



IL RUOLO CRUCIALE DELLE EMOZIONI DELL'APPRENDIMENTO
MARIA RITA SERIO*

Abstract: In this work we present the analysis of the most recent research on the relationship between emotion and learning. We ask if emotions, especially positive emotions, can influence learning processes, and how epistemic curiosity can be used by the teacher to improve teaching and motivate the student.

Keywords: emotions, positive emotions, emotional learning, epistemic emotions, enjoyment of learning.

Emozioni ed apprendimento

Per lungo tempo è stato ignorato il ruolo delle emozioni dell'apprendimento. Le numerose evidenze scientifiche¹ riconoscono alle emozioni un ruolo cruciale nel complesso meccanismo dell'apprendimento. Le emozioni contribuiscono non solo al successo nell'apprendimento, ma anche «al miglioramento dell'esperienza personale dell'adulto che apprende e che trasferisce e applica nel proprio ambito professionale i risultati di quanto appreso coinvolgendo le proprie risorse emotive»².

Antonio Damasio³ ha dimostrato che emozione e pensiero sono interconnessi fra di loro, costituendoci come persone nella nostra totalità. Nella sua opera *L'errore di Cartesio*⁴, ritiene infatti possibile che «l'intervento delle emozioni e dei sentimenti possa causare grande disordine

* Docente di Psicologia – Università del Salento.

¹ Reinhard Pekrun R., Elliot A.J. e Maier M.A. (2009), Achievement goals and achievement emotions. Testing a model of their joint relations with academic performance, *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, pp. 115-135; Cfr. Damasio, A.R. (1995), *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi; J. LeDoux (1998), *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, Simonand Schuster, New York,

² Ambra Stefanini (2013), *Le emozioni: Patrimonio della persona e risorsa per la formazione*, Franco Angeli, Milano.

³ Antonio Damasio, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Milano, Adelphi, 2007.

⁴ Antonio Damasio (1995), *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi.

nei processi di ragionamento», ma subito specifica come «l'assenza di emozione e sentimento sia non meno dannosa, non meno capace di compromettere la razionalità che ci rende peculiarmente umani e ci permette di decidere in armonia con un senso di futuro personale, di convenzione sociale e di moralità».

La competenza emotiva rappresenta, dunque, un'indispensabile risorsa e non un ostacolo per la formazione. Ragione e cuore continuamente si cercano perché hanno bisogno l'uno dell'altro: i processi cognitivi e quelli emotivi interagiscono tra loro e si condizionano reciprocamente. La ragione guarda alle emozioni (e viceversa) in una specie di rispecchiamento, continuando a riflettersi nella dimensione opposta da cui non può prescindere. Nella conciliazione di queste antinomie, ogni pensiero, in un certo senso, è “emozionato” e ogni emozione è “intelligente”⁵.

I circuiti del pensiero e delle emozioni sono interconnessi e questo implica che non esiste alcun atto della nostra mente che non sia, contemporaneamente, apprendimento ed emozione. Ogni atto cognitivo che riguardi l'attenzione, la memoria, la comprensione, corrisponde ad un «tracciato emozionale: il nostro cervello mentre pensa, sente anche»⁶.

Dietro la mente vi è un *feeling brain*, un cervello che «sente» i messaggi del corpo⁷.

Le principali emozioni nei contesti di apprendimento

Gli studenti e gli insegnanti sperimentano un'ampia gamma di emozioni durante le lezioni, quando studiano e nel momento della verifica. Queste emozioni possono essere positive o negative e possono essere intense e frequenti⁸. È bene chiarire subito, in un'ottica evolucionista e funzionalista, che non sarebbe molto corretto parlare di emozioni positive e di emozioni negative, in quanto tutte le emozioni hanno una funzione positiva. Dovremmo utilizzare, per essere più corretti, i termini di “emozioni con vissuto piacevole” ed “emozioni con vissuto spiacevole”, ma per pragmatismo, utilizzeremo gli aggettivi positivo e negativo in riferimento alle emozioni.

⁵ Vanna Iori, (2009a), Gettare lo sguardo oltre i pre-giudizi, in V. Iori (a cura di), *Quaderno della vita emotiva*, Milano, Franco Angeli, 25-29.

⁶ Daniela Lucangeli, *La mente che sente*, Trento, Erickson, 2020.

⁷ Antonio Damasio, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Milano, Adelphi, 2007.

⁸ Maria Rita Serio, (2020) Le emozioni ed il piacere di apprendere, *Psychofenia*, 43-44: 46-61.

Quando parliamo di emozioni positive, facciamo riferimento ad un insieme di stati piacevoli che le persone sperimentano quando si sentono sicure, ed i loro bisogni sono soddisfatti. Ogni emozione è associabile ad un preciso *feeling* e, perciò, risulta distinguibile dalle altre. Ad esempio, l'emozione della gioia è uno stato piacevole, di cui noi facciamo esperienza, quando ci rendiamo conto di avere raggiunto degli obiettivi che ci eravamo prefissati. L'emozione della gioia promuove l'acquisizione di abilità, non solo cognitive ma anche fisiche e sociali. Si manifesta, tipicamente, con il sorriso e con movimenti corporei fluidi⁹. Si può pensare, ad esempio, ad un bambino che riceve un ottimo giudizio su un compito scolastico, il sorriso è ben evidenziato sul suo volto e la camminata è saltellante, manifestando, appunto, il suo benessere.

L'emozione della tristezza è uno stato spiacevole che sperimentiamo nel momento in cui perdiamo qualcosa di caro. L'emozione della tristezza la manifestiamo in seguito ad una serie di eventi sfortunati, rispetto ai quali non riusciamo ad individuare nessuna possibile alternativa. Di conseguenza, l'umore precipita e ci autosvalutiamo per non aver saputo affrontare, adeguatamente, la situazione o nel non aver fatto abbastanza. La postura diventa ricurva, in atteggiamento di chiusura, e sguardo perso nel vuoto. L'emozione della tristezza, favorisce atteggiamenti di chiusura e di solitudine¹⁰. Si pensi, per aver un'immagine, ad uno studente nel momento in cui riceve un giudizio negativo ad un compito.

Alle emozioni primarie: disgusto, paura, rabbia, tristezza, sorpresa e gioia¹¹, gli psicologi scolastici hanno aggiunto una serie di cosiddette emozioni secondarie che gli studenti possono sperimentare in classe, tra cui essere fiduciosi o senza speranza, essere gelosi, sentirsi delusi, imbarazzati, colpevoli, vergognosi, sollevati, orgogliosi, grati e invidiosi.

Studi recenti ipotizzano che le emozioni positive degli studenti predicano un buon risultato allo studio, con conseguenti benefici nel processo di apprendimento¹².

⁹ Richard Lazarus, *Emotion and adaptation*, Oxford University Press, Oxford, 1991.

¹⁰ Luigi Anolli, *La vergogna*, Bologna, Milano, 2003.

¹¹ Nico Frijda, (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.

¹² Carolina Mega, Chiara Ronconi. e Rosanna De Beni (2014), What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, vol. 106, pp. 121-131.

Riportiamo la nota classificazione¹³ che consente di visualizzare le varie tipologie di emozioni.

1. Le emozioni di riuscita (*achievement emotions*) fanno riferimento alle attività che inducono il successo e il fallimento derivante da queste attività. Esempi sono il piacere di apprendere (*enjoiment of learning*); speranza e orgoglio legati al risultato; e ansia e vergogna in relazione al fallimento. Le emozioni di riuscita sono molto diffuse negli ambienti scolastici, soprattutto quando l'importanza del risultato e del fallimento è reso evidente agli studenti.

2. Le emozioni epistemiche (*epistemic emotions*) sono emozioni scatenate da problemi cognitivi, come la sorpresa di una nuova attività; la curiosità, la confusione e la frustrazione sugli ostacoli; e la gioia quando il problema è risolto. Le emozioni epistemiche sono particolarmente importanti per l'apprendimento di nuovi compiti, non di routine.

3. Le emozioni per argomento (*topic emotion*) riguardano gli argomenti presentati nelle lezioni. Esempi sono l'empatia con il destino di uno dei personaggi descritti in un romanzo, l'ansia e il disgusto quando si tratta di problemi medici o il piacere di un dipinto discusso in un corso d'arte. Entrambi le emozioni per l'argomento, positive e negative, possono innescare l'interesse degli studenti nella materia di apprendimento.

4. Le emozioni sociali (*social emotions*) fanno riferimento agli insegnanti e ai compagni in classe, come amore, simpatia, compassione, ammirazione, disprezzo, invidia, rabbia o ansia sociale. Queste emozioni sono particolarmente importanti nell'interazione insegnante/studente e nell'apprendimento di gruppo.

Tutte le emozioni elencate, possono condizionare fortemente l'apprendimento ed il risultato scolastico. Non solo. Possono condizionare l'attenzione, la motivazione, l'uso di auto-regolazione dell'apprendimento. Per tale ragione, è auspicabile che gli insegnanti comprendano che tipo di emozione è vissuta dal proprio studente. Si possono distinguere emozioni piacevoli, tipicamente collegate alla percezione di successo, alla speranza di

¹³ Reinhard Pekrun, Thomas Goetz, Wolfram Titz, Raymond Perry (2002), Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research, *Educational Psychologist*, 37, 91-106

riuscire bene, alla soddisfazione di fare bene, all'orgoglio di aver fatto bene, da emozioni spiacevoli che si manifestano quando, invece, non si riesce o si ha paura di non farcela, emozioni come la tristezza o senso di colpa o la rabbia per non essere riusciti a fare bene. Imbarazzo nel sentirsi non all'altezza rispetto ai compagni¹⁴.

È facile intuire che nello stesso contesto si possono provare più emozioni. Ad esempio, uno studente può provare soddisfazione per l'ottima riuscita del compito, e rabbia per la complessità del lavoro richiesto.

Dalle ricerche condotte¹⁵ l'emozione più frequente durante le verifiche, con percentuali dal 15% al 25% sul totale delle emozioni, è l'ansia. Poi abbiamo l'emozione del piacere, dell'orgoglio, della speranza e del sollievo.

Durante le spiegazioni in classe, l'emozione più provata da parte degli studenti è il piacere di apprendere, mentre l'emozione della noia ha una percentuale alta, rispetto alle altre emozioni, nello studio individuale e nel fare i compiti. L'emozione della noia può essere spiegata perché sia nello studio individuale che nei compiti per casa gli studenti sono chiamati ad esercitazioni o ripetizioni di contenuti già trattati in mattinata, sottraendo del tempo ad attività ludiche o comunque più piacevoli, come ad esempio lo sport, la socializzazione etc.

Seguire le lezioni in classe o partecipare ad attività in classe, assume, al contrario, sensazioni di piacevolezza e attivano curiosità ed interesse, favorendo l'apprendimento.

Le emozioni positive e le emozioni negative

Le emozioni condizionano l'apprendimento non solo dal punto di vista cognitivo¹⁶ ma anche qualitativo¹⁷. Le emozioni positive, come abbiamo avuto modo di chiarire precedentemente, tutte le emozioni vissute con piacere, incoraggiano lo studente verso la creatività, la capacità di *problem*

¹⁴ Reinhard Pekrun, Thomas Goetz, Anne C. Frenzel, Petra Barchfeld, Raymond Perry (2011), Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.

¹⁵ Daniela Raccanello, Margherita Brondino, Angelica Moè., Stephanie Lichtenfeld, (2018), Enjoyment, boredom, anxiety in elementary schools in two domains: Relations with achievement, *Journal of Experimental Education*, 1-21

¹⁶ Cesare Cornoldi, Claudia Meneghetti, Angelica Moè A., Claudia Zamperlin, (2018), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.

¹⁷ Reinhard Pekrun, *op. cit.*, 2011.

solving, la riflessione, lo predispongono verso un atteggiamento ottimistico nell'affrontare il compito.

Le emozioni negative, cioè tutte le emozioni che si vivono come spiacevoli, sostengono un apprendimento più analitico, focalizzato nell'applicazione di algoritmi. In particolare, spingono a risolvere il problema e quindi a prestare attenzione a ciò che impedisce¹⁸. Emozioni come la rabbia e la vergogna sono emozioni attivanti, cioè spingono lo studente a trovare alternative, lo motivano a trovare soluzioni.

Facciamo un esempio. Prendiamo in considerazione l'emozione dell'ansia. Dagli studi sappiamo che l'ansia da prestazione "consuma" le risorse della memoria del lavoro. Come sappiamo, la memoria di lavoro è un sistema di immagazzinamento temporaneo, che mantiene una quantità limitata di informazioni in un arco di tempo limitato. L'informazione, in questo modo, può essere elaborata ed utilizzata, mentre si eseguono compiti cognitivi, come apprendere e ragionare¹⁹.

Questo avviene perché la mente è assorbita da pensieri o immagini legate ad una sensazione di fallimento; è facile dedurre, di conseguenza, che la performance che lo studente riesce ad ottenere cala di livello, rafforzando le sue paure. In questo modo si crea un circolo vizioso che danneggia il successo scolastico.

Le emozioni piacevoli, al contrario, sostengono l'uso elastico di strategie che portano ad un'elaborazione dei contenuti più profonda e quindi favoriscono una performance scolastica migliore, attivando, in questo modo, un circolo vizioso²⁰.

Non bisogna pensare, però, che le emozioni piacevoli siano da contrapporre a quelle spiacevoli. Le emozioni piacevoli possono presentarsi contemporaneamente a quelle spiacevoli, controbilanciando alcuni effetti caratteristici delle emozioni negative: ritiro, abbandono, blocco dell'azione. Facciamo un esempio. Uno studente può provare l'emozione dell'ansia per un compito ma, parallelamente, può provare un senso di sfida e di soddisfazione anticipata. In questo modo, si troverà ad essere più motivato rispetto ai suoi compagni, che possono provare solo l'emozione dell'ansia o poco senso di sfida o altre emozioni piacevoli.

¹⁸ *Ibidem*

¹⁹ Alan Baddeley, Robert Logie. (1999). Working memory: The multiple-component model. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 28–61). Cambridge University Press.

²⁰ Reinhard Pekrun, Thomas Goetz, Wolfram Titz, Raymond Perry, *op. cit.*, 2002.

Tutte le emozioni sono importanti²¹. Ma hanno funzioni diverse. Le emozioni spiacevoli spingono verso la capacità di *problem solving* e quindi a focalizzare ciò che ostacola, ciò che disturba nella risoluzione del problema. Ad esempio, una situazione di disagio che dura da diverso tempo, può costituire un elemento che motiva lo studente a cercare aiuto o a trovare una alternativa²².

Le emozioni piacevoli favoriscono una visione più aperta, tendono ad allargare gli orizzonti, aiutano l'intelligenza creativa, attivano la curiosità, aprono alla riflessione, in particolare, facilitano compiti di apprendimento non ripetitivi o basati sull'applicazione di regole o esecuzione di procedure²³.

Inoltre, altri studi, dimostrano che emozioni spiacevoli hanno un'origine genetica ed una certa stabilità nel tempo, questo spiega perché ci sono persone più ansiose o che provano l'emozione della tristezza o del senso di colpa rispetto ad altre, mentre per le emozioni piacevoli, tale stabilità o familiarità non c'è²⁴.

Questo non significa che chi è più portato a provare emozioni spiacevoli è "prigioniero" a vita, senza via di scampo, ma, semplicemente, chi ha consapevolezza di essere incline alle emozioni negative, può cercare di imparare a gestire le proprie emozioni in maniera efficace.

Le emozioni degli insegnanti

Non si deve pensare che solo gli studenti siano i protagonisti di questa vasta gamma di emozioni. Anche gli insegnanti provano sia le emozioni piacevoli che quelle spiacevoli. Diversi studi confermano gli effetti delle emozioni positive degli insegnanti²⁵. Gli insegnanti che hanno il piacere di esercitare la propria professione sono più solidali e creativi rispetto ai colleghi che amano di meno insegnare. Possono far leva sulla motivazione del proprio studente e

²¹ Maria Rita Serio, (2019) Come stai? L'importanza di educare alle emozioni, *Psychofenia*, 39-40: 67-78.

²² Robert Plutchik, (2003). *Emotions and life*. Washington, DC: American Psychological Association.

²³ Reinhard Pekrun et al, *op.cit.*, 2002.

²⁴ Laura Baker., Ian Cesa, Margaret Gatz, Mellins Claude, (1992), Genetic and environmental influences on positive and negative affect: support for a two-factor Theory, *Psychology and Aging*, 7, 158-163.

²⁵ Uta Klusmann, Mareike Kunter, Ulric Trautwein, Oliver Luedtks, Jurgen & Baume, (2008). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied Psychology. Health & Wellbeing*, 57

migliorare l'apprendimento. Al contrario, se gli insegnanti provano emozioni spiacevoli, come la rabbia o la noia durante l'insegnamento, influenzeranno, in maniera negativa, l'apprendimento dello studente.

Le ricerche di Sutton e Wheatley²⁶ sottolineano che gli insegnanti provano gioia e soddisfazione nel vedere i propri studenti crescere e maturare. Orgoglio, quando uno studente o una classe, difficile da gestire, si dimostra attenta e partecipa alla lezione. Al contrario, rabbia e frustrazione quando gli studenti dimostrano scarsa attenzione e disimpegno.

Se l'insegnante riesce a riconoscere ed accogliere l'emozione dello studente, può influenzare la motivazione e l'apprendimento, contribuendo, in questo modo, allo sviluppo dello studente nella sua globalità.

Cercheremo di analizzare alcuni costrutti che possono favorire un insegnamento emotivo.

La passione per l'insegnamento, è sicuramente un primo punto da prendere in esame.

Il termine passione ha la stessa etimologia di pazienza, entrambi sono riconducibili al verbo latino *patis* (soffrire, sopportare). Sia la passione, che la pazienza, richiedono un impegno verso obiettivi ritenuti importanti. Indicano, inoltre, l'attesa, il desiderio, per cui siamo disposti ad impiegare risorse ed a investire tempo, pur di raggiungere gli obiettivi prefissati, accompagnati da una soddisfazione anticipata che rientra tra le emozioni piacevoli ed un senso di sfida.

Vallerand *et al.*²⁷ contrappongono la passione armoniosa a quella ossessiva. La passione armoniosa ha un vissuto piacevole, caratterizzata da una soddisfazione anticipata mentre si svolge l'attività, e mancanza di sensi di colpa qualora non si dovesse più svolgere l'attività. La passione ossessiva è caratterizzata, invece, dalla presenza di sensi di colpa o addirittura dall'emozione della vergogna quando si interrompe l'attività. Dunque, possiamo dire che, l'elemento comune è il vissuto emozionale durante lo svolgimento dell'attività, piacevole nel caso della passione armoniosa: si sta facendo ciò che si vuole, piacevole nel caso della passione ossessiva, si percepisce di fare ciò che non si dovrebbe o non si vorrebbe fare.

²⁶ Rosemary Sutton, Karl Wheatly (2003), *Teachers' emotions and teaching: A Review of the literature and directions for future research*, «Educational Psychology Review», 15, 327-358.

²⁷ Robert Vallerand, Celine Blanchard, Genevieve Mageau, Richard Koestner, Catherine Ratelle, Maude Leonard, Josee Marsolais, (2003), les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion, *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767.

Inoltre, la passione armoniosa genera un vissuto emotivo piacevole che si trasferisce in altri contesti. In altre parole, chi ha svolto una attività piacevole, ha un vissuto emozionale che riversa in altri contesti, dal tempo libero, alla propria professione, incluso la professione dell'insegnante²⁸.

La passione armoniosa dell'insegnamento, accompagnata dalla soddisfazione, contrasta inevitabilmente la sindrome di *Burn-out* del sentirsi "bruciati"²⁹ caratterizzata da una ridotta realizzazione personale (il percepire di non sentirsi realizzati nel proprio lavoro), un esaurimento emotivo (il percepire di essere incapaci di riuscire a gestire il carico emotivo di emozioni ambivalente come rabbia e desiderio, sfida e paura, e dall'assenza di emozioni piacevoli, che potrebbero controbilanciare quelle spiacevoli) e da una incapacità di entrare in relazione (il percepire gli altri come numeri, anziché nella loro individualità, nel sentirsi incapaci di gestire e regolare le proprie emozioni)³⁰.

Possiamo concludere dicendo che la passione è condizionata da tre fattori quali la soddisfazione lavorativa, l'autoefficacia e le emozioni piacevoli. Essere insegnanti appassionati condiziona, favorevolmente, il benessere scolastico e migliora l'apprendimento degli alunni.

L'entusiasmo. L'espressione di entusiasmo motiva ed emoziona chi assiste. Etimologicamente il termine proviene dal greco *en* e *theos* che letteralmente significa "avere un dio dentro di sé", una carica interiore che ci porta a comunicare ciò che abbiamo dentro. Non è uno stato interiore è qualcosa che traspare. È una forza che trasmette emozioni positive. L'entusiasmo comunica che si ha voglia di fare e ci si impegna in ciò in cui si crede. L'entusiasmo genera vitalità, ovvero la percezione di essere colmi di energia, pronti, attivi, e motivati.

L'entusiasmo dell'insegnante rende piacevole l'apprendimento e contribuisce a generare un clima piacevole in classe³¹.

Una lezione fatta con entusiasmo favorisce non solo le emozioni piacevoli e la motivazione intrinseca, ma anche, come abbiamo visto il ricordo.

²⁸ Noemi Carbonneau, Robert Vallerand, Claude Fernet, Frederic Guay, (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977–987.

²⁹ Christina Maslach, (1992), *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto degli altri*, Assisi, Cittadella ed.

³⁰ Maria Rita Serio, *Vicino alla morte*, Lecce, Milella, 2004.

³¹ Angelica Moè, (2016), Harmonious passion and its relationship with teacher wellbeing, *Teaching and Teacher Education*, 59, 431-437.

Un altro costrutto importante per favorire l'insegnamento emotivo è l'*empatia*. Le ricerche ci hanno ampiamente dimostrato come un clima positivo in classe facilita l'apprendimento degli alunni e, nella creazione del clima in classe, l'insegnante gioca un ruolo fondamentale.

L'empatia è quella capacità di mettersi “nei panni dell'altro” e comprenderlo. Provare empatia per qualcuno significa comprendere le emozioni che sta vivendo e viverle a propria volta. L'empatia è una capacità importante per la costruzione di buone e positive relazioni interpersonali e la promozione di comportamenti pro-sociali.

Essere capaci di condividere le emozioni dell'altro favorisce la comunicazione e gli scambi sociali, incoraggia l'accoglienza della diversità, facilita la cooperazione nell'ambiente lavorativo, regola il flusso delle emozioni negative e delle condotte aggressive. Non bisogna confondere l'empatia con il contagio emotivo che, invece, ha come caratteristica la trasmissione diretta delle emozioni, senza elaborazione e senza porsi dal punto di vista dell'altro³².

Diversi teorici, inoltre, considerano l'empatia come un fenomeno complesso e multidimensionale che può racchiudere una serie di processi funzionalmente distinti, come il riconoscimento emotivo, il contagio emotivo, il *priming* emotivo³³, la capacità di distinguere i propri stati emotivi da quelli altrui e la capacità di reagire ai propri stati interni³⁴.

Il “sentire empatico” genera apertura, incontro, coinvolgimento, connessione, passione.

Secondo alcuni studi³⁵, gli insegnanti che sono valutati come più empatici utilizzano più frequentemente rinforzi positivi, accolgono in maggior misura le espressioni dei sentimenti degli studenti, e sono aperti alle discussioni di gruppo, evitano di utilizzare comportamenti autoritari, favoriscono la cooperazione tra insegnanti ed alunni, cercano di personalizzare i contenuti didattici che propongono, stimolano la creatività dei propri alunni.

³² Elaine Hatfield, Richard Rapson, Yen-Chi Le (2011) Emotional contagion and empathy, in Decety J. e Ickes W. (Eds.) *The social neuroscience of empathy*, 19-30, Cambridge, MA: Mit Press.

³³ Jean Decety J., Philip Jackson (2006), “A Social Neuroscience Perspective on empathy, *Current Directions in Psychological Science*, 15,2:54-58.

³⁴ Ryszard Praszkiel, (2016), Empathy, Mirror Neuron and SYNC, *Mind and Society*, 15: 1-25.

³⁵ Federico Fortuna, Antonio Tiberio (1999), *Il mondo dell'empatia. Campi di applicazione*, Franco Angeli, Milano.

Non è sufficiente capire ciò che l'altro prova, ma è importante anche comunicargli che gli si è realmente vicini. Il sentirsi accolti empaticamente facilita l'accettazione delle proprie emozioni e, successivamente, la regolazione.

Facciamo un esempio. Supponiamo che uno studente si arrabbi perché ha la percezione che il carico didattico, per lo studio a casa, sia eccessivo. Che cosa dovrebbe fare l'insegnante? Prima di tutto accettare il vissuto emotivo dello studente, comprendendo come può sentirsi lo studente per il troppo carico didattico, in questo modo può aiutarlo ad accettare il proprio vissuto emozionale, in maniera costruttiva, favorendo la modificazione del modo in cui è percepita la situazione "sono davvero tanti i compiti?" per arrivare, successivamente, ad una variazione dell'intensità e del vissuto emotivo. Sentirsi accettati, per il proprio vissuto emozionale, aiuta a regolare le emozioni e promuove il cambiamento, eventualmente, di pensieri ed azioni.

Essere un insegnante empatico è indubbiamente impegnativo, ma le ricerche dimostrano che i benefici sono tanti.

C'è successo a livello scolastico³⁶, la motivazione all'apprendimento è più alta³⁷ e la percezione che gli studenti hanno della scuola è generalmente più positiva³⁸. L'insegnante empatico, inoltre, accresce l'autostima dello studente³⁹ e riduce i comportamenti aggressivi, promuovendo comportamenti prosociali⁴⁰.

È facile intuire che come un insegnante empatico, supportivo, può condizionare positivamente e contribuire a creare in aula un clima positivo ed armonioso, un insegnante che non ha queste caratteristiche può, inconsapevolmente, favorire un clima non supportivo, freddo, scarsamente motivante, e la percezione della scuola, da parte degli studenti, noiosa.

³⁶ *Ibidem*

³⁷ Carol Goodenow, (1993), Classroom Belonging among early Adolescent Students: Relationship to Motivation and Achievement, in *Journal of Early Adolescence*, 13, pp.21-43.

³⁸ Lei Chang, (2003), Variable Effects of Children's Aggression, social Withdrawal and prosociale leadership as functions of Teacher Beliefs and Behaviors, in *Child Development*, 74, 2, pp. 535-48.

³⁹ Susan Harter, (1996), *Teacher and Classmate Influences on Scholastic Motivation, Self-esteem, and level of Voice in Adolescents*, in J. Juvonen, K. R. Wentzel (eds.), *Social Motivation: Understanding Children's school adjustment*, Cambridge University press, New York, pp.11-42.

⁴⁰ Kathryn Wentzel (2002), Are effective Teacher like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in early Adolescence, in *Child Development*, 73, pp287-301.

Importanti, all'interno della classe, sono i *feedback*. Il feedback è qualsiasi risposta che un insegnante fornisce in merito alle prestazioni o comportamenti dello studente. Possono essere verbali, scritti o gestuali. Il feedback dovrebbe essere tempestivo, e dovrebbe essere costruttivo e non giudicante.

Nel processo di apprendimento, il feedback ha lo scopo di migliorare le prestazioni dello studente.

Un feedback positivo rinforza un comportamento adeguato, tramite una gratificazione e minimizza quelli inadeguati, attraverso la sospensione del rinforzo positivo. Al contrario un feedback negativo genera nello studente una risposta emotiva indesiderata come ansia e paura, che ostacola il feedback stesso a causa della dissonanza percepita tra autovalutazione e valutazione esterna⁴¹. Ancor peggio, la punizione che abolisce solo temporaneamente un comportamento senza però orientare verso il comportamento desiderato.

Sono importanti i feedback verbali che comunicano un miglioramento, piuttosto che i livelli della prestazione. È importante, come abbiamo potuto vedere, le reazioni emotive dell'insegnante, che se positive, incoraggiano e motivano lo studente nell'apprendimento.

Facciamo un esempio. Se un insegnante consegna il compito corretto allo studente, è più vantaggioso inviare un feedback verbale del tipo: “*Hai individuato la procedura corretta per risolvere il problema*”, rispetto ad un laconico “*va bene*”.

Queste riflessioni ci incanalano verso pratiche didattiche più coinvolgenti, che valorizzano il ruolo attivo degli studenti. Insegnanti che attribuiscono le difficoltà degli studenti a pigrizia (è intelligente ma non si applica) risultano essere meno valide, dal punto di vista del supporto emotivo, rispetto agli insegnanti che sono convinti che lo studente, efficacemente stimolato, possa trovare in sé stesso risorse e motivazione⁴².

La didattica a distanza, come risposta all'emergenza sanitaria causata dalla pandemia da Covid-19, ha messo in evidenza proprio il rapporto tra docente e discenti, grazie a cui si avvia e si mantiene nel tempo l'esperienza di apprendimento, costituita, come abbiamo visto da fattori cognitivi ed emotivi.

⁴¹ Scott Schartel, S., (2012). *Giving feedback – An integral part of education*. Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology, Volume 26, Issue 1, pp. 77-87

⁴² Christine Reyna, Bernard Weiner, (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 309–319.

Se da un lato la DAD ha degli aspetti positivi, rivelandosi una valida alleata nel cercare di limitare i danni educativi e formativi, risultanti dalla chiusura delle scuole, dall'altra ha evidenziato le sue criticità.

Valenzano e Zamengo⁴³ hanno condotto una indagine in una scuola superiore, partendo dalla domanda: “*Cosa vuol dire apprendere a distanza?*”, con l'obiettivo di cogliere la complessità delle dimensioni coinvolte nel processo di apprendimento nei mesi di DAD. Dalla ricerca risultano alcuni aspetti positivi quali lezioni registrate, e dunque possibilità di rivederle, materiale messo a disposizione dai docenti, ottimizzazione dei tempi, dall'altra criticità che potremmo definire psicologico-motivazionali. Gli studenti hanno rilevato come nel periodo della DAD, abbiano fatto molto più fatica a trovare la motivazione ad apprendere, facendo riferimento alla motivazione intrinseca: “*mi sento meno motivata, più svogliata nel seguire le lezioni, perché comunque non c'è interazione con i docenti e con i compagni, in altre parole mancando le relazioni tutto diventa più noioso*”. Sembra, dunque, che diminuendo l'interazione tra docenti e studenti, le lezioni a distanza coinvolgano meno, facendo emergere l'emozione della noia. Le difficoltà rilevate, sembrano toccare alcuni fattori importanti dell'apprendimento che abbiamo analizzato finora, quali l'apprendimento emotivo, l'autoefficacia, passione, entusiasmo ed empatia del docente, feedback. Sembra, in altri termini, che l'apprendimento a distanza risulti più critico perché non veicolano emozioni, nelle relazioni docenti e studenti, così importanti, come abbiamo visto, nell'apprendimento.

La curiosità epistemica ovvero il piacere di imparare

Il concetto di curiosità epistemica è collegato a quelle teorie che spiegano la motivazione quale risposta ai bisogni di vario tipo. Questi possono essere semplici, innati ed universali, come sfamarsi o proteggersi dal freddo, come anche più complessi, come l'essere stimati e approvati. Un bisogno innato, che possiamo osservare già nei bambini molto piccoli, consiste nella curiosità sul funzionamento delle cose, definita come curiosità epistemica. Ma prima di approfondire tale concetto, chiediamoci che cos'è la curiosità? La parola viene dal latino *curiositas* che deriva da *cura* intesa come premura,

⁴³ Nicolò Valenzano, Federico Zamengo (2020), *Imparare a distanza: risorse e criticità nell'opinione degli studenti di una scuola secondaria di secondo grado*, *Studium Educationis*, 3: 99-114.

sollecitudine che ci spinge ad esplorare il mondo, in particolare, a stimolare il desiderio di conoscenza.

Berlyne⁴⁴ (1960) definisce la curiosità epistemica come un bisogno universale di conoscere e di apprendere, bisogno che si manifesta tramite l'esplorazione dell'ambiente, motivata solo dal desiderio di sapere. La spinta è così forte che si manifesta anche a fronte di proibizioni, ostacoli o difficoltà. Si pensi, ad esempio, ad un bambino a cui abbiamo proibito di aprire un determinato cassetto della scrivania. La prima cosa che farà, appena ne avrà la possibilità, meglio se in nostra assenza, sarà aprire quel cassetto. Questo ci porta ad affermare che la curiosità è una forma di motivazione presente fin da piccoli e che resta nell'età adulta sotto varie forme come attrazione, tensione, desiderio. Può cambiare l'oggetto della curiosità o la modalità con cui soddisfa la curiosità, ma non la motivazione.

Berlyne⁴⁵ distingue due forme di curiosità nel comportamento umano: percettiva ed epistemica. La curiosità percettiva è quella che ci viene quando vediamo qualcosa di mai visto e moriamo dalla voglia di sapere che cos'è. La curiosità epistemica, invece, è uno stato di motivazione che attiva la volontà verso la ricerca della conoscenza ed in questa trova gratificazione. La teoria della curiosità epistemica mette in evidenza il ruolo dell'ambiente e sottolinea l'importanza delle caratteristiche degli stimoli che possono provocare la curiosità, piuttosto che gli atteggiamenti o gli obiettivi del soggetto. Queste caratteristiche vengono definite da Berlyne come «proprietà collettive» (dal verbo *confero*, che significa confrontare) dello stimolo, cioè a quelle caratteristiche di sorpresa, novità, complessità, incongruenza, che producono nell'individuo incertezza e conflitto e che attivano uno stato motivazionale di curiosità. La curiosità innesca un'attività esploratoria che porta al superamento dell'incertezza o del conflitto, attraverso la ricerca di nuove informazioni. Perché avvenga l'esplorazione, l'intensità della stimolazione deve essere media. Se la stimolazione è troppo bassa, cioè se per esempio, l'ambiente in cui si trova il soggetto è troppo monotono e ripetitivo, o se viceversa, troppo forte nel senso di un ambiente eccessivamente complesso e nuovo, ciò può determinare nel soggetto un effetto inibitorio caratterizzato anche da manifestazioni di ansia. Sono “curiose” le cose nuove, diverse, strane, sconosciute. Ovviamente la “novità” è soggettiva, dipende da cosa il soggetto già sa, e dalle esperienze vissute. Si tratta di trovare un livello medio,

⁴⁴ Daniel Ellis Berlyne, (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill Book Company.

⁴⁵ *Ibidem*

tale che lo stimolo ambientale non risulti noioso, né troppo nuovo tanto da suscitare paura o senso di incertezza (riferiti alla incapacità di trovare collegamenti con le proprie conoscenze). Lo stesso livello medio bisogna trovare per le altre due proprietà collative: complessità ed incongruenza. La complessità fa riferimento al livello di difficoltà. Uno stimolo o un oggetto suscita curiosità se risulta difficilmente raggiungibile ed è quindi richiesto uno sforzo, che risulta essere fattibile, per poterlo risolvere o attuare. L'incongruenza si riferisce ad una mancanza di conoscenze o esperienze precedenti che generano sorpresa. È quello che accade, ad esempio, quando leggiamo un giallo e formuliamo diverse ipotesi sull'autore del reato. Sono proprio le proprietà collettive che ci motivano a terminare, al più presto, il libro che stiamo leggendo, per poter colmare il vuoto di conoscenza. Questa motivazione risponde al bisogno di ottenere nuove informazioni, cioè alla curiosità, per superare il momento di incertezza. Ecco per quale motivo la curiosità è definita epistemica, perché soddisfa il bisogno di aumentare le nostre conoscenze. La curiosità epistemica suscita il comportamento esplorativo che ci spinge alla conoscenza, a visitare luoghi nuovi, a frequentare persone nuove, a smontare oggetti, a provare nuovi sport o fare altre attività o a studiare nuovi argomenti. Alla base del comportamento esplorativo c'è il bisogno di aggiungere nuove informazioni per il semplice piacere di sapere, per rispondere al bisogno di capire, per aumentare le nostre conoscenze. Pensiamo ad uno studente che nell'affrontare lo studio di un testo, si imbatte in una teoria che è incongruente con tutte le conoscenze che già possiede. Questa incongruenza lo porterà ad essere curioso e ad approfondire meglio la teoria. La curiosità messa in atto dallo studente, altro non è che la motivazione che lo porterà a studiare i contenuti letti, allo scopo di comprendere meglio la nuova teoria ed integrarla con le sue conoscenze.

Attraverso la curiosità epistemica, lo studente è motivato a conoscere, che non è un comportamento solo finalizzato a trovare delle risposte a quel determinato quesito, ma attraverso quelle risposte mi apro ad altre conoscenze e questo mi fa star bene. La curiosità epistemica non nutre solo il sapere, ma nutre anche il desiderio di conoscere. Un insegnante per alimentare il desiderio di conoscere potrebbe creare situazioni in cui introdurre incongruenze, novità, situazioni un po' ingarbugliate, avviando in questo modo un *problem solving* motivante e piacevole. Per esempio: "Tutti si aspetterebbero che...invece non è così". Introdurre, in ambito didattico, situazioni che possano scatenare sorpresa e curiosità, oppure partire da una contraddizione, un nodo critico, una domanda, potrà generare negli studenti quella curiosità epistemica che costruirà il motore del loro apprendimento.

Il desiderio di sapere che genera un comportamento esplorativo, viene condiviso con un altro tipo di motivazione: l'interesse.

L'interesse può essere definito come predisposizione durevole a venire coinvolti in alcune attività o ad essere attratti da informazioni che riguardano particolari ambiti, ad esempio, per un certo tipo di professione o per specifiche discipline scolastiche⁴⁶. L'interesse aumenta nel tempo, con l'accrescersi delle informazioni. Infatti, si differenzia dalla curiosità proprio per la dimensione temporale. Mentre la curiosità svanisce, appena è soddisfatta, ed è necessario, perciò, ricorrere ad altri stimoli, con le caratteristiche analizzate precedentemente, l'interesse è stabile, anzi, spesso in crescita. Se ad esempio, uno studente è interessato alla matematica, più conosce e più vorrebbe sapere. Ne consegue però che l'interesse tende ad essere selettivo, e dunque, lo studente tenderà a non interessarsi delle altre materie. Ovviamente, possiamo estendere il discorso, non solo nell'ambito scolastico, ma anche del tempo libero, o nella scelta di generi letterari o cinematografici, o professionali, in generale, in tutti i campi. Un'altra differenza che si può cogliere tra la curiosità e l'interesse è la contrapposizione fra «interesse individuale» ed «interesse situazionale»⁴⁷. L'interesse individuale è l'interesse del singolo, verso attività o ambiti che piacciono. Si pensi, per fare un esempio, all'interesse che un soggetto può avere per la poesia, la musica, le automobili, la moda, la danza, il cinema etc. Aumenta nel tempo, ed implica il desiderio di maggiore coinvolgimento nell'ambito di interesse⁴⁸. L'interesse situazionale è legato al contesto. È generato da elementi, che per diverse persone risultano essere interessanti. Volendo fare un esempio in campo didattico, si può pensare a pratiche didattiche mirate. L'interesse situazionale ha luogo se qualche cosa, nel contesto, attira la nostra attenzione. L'interesse individuale, invece, porta un individuo a tendere, continuamente, la propria attenzione verso l'oggetto di interesse.

⁴⁶Pietro Boscolo, (2012), *La fatica ed il piacere di imparare, Psicologia della motivazione scolastica*, Novara, De Agostini.

⁴⁷ Andreas Krapp, (2007), An educational-psychological conceptualisation of interest, *International Journal for educational and vocational guidance*, 7, 5-21.

⁴⁸ Anne Renninger (1998), *What are the roles of individual interest, task difficulty, and gender in student comprehension?*, in *Interest and learning. Proceedings of the see on-conference on interest and gender*, a cura di L. Hoffmann, A. Krapp. K.A. Renninger e J. Baumert, Kiel IPN, pp.228-238.

Non si deve pensare che i due interessi siano antitetici, anzi, è proprio la loro interconnessione a spiegare la stabilità degli interessi e la loro durata⁴⁹. Se non ci fosse interconnessione fra interesse individuale ed interesse situazionale, il soggetto resterebbe fermo al livello di interesse situazionale, attratto da elementi definiti *catch*, cioè elementi capaci di catalizzare l'attenzione, ma non a coinvolgere gli stati emotivi piacevoli del soggetto verso l'oggetto o l'ambito di interesse. L'interesse risulta, quindi, essere composto da una componente cognitiva, legata alla conoscenza, e da una componente emotiva, connessa al piacere e alla soddisfazione sperimentate nello svolgimento di quella specifica attività. L'interesse personale è infatti connesso alla motivazione intrinseca che produce emozioni positive e pensieri piacevoli. Krapp⁵⁰, infatti, sottolinea che l'interesse non è assolutamente un sinonimo di piacere o divertimento, e non dipende dalla facilità del compito, ma va connesso alla rilevanza personale di quel materiale in quello specifico contesto.

Sia la curiosità che l'interesse sono motivanti per lo studente perché lo accompagnano a focalizzare l'attenzione, per il piacere di farlo. Il ruolo del docente risulta, dunque, essere fondamentale nel trasmettere percezioni positive di competenza e nell'incrementare il valore e la piacevolezza per quello che man mano sta imparando lo studente, meglio ancora se scoprendo e costruendo.

⁴⁹ Andreas Krapp, *op.cit.*, 2007.

⁵⁰ Andreas Krapp (1999), Interest, motivation and learning, in *European Journal of Psychology of Educations*, 14,1, pp.23-40.