

La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune

Pietro Boscolo*

Considerare il problema motivazionale unicamente in termini di demotivazione attribuendone le cause a cattiva volontà degli allievi o a negligenza delle famiglie, e colpevolizzare gli insegnanti attribuendo loro le cause di questa cattiva volontà, sono due modi complementari ed egualmente improduttivi di affrontare il problema. È tempo di cominciare ad analizzare la complessità del problema motivazionale nei suoi risvolti educativo-didattici, psicologici e istituzionali.

In questi ultimi due decenni lo studio psicologico della motivazione ad apprendere ha avuto un grande sviluppo, che ha interessato filoni diversi di ricerca. Questi filoni di ricerca possono sostanzialmente essere ricondotti, sia pure con qualche semplificazione, a tre. Il primo filone ha elaborato i contributi della *social cognition*: esso studia i modi in cui l'allievo si rappresenta gli obiettivi e i risultati del proprio comportamento, percepisce e valuta la propria capacità di affrontare i vari compiti di apprendimento e si crea aspettative sui risultati futuri. Questo approccio, di evidente matrice cognitivista, ha posto l'accento sulla motivazione come rappresentazione: l'individuo non è motivato in quanto "spinto" da bisogni, né in quanto "oggetto" di contingenze favorevoli di rinforzo, come sosteneva il comportamentismo, ma in quanto tende a raggiungere un obiettivo che si presenta per una qualche ragione attraente, o a evitarlo se sgradevole. Un obiettivo, in questa prospettiva, è la

* Pietro Boscolo insegna Psicologia dell'educazione presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova. Svolge ricerche sulla comprensione e produzione del testo scritto e sulla motivazione. Ha scritto *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali* (Torino, UTET Libreria, 1997), e ha curato *La scrittura nella scuola dell'obbligo. Insegnare e motivare a scrivere* (Bari, Laterza, 2002). (pietro.boscolo@unipd.it).

rappresentazione che l'individuo ha di un risultato che vuole ottenere o, all'opposto, evitare.

Il secondo filone è rappresentato dagli studi sugli aspetti “energetici” della motivazione, cioè sui fattori che attivano il comportamento dell'individuo verso oggetti o attività che lo attraggono e a cui attribuisce un valore. Rientrano in questo filone le teorie delle motivazioni intrinseche e gli studi sull'interesse. Per quanto riguarda le prime, va sottolineato che esse hanno segnato, tra la fine degli anni '50 e i primi '60, un deciso distacco dal comportamentismo perché affermavano, in netto contrasto con quell'approccio, l'esistenza di comportamenti, nell'uomo e negli animali superiori, non originati da bisogni primari quali la fame, ma da bisogni di diverso tipo, quale quello di esplorare l'ambiente e acquisire su di esso una certa padronanza. Questa tematica è stata ripresa verso la fine degli anni '70 con gli studi di S. Harter (1978; 1981) sulla motivazione di competenza e la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985). Negli anni '80 è stato rivisitato in chiave psicologica il concetto di interesse, già analizzato da filosofi e pedagogisti. L'interesse è uno stato che implica messa a fuoco dell'attenzione, aumento del funzionamento cognitivo e coinvolgimento affettivo (Hidi 1990; 2000; Hidi e Baird 1986).

Il terzo filone, infine, è quello, più recente e variegato, della autoregolazione dell'apprendimento. Esso riguarda i modi o strategie con cui l'individuo verifica, controlla e modifica i propri comportamenti per raggiungere obiettivi di apprendimento e di riuscita. L'autoregolazione non coincide con la metacognizione, come il termine “strategia” potrebbe far pensare, ma la comprende: autoregolarsi significa infatti usare strategie sia metacognitive che motivazionali. L'allievo che si è posto un obiettivo complesso quale il superamento di una prova di esame, usa, per esempio, strategie metacognitive nel valutare il rapporto tra tempo a disposizione e impegno di studio e nello scegliere le modalità di studio più adeguate al tipo di impegno che l'esame richiede; usa strategie motivazionali per controllare l'ansia e per non distogliersi dallo studio (Boekaerts, Pintrich, Zeidner 2000; Paris e Paris 2001; Zimmerman e Schunk 2001).

I risultati del cospicuo patrimonio di ricerca e teorizzazione sulla motivazione scolastica sembrano aver ben poco inciso sulla pratica didattica, almeno nel nostro paese, dove pure non mancano trattazioni in lingua italiana (in originale e tradotte) sulla motivazione (per esempio, Boscolo 1997; De Beni e Moè 2000; Dweck 2000; Stipek 1996). Questa scarsa incidenza è ancora più evidente se si considerano, per contrasto, le applicazioni all'istruzione di altri settori della ricerca psico-educativa, quali la comprensione del testo, le abilità di studio, la metacognizione e le difficoltà di apprendimento. Le ragioni di questa scarsa o nulla influenza sembrano essenzialmente due. La prima è, più che una ragione, una constatazione: l'aggiornamento degli insegnanti, sia a livello di scelte ministeriali che locali, ha privilegiato in questi anni l'approfondimento degli aspetti cognitivi, soprattutto in risposta a problemi di grande urgenza quali le disabilità, mentre la tematica della mo-



tivazione, pur di reale interesse per gli insegnanti, è stata nel complesso meno trattata¹.

La seconda ragione è più complessa e attiene alle convinzioni che gli insegnanti hanno sulla motivazione. Nonostante avvertano l'importanza di questa tematica, essi tendono spesso a considerare la motivazione degli allievi essenzialmente in termini di demotivazione e ad attribuirne le manifestazioni alla cattiva volontà, o alla scarsa attenzione delle famiglie, o a se stessi in quanto incapaci di stimolare l'interesse degli studenti per la loro materia. I problemi motivazionali vengono così "isolati", nel senso che vengono attribuiti a cause esterne o comunque indipendenti dal contesto di apprendimento. Anche quando l'insegnante chiama in causa se stesso, e cerca di stimolare l'interesse degli allievi per la disciplina, l'idea soggiacente è che il problema motivazionale degli allievi possa essere risolto da un intervento "esterno", quale un modo più brillante di far lezione e proposte didattiche attraenti.

Tra i risultati della ricerca e la loro applicazione nella scuola sembra frapporsi un filtro, che ne ostacola la traduzione in una riflessione consapevole e in strategie efficaci di intervento didattico: il filtro è rappresentato da alcune convinzioni comuni, che verranno ora analizzate alla luce della concettualizzazione attuale sulla motivazione.


1) *La motivazione è una spinta grazie alla quale l'allievo adotta comportamenti positivi, quali mostrarsi desideroso di acquisire nuove conoscenze, impegnarsi e persistere nello studio.* Il ricorso a questa metafora, quasi invariabilmente chiamata in causa quando si chiede a qualcuno di dare una definizione di motivazione, si spiega, almeno in parte, col peso che hanno esercitato nel linguaggio comune le teorie psicologiche basate sul concetto di pulsione, oltre che con il significato di movimento che caratterizza l'etimologia del termine. Secondo questa convinzione, dunque, la motivazione è uno stato di attivazione: quando la spinta manca, o viene meno, l'allievo è demotivato.

Questa convinzione ha una conseguenza importante per la pratica dell'insegnare, ed è che l'insegnante valuta l'allievo secondo la dimensione demotivato-motivato. È una valutazione essenzialmente "quantitativa" della valutazione, che considera i comportamenti dell'allievo come le manifestazioni di una "spinta" più o meno forte e la demotivazione come stato di mancanza o assenza. Di fatto, la metafora della spinta si rivela inadeguata a render conto della complessità

¹ Un'eccezione è rappresentata dal progetto di formazione in servizio "Copernico", realizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione generale dell'istruzione secondaria di 1° grado – negli anni 1997-1999. Il progetto si è articolato in sei tematiche, ciascuna trattata in una città o rete diversa attraverso la collaborazione di scuole (elementari, medie e superiori) e istituti di ricerca. Una delle tematiche era "La motivazione nei processi e negli ambienti di apprendimento" (rete di Padova), e la responsabilità scientifica del relativo progetto di formazione era di chi scrive (Boscolo, Cherubini e Zambelli 2001).

delle dinamiche motivazionali. I tre grandi temi della ricerca motivazionale citati all'inizio – la motivazione come rappresentazione, i comportamenti intrinsecamente motivati, e l'autoregolazione dell'apprendimento – non riguardano aspetti alternativi o mutuamente esclusivi della motivazione, bensì aspetti e momenti diversi che, pur da prospettive teoriche diverse, concorrono a delineare un quadro coerente del comportamento motivato.

Consideriamo la questione degli obiettivi. Imparare a scuola, così come in altri contesti, comporta per l'allievo infinite occasioni in cui gli è chiesto di riuscire: nelle abilità di base, nell'acquisizione e uso di regole, nelle prove collettive in cui ciascuno si confronta con gli altri. La riuscita (*achievement*) è il concetto che unifica comportamenti anche molto diversi ma comunque rilevanti dal punto di vista motivazionale: l'allievo si pone degli obiettivi, vuole cioè riuscire nell'apprendimento per migliorare la propria competenza o per fare bella figura, oppure cerca di sottrarsi alla prova per evitare un possibile e temuto insuccesso. Ma proprio perché riuscire comporta il rischio dell'insuccesso, soprattutto quando una prova è difficile, l'allievo sviluppa aspettative, timori, convinzioni e valutazioni su di sé e le proprie capacità in relazione agli specifici settori in cui deve impegnarsi. Gli obiettivi che egli più o meno consapevolmente si pone – per esempio, misurarsi con se stesso o con gli altri compagni, oppure difendere la stima di sé evitando a tutti i costi gli insuccessi – da un lato sono il frutto delle convinzioni che l'allievo assimila ed elabora dalla famiglia, dal gruppo dei pari, dal clima che gli insegnanti creano nella classe, dall'altro determinano il suo atteggiamento nei confronti dell'impegno scolastico. È ormai ampiamente dimostrato che il tipo di obiettivo che l'allievo si pone influenza il modo in cui affronta un eventuale insuccesso e il valore che attribuisce alla riuscita. Gli studi ormai classici di Dweck e collaboratori (ad esempio, Dweck e Leggett 1988) hanno mostrato che l'allievo che vuole soprattutto sviluppare la propria competenza o abilità ha di regola una concezione più flessibile della stessa, perché considera l'abilità e l'intelligenza come suscettibili di crescita e miglioramento. Conseguentemente, ha un atteggiamento costruttivo quando non riesce in un compito o una prova, si dà da fare per riuscire e non si scoraggia di fronte agli esiti negativi, ma prende atto del risultato e tende ad attribuirlo a lacune nello studio. Invece, l'allievo che vuole soprattutto avere una bella prestazione, superare i compagni e essere lodato per questo, tende a considerare l'intelligenza e le abilità specifiche come entità che non possono essere ampliate o migliorate. Pertanto, un insuccesso lo conferma in questa convinzione e lo espone più facilmente allo sconforto: l'errore non è un'occasione per migliorare, ma la dimostrazione di una scarsa capacità di fronte a cui a poco serve impegnarsi e cercare strategie più efficaci. Con il progredire della scolarità gli obiettivi si fanno più complessi e a lungo termine: riuscire non è solo questione legata all'esecuzione di una singola prova, ma riguarda compiti e progetti impegnativi. Il comportamento rivolto all'obiettivo de-



ve essere allora sostenuto dalla volontà, dal controllo dell'emozione e dell'ansia, da richieste pertinenti di aiuto: l'allievo impara ad autoregolarsi, cioè a valutare e utilizzare le risorse di cui dispone per raggiungere obiettivi di padronanza.

Infine, il comportamento intrinsecamente motivato. A scuola non ci sono (per fortuna!) solo situazioni in cui bisogna riuscire: ci sono anche situazioni in cui l'allievo acquisisce conoscenze non perché il sistema scolastico lo richiede, ma perché imparare soddisfa il suo bisogno di autonomia o, più semplicemente, perché un argomento gli piace, perché lavorare con i compagni è divertente o perché è stimolante affrontare problemi di una certa difficoltà quando ci si sente in grado di farlo e la valutazione dell'insegnante non rappresenta una minaccia. Negli ultimi due decenni si sono intensificati gli studi su questi aspetti del comportamento motivato, e in particolare sull'interesse, cioè sulla modalità cognitiva e affettiva con cui un individuo reagisce a una situazione per lui di particolare significato. La stimolazione dell'interesse per un argomento comporta la focalizzazione dell'attenzione, un incremento dell'attività cognitiva (Hidi 2000) e la ricerca di nuove informazioni sull'argomento (Alexander 1997). Il valore che uno studente attribuisce a un'attività o argomento che lo coinvolge, dentro e più spesso fuori della scuola, rappresenta per lui un'esperienza di apprendimento ben diversa da quella in cui è o si sente costretto a fare i conti con le proprie possibilità per riuscire. Questo non significa, tuttavia, che interessi e obiettivi siano inconciliabili o estranei l'uno all'altro (Hidi e Harackiewicz 2000). L'interesse ha una funzione energetica per l'apprendimento: l'allievo che prova interesse per un argomento si pone obiettivi di padronanza – cioè di accrescimento della propria competenza – più che di prestazione, e di regola resiste meglio alle eventualità, quali la noia e la stanchezza, che possono influire negativamente sull'apprendimento.

Ci siamo soffermati sui tre temi cui si è accennato all'inizio per mettere in evidenza come nella motivazione dell'allievo si intreccino elementi diversi, la cui integrazione determina l'orientamento motivazionale dell'allievo. La complessità delle interrelazioni mostra come sia riduttivo parlare di "spinta", e come il comportamento dell'allievo non possa essere valutato in termini di semplice demotivazione, ma rinvii a dimensioni più specifiche: per esempio, la capacità di autoregolarsi (usare la volontà, saper chiedere aiuto, resistere alle distrazioni, ecc.), il grado di coinvolgimento nelle diverse attività, il modo di porsi di fronte agli obiettivi di apprendimento.

Quanto detto finora dovrebbe mostrare quanto il termine "demotivazione" sia, più che improprio, fuorviante. L'allievo apparentemente privo di interesse per la scuola o addirittura abulico molto probabilmente reagisce a una situazione di riuscita che trova rischiosa perché lo espone al rischio di fallire, con tutte le conseguenze che questo comporta: la resistenza passiva è pur sempre una strategia, anche se di non buona qualità, con cui l'allievo protegge la propria immagine di sé. A questo ci riferiamo rilevando che la convinzione della motivazione come

spinta comporta una valutazione quantitativa della motivazione, in termini cioè di presenza/assenza. Di fatto, esiste una dimensione di qualità della motivazione, così come vi è una qualità dell'apprendimento (Boscolo, in corso di pubblicazione): la qualità della motivazione dipende dall'atteggiamento che l'allievo assume nei confronti dell'impegno scolastico – per esempio, di avvicinamento o di evitamento – dall'efficacia delle strategie che adotta per raggiungere i propri obiettivi, dal grado di coinvolgimento che riesce ad avere in un'attività.

- 2) *La demotivazione è dell'allievo*. Secondo questa convinzione, la demotivazione dipende da una causa in qualche modo esterna al contesto di apprendimento in cui l'insegnante e l'allievo sono coinvolti: l'allievo stesso e/o la famiglia. Questa "esterinità" isola la demotivazione, che dà origine a comportamenti più o meno deplorabili, di cui l'insegnante non può in alcun modo sentirsi responsabile. Questa convinzione, che afferma la responsabilità motivazionale dell'allievo ("avrebbe le capacità, ma non si impegna"), ha almeno due implicazioni per la pratica dell'istruzione. La prima implicazione è che l'insegnante si pone nell'atteggiamento di valutatore della motivazione dell'allievo, più che di promotore: se la demotivazione è dell'allievo, l'insegnante ne prende atto e può anche cercare dei rimedi per "accrescere" la motivazione, ma non se ne sente responsabile.

La seconda implicazione è che quando l'allievo manifesta la propria demotivazione, l'insegnante, proprio in quanto lo ritiene responsabile, è di regola poco disposto a trovare giustificazioni al suo cattivo rendimento, mentre lo giustifica più facilmente se ne attribuisce le cause a incapacità dell'allievo. Di fatto, la ricerca attuale mostra che motivazione e demotivazione non sono né dell'allievo, né dell'insegnante, né delle famiglie, ma che tutti questi attori ne condividono, sia pure in misura diversa, la responsabilità. Si parla di motivazione "distribuita" proprio per mettere in rilievo il fatto che la motivazione è nel contesto di apprendimento più che nelle singole persone (Järvelä e Niemivirta 2001). Certamente la famiglia influenza l'atteggiamento dell'allievo nei confronti dell'impegno scolastico, trasmettendogli le proprie credenze sull'importanza del frequentare la scuola e sul valore di attività alternative ad essa. E altrettanto certamente l'insegnante è almeno in parte responsabile dell'atteggiamento di diffidenza e difensività che spesso l'allievo assume nei confronti della scuola. Questo non significa che l'allievo, soprattutto a livelli elevati di scolarità, debba essere considerato "irresponsabile": tuttavia, la responsabilità dell'impegno che gli si richiede – farsi carico del proprio apprendimento – non è una caratteristica intrinseca dell'allievo, ma un atteggiamento alla cui costruzione concorre la famiglia ma anche, e soprattutto, la scuola. È a scuola che l'allievo impara a dare significato alle proprie esperienze di apprendimento, a mettersi in gioco nelle attività che richiedono impegno e abilità, a valutare realisticamente le proprie capacità, a ridimensionare obiettivi e strategie quando deve fare i conti con l'insuccesso, a spendere le risorse a disposizione – tempo, energie, interessi – in modo produttivo.



3) *La motivazione veramente valida è quella intrinseca.* Nei discorsi sull'istruzione, sia a livello accademico che di senso comune, ricorrono frequentemente espressioni del tipo "il gusto di imparare", "sviluppare gli interessi dell'allievo", "partire da quelli che sono (*sic*) i bisogni e interessi dell'allievo", e così via. Con queste e altre espressioni si sottolinea il carattere in sé gratificante che l'impegno scolastico dovrebbe assumere per l'allievo, ma anche, implicitamente, il carattere "mercenario" dei premi e delle ricompense. La motivazione intrinseca è, secondo questa convinzione, l'unica valida sul piano educativo, laddove la motivazione che punta a una ricompensa esterna è irrimediabilmente molto meno valida, o addirittura da biasimare. È una concezione sostanzialmente ottimista sia dell'allievo, che sarebbe "naturalmente" portato a imparare, sia della scuola, in grado di creare le condizioni per un apprendimento che trova in se stesso la sua ragion d'essere ("dare all'allievo il gusto di imparare"). Ma è una concezione irrealistica, che, mentre assume l'esistenza di una primigenia "voglia di apprendere", non si chiede se e come essa si integri con le richieste, i vincoli e le difficoltà che i contesti di apprendimento inevitabilmente comportano per chi impara.

L'implicazione più importante di questa convinzione è che viene trascurata o ignorata la componente evolutiva della motivazione: e cioè che la motivazione, in quanto atteggiamento dell'allievo nei confronti dell'impegno scolastico, si modifica nel tempo e si sviluppa in relazione alle esperienze positive e negative di apprendimento. Consideriamo questo aspetto alla luce della più importante teoria della motivazione intrinseca: quella dell'autodeterminazione (Deci e Ryan 1985).

Secondo tale teoria, la motivazione dell'individuo può essere considerata in base alla dimensione autodeterminazione-controllo. Essere autodeterminati significa agire con un senso di volontà e di operatività (*agency*), di autonomia e coinvolgimento, essere controllati significa invece agire sotto la pressione di una volontà esterna, o anche di una volontà interna, come nel caso in cui si obbedisce a un imperativo morale contro la propria intima volontà. La motivazione intrinseca è autodeterminata: i comportamenti intrinsecamente motivati sono gratificanti in se stessi e la persona che li intraprende non avverte conflitto o tensione tra quello che vuole e quello che sente di dover fare. Nella motivazione estrinseca, invece, una attività non viene effettuata per se stessa, ma è strumentale a una ricompensa, che può essere un premio, una lode, un riconoscimento, o anche l'approvazione di se stessi.

La polarità intrinseco-estrinseco non va considerata come una dicotomia: mentre il comportamento intrinsecamente motivato è per definizione autonomo, la motivazione estrinseca può variare in termini di autodeterminazione-controllo. Nel corso della sua esistenza l'individuo acquisisce forme di comportamento per regolazione esterna, sotto la guida dei genitori e degli insegnanti. Molte di queste forme di regolazione diventano progressivamente interne, perché l'individuo le assimila e le fa

proprie: il processo attraverso cui un comportamento regolato dall'esterno diventa più autonomo e autodeterminato è chiamato da Deci e Ryan "interiorizzazione". Questo processo non è del tipo tutto-o-niente: non tutte le forme di regolazione diventano interne, e non tutte nella stessa misura (Ryan, Connell, Grolnick 1992). Per esempio, se un allievo vive lo studio di una disciplina come un dovere imposto, la regolazione è *esterna*. Se si impegna nello studio non per avere un premio o evitare un castigo, ma perché se lo impone come dovere morale, la regolazione è *introiettata*. Talvolta uno studente si impegna in una disciplina che non gli piace perché la ritiene importante per raggiungere obiettivi personali significativi: è la regolazione *per identificazione*. Infine, la regolazione che si avvicina di più alla motivazione intrinseca è quella *integrata*: essa si verifica quando un obiettivo o risultato che si vuole raggiungere assume un valore che lo lega strettamente (lo integra) al sé. Motivazione intrinseca e regolazione integrata non coincidono, anche se sono molto vicine lungo il continuum intrinseco-estrinseco: un comportamento intrinsecamente motivato è eseguito perché interessante e stimolante per l'individuo e lo fa sentire autonomo; un comportamento integrato ha un autentico valore per l'individuo, ma non è "naturalmente" gratificante (Deci 1998).

All'inizio di questo paragrafo, riportando alcuni luoghi comuni sulla motivazione intrinseca, si è accennato ai bisogni dell'individuo. Deci e Ryan ipotizzano l'esistenza di tre bisogni psicologici, intendendo per bisogno una tendenza psicologica che, se soddisfatta, porta al benessere dell'individuo, se contrastata al malessere (Ryan 1995): competenza, autonomia e stare con gli altri (*relatedness*). La competenza si riferisce al voler essere efficaci, agire nel proprio ambiente e raggiungere i risultati voluti. L'autonomia riguarda l'esercizio della volontà e dello spirito di iniziativa. Infine, l'essere umano avverte il bisogno di sentirsi in rapporto con gli altri, di provare affettività positiva e di aver cura ed essere curato dagli altri. Il processo di interiorizzazione ha le radici in questi tre bisogni di base: nel bisogno di autonomia, nel senso che l'interiorizzazione rappresenta l'allontanamento dal controllo di forze o volontà esterne; nel bisogno di competenza, perché le forme di comportamento meglio interiorizzate sono più flessibili ed efficaci; nel bisogno di stare con gli altri, perché i comportamenti che tendono ad essere interiorizzati sono quelli più importanti per le persone più significative. Gli individui sentono che i loro bisogni sono soddisfatti quando il loro comportamento è intrinsecamente motivato.

Questa sintesi della teoria dell'autodeterminazione è stata riportata, anche se in forma sommaria, allo scopo di chiarire alcuni aspetti della convinzione comune (ma forse è il caso di parlare di convinzioni...) sulla motivazione intrinseca.

Il primo aspetto da chiarire riguarda il termine "bisogno", in particolare il bisogno di competenza. Già alla fine degli anni '50 White (1959) ipotizzava una motivazione di *effectance*, cioè il bisogno, manifestato dai bambini piccoli e dagli animali superiori, di interagire efficacemente con il loro ambiente. Negli anni '60 questa motivazione è stata utilizzata da Bruner (1967) nella sua teoria dell'istruzione, come



sostegno motivazionale all'apprendimento per scoperta. Sembra, dunque, che la teoria dia ragione al senso comune, ipotizzando un bisogno primario di imparare. Va precisato, a questo proposito, che il bisogno di competenza, come concettualizzato dai teorici della motivazione intrinseca, può trovare solo parziale realizzazione nell'apprendimento scolastico. Nella situazione scolastica apprendere vuol dire effettuare una serie di operazioni e processi per raggiungere obiettivi determinati dall'insegnante. Certo, non mancano i momenti in cui l'allievo prova il gusto di scoprire relazioni e principi prima sconosciuti e in questa scoperta si rende conto di essere efficace, soprattutto quando può godere di una certa autonomia e affrontare compiti stimolanti: ma sarebbe perlomeno fuorviante pretendere di realizzare in termini di questo bisogno di competenza tutto l'apprendimento di una disciplina di studio. È un bisogno di competenza che sembra esser vivo soprattutto nelle prime fasi della scolarizzazione, quando l'allievo ha curiosità e voglia di fare non ancora limitate dai vincoli del contesto di apprendimento. E, a questo proposito, un secondo aspetto da chiarire riguarda il "gusto di imparare", che l'allievo può acquisire non se l'insegnante glielo "dà", ma se lo aiuta a costruirlo.

Alcuni teorici della motivazione intrinseca (per esempio, Harter 1992) hanno sostenuto che l'esperienza scolastica tende a trasformare l'orientamento motivazionale degli allievi da intrinseco, all'inizio della scolarizzazione, a estrinseco, a causa del controllo che viene progressivamente esercitato attraverso la valutazione, la gestione della disciplina e la scansione rigida degli orari e delle attività. Questo controllo rende le attività scolastiche sempre meno gratificanti, e l'allievo sempre più dipendente da forme estrinseche di gratificazione. Va detto, a questo proposito, che la dimensione intrinseca non è necessariamente destinata a scomparire, ma può essere potenziata e approfondita attraverso il coinvolgimento dell'allievo in attività di cui possa cogliere l'obiettivo e il significato, che gli richiedano un impegno lievemente superiore al suo livello di conoscenza in un determinato settore e quindi possano rappresentare una sfida e non una minaccia. In questo senso si può dire che il gusto di imparare si costruisce a partire da un bisogno indifferenziato di competenza, che si trasforma in un sempre più consapevole coinvolgimento in un settore del sapere. Il gusto di sapere e imparare non è generico entusiasmo: l'allievo che ne è fornito trae soddisfazione dal proprio apprendimento e sa gestirlo in modo da farne, per quanto possibile, un'esperienza gratificante.

Un terzo punto, infine, è rappresentato dalla presunta inconciliabilità del comportamento intrinsecamente e di quello estrinsecamente motivato. Di fatto, i due tipi di comportamento sono distinti ma non inconciliabili: l'individuo da un lato tende al soddisfacimento dei bisogni innati, dall'altro fa proprie, attraverso l'interiorizzazione, le regole imposte dalla società e dalle istituzioni in cui vive. Nella misura in cui l'interiorizzazione ha buon esito, l'individuo riesce a trasformare la regolazione estrinseca e a integrarla nel sé. Pertanto, la motivazione intrinseca non è l'unica valida, perché l'orientamento motivazionale che l'allievo assume nei confronti dell'im-

pegno scolastico si diversifica in relazione alle diverse esperienze di apprendimento. Vi sono discipline in cui l'allievo si impegna volentieri e che trova interessanti e stimolanti per i loro contenuti e/o perché sono insegnate attraverso attività didattiche che permettono l'espressione dei bisogni psicologici innati. A scuola, però, non tutto può essere interessante e gratificante, e sarebbe irrealistico pensare che il gusto di imparare possa estendersi a tutte le discipline. È certamente più realistico pensare alla motivazione dell'allievo come a un profilo, con diversi gradi di coinvolgimento per i diversi ambiti disciplinari. Delle discipline che non ama, l'allievo dovrebbe comunque essere aiutato a cogliere l'importanza e il valore, il significato e la rilevanza per la sua formazione, anche senza una motivazione strettamente intrinseca.

Dunque, per quanto riguarda il coinvolgimento degli allievi nell'apprendimento nei vari settori disciplinari, la teoria della motivazione intrinseca presenta due implicazioni per la pratica dell'istruzione: da un lato, la motivazione intrinseca va "costruita" attraverso la proposta di attività didattiche per quanto vicine ai bisogni psicologici degli allievi; dall'altro va facilitato il processo di interiorizzazione, cioè l'allievo va aiutato a cogliere il significato di una disciplina là dove non sembra esservi spazio per comportamenti intrinsecamente motivati. È un compito complesso, soprattutto se si considera che è spesso più facile, sia per l'insegnante che per l'allievo, accontentarsi di una regolazione estrinseca.

In questo scritto alcune convinzioni comuni a chi insegna sono state brevemente discusse alla luce della concettualizzazione attuale sulla motivazione. Con questa analisi, evidentemente parziale, non si è inteso elencare i "doveri" dell'insegnante, le cose che dovrebbe o non dovrebbe fare per stimolare e sostenere un orientamento motivazionale positivo negli allievi. Spesso, quando si parla di motivazione scolastica, si tende a vedere l'insegnante come una sorta di "regista", in grado di influire sulla motivazione dell'allievo come dall'esterno. In realtà, l'insegnante interagisce con l'orientamento motivazionale dell'allievo sia nel modo in cui struttura la classe – il tipo di attività didattiche che propone o impone, l'uso dell'autorità, lo "stile" di valutazione – sia, in forma indiretta ma non meno incisiva, con le proprie convinzioni e la propria motivazione professionale.

In sintesi, gestire la motivazione degli allievi è un problema che, prima ancora che complesso, si potrebbe qualificare come mal definito, sia per la varietà dei fattori dentro e fuori la scuola che intervengono a determinarla, sia per la complessità dovuta al duplice ruolo dell'insegnante, insieme fattore e regista. Considerare il problema motivazionale unicamente in termini di demotivazione attribuendone la causa a cattiva volontà degli allievi o a negligenza delle famiglie, da un lato, e colpevolizzare gli insegnanti attribuendogli *in toto* le cause di quella cattiva volontà, dall'altro, sono due modi complementari ed egualmente improduttivi di affrontare tale problema. È tempo di cominciare ad analizzare realisticamente e concretamente questa complessità nei suoi risvolti educativo-didattici, psicologici e istituzionali.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, P.A. 1997. *Mapping the multidimensional nature of domain learning: The interplay of cognitive, motivational, and strategic forces*. In M.L. Maehr, P.R. Pintrich (a cura di). *Advances in motivation and achievement*, vol. 10: 213-250. Greenwich, CT: JAI Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (a cura di). 2000. *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Boscolo, P. 1997. *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET Libreria.
- Boscolo, P., Cherubini, G., Zambelli, F. 2001. *La motivazione degli allievi: una esperienza di formazione in servizio quale contesto per lo sviluppo professionale degli insegnanti*. In M. Mayer (a cura di). *Sperimentazione e valutazione nella scuola dell'autonomia: Il monitoraggio del progetto Copernico* (160-178). Milano: Angeli.
- Boscolo, P. (in corso di pubblicazione). *La qualità dell'apprendimento*. In E. Bertoni (a cura di). *La prospettiva curricolare*. Milano: Paravia-Bruno Mondadori.
- Bruner, J.S. 1967. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press (1966); trad. it. *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- De Beni, R., Moè, A. 2000. *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Deci, E.L. 1998. *The relation of interest to motivation and human needs: The self-determination theory viewpoint*. In L. Hoffmann, A. Krapp, K.A. Renninger, J. Baumert (a cura di). *Interest and learning* (146-162). Kiel: IPN.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dweck, C.S. 2000. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press; trad. it. *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Trento: Erickson.
- Dweck, C.S., Leggett, E.L. 1988. *A social-cognitive approach to motivation and personality*. «Psychological Review», 95: 256-273.
- Harter, S. 1978. *Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model*. «Human Development», 21: 34-64.
- Harter, S. 1981. *A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components*. «Developmental Psychology», 17: 300-312.
- Harter, S. 1992. *The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change*. In A.K. Boggiano, T.S. Pittman (a cura di). *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (77-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hidi, S. 1990. *Interest and its contribution as a mental resource for learning*. «Review of Educational Research», 60: 549-571.
- Hidi, S. 2000. *An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic*

- factors on motivation. In C. Sansone, J.M. Harackiewicz (a cura di). *Intrinsic and extrinsic motivation* (309-339). San Diego, CA: Academic Press.
- Hidi, S., Baird, W. 1986. *Interestingness: A neglected variable in discourse processing*. «Cognitive Science», 10: 179-194.
- Hidi, S., Harackiewicz, J.M. 2000. *Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century*. «Review of Educational Research», 70: 151-179.
- Järvelä, S., Niemivirta, M. 2001. *Motivation in context: Challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures*. In S. Volet, S. Järvelä, *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications* (105-127). Amsterdam: Pergamon.
- Paris, S.G., Paris, A.H. *Classroom applications of research on self-regulated learning*. «Educational Psychologist», 2001, 36: 89-101.
- Ryan, R.M. 1995. *Psychological needs and the facilitation of integrative processes*. «Journal of Personality», 63: 397-427.
- Ryan, R.M., Connell, J.P., Grolnick, W.S. 1992. *When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school*. In A.K. Boggiano, T.S. Pittman (a cura di). *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (167-188). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sansone, C., Harackiewicz, J.M. (a cura di). *Intrinsic and extrinsic motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Stipek, D. 1996. *Motivation to learn*. Boston, MA: Allyn & Bacon (1993); trad. it. *La motivazione nell'apprendimento scolastico*. Torino: SEI.
- White, R.W. 1959. *Motivation reconsidered: The concept of competence*. «Psychological Review», 66: 297-333.
- Zimmerman, B.J., Schunk, D. 2001. *Self-regulated learning and academic achievement*. New York: Springer Verlag.