tale rappresentazione, assai diffusa e di senso comune, anche in relazione all'etimo del lemma *motivazione*, corrisponde a un'interpretazione ristretta della motivazione, tributaria delle teorie pulsionali, per la quale essa è associata a una *spinta*, a uno stato di attivazione che può essere presente, in una certa misura, o assente, quindi quantitativamente rilevabile e ascrivibile alla persona. Così, un allievo potrà essere valutato come *motivato* o *demotivato* e questa sua condizione determinerà (e spiegherà) i processi e i risultati di appren-



dimento; in questa prospettiva, l'insegnante si orienterà, a seconda della sensibilità personale, verso una distaccata deresponsabilizzazione o verso una costernata accettazione di un dato di realtà. In entrambi i casi, il senso di impotenza e di estraneità riguardo a un fenomeno di cui si prende atto dall'esterno induce atteggiamenti di rinuncia - serena o sofferta, ma pur sempre passiva - rispetto alla ricerca di possibili soluzioni. La libertà dell'allievo di (non) apprendere sembra costituire una trappola che sfida il principio di educabilità e pone un limite all'impegno pedagogico dell'insegnante.

Tuttavia, occorre considerare che la libertà non è uno stato, ma **una conquista**, e l'insegnante ha un ruolo attivo e positivo nel contribuire a rimuovere gli ostacoli che ne restringono le funzionalità. È allora sufficiente uscire dagli argini del modello pulsionale e integrare alcuni fattori di complessità per definire il problema in altri termini e aprire a un approccio schiettamente pedagogico di presa in carico e di intervento. La ricerca educativa, negli ultimi trent'anni, ha infatti sviluppato il costrutto *motivazione* secondo una pluralità di approcci che oltrepassano una lettura meramente quantitativa, per soffermarsi su aspetti qualitativi come i contesti di apprendimento, le esperienze pregresse, i sistemi di credenze, le relazioni interpersonali. L'ampia letteratura in materia può essere consultata con riferimento ad almeno tre principali filoni di ricerca, i cui contributi sono complementari e non contrapposti nell'offrire diverse angolazioni da cui cogliere la complessità della motivazione scolastica: le teorie sociocognitive (Viau, 1994; Bandura, 1997), i modelli energetici (Deci, Ryan, 1985; Hidi, 1990), gli approcci incentrati sui processi di autoregolazione (Boekaerts, Pintrich, Zeidner, 2000). Una maggiore comprensione delle dimensioni della motivazione e delle loro reciproche relazioni permette di individuare opportune metodologie didattiche per agire sui fattori motivazionali ed accrescere la libertà di apprendere degli alunni.

A titolo di esempio, ci soffermiamo su alcuni **spunti di riflessione** che nascono da una concezione evolutiva e modificabile della motivazione.

La concezione sociocognitiva di Viau, che definisce la motivazione scolastica come « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* », mette in evidenza il ruolo delle rappresentazioni di sé, dell'ambiente, degli obiettivi e delle aspettative intorno a un compito nella scelta di svolgerlo e di perseverare nella sua realizzazione. Per esempio, la motivazione sarà sostenuta da ogni attività che rappresenti una sfida accessibile (non troppo facile né troppo difficile); che permetta di mobilitare risorse cognitive e sociali rendendo l'allievo protagonista dei

propri apprendimenti; che garantisca condizioni ambientali adeguate in termini di disponibilità di tempo, di materiali, di spazi favorendo sicurezza; che definisca con chiarezza le consegne, i risultati attesi e i criteri di riuscita promuovendo autonomia. In questo caso, la motivazione non è nella persona (motivata o demotivata), ma nelle *rappresentazioni* degli obiettivi, del compito, delle proprie capacità e delle condizioni ambientali che nascono dalle interazioni dell'allievo con il contesto di apprendimento. Si tratta di uno stato dinamico, modificabile, che si evolve nel tempo e al variare delle situazioni, sul quale è pertanto possibile agire didatticamente, in sede di programmazione, a partire da una corretta analisi dei bisogni e da un'opportuna preparazione delle situazioni di apprendimento.

Sempre nell'ambito della *social cognition*, **la teoria dell'autoefficacia** di Bandura mostra come si crei un circolo virtuoso fra percezione delle proprie capacità, motivazione e successo: se uno studente, in ragione delle rappresentazioni delle proprie abilità e competenze in un compito, sviluppa aspettative positive, sarà portato a investire consapevolmente risorse nell'attività; tale investimento aumenterà le probabilità di successo, il risultato positivo confermerà il senso di autoefficacia e stimolerà ad affrontare nuove sfide. Viceversa, le aspettative negative costruite sulla base di insuccessi precedenti conducono a sottrarsi a un nuovo potenziale fallimento, con un conseguente disinvestimento o la rinuncia a fronte della prima difficoltà. Ripetute esperienze di insuccesso possono portare a un diffuso rifiuto rispetto a qualsiasi attività scolastica: talvolta si qualifica come *demotivazione*, riduttivamente e in termini di stato interno e stabile della persona, ciò che si configura invece come una strategia di salvaguardia della propria autostima, attraverso un comportamento preventivo che evita a priori qualsiasi situazione che possa confermare la propria incapacità. Promuovere e sostenere l'autoefficacia degli allievi, attraverso l'esposizione sistematica a sfide accessibili e alla sperimentazione di successo, è dunque un fattore di tutela per la motivazione.

La motivazione non è comunque legata soltanto alla riuscita, al raggiungimento di un risultato, ma anche ai **significati** che si attribuiscono alle proprie scelte e alle proprie azioni. La libertà di apprendere si manifesta all'interno di un *orizzonte di senso* che conferisce valore a un'esperienza. L'evoluzione del concetto di *interesse* ha condotto al superamento della dicotomia fra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca (Tardif, 1992) in quanto nella vita scolastica il benessere si manifesta sia nel soddisfacimento di bisogni dell'individuo sia nell'interiorizzazione e nell'integrazione armoniosa delle norme sociali esterne che definiscono l'appartenenza a un contesto formale di apprendimento. La padronanza delle forme verbali, per esempio, può rappresentare un valore in sé, a prescindere dal modo

in cui la sua acquisizione viene proposta, per un soggetto fortemente identificato nel ruolo di studente che trae gratificazione dalla conferma di occupare a pieno titolo il proprio posto a scuola, mentre per altri sarà un'occasione per sperimentare nuove strategie di memorizzazione, o per ottenere una ricompensa o, ancora, l'opportunità per svolgere un compito in coppia con un compagno. Ciò che conta è che ognuno possa trovare o essere aiutato a dare un senso, anche provvisorio e modificabile, a ciò che fa. Esplicitare gli obiettivi, contestualizzare, stabilire dei collegamenti con altre esperienze è senz'altro utile, ma non sempre è sufficiente perché il processo di valorizzazione del compito passa attraverso un dialogo con quanto è significativo per ciascuno di noi. L'insegnante può facilitare questa attribuzione di senso creando le condizioni per l'emergenza dei significati, per la loro messa in comune, per la scoperta di una pluralità di *motivi* che di volta in volta danno valore al coinvolgimento e alla perseveranza in un'attività di apprendimento. In questo modo, si favoriscono anche la conoscenza di sé e la costruzione consapevole di un personale rapporto con il sapere.

Un altro fattore di libertà, e quindi di motivazione, è legato alla **controllabilità** dei processi di apprendimento. Spesso l'allievo si trova in balia di situazioni, che percepisce come arbitrarie e totalmente eterodirette, dove la propria responsabilità si esaurisce nell'eseguire una serie di istruzioni. Partecipare alla presa di decisioni, compiere delle scelte fra più opzioni disponibili (per esempio riguardo ai materiali, all'organizzazione del lavoro, ai contenuti, alle strategie) aumenta il coinvolgimento e la co-responsabilità dell'allievo. Peraltro, una pratica sistematica della valutazione formativa, nel sollecitare le abilità metacognitive e l'autovalutazione, incentiva il controllo da parte dell'allievo sui propri progressi e fornisce strumenti per lavorare autonomamente sulle difficoltà. Un clima di classe che autorizza l'errore, incoraggia l'assunzione di rischi, sollecita la cooperazione, favorisce una concezione della scuola come luogo di apprendimento (Dweck, 1990) in cui l'allievo è sostenuto nel suo mettersi in gioco, nell'uso flessibile delle proprie risorse, nell'affrontare serenamente e creativamente i problemi e le fatiche. La competizione motiva solo i più forti, coloro che hanno più probabilità di vincere, mentre la collaborazione permette a ciascuno di diventare una risorsa per sé e per gli altri, incoraggiando il coinvolgimento e un contributo di qualità. La scuola, intesa come comunità di apprendimento (Bereiter, Scardamalia, 2003), rappresenta perciò un contesto in cui le dimensioni sociali della motivazione trovano molteplici opportunità di espressione. A questo proposito, la motivazione degli insegnanti entra in relazione in modo evidente con quella degli alunni secondo un processo di alimentazione reciproca. Anche la collegialità

del lavoro docente diviene un fattore motivante in un contesto cooperativo, mentre, in un ambiente in cui la professionalità dell'insegnante è interpretata in un'ottica individualista e competitiva, la negoziazione e la concertazione costituiscono una fatica sterile.

Per concludere, la concezione complessa, dinamica e evolutiva della motivazione scolastica che ci restituisce la più recente ricerca educativa permette di identificare una varietà di fattori motivazionali sui quali è possibile agire didatticamente per aiutare l'allievo a costruire orientamenti motivazionali adeguati ad esercitare la sua libertà di apprendere nel migliore dei modi. La collocazione di tali fattori nei contesti di apprendimento, prima che nella persona dell'allievo, ci porta a considerare la motivazione scolastica, in una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979), come un *concetto relazionale* che si dipana nelle interazioni con gli ambienti di vita formali e informali, con i pari e con gli adulti. La qualità della motivazione non è dunque una componente isolata, enucleabile dal sistema scuola o da quello familiare, ma si sviluppa in stretta correlazione con l'evoluzione degli ambienti di apprendimento, alla quale tutti gli attori del sistema educativo sono chiamati a partecipare.

Teresa Grange - Docente di Pedagogia presso l'Università della Valle d'Aosta.