

Marcello Tempesta

L'intreccio di affettività, motivazione e relazione educativa nei processi di studio

Abstracts

L'apprendimento scolastico e lo studio non sono fenomeni esclusivamente intellettuali: non si può, dunque, comprenderli ignorando le dimensioni affettive e motivazionali e non considerando la persona nella sua globalità. L'affectus, inteso come inevitabile contraccolpo che la realtà suscita nel soggetto, è all'origine del processo conoscitivo dell'intellectus e lo accompagna in tutto il suo svolgimento: di conseguenza l'educazione affettiva è parte integrante di una educazione allo studio.

Un posto tutto particolare riveste, al suo interno, la comprensione della demotivazione in termini di anaffettività dei vissuti scolastici e l'opera di promozione della motivazione, aspetto assai critico (spesso più di quello metodologico e di quello cognitivo) dei processi di studio. Il punto d'appoggio fondamentale per affrontare le problematiche affettivo-motivazionali dello studio appare essere una relazione educativo-didattica capace di gettare un ponte tra conoscenza e interesse.

Parole chiave: Affettività, Motivazione, Relazione, Conoscenza, Studio.

Learning at school and study are not exclusively intellectual phenomena. Therefore, it is impossible to understand them if their affective and motivational dimensions are ignored and if the person in his globality is not considered. The affectus understood as the inevitable effect that reality arouses in the subject, is at the origin of the cognitive process of the intellectus and accompanies it throughout its development. As a consequence affective education is an integrating part of education to study. Within it a very particular place is held by the comprehension of demotivation in terms of the lack of affectivity in school experiences and the work of arousing motivation, quite a critical aspect (often more than the methodological one and the cognitive one) of the process of study. The fundamental supporting point for dealing with the affective-motivational problems of study appears to be an educational-didactic relationship capable of building a bridge between knowledge and interest.

Key-words: Affectivity, Motivation, Relationship, Knowledge, Study.

1. Complessità antropologica e apprendimento scolastico

Tutti i soggetti implicati nella vita ordinaria delle istituzioni scolastiche sono continuamente coinvolti in questioni che riguardano conoscenze, apprendimenti, programmi, procedure. Spesso, però, la scuola appare dimentica del fatto che ogni coinvolgimento implica la dimensione dell'affettività e, più in particolare, che il fenomeno conoscitivo (del quale i processi di istruzione scolastica e l'esperienza dello studio sono una manifestazione) è inestricabilmente connesso al fenomeno affettivo. Nella scuola, da alcuni anni a questa parte, si parla diffusamente di sentimenti e affetti, di motivazione e di interesse, di depressione e di aggressività: ma se ne discute generalmente interpretandoli come fattori di disturbo o elementi che riguardano in modo indiretto e marginale il lavoro dei docenti. Al contrario, emozioni, affetti e passioni colorano e orientano continuamente l'agire, l'apprendere, il conoscere, il rapportarsi alle cose e a se stessi: non tenerne conto vuol dire possedere una scarsa consapevolezza del fenomeno umano e della sua misteriosa ricchezza. La recente letteratura pedagogica nazionale e internazionale ha dato ampio spazio al tema dell'educazione affettiva nella scuola, soprattutto in relazione alla problematicità delle condotte emozionali dei giovani nel contesto della società complessa e globalizzata (Meyor 2007; Ianes 2007). Essa viene, però, generalmente giustapposta (quando non contrapposta) all'istruzione scolastica, accrescendo l'incertezza attorno alla *mission* delle istituzioni formative e la contraddittorietà delle richieste sociali nei confronti della scuola. Meno frequenti sono le indagini intorno all'intreccio tra affettività e conoscenza *all'interno* dei processi di studio (Baldacci 2008; Petracchi 1993): appare, dunque, di grande interesse analizzare le dinamiche scolastiche per cogliere descrittivamente e proattivamente il legame (ancora insufficientemente evidenziato) tra affettività e apprendimento, emozioni e conoscenza, passione e ragione, motivazione e studio; esaminare le teorie delle emozioni in prospettiva pedagogica, l'intrinseco rapporto tra adesione affettiva e conoscenza, le problematiche dell'anaffettività e della demotivazione nei vissuti scolastici contemporanei, le finalità e le metodologie di una educazione affettiva orientata alla promozione dell' "*esperienza studiosa*" (Tempesta 2008).

Si tratta, come è evidente, di un vasto itinerario di ricerca, che in questa sede è possibile solo enunciare e giustificare, indicandone in modo sintetico i fattori costitutivi: quanto basta, ci pare, a tratteggiare una prospettiva pedagogica integralmente razionale (Baldacci 2008) che permetta di cogliere l'intreccio tra educazione affettiva e istruzione scolastica, superando fuorvianti contrapposizioni o sterili riduzionismi (studio di qualità *versus* esperienza emotiva ricca e articolata, razionalismo *versus* emotivismo), e di proporre un modello generale di educazione all'affettività adeguato alle specificità della scuola e del compito che in forme nuove la caratterizza anche nel tempo della complessità e della globalizzazione, ossia l'*educare istruendo*. Se l'apprendimento, ivi compreso quello scolastico, torna

ad essere trattato come tema squisitamente pedagogico (Paparella 1988), siamo messi nelle condizioni di scorgere nell'esperienza dello studio la presenza integrale di tutto l'*humanum*: razionalità e affettività, radicamento socio-culturale e libertà, individualità e relazionalità, corporeità e volontà, teoria e prassi, creatività e organizzazione.

2. Studio e affettività

Nell'educazione scolastica si è tradizionalmente guardato agli stati affettivi come a fattori di disturbo delle prestazioni nell'apprendimento e nella conoscenza, quasi che i processi cognitivi si sviluppessero, razionalisticamente, in una sorta di "sottovuoto emotivo" (Mazzeo 1997). Per contro, un certo emozionalismo dilagante oggi anche nella scuola, come nel più vasto contesto sociale, tende ad enfatizzare in modo ambiguo l'educazione emotiva, rinchiudendo in realtà la ricchezza della vita affettiva in programmi di "gestione e controllo delle emozioni" (improntati a tendenze funzionalistiche, tecnico-pragmatiche e ad una medicalizzazione del comportamento umano), che poco ci aiutano a comprendere e valorizzare l'intrinseco legame tra affettività e conoscenza. Superando la concezione dell'affettività come elemento perturbatore, possiamo riconoscere negli stati affettivi un'energia di regolazione, di segnalazione, di attivazione e di guida dei processi cognitivi, in particolare della memoria e del comportamento (Caprara 1988). Si arriva ad ammettere che gli stati affettivi sono una forma di conoscenza primitiva, olistica, analogica, e che le elaborazioni cognitive sono da considerarsi elementi costituenti e fattori determinanti delle emozioni (Frijda 1988). Si sottolinea, insomma, che tra apprendimento, conoscenza, studio e affettività c'è un rapporto inevitabile, che può e deve essere conosciuto ed educato. Degli stati affettivi, naturalmente, non si occupa solo la pedagogia, ma anche la psicologia e la medicina: cercando di cogliere il filo comune che lega le diverse discipline e restando, però, sul piano della riflessione sull'educazione, possiamo definire l'affettività come complesso di emozioni, sentimenti, passioni, inclinazioni, umori che un individuo prova davanti a tutto ciò che gli pone il problema dell'instaurarsi di un rapporto.

Nei confronti dello studio, l'affettività ha un ruolo innegabile sia come energia di responsabilità nel compito di apprendimento e volontà di conquista delle diverse conoscenze, sia come spinta che può indirizzare la mente dell'individuo su aspetti marginali o contrastanti lo studio. Nonostante una certa vulgata neo-illuminista affermi il contrario, non è possibile conoscere alcunché senza un coinvolgimento affettivo con ciò che viene conosciuto, e l'intelligenza, se non vuole ridursi a mera registrazione impersonale di dati priva di forza traente, è sempre una intelligenza affettiva. Questo nesso originario tra *intellectus* e *affectus*, che non è difficile documentare fenomenologicamente, viene illuminato in profondità dal ricorso all'etimologia: affettività, affezione e affetto sono derivati di *affectus*, voce dotta dal

latino *afficere*, che significa *colpire, influenzare, fare impressione*. Affettività, affezione, affetto entrano dunque in gioco quando si è colpiti e si vive un atteggiamento di attaccamento o rifiuto verso ciò che colpisce. Non si conosce, non si impara e non si studia semplicemente perché si è immersi all'interno di flussi di insegnamento: occorre una apertura dell'Io nei confronti del mondo, una affettività positivamente regolata sulla frequenza di una *sumpateia*, un presentimento più o meno chiaro dell'attrattiva e dell'interesse del reale. Lo studio presuppone

“un atteggiamento emozionale di base fondato sulla fiducia nel mondo, una sorta di sensibilità positiva nei confronti della realtà, molto più importante di precise acquisizioni di conoscenza” (Xodo 1995, p. 62).

Per studiare occorre dunque uno sguardo in qualche misura caratterizzato da intelligenza e affezione: intelligenza come espressione della ragione, protesa a cogliere il dato e il nesso tra particolare e tutto, e affezione come onda provocata dall'impatto con l'oggetto conosciuto simile allo “*choc* in un trasalimento del corpo” (Ricoeur 1990, p. 250). È questo *choc* che spinge a piegarsi per afferrare con la mente l'oggetto e coglierne il valore, cioè ad applicarsi allo studio. Appare perciò legittimo e doveroso pensare ad una educazione dell'affettività anche nello studio e mediante lo studio. Ciò avviene anzitutto attraverso forme di apprendimento latente e osmotico, ossia guardando, osservando, anche imitando quegli insegnanti che sono per lo studente “maestri di stile e suscitatori” di esperienza personale di conoscenza: il loro modo di rapportarsi, di esprimere, interpretare e regolare l'affettività propria e altrui. Vale inoltre la pena di intervenire in modo intenzionale cercando di:

“scoprire e far scoprire l'affettività anche come una potente alleata dello studio; insegnare a identificare e modificare le reazioni affettive negative trasformandole in nuovi atteggiamenti capaci di fornire un valido sostegno nell'impegno dello studio; far acquisire una maggiore consapevolezza circa gli indicatori in base ai quali si viene considerati (o ci si considera) emotivi, ansiosi; ridurre l'ansia d'esame ovvero l'ansia emergente in situazioni valutative (esami, interrogazioni, prestazioni in classe di fronte a tutti)” (Mazzeo 1997, p. 253).

3. La demotivazione come anaffettività

Alla luce di quanto fin qui osservato risulta forse più chiaro perché vi è chi afferma che la maggior parte delle difficoltà che gli studenti incontrano durante lo studio derivano, più che da problemi conoscitivi o metodologici, da problemi affettivi (Rovetto 1990).

Un'importanza tutta particolare riveste, in questo senso, il tema della motivazione e del suo posto nei percorsi di educazione allo studio. Vi è, tra motivazione e studio, un delicato e complesso rapporto di circolarità: per apprendere e studiare occorre essere motivati a farlo e, d'altro canto, l'apprendimento e lo studio efficace

hanno un *feedback* motivante sul soggetto, che rispinge verso l'applicazione potenziando l'autostima, il senso di autoefficacia e di gratificazione. Questa riconosciuta centralità della motivazione nei processi di studio e negli interventi educativi volti a promuoverli non evita che la gestione della dimensione motivazionale nei contesti formativi appaia spesso caratterizzata da incomprensioni e sollecitazioni inadeguate o addirittura controproducenti. L'enfaticizzazione dell'importanza della "motivazione allo studio" (intesa come spinta che determina un comportamento positivo nei confronti delle attività di apprendimento, evidenziata da interesse, attenzione e coinvolgimento nelle dinamiche scolastiche, perseveranza e impegno al di là di quanto strettamente richiesto) è presente anche all'interno di approcci che la interpretano in senso *fatalistico* o *volontaristico*. Nel primo caso, la motivazione è concepita come una "voglia" di studiare soggettiva e innata, frutto di indecifrabili caratteristiche individuali, o come l'esito difficilmente modificabile di storie personali; nel secondo caso, è ricondotta alla capacità automotivante del soggetto, incorrendo in tautologie e petizioni di principio che non aiutano ad illuminare la genesi, lo sviluppo dinamico e la concreta possibilità di promozione educativa. In realtà, poiché lo slancio spontaneo, il *will to believe* e l'autoconvincimento possono scarseggiare o dimostrarsi inadeguati, il mondo scolastico e quello familiare tendono a surrogare le intermittenze della "voglia" e le carenze della volontà individuale, fornendo moventi e motivi assai noti e ricorrenti, ma non per questo, a nostro avviso, educativamente meno discutibili. La pressione pseudomotivante che gli adulti esercitano sullo studente prende a volte l'aspetto dell'*esaltazione dello studio*, della sua nobiltà ed eccellenza, proposta però in forme retoriche ed astratte, senza, cioè, offrire agli allievi modalità concrete ed adeguate per sperimentare il valore che viene affermato e porlo in relazione con il proprio universo esigenziale e cognitivo, con i propri percorsi e progetti di vita. L'idealizzazione dello studio consegue l'effetto tipico di ogni idealizzazione artificiosa: genera, al massimo, ossequio formale e rispetto, ma si dimostra incapace di "muovere" la persona. Lo studio, invece di essere valorizzato, viene confinato in un distante iperuranio: gli allievi tendono istintivamente a rimuoverlo dal novero degli interessi reali e a collegarlo sempre più a modelli antropologici estranei e ad orizzonti storici superati. Strategia motivazionale altrettanto improduttiva è quella che fa leva sul puro senso del dovere, ancorando la pratica studiosa ad un aprioristico "tu devi!", ad un imperativo morale del quale non si riescono a dare le ragioni. L'*approccio moralistico* allo studio disarticola il rapporto tra conoscenza e desiderio, sacrificio e compimento, fatica e bellezza, con il risultato di creare una raffigurazione simbolica dello studio che spinge ad opporlo alla vita: il paragone con l'attività lavorativa (lo studio come il lavoro di chi ancora non lavora) è calzante, se mira a sottolineare l'impegno quotidiano, la sistematicità, l'applicazione stabile della volontà carica di ragioni che permettono di affrontare in modo umano il sacrificio e sono necessari per il raggiungimento di qualsiasi risultato; è dannoso, se l'adulto

riversa sullo studio un immaginario e un portato esistenziale privo di densità affettiva e di speranza, che vede il lavoro come inevitabile condanna, indesiderato compagno di viaggio nella “valle di lacrime” dell’esistenza. In questo secondo caso manca drammaticamente, per restare al paragone con la narrazione biblica della Genesi, il necessario completamento nella dimensione redentiva, ossia la prospettiva di un cammino di liberazione che riscatta la fatica e le dà senso, permettendo di pensare al lavoro (e analogamente allo studio) come ad una possibilità di crescita e di autorealizzazione, di rapporto “caldo”, attivo e creativo con il reale, di esistenza autentica e non di pura sopravvivenza. Soprattutto dalla famiglia provengono richiami che fondano la loro intenzione motivante su forme palesi o nascoste di *ricatto affettivo*: si chiede ai figli di studiare come dimostrazione dell’affetto nei confronti dei genitori, per “far piacere” a loro, per manifestare gratitudine e ricompensarli dei sacrifici che compiono, spesso affiancando a questa “mozione degli affetti” la promessa di gratificazioni materiali, o (quando la pazienza inizia a mancare) la minaccia di punizioni e ritorsioni. Si consegna in questo modo ai figli un improprio strumento di condizionamento della vita familiare e si contribuisce, nel caso dell’uso reiterato e non adeguatamente motivato del castigo, ad associare lo studio alla paura e alla necessità priva di senso. Altrettanto parziali e problematiche risultano essere quelle strategie motivazionali che puntano sulla *stimolazione dell’orgoglio e della competitività*, sull’evitamento della riprovazione sociale e sulla conformazione ad ideali pubblicamente condivisi, sulla funzionalizzazione al successo professionale, alla possibilità di inserimento lavorativo, alla gratificazione economica nella vita adulta.

Lo studio rischia in questo modo di caricarsi di significati ansiogeni e conflittuali, e di procrastinare *ad libitum* il reperimento di motivazioni adeguate: se la prospettiva futura (Nuttin 1992), correttamente intesa come relazione feconda tra il Sé reale e il Sé ideale, è estremamente importante per la costituzione di un orizzonte esistenziale nel quale collocare sensatamente il lavoro dello studio, al presente non si può sfuggire e nel presente occorre rintracciare le sorgenti di una adeguata motivazione allo studio. Tutte queste tipologie di motivazione, che possiamo riassuntivamente rubricare come estrinseche, appaiono parziali: non sono inefficaci, ma la loro efficacia non è profonda e duratura. Esse costituiscono, nel loro insieme, una sorta di “via breve” della motivazione allo studio, ma a ben guardare dimostrano di avere il respiro corto e una capacità di mobilitazione limitata e superficiale. Occorre realisticamente tenerne conto, e anzi cercare di includerle e non escluderle dagli interventi di sostegno alla motivazione: se adeguatamente finalizzate, possono manifestare un valore relativo.

4. Linee di intervento motivazionale

La “via lunga”, ma educativamente più efficace, punta principalmente sulla valorizzazione delle motivazioni intrinseche: motivare è dare le ragioni del lavoro,

incoraggiare e potenziare l'Io dello studente, proporre le attività nella prospettiva della totalità testimoniando l'interesse fondamentale per le cose e il loro orizzonte. I contesti formativi esprimono la loro capacità di motivare allo studio quando favoriscono l'incontro tra l'insieme delle dinamiche personali del soggetto che studia e l'insieme delle proposte che lo raggiungono nelle attività di insegnamento-apprendimento, e quando aiutano a sperimentare che il rapporto tra allievo e discipline contiene in filigrana il rapporto, supremamente interessante, tra ragione e realtà, tra Io e mondo, tra aspirazioni umane e cammino verso la loro soddisfazione. L'insegnamento che vuole realizzare questo obiettivo generale punta ad elevare il livello di consapevolezza motivazionale e di autodeterminazione degli studenti, attraverso una proposta didattica vivace, realistica, graduale, pertinente, adeguata ai soggetti e ai contesti, sullo sfondo di un clima relazionale accogliente ma anche stimolante, caratterizzato dalla costruzione quotidiana di interazioni significative e personali aperte ad uno spirito e ad una pratica di tipo cooperativo. Possiamo indicare tre dimensioni costitutive dell'azione educativa in campo motivazionale: esse corrispondono ai fattori principali che l'indagine scientifica sulla motivazione ci propone, avvertendoci di considerarli sempre inestricabilmente e dinamicamente connessi. In primo luogo, vanno considerati gli interventi che riguardano l'area cognitiva: una particolare attenzione va attribuita ad una impostazione dell'azione didattica che miri a focalizzare e sviluppare l'interesse (partendo dagli interessi spontanei per tentare poi uno "spostamento" verso interessi scoperti e acquisiti, accrescendone la gamma e l'orizzonte), senza lasciarsi determinare in maniera eccessiva, almeno nella fase iniziale, da preoccupazioni legate ai necessari doveri professionali (completezza ed esaustività "interna" della proposta didattica, adeguatezza a standard quantitativi e qualitativi prefissati e via dicendo). Occorre tenere presente che la motivazione, in riferimento allo studio, presenta livelli progressivi di concretizzazione: un conto è la motivazione alla conoscenza, un conto la disponibilità attiva a partecipare alla vita scolastica e ad imparare attraverso lo studio, un conto la tensione a studiare questo *specifico argomento*, in questo *preciso momento*, in questo *particolare contesto*. La motivazione allo studio non è estrapolabile dal vissuto complessivo dello studente, e deve fare i conti con la compresenza di una miriade di spinte motivazionali, a volte contrastanti e conflittuali: diventa perciò decisiva la capacità di mobilitare l'interesse, cioè l'attrazione che il soggetto avverte rispetto ad un oggetto specifico. Come suggerisce l'etimologia del termine *inter-esse*, abbiamo a che fare con il movimento che collega l'organismo e l'ambiente, che incanala la motivazione, che indirizza l'energia conoscitiva e affettiva:

“mentre l'energia della motivazione si definisce in ordine a motivi, obiettivi e scopi che la persona si ripromette di conseguire, l'interesse esplica il suo ruolo nel connettere il bisogno ad un oggetto” (Petracchi 1981, p. 169).

Ciò si traduce praticamente nel tentativo di *favorire l'incremento di motivazioni intrinseche* (a conoscere, a comprendere, ad arricchire il bagaglio culturale, ad esplorare la realtà), attraverso una didattica che si concentra su nuclei significativi sintetici e modulari, attenta alla differenziazione e aperta alla possibilità di approfondire argomenti particolari. Appare importante tenere costantemente viva l'*indicazione credibile delle ragioni della conoscenza*, ma anche il *suggerimento dei passi adeguati dell'apprendimento*: opera un'azione motivante l'insegnante che stabilisce insieme ad ogni alunno obiettivi individualizzati a breve termine (*goal setting*) sui quali condurre una valutazione di tipo formativo, propone attività e assegna compiti di difficoltà proporzionata, sostiene l'individuazione degli stili cognitivi personali, delle strategie più adeguate al compito e alle modalità di apprendimento proprie del soggetto. Si coglie qui l'aggancio con la seconda area interessata dall'intervento sulla motivazione allo studio, quella *metodologica*: l'attenzione va finalizzata a consegnare progressivamente al soggetto la padronanza del proprio processo di apprendimento e di studio, fornendo indicazioni precise sugli aspetti positivi da potenziare e su quelli carenti da integrare, sugli errori commessi e sui percorsi da seguire per rimediare. Come per la conoscenza, anche per la competenza vi sono motivazioni di carattere intrinseco che l'insegnante è chiamato a far scoprire: diventare capaci, abili, esperti nel saper compiere determinate operazioni e nel saper padroneggiare discipline, aspetti della realtà, argomenti, pratiche. La progressiva padronanza dei processi di studio tende a ridurre la volubilità motivazionale, ad accrescere la motivazione continua e permanente all'apprendimento, a coltivarlo interiorizzando in maniera responsabile le necessità che esso comporta. La cura della dimensione metodologica sviluppa la motivazione perché accentua l'attribuzione causale interna e le aspettative di successo, potenziando l'autodeterminazione e la consapevolezza di sé come protagonista del proprio studio: un soggetto gradualmente capace di scegliere autonomamente fini e mezzi di apprendimento, di gestire difficoltà e insuccessi, di autovalutare il proprio studio, di crescere aprendosi all'esperienza, di guardare a se stesso con un atteggiamento di positività. Entra, così, in gioco la terza dimensione della motivazione che l'intervento educativo deve cercare di promuovere: quella *affettivo-relazionale*. Tale intenzione si concretizza all'interno di una "scuola-comunità" improntata ad un clima di classe positivo e impegnato, attento alle persone e collaborativo. Gli insegnanti sono chiamati a ricercare un tipo di relazione con gli allievi che favorisca lo sviluppo dell'autostima e del senso di autoefficacia: ciò avviene quando la relazione è capace di autentica accoglienza e valorizzazione delle caratteristiche individuali, della storia personale, dei talenti e delle difficoltà, e insieme è capace di autorevolezza, nel senso etimologico dell'*augeo* latino, cioè stimola la crescita variando la "distanza educativa". All'interno di una relazione di questo genere, caratterizzata da "comprensione esigente" e da "coerenza amorevole", trovano terreno fertile dimensioni motivazionali ulteriori rispetto a quelle che spingono alla cono-

scenza e alla competenza: potremmo definirle *esistenziali*, perché riguardano il bisogno di essere riconosciuti e valorizzati, e al contempo di crescere, di realizzare il proprio progetto di vita nell'interazione con la proposta educativa e culturale della scuola. L'insegnante autorevole potenzia la motivazione assecondando il livello di aspirazione e stimolandone una graduale elevazione: egli, collaborando con la famiglia, interviene positivamente nella costituzione del Sé ideale, manifestando una apertura di credito positiva in ordine alle possibilità di riuscita dell'allievo e fornendo suggerimenti concreti su come raggiungere le mete. Decisiva è ovviamente, a questo livello d'intervento, la *chiara percezione che lo studente ha della motivazione dello stesso adulto*: non si educa tanto con ciò che si dice ma eminentemente con ciò che si è, ragion per cui può efficacemente motivare all'avventura conoscitiva ed educativa solo chi è adeguatamente motivato, o meglio chi non smette di ricercare alimenti per nutrire la propria motivazione. Assai rilevante per la promozione della motivazione, è la *capacità di gestione dell'errore*, fenomeno che non innesca solo dinamiche di tipo cognitivo, ma anche di tipo affettivo, con notevoli conseguenze sull'autostima: il timore e la reiterazione del fallimento tende a generare paura della disapprovazione e strategie di evitamento che bloccano la dinamica dello studio. Diventa perciò educativamente indispensabile e di inestimabile valore dal punto di vista motivazionale, una realistica e intelligente opera di correzione: essa non è mero esercizio di potere se realizza un *cum-regere*, una solidarietà operativa e tenace, la cui radice è una premura e una stima dell'altro, in ultima analisi un amore al suo destino personale.

5. La relazione educativa come punto archimedeo dei processi di studio

L'esito, già in vario modo anticipato, del nostro percorso è che il punto su cui far leva per promuovere un'opera di educazione affettivo-motivazionale orientata alla promozione di processi di studio gratificanti e cognitivamente efficaci è una piena e non delegabile relazione educativo-didattica. Lo studio è, per sua natura, un atto personale, un'intrapresa che necessita dell'insostituibile protagonismo dello studente: esso realizza un rapporto affettivo e conoscitivo tra un Io particolare e concreto e il mondo per il tramite di quelle "finestre sulla realtà" che sono le discipline, e implica l'esercizio attivo della tensione desiderativa, dell'energia intellettuale, della capacità di applicazione all'apprendimento da parte di chi studia. Personale non significa però solitario: lo studio, infatti, vive *all'interno di una trama di relazioni*, che si allargano da quella binaria tra chi insegna e chi apprende (Petracchi 1981), a quella ternaria tra docente, allievo e disciplina (Meirieu 1990), a quella quaternaria tra alunno, famiglia, insegnante, materia (Piattelli Palmarini 1991), per proseguire ancora oltre e coinvolgere compagni, istituzione scolastica, comunità. Lo studio non nasce dal nulla, e difficilmente riusciremmo ad immaginare un generico bisogno conoscitivo che si incanala adeguatamente nell'impegno

specifico necessario all'apprendimento di una disciplina senza il tramite costituito, innanzitutto, da *una proposta educativo-didattica*, che dell'esperienza studiosa costituisce la preliminare ipotesi di valore e di lavoro, nonché la prima esemplificazione:

“All'inizio dell'applicazione dello studente c'è il gesto, efficace o meno, di uno che, implicitamente o esplicitamente, consegna le ragioni, le modalità, i contenuti, i passi del 'fare' studente” (Mazzeo 1997, p. 32).

È l'insegnante ad indicare e guidare il rapporto tra conoscenza, interesse e studio, in modo che gli allievi possano condividere e praticare lo studio come insieme sensato e finalizzato di attività di conoscenza, che vanno dalla lettura all'ascolto, dalla comprensione alla memorizzazione, dall'applicazione alla verifica; è l'insegnante “a promuovere un dialogo nel cammino di condivisione dei significati e dei passi dello studio, capace di provocare consapevolezza e iniziativa nello studente e nella classe” (Mazzeo 1997, p. 23): lo studio è, dunque, attività che si genera in risposta ad un'attività che la precede, la chiama, la accompagna, la attende. Per questo è impossibile comprendere e promuovere lo studio sradicandolo dalla dinamica dell'educazione, che è iniziativa di un uomo nei confronti di un altro uomo, ansia per il destino dell'altro (Guardini 1970), dialogo Io-Tu (Buber 1993), evento (Nosari 2002) e incontro di libertà (Léna 1986), come suggestivamente sintetizzato da R. Guardini:

“Ecco dunque una legge fondamentale dell'esistenza. Le modalità, in cui si attua, sono multiformi come la vita. In ogni persona, i rapporti si configurano diversamente; la relazione fondamentale è la stessa: l'uomo si protende oltre se stesso verso l'altro, verso ciò che ne costituisce l'essenza, e perviene realmente a se stesso, proprio e soltanto in questo modo. L'incontro è l'origine di tale processo di autorealizzazione - può per lo meno diventarlo. È il momento in cui ciò che si fa incontro rivolge un iniziale suggerimento, attraverso il quale colui che ne è stato colpito viene chiamato fuori dall'immediatezza del proprio essere ed invitato ad allontanarsi da sé per inoltrarsi in ciò che lo chiama” (Guardini 1987, pp. 46-47).

In quanto esperienza di conoscenza mediata e guidata (e non immediata e solitaria), lo studio è dunque atto personale che ha il suo fondamentale fattore di innescio nel gesto dell'insegnamento e nel porsi della *relazione educativo-didattica*: usiamo in maniera non casuale questo sintagma per ribadire che l'*habitat* dello studio è un ambiente educativo di apprendimento e che la vocazione della scuola è l'educare istruendo, mentre molta letteratura e molta prassi sembrano legittimare da tempo orizzonti profondamente diversi. La prospettiva alla quale il termine educazione rinvia sembra a tanti troppo esposta dal punto di vista dei significati e dei valori, troppo carica di pretese e condizionamenti che rischiano di appesantire il processo di istruzione, di minarne l'efficacia e l'autonomia. E anche nell'indirizzare

lo studio, sembra più utile concentrarsi su suggerimenti di natura operativa che mirano a standardizzare e ottimizzare singole operazioni di studio, con l'intento di migliorare l'efficienza e la rapidità dei processi, piuttosto che attardarsi sull'unità complessa del soggetto di tali operazioni, sulla globalità delle sue esigenze, sul peso del fattore umano nello studio, spesso presentato come un elemento di disturbo, del quale occorre neutralizzare o ridurre l'interferenza.

Non ci interessa in questa sede intervenire su questioni che sono state oggetto negli scorsi decenni di articolati e vivaci dibattiti teorici, finendo talvolta con il configurare fuorvianti e improprie opposizioni (istruzione-educazione, processi-significati e così via). Intendiamo solo segnalare, da un punto di vista descrittivo, che il perseguimento di un ideale di neutralità e tecnicità dell'insegnamento (a scapito delle sue dimensioni di senso) e l'obliterazione delle dinamiche soggettive e intersoggettive dello studio (conseguente alla enfaticizzazione di un approccio impersonale, oggettivista e operativo) approdano ad una "eterogenesi dei fini" alquanto paradossale: laddove si voleva promuovere efficienza, risultati e autonomia, si raccolgono generalmente demotivazione, carenze e passività. Detto in positivo (e sempre privilegiando l'osservazione rispetto agli approcci ideologici), il dinamismo dello studio, pur essendo intimamente legato ad esigenze e potenzialità del soggetto ed essendo un atto del quale egli è l'insostituibile protagonista, non nasce per partenogenesi, ma generalmente perché ci si imbatte in una "personalità magisteriale", che proprio perché magis (ossia a partire da una originaria asimmetria) invita ad una relazione animata da una chiara intenzionalità educativa, didattica, metodologica: l'insegnamento educativo è dunque il primo dei "fondamentali" sui quali una pedagogia dello studio deve riflettere per suggerire i possibili percorsi di una promozione del comportamento studioso, poiché esiste *un nesso profondo tra qualità della relazione educativo-didattica e qualità dell'esperienza studiosa*: tanto mancato o problematico insegnamento è all'origine di tanto mancato o problematico studio. L'insegnamento che promuove studio ed educa a studiare si presenta come interazione dinamica e complessa tra docente, studente e disciplina:

"Immaginando una figura triangolare, chiamiamo relazione pedagogica il lato docente-studente, elaborazione didattica quello docente-disciplina, operazioni di studio quello studente-disciplina. Si tratta di un triangolo per nulla geometrico inscritto in una situazione di gruppo, come può essere quella della classe, altrettanto poco geometrica. Il docente, che educa allo studio e mediante lo studio, non si lascia catturare da uno dei tre poli. Si muove a tutto campo senza censurare nessun fattore dell'area del triangolo (aspetto cognitivo, affettivo, relazionale e metacognitivo dell'apprendimento) ed accetta di entrare in collaborazione con la famiglia" (Mazzeo 1997, p. 32).

È anzitutto un insegnamento che si sviluppa nell'ambito di una *relazione di tipo educativo*: essa si differenzia da altre forme di interazione o di rapporto perché

“non è leggibile né come rapporto di produzione né come tecnica di distanziamento atta a prefigurare i rapporti sociali né come relazione riproduttiva o, al contrario, come strumento di cambiamento, ma va intesa come *spazio di incontro, distinzione, conferma e riconoscimento* che sostiene, facilita e promuove il dialogo Io-mondo e la crescita personale” (Perucca 1987, p. 231).

Il respiro educativo di questo tipo di relazione è dato dalla tensione cosciente ad accompagnare il processo di scoperta del mondo e di sé alla luce di ipotesi di significato affermate, vissute e proposte. L'autenticità dell'insegnante educatore consiste, però, nel fatto che egli, come ha avuto modo acutamente di sottolineare E. Dévaud, non intende sottomettere l'intelligenza dei suoi alunni alle sue particolari idee, ma *al reale, a ciò che è, al perché, al come di ciò che è*, e ciò avviene quando la stessa istanza di adesione muove la sua intelligenza (Dévaud 1967). L'insegnamento educativo si produce, dunque, all'interno di un tipo specifico di relazione che introduce al mondo: essa non è, però, una forma di comunicazione unidirezionale che impone una fotografia delle cose da accettare e riprodurre. L'*insegnamento* è generativo di conoscenza e di studio quando produce *segn*i che muovono la soggettività, indicando in modo adeguato e comprensibile aspetti e dimensioni della realtà dei quali lascia intravedere il rilievo culturale e il rapporto con le esigenze affettive, conoscitive ed esistenziali dello studente, e provocando quest'ultimo all'avventura personale dell'interpretazione e della scoperta del significato. L'insegnamento educativo “provoca” nel senso che chiama lo studente ad uscire fuori dalla caverna conoscitiva nella quale può rintanarsi l'Io, invitandolo e guidandolo all'esperienza affascinante dell'incontro con l'essere in tutta la sua ampiezza e inesauribilità nel mentre gliene comunica aspetti anche molto particolari e porzioni anche molto minute, nella consapevolezza che senza questa iniziativa e questo esercizio della soggettività dello studente non si dà conoscenza: non si dà, cioè, quella relazione triologica (docente-studente-verità) che è il cuore del processo di insegnamento-apprendimento. Non c'è studio, ma solo il suo simulacro, se questa provocazione dell'Io ad entrare in gioco e in dialogo fallisce del tutto.

“Ogni autentica esperienza scolastica lascia perciò trasparire la radice affettiva e relazionale della conoscenza: “Nella sua vita l'intelligenza ha bisogno non solo di visione, ma anche di fiducia [...]. Una ragione senza visione è cieca; una ragione senza fiducia è immobile, ripetitiva o addirittura spenta; e la fiducia esprime sempre una relazione affettiva. Il dinamismo interiore della ragione è la fiducia di poter conoscere e di poter capire” (Botturi 2006, p. 8).

Al centro della vita della ragione c'è infatti il domandare, sorretto da un atto di fiducia verso la possibilità di ottenere risposta e dalla presenza di chi tale possibilità avvalora, come appare con chiarezza nei momenti aurorali della conoscenza: possiamo indicare

“come simbolo della razionalità affettiva dell'uomo l'esperienza del bambino

che giocando esprime tutta la sua fiducia nella realtà che lo circonda - e che perciò la va esplorando e mettendo alla prova -, in quanto trae la sua fiducia dallo sguardo affettuoso della madre su di lui. Questo triangolo tra madre-bambino-mondo mi pare esprima bene le condizioni fondamentali dell'apprendere, e indica insieme il dinamismo ideale dell'educare insegnando" (Botturi 2006, p. 8).

La densità affettiva e motivazionale della conoscenza si palesa nel riaccadere di incontri con chi si fa discente del proprio stesso sapere, continua a guardare il mondo e gli allievi come se fosse sempre la prima volta e così facendo invita allo studio come autentica esperienza di scoperta:

"Quell'insegnante mi invitava ad ampliare il mondo dei miei stupori fino a comprendere il suo. Non si limitava ad informarmi, ma, al contrario, cercava di concordare con me, di negoziare, quale fosse il mondo della meraviglia e della possibilità. Molecole, solidi, liquidi e movimento non erano per lei dei fatti, bensì strumenti per sollecitare la riflessione e l'immaginazione. Miss Orcutt era una persona rara, non era un mezzo di trasmissione di conoscenze, ma era un evento umano" (Bruner 1988, p. 127).

Bibliografia

BALDACCI M. (2008), *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano: Angeli.

BOTTURI F. (2006), "Sulla conoscenza ed il suo valore oggi", *Libertà di educazione*, 6.

BRUNER J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Bari: Laterza.

BUBER M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo: Paoline.

CAPRARA G. V. (1988), *Emozioni e motivazioni*, in D'Urso V., Tretin R., *Psicologia delle emozioni*, Bologna: Il Mulino.

DEVAUD E. (1967), *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, Brescia: La Scuola.

FRIJDA N. (1988), *Teorie recenti sulle emozioni*, in D'Urso V., Tretin R., *Psicologia delle emozioni*, Bologna: Il Mulino.

GUARDINI R. (1970), *Ansia per l'uomo*, Brescia: Morcelliana.

GUARDINI R. (1987), *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia: La Scuola.

IANES D. (2007), *Educare all'affettività*, Trento: Erickson.

LENA M. (1986), *Lo spirito dell'educazione*, Brescia: La Scuola.

- MAZZEO R. (1997), *Insegnare un metodo di studio*, Torino: Il Capitello.
- MEIRIEU P. (1990), *Imparare...ma come?*, Bologna: Cappelli.
- MEYOR C. (2007), *L'affectivité en éducation*, Bruxelles: De Boeck.
- NOSARI S. (2002), *Spazi e margini dell'educazione*, in Chiosso G., (a cura di), *Elementi di Pedagogia*, Brescia: La Scuola.
- NUTTIN J. (1992), *Motivazione e prospettiva futura*, Roma: Las.
- PAPARELLA N. (1988), *Pedagogia dell'apprendimento*, Brescia: La Scuola.
- PERUCCA A. (1987), *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, Brescia: La Scuola.
- PETRACCHI G. (1981), *Apprendimento scolastico ed insegnamento*, Brescia: La Scuola.
- PETRACCHI G. (1993), *Affettività e scuola*, Brescia: La Scuola.
- Piattelli Palmarini M. (1991), *La voglia di studiare. Che cos'è e come farsela venire*, Milano: Mondadori.
- RICOEUR P. (1990), *Filosofia della volontà*, Genova: Marietti.
- ROVETTO F. (1990), *Il piacere di apprendere*, Milano: Mondadori.
- TEMPESTA M. (2008), *Lo studio come problema di educazione. Fenomenologia e pedagogia dell'esperienza studiosa*, Roma: Armando.
- XODO C. (1995), "Stupore e conoscenza", *Scuola e Didattica*, 17, pp. 49-64.