



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE UMANE E PEDAGOGICHE

Educare alle emozioni? Un approccio didattico al problema

Relatrice

Prof. ssa Marina Santi

Laureanda

Eleonora Zorzi

Matricola n. 589615

Anno Accademico 2009/2010

Ringrazio la mia Relatrice, la Prof.ssa Marina Santi, per la supervisione e i consigli dati durante la stesura di questo lavoro. Il suo continuo spronarmi ad approfondire le teorie e i concetti presi a riferimento, ha fatto sì che rimettessi continuamente in gioco le mie idee, trovando sempre nuove argomentazioni per sostenerle. Se il risultato dovesse essere valido ed organico, una parte rilevante del merito spetterebbe a lei; sono invece la sola responsabile di eventuali carenze o fallacie dei contenuti di questa tesi. Per quanto riguarda gli aspetti critici e i possibili sviluppi, spero che la discussione di questo lavoro possa metterli in luce.

Desidero esprimere la mia riconoscenza a chi si è dimostrato molto disponibile nei miei confronti per quanto ha riguardato la ricerca di testi e di autori che potessero stimolarmi in nuove direzioni; un grazie particolare va alla Dott.ssa D. Acquario, al Prof. G. Dalle Fratte e alla Prof.ssa M. Striano, per avermi consigliato testi risultati di grande interesse. Voglio anche ringraziare il Dott. D. Di Masi, per il pezzo di ricerca e di strada condiviso, anche se piccolo.

Un ultimo grande grazie, va alla mia famiglia, alle persone care e in particolare a Matteo, che durante questo periodo di grande lavoro e fatica mi hanno sempre manifestato il loro appoggio e sostenuto nella crescita e nella ricerca personale. Anche attraverso il continuo e fruttuoso confronto con loro su queste tematiche, sono giunta a comprendere ciò che realmente mi interessava esplorare ed indagare.

Educare alle emozioni?

Un approccio didattico al problema

Prefazione	5
Introduzione	7
Parte Prima: Educare alle emozioni	11
Capitolo Primo: È possibile educare alle emozioni?	12
1.1 Approcci teorici all'emozione e alle sue componenti	13
1.1.1 Cosa si intende <i>oggi</i> per emozione.....	13
1.1.2 Approccio neuro-biologico	15
1.1.3 Approccio socio-costruttivista	20
1.1.4 Approccio cognitivista, cognitivista-valoriale	25
1.2 Costrutti portanti per un'educazione alle emozioni	31
1.2.1 Dall'emozione alla metaemozione	31
1.2.2 L'intelligenza emotiva e la competenza emotiva	36
1.2.3 Il <i>Caring Thinking</i>	47
1.3 Dall'educazione <i>delle</i> emozioni all'educazione <i>alle</i> emozioni	51
Capitolo Secondo: È necessario educare alle emozioni? Una prospettiva istituzionale	56
2.1 La promozione dello sviluppo personale e sociale e le " <i>life skills</i> ": l'importanza della competenza emotiva	58
2.2 L'educazione all'affettività nei programmi ministeriali nazionali	65
2.3 L'incompetenza emotiva e l'ICF	74
Parte Seconda: Un approccio didattico al problema	86
Capitolo Primo: Philosophy for Children, un curriculum per educare alle emozioni	87
1.1 Philosophy for Children: concetti chiave del curriculum	87
1.2 Philosophy for Children e educazione alle emozioni	98
Capitolo Secondo: Una ricerca empirica	105

2.1 La ricerca	105
2.2 Gli strumenti	106
2.3 Risultati: discussione e implicazioni educative	109
Conclusione	117
Allegato A	118
Bibliografia	123

PREFAZIONE

Se mi si chiedesse perché ho desiderato fare una tesi di approfondimento sull'educazione alle emozioni, probabilmente una risposta l'avrei: le emozioni riguardano una dimensione della vita dell'individuo su cui mi sono sempre posta molte domande, domande che hanno accompagnato in maniera trasversale la mia vita e che volevo sviluppare e approfondire attraverso uno studio e una ricerca più analitica.

Molto è già stato scritto. Anche se il settore è ancora giovane, già molti autori (psicologi, neuropsicologi, sociologi, filosofi, pedagogisti) hanno esplorato il campo delle emozioni, a tutto tondo. Questo lavoro non ha pretese di originalità, né tanto meno di esaustività per quanto riguarda l'esposizione di tutto ciò che delle emozioni, dei costrutti e dei progetti ad esse correlati è stato detto; al contrario, si è scelto un focus di indagine e degli obiettivi precisi.

Vorrei che lo sguardo privilegiato fosse quello educativo; vorrei che attraverso questo sguardo si analizzasse la questione delle emozioni per arrivare a comprendere cosa può fare, chi è interessato a farlo, per educare alle emozioni; indagare quali ripercussioni positive un'educazione alle emozioni può avere sulla vita di un individuo, sia esso bambino, ragazzo, adulto, e quali conseguenze negative può portare invece l'incompetenza emotiva. Vorrei far comprendere quanto sia importante sviluppare un'educazione esplicita e non tacita rivolta alle emozioni, anche a scuola; perché sono convinta che la scuola possa fare molto in proposito. Non sostituirà mai la famiglia, anche perché ha un ruolo diverso, ma può sempre relazionarsi con essa affinché, educandosi e aiutandosi vicendevolmente, possano sostenere nel modo migliore possibile i ragazzi, nel confronto con la vita. Siamo convinti che vi debba essere una corresponsabilità di scuola e famiglia nel portare avanti questo percorso di educazione alle emozioni; va incentivata la costruzione di una relazione basata sul partenariato, in cui ciascuno possa mettere in gioco le proprie risorse, affinché si possa ottenere il risultato migliore possibile: si tratta di fornire ai ragazzi le conoscenze e gli strumenti giusti, le tecniche, le strategie per far fronte in maniera sempre più autonoma alle situazioni di disagio e di difficoltà che la vita e la società gli pongono innanzi.

Questo lavoro di tesi mi ha dato la possibilità di pormi queste e tante altre domande, e di iniziare un cammino di esplorazione che spero non si fermi qui.

Far fruttare cinque anni di studi universitari in un elaborato finale non è impresa da poco.

Si desidera lasciare una traccia. Spinta dal desiderio di poter dire la mia, ho iniziato a raccogliere le informazioni intorno a questo tema, sono andata alla ricerca di dati scientifici che mi sostenessero nello sviluppo di un'efficace argomentazione; ho intrapreso un percorso di ricerca critica di ciò che è stato detto, discusso, argomentato e anche confutato, nella letteratura; sperando di poter così riuscire a condividere e comprendere il discorso di questa comunità scientifica e di potermi unire a queste voci.

Un giorno vorrei avere degli alunni, in una classe; vorrei essere un'educatrice capace di avere un ruolo nello sviluppo della loro vita emotiva; capace di portarli ad essere consapevoli anche dal punto di vista emotivo. Vorrei accompagnarli e sostenerli nella costruzione della loro identità e del loro mondo emotivo, una costruzione che spesso richiede anche il difficile abbandono di alcuni aspetti della propria emotività per favorire la costruzione del proprio ruolo sociale. La consapevolezza della grande responsabilità che un educatore ha in questo campo, mi spinge a continuare a studiare, ad approfondire e sviluppare la mia conoscenza e competenza intorno a questa dimensione.

INTRODUZIONE

Si sarà notato che il titolo di questo lavoro non è un'affermazione, bensì una domanda: "Educare alle emozioni?". È una domanda che a seconda di come viene posta può sottendere più questioni, poiché non è una domanda esplicita. "Educare alle emozioni?", può voler dire, "è possibile educare alle emozioni?", e ancora, "perché educare alle emozioni? È forse necessario?", e poi perché "educazione alle" e non "educazione delle" emozioni? È una domanda provocatoria perché sembra lanciare una sfida basata su un senso di incertezza e di perplessità. Ed è tale sfida che si è deciso di raccogliere.

Non si vuole dare per scontato niente. Nella vita quotidiana capita di sentire o di utilizzare, termini o concetti, tra di loro magari anche simili, indifferentemente; perché nel linguaggio colloquiale ed informale orale, ciò che interessa normalmente è il senso della comunicazione, interessa che il destinatario del messaggio lo colga nella sua essenza, e quindi, salvo l'utilizzo di parole inappropriate o completamente fuori contesto, tutto può andare bene. L'importante, in generale, è che il significato delle parole sia condiviso e che chi parla e chi ascolta abbiano in mente la stessa cosa. In questo caso però, questo lavoro non vuole essere una discussione informale, quindi si desidera giustificare ed argomentare le scelte fatte, perché non sono state basate sul senso comune, ma su delle decisioni ragionate.

La prima scelta ha riguardato la prospettiva da cui osservare questa domanda: è stata una scelta importante e fondamentale perché ha segnato il taglio che è stato dato a quest'approfondimento teorico. Si è scelto l'approccio educativo-didattico, perché pieno di risvolti e di conseguenze nella dimensione emotiva, conseguenze che possono influenzare l'agire educativo, didattico ed operativo, che per chi scrive è di grande stimolo ed interesse. In conseguenza a ciò si sono approfonditi quegli approcci teorici (approccio neuro-biologico, socio-costruttivista, cognitivista e cognitivista-valoriale) che, affrontando il tema delle emozioni, permettevano di argomentare efficacemente la risposta alla prima delle domande poste all'inizio: "è possibile educare alle emozioni?". Si è andati quindi alla ricerca delle teorie che meglio sostenevano i costrutti teorici legati alle emozioni che, anche in ambito educativo, hanno una grande importanza (metaemozione, intelligenza emotiva, competenza emotiva, caring thinking). Si tiene a precisare che entrambe queste scelte non sono state fatte nell'ignoranza di ciò che i grandi autori della tradizione filosofica e pedagogica hanno detto a proposito delle emozioni in generale, e del loro rapporto con l'educazione, in particolare. Anzi. Quando si decise di affrontare questo tema, che poteva

essere estremamente vasto, il primo pensiero andò a tutta quella tradizione filosofica e pedagogica studiata lungo tutto il corso degli anni universitari, focalizzando l'attenzione su quei filosofi e pedagogisti che in particolare trattarono l'argomento. Si pensò a filosofi come Platone, Aristotele, S. Agostino, Spinoza, Des Cartes, Hume, Novalis, Schopenhauer, Bergson, Freud, per citarne alcuni, e a pedagogisti (o filosofi dell'educazione) come Locke, Rousseau, Pestalozzi, Schiller, Herbart, Gabelli, Montessori, Don Milani, Dewey, fino ai più recenti Mounier e Maritain. Non si sono tralasciati nemmeno i contemporanei pedagogisti italiani come Cambi, Contini, Cunico, Montuschi, Rossi, per citarne alcuni, che con i loro scritti riguardanti l'affettività e le emozioni, hanno influenzato e influenzano ancora il panorama italiano. Ma non si desiderava sviluppare un'indagine sull'evoluzione storica del legame che esiste tra i concetti "emozione" ed "educazione"; si voleva piuttosto orientare l'indagine nella contemporaneità e cercare delle risposte teoriche che potessero poi diventare operative, legate all'educazione alle emozioni. Tali risposte le si è cercate in autori come James, Cannon, Goleman, LeDoux, Damasio ed Edelman, per quanto riguarda l'approccio neurobiologico; Vygotskij, Mead, Averill, Saarni, per quanto riguarda l'approccio socio-costruttivista; Schachter, Singer, Arnold, Lazarus, Nussbaum, Elgin, per quanto riguarda l'approccio cognitivista e cognitivista valoriale. Sulla base di queste teorie, che, come vedremo, legittimano il pensare l'emozione come costrutto complesso, composto di molteplici componenti, si è poi proseguito nell'indagine, affrontando quei costrutti teorici che si sono identificati come portanti per lo sviluppo di un'educazione alle emozioni. Ci si riferisce a concetti come metaemozione, intelligenza emotiva, competenza emotiva e caring thinking, che dagli ultimi quarant'anni si fanno sempre più spazio nel campo d'indagine scientifico legato alle emozioni. Un paragrafo importante del primo capitolo viene dedicato anche alla differenza concettuale tra "educazione *alle* emozioni" ed "educazione *delle* emozioni". Si riteneva giusto sottolineare il perché di una scelta che non è solo linguistica ma soprattutto credenziale. Esistono infatti delle credenze a monte che giustificano il primo o il secondo approccio dell'educazione nei confronti delle emozioni e siccome sono molto spesso credenze implicite, si è trovato corretto renderle esplicite. Non si vuole con questo dire che la nostra sia l'unica posizione possibile o quella più corretta, siamo alleati del fallibilismo e quindi sempre aperti alle critiche costruttive.

Il secondo capitolo è dedicato alla seconda domanda: è necessario educare alle emozioni? Attraverso un punto di vista istituzionale, si è voluto vedere che spazio i documenti europei e quelli nazionali riconoscono a questa tematica, centrale per la

realizzazione del benessere dell'individuo; non solo, un paragrafo è dedicato ad argomentare in negativo la necessità di un'educazione alle emozioni: cosa accade quando non vi è un'educazione alle emozioni?

Va specificato in partenza che il focus educativo dal quale stiamo osservando il problema è un focus rivolto principalmente ad un intervento applicabile in ambito scolastico. È comunque riconosciuta a tutti gli effetti, l'importanza e la priorità che la famiglia ha, come agenzia formativa primaria, anche per quanto riguarda questo tipo di educazione. La socializzazione affettiva infatti che avviene in famiglia e che crea i presupposti per una competenza in ambito emotivo è di primaria importanza. La scuola ha il dovere di affiancare la famiglia anche in questo tipo di compito, ampliando la gamma delle emozioni e delle competenze in ambito emotivo dei bambini e dei ragazzi, incentivando, ad esempio, lo sviluppo della curiosità, dell'autoefficacia e dell'autostima, della capacità di posticipare la soddisfazione, e della resistenza alle frustrazioni e agli insuccessi, per dirne alcune. Alcune recenti sentenze di tribunale hanno aperto un dibattito sulla responsabilità della famiglia nel caso in cui l'incompetenza emotiva dei figli li porti a compiere atti violenti ed illegali nei confronti dei pari o della società. Ma forse si dovrebbe discutere ulteriormente sul ruolo che anche la scuola ha nell'educazione alle emozioni. La necessità di un'educazione alle emozioni deve essere presa a cuore anche dalla scuola, perché la scuola è corresponsabile con la famiglia in caso di fallimento. Forse, si potrebbe proporre questa dimensione dell'educazione alle emozioni come possibile indicatore nella valutazione della qualità del sistema formativo scolastico; infondo si tratta di una dimensione che, come vedremo, risulta fondamentale per il benessere bio-psico-sociale dell'individuo e incide lungo tutto l'arco della vita.

La seconda parte del lavoro è dedicata ad un curriculum che operativizza tutto ciò che è stato argomentato nella prima parte. La Philosophy for Children infatti, grazie alle solide basi teoriche e pratiche, si offre come un curriculum scolastico che ha tutte le potenzialità per intervenire efficacemente sull'educazione alle emozioni. Si sa che il come affrontare l'educazione all'affettività prevista dai programmi ministeriali è lasciato come decisione alle singole scuole, per cui si propone un progetto che può essere praticato con ragazzi di qualsiasi fascia di età, da qualunque insegnante, o figura esterna, formatosi grazie ai corsi, presenti anche a livello universitario come corsi di perfezionamento, dedicati in maniera specifica alla Philosophy for Children.

Il capitolo che riguarda la ricerca empirica altro non è che un'ulteriore argomentazione a sostegno della Philosophy for Children come possibile intervento educativo efficace

nell'educazione alle emozioni, e non solo. Attraverso l'analisi di alcuni test somministrati a dei ragazzi di prima media (estratti da un contesto di ricerca ben più ampio, il progetto di ricerca vincolato, diretto da M. Santi e svolto dal dottorando Diego Di Masi), si è voluto formulare delle ipotesi, che in questo lavoro rimarranno tali, sulla base dei presupposti teorico-pratici su cui si fonda la P4C, circa i risultati che si potrebbero ottenere dopo un periodo di utilizzo del curriculum con i ragazzi. Si attende di analizzare i post-test per osservare se tali ipotesi verranno confermate o smentite.

Educare alle emozioni? A questa e ad altre domande ad essa connesse si è cercato di dare risposta in questo lavoro, offrendo delle tesi argomentate e accreditate nella comunità scientifica e declinandole rispetto ad un'ipotesi di ricerca relativa al ruolo che la Philosophy for Children può avere in questa educazione alle emozioni. Si lascia comunque aperta la discussione, in attesa di ulteriori sviluppi e approfondimenti.

Parte Prima
Educare alle emozioni

È possibile educare alle emozioni?

“Educazione significa sempre cambiamento.

Se non ci fosse niente da cambiare, non ci sarebbe niente da educare.”

(L.S. Vygotskij)¹

Parlare di educazione in ambito emotivo vuol dire poter parlare di cambiamento; significa identificare le emozioni non come qualcosa di immutabile e incontrollabile, ma come una dimensione su cui è possibile esercitare un’influenza intenzionale, organizzata e prolungata.

La possibilità di esercitare tale influenza implica che esista almeno un aspetto delle emozioni che possiamo organizzare e su cui possiamo applicare un controllo. Se le emozioni fossero solamente pure risposte istintive, l’unica possibilità di influire su di esse sarebbe quella di un controllo repressivo dettato dalla ragione. Per secoli in realtà è stato proprio questo il legame tra emozione e pensiero: l’emozione equivaleva alla passione, come *pathos*, quindi passività; si temeva l’attacco minaccioso dello scoppio emotivo, l’invasione di forze estranee che mettevano in pericolo il sistema dei processi razionali. Il conflitto era tra il potere dell’uomo sulle emozioni e il potere delle emozioni sull’uomo. All’interpretazione di tipo causalistico-meccanicistico delle emozioni (stimolo provoca – individuo reagisce; emozione = reazione istintiva immediata) si aggiungeva la valorizzazione della razionalità che impediva qualsiasi considerazione sul ruolo del sentimento nella vita mentale.

[...] Tratterò dunque della natura e delle forze degli Affetti, come anche del potere della Mente su di essi con lo stesso Metodo con il quale nelle parti precedenti ho trattato di Dio e della Mente, e considererò le azioni e gli appetiti umani come fosse Questione di linee, di superfici o di corpi².

¹ L. S. Vygotskij (2006), *Psicologia pedagogica*, Gardolo (TN): Erickson, pag. 148

² Spinoza(1997), *Etica*, E. Giancotti (a cura di), Roma: Editori Riuniti, pag. 172

Ma le emozioni non si limitano ad essere un dominio da controllare, non sono soltanto flussi affettivamente carichi che possono degenerare in manifestazioni psicosomatiche (Freud, 1992), e non si identificano totalmente nell'originaria tendenza all'azione. L'individuazione in esse, da parte degli studi sviluppatasi in questo ambito dalla metà del secolo scorso, anche di aspetti che possono essere educati, aspetti razionali e controllabili, le connota della ragionevolezza che è stata negata loro a lungo.

Per poter approfondire l'importanza dell'educazione in ambito emotivo per il benessere dell'individuo, e quale sia la differenza tra l'educazione *delle* emozioni e l'educazione *alle* emozioni, bisogna quindi prima indagare quali siano le componenti riconosciute che costituiscono un'emozione. In questa sede si cercherà di affrontare le emozioni in tutta la loro complessità e multidimensionalità, con un approfondimento particolare sui concetti sviluppatasi a partire dal loro legame con i processi cognitivi e con il pensiero, perché individuare le radici teoriche di costrutti come quelli di "*metaemozione*", "*intelligenza emotiva*", "*competenza emotiva*", "*caring thinking*" agevola la comprensione di alcuni degli intrecci possibili tra le emozioni e l'educazione, e delle conseguenti proposte didattiche nel campo dell'alfabetizzazione emotiva.

1.1 Approcci teorici all'emozione e alle sue componenti

1.1.1 Cosa si intende *oggi* per emozione

L'emozione è una variabile complessa perché è onnipresente, si manifesta in una varietà di modi e ha la capacità di interagire con il funzionamento dell'organismo a molteplici livelli (neurologico, viscerale, cognitivo e comportamentale). Come sostiene K. Oatley (2007) la complessità delle emozioni e, di conseguenza, la complessità del loro studio, dipende essenzialmente dal fatto che esse, congiuntamente, hanno profonde radici neurobiologiche nel nostro organismo, sono un'esperienza soggettiva dotata di importanti significati in connessione con i propri interessi e scopi, hanno una valenza sociale nelle relazioni con gli altri e sono definite dalla cultura di appartenenza.

Riprendendo la definizione riassuntiva proposta da Lazarus e colleghi (1980) possiamo dire che le emozioni sono stati organizzati e complessi, che consistono di una valutazione cognitiva, degli impulsi ad agire e di modelli somatici di reazione. Esse quindi non coinvolgono soltanto un impulso ad agire (comprendente anche gli aspetti espressivi

dell'emozione) e dei disturbi somatici (rappresentati da una particolare risposta fisiologica), ma includono anche la valutazione cognitiva su cui loro stesse sono basate.

Gli approcci teorici che si affronteranno successivamente nel capitolo, offrono appunto delle ragioni a sostegno di tali definizioni, ragioni che serviranno anche a corroborare la tesi di partenza di questo lavoro, ossia la possibilità di educare alle emozioni.

Affidandoci ad un lavoro recente che tiene conto di tutte le componenti dell'emozione individuate dai diversi approcci di studio, possiamo in conclusione definire l'emozione più precisamente come un costrutto psicologico complesso, (P. Marmocchi, C. Dall'Aglio, M. Zannini, 2004) che comprende diverse componenti:

- *L'attivazione fisiologica* (arousal) dei sistemi nervoso autonomo, endocrino e immunitario, la quale produce delle reazioni fisiologiche tipiche, ma non specifiche. Questa attivazione ha la funzione di regolare il sistema e mantenerlo pronto a reagire;
- *L'esperienza affettiva soggettiva* di eccitazione o di piacere-dispiacere (vissuto dell'individuo);
- *I processi cognitivi*, finalizzati alla valutazione della situazione-stimolo;
- *La predisposizione all'azione*, cioè la componente motivazionale;
- *Le risposte espressivo-motorie* verbali e non verbali.
- *La regolazione sociale e culturale* dell'espressione delle emozioni.

Inoltre è fondamentale tenere presente che l'emozione è sempre intenzionale, cioè sempre rivolta ad un oggetto, che può anche non essere conscio; essa infatti è il segnale di un'interazione in atto tra l'organismo e uno stimolo esterno, tra l'organismo e l'ambiente in cui è immerso.

Distinguere le diverse componenti è solo una scelta analitica, nella realtà l'emozione è data dalla presenza contemporanea di ognuna di esse; nel momento in cui si prova un'emozione tutte le componenti sono presenti, anche quando non sono consapevoli.

Negli ultimi trent'anni la ricerca, nei più diversi ambiti disciplinari, si è aperta allo studio delle emozioni come elementi fondamentali per lo sviluppo dell'individuo, per il suo benessere e per il suo adattamento efficace all'ambiente. Le emozioni sono concepite, come visto sopra, come fenomeni complessi e pluricomponentiali che il soggetto deve essere in grado di comprendere e gestire attraverso strumenti cognitivi di interpretazione degli stimoli e del contesto sociale (Albanese, Lafortune, Daniel, Doudin, Pons, 2006). In questo campo d'indagine si sono quindi sviluppati diversi approcci allo studio delle emozioni, che a seconda del proprio focus attentivo enfatizzano una o più componenti

emozionali. Porre la salienza su di una componente non vuol dire ignorare o non ammettere che esistano anche le altre e che anch'esse abbiano un'importanza altrettanto fondamentale nell'esperienza emozionale. Ad esempio l'approccio neuro-biologico ha studiato le componenti dell'attivazione fisiologica, delle risposte espressivo-motorie ed il loro intrecciarsi con i processi cognitivi; l'approccio socio-costruttivista, enfatizza gli aspetti socio-culturali dell'emozione e la tensione all'azione che la caratterizzano, poiché essa è il risultato della valutazione da parte dell'organismo stesso, della sua relazione con l'ambiente. Ogni emozione è l'incitazione all'azione o la rinuncia ad essa. Le emozioni coordinano le nostre reazioni intensificandole, eccitandole, stimolandole o trattenendole. In questo modo alle emozioni spetta il ruolo di organizzatore interno del nostro comportamento. Infine, l'approccio cognitivista e la teoria cognitivista-valoriale; solo da poco dopo la metà del secolo scorso, alcuni studiosi hanno deciso di ricercare, nello studio delle emozioni, tutti i possibili legami tra queste e i processi cognitivi, fino ad arrivare a riconoscere questi ultimi come componenti stesse dell'emozione.

Questi approcci teorici sono quelli presi in considerazione in questo lavoro, poiché essenziali per comprendere a fondo attraverso quali riflessioni ed indagini si è potuti giungere alla definizione delle componenti dell'emozione, per noi essenziale per poter sostenere la tesi dell'educazione alle emozioni, e per capire su che basi poggiano concetti teorici (come quello di "metaemozione", "intelligenza emotiva", "competenza emotiva", "*caring thinking*") fondamentali per poter avanzare oggi ipotesi di intervento in campo educativo. Senza un chiaro framework teorico di riferimento nessun progetto, soprattutto scolastico potrebbe essere sostenuto con cognizione di causa, per cui l'approfondimento teorico che si svilupperà ora va letto a sostegno del progetto curricolare che si vuole proporre in questo lavoro per promuovere a scuola un'educazione alle emozioni.

1.1.2 Approccio neuro-biologico

Analizzare alcuni dei concetti sviluppati negli ultimi anni dalle scienze neuro-biologiche nell'ambito delle emozioni aiuta a comprendere quali giustificazioni scientifiche, ma soprattutto biologiche, si possono fornire all'indagine sull'intelligenza nelle emozioni, che in questa sede ci interessa particolarmente per il legame che le componenti cognitive, identificate nelle emozioni, hanno con la possibilità di educare alle emozioni.

Se volessimo identificare dei tratti caratteristici delle emozioni dal punto di vista neuro-biologico potremmo dire che (Gainotti, 1990): innanzitutto esse provocano o inducono una

risposta motoria; sono quindi catalogate fra le principali basi motivazionali della condotta e dispongono di vie di accesso relativamente autonome agli organi di movimento, e di configurazioni loro proprie; un secondo tratto delle condotte emozionali consiste nel fatto che esse si accompagnano ad *un'attivazione funzionale*, più o meno importante, del *sistema nervoso vegetativo* (James, 1890; Cannon, 1927; Schachter, Singer, 1962); un terzo tratto consiste nel fatto che all'attivazione del sistema nervoso vegetativo corrisponde una *messa in azione dei sistemi di allerta del sistema nervoso centrale*, che ha come conseguenza un accentuato livello di vigilanza. Una quarta caratteristica delle emozioni umane è che, anche se nelle prime fasi dello sviluppo esse possono essere innescate da configurazioni percettive fisse e determinate geneticamente, esse diventano in seguito *sempre più penetrabili a fattori cognitivi e sempre più dipendenti dall'esperienza individuale*. La quinta e ultima caratteristica riguarda il fatto che, come gli stimoli che determinano le risposte emozionali diventano nel corso dello sviluppo sempre più dipendenti dall'esperienza individuale, così anche le *risposte espressivo-motorie* perdono gradualmente l'iniziale carattere di risposte automatiche incontrollabili, per diventare *sempre più controllate intenzionalmente*.

Tralasciando, volontariamente, l'importante ma evidente aspetto dell'attivazione fisiologica che in questo studio non è necessario per sostenere la tesi della possibilità di educare alle emozioni, si preferisce concentrare l'attenzione su ciò che del sistema nervoso centrale e dei processi cognitivi influenza e modifica la genesi e l'espressione delle emozioni.

L'evoluzione ha conferito all'emozione un ruolo fondamentale nella vita umana perché nei momenti più critici della vita, sulla mente prevale il cuore e questa caratteristica della natura umana deriva dall'architettura neurale su cui si fonda la vita mentale. Tutte le emozioni sono originariamente impulsi ad agire; piani d'azione di cui ci ha dotato l'evoluzione per gestire le emergenze in tempo reale (Goleman, 2008). Ma c'è di più.

Se è vero che le reazioni emotive sono generate per lo più inconsciamente e che nell'esperienza emotiva c'è molto di più di quanto sappia la mente, e se è vero che le emozioni sono qualcosa che non può essere generato a comando (LeDoux, 1998), è anche vero però che l'individuo può predisporre degli elementi esterni che presentino stimoli capaci di generare emozioni ed è vero che la capacità di avere delle emozioni, come sostiene LeDoux, è vincolata alla capacità di essere cosciente, cioè alla capacità di avere una coscienza di sé e della relazione tra il sé e il resto del mondo. La coscienza richiede la capacità di mettere in relazione più cose nello stesso momento (l'aspetto di uno stimolo, i ricordi di esperienze passate relative a quello stimolo o a stimoli correlati, una

concezione di sé come partecipante all'esperienza) e le emozioni risultano anche dal fatto che diventiamo coscienti dell'attività del sistema cerebrale emotivo. Anche Damasio, in un suo recente lavoro, sostiene la stessa tesi (Damasio, 2000).

La coscienza, per Damasio, è la funzione biologica critica che ci permette di conoscere il dolore o la gioia, di conoscere la sofferenza o il piacere, di sentire imbarazzo o orgoglio. È la coscienza³ che, come consapevolezza che un organismo ha di se stesso e di ciò che lo circonda, ha aperto, nell'evoluzione umana, la via verso un nuovo ordine di creazioni che altrimenti non sarebbe stato possibile: la coscienza morale, la religione, le organizzazioni sociali e politiche, le arti e le scienze... La coscienza e l'emozione non sono separabili e se la coscienza è menomata, per Damasio lo è anche l'emozione. La tesi che egli propone è che la coscienza, proprio come l'emozione, sia mirata alla sopravvivenza dell'organismo e che, proprio come l'emozione, affondi le radici nella rappresentazione del corpo. Un sorriso spontaneo che nasce da una gioia autentica o i singhiozzi provocati da un dolore profondo, vengono messi in atto da strutture cerebrali situate nel profondo del tronco encefalico e l'individuo non ha alcun modo di esercitare un controllo volontario diretto sui processi neurali di questa regione. Ciò che però secondo Damasio si può acquisire è la capacità di "mascherare" alcune delle manifestazioni esteriori dell'emozione senza però riuscire a bloccare i cambiamenti automatici che avvengono nell'organismo. Le emozioni possiamo educarle, non dominarle, o meglio ancora, possiamo educare l'individuo alle reazioni emotive ma non soffocare quest'ultime.

Ma se le emozioni possono avere natura inconscia e possono essere efficaci anche quando l'organismo ne ignora l'esistenza, allora quali vantaggi si possono ricavare dal sapere di avere delle emozioni? Perché la coscienza è vantaggiosa? Sempre secondo Damasio, la coscienza è utile per estendere la portata della mente e, di conseguenza, per migliorare la vita dell'organismo che possiede quella mente: mentre le creature prive di coscienza sono capaci di regolare l'omeostasi (equilibrio interno prodotto nell'organismo dal lavoro coordinato del sistema endocrino, di quello immunitario e di quello nervoso) internamente, le creature dotate di coscienza possono stabilire un collegamento tra il mondo della regolazione automatica e il mondo della pianificazione, della previsione dei

³ cfr. A. R. Damasio (2000), *Emozione e Coscienza*, Milano: Adelphi

Per essere precisi Damasio distingue tra: una **coscienza nucleare**, più semplice che fornisce all'organismo un senso di sé in un dato momento, qui ed ora, che non illumina il futuro e che, l'unico passato che ci lascia intravedere è quello trascorso un istante fa; e una **coscienza estesa**, di cui esistono molti livelli e gradi, che fornisce all'organismo un senso elaborato di sé, un'identità e una persona che si colloca in un punto storico individuale, con la piena consapevolezza del passato vissuto e del futuro previsto e con una profonda coscienza del mondo circostante.

risultati; la coscienza cioè dà spazio alla creazione di nuove risposte nel tipo di ambiente per il quale l'organismo non è stato preparato in termini di risposte automatiche.

Torna in primo piano quindi il legame tra organismo ed ambiente, e la valutazione che di tale ambiente l'individuo è in grado di fare.

Per quanto riguarda la relazione tra l'organismo e l'ambiente vedremo, prima di chiudere il paragrafo, una teoria proposta da un biologo e neurofisiologo americano che si fonda su un'interrelazione per lui importante: quella che lui definisce "la triade essenziale", composta di corpo-cervello-econicchia (intesa come l'insieme di interazioni tra il corpo e l'ambiente). Per quello che concerne invece il meccanismo di valutazione che determina le risposte emotive, anche a livello neurale troviamo teorie che sostengono quest'ipotesi.

Secondo LeDoux (1998), ogni unità emotiva va considerata come un insieme composto di: segnali in entrata, un meccanismo di valutazione, segnali in uscita. Il meccanismo di valutazione a livello cerebrale è programmato dall'evoluzione per captare automaticamente determinati segnali in entrata (o inneschi naturali), anche se visti per la prima volta, che sono essenziali per il funzionamento della rete ed ha anche la capacità di imparare stimoli nuovi (inneschi appresi). Quando il meccanismo di valutazione riceve dei segnali d'innescio, libera certi modelli di risposta, dimostratisi utili per la sopravvivenza. Ciò che LeDoux osservò a livello neurale, e che risulta essere vantaggioso per una prospettiva legata all'educazione alle emozioni, è che l'apprendimento emotivo può avvenire per due vie, esistono cioè due percorsi perché dallo stimolo emotivo si giunga ad una risposta emotiva: esiste una strada bassa che collega il talamo sensoriale direttamente all'amigdala (che funge da meccanismo di valutazione) che produce una risposta emotiva immediata; e una strada alta che dal talamo passa attraverso la corteccia sensoriale prima di giungere all'amigdala. La prima via è sicuramente più veloce, ma la seconda seleziona in maniera più precisa gli stimoli a cui rispondere. L'amigdala quindi è coinvolta nella valutazione del significato emotivo: molti animali trascorrono la vita accontentandosi del loro "pilota emotivo automatico", ma quelli che possono passare anche al controllo volontario godono dell'enorme vantaggio che deriva dalla combinazione delle funzioni emotive con quelle cognitive; la cognizione infatti contribuisce all'emozione dando all'individuo la capacità di decidere l'azione da intraprendere, consente cioè di passare dalla reazione all'azione: valutare la situazione, assumere il controllo, fare un piano e realizzarlo; in questo modo le risorse cognitive sono indirizzate al problema emotivo. I piani emotivi sono, per LeDoux, un'aggiunta meravigliosa all'automatismo emotivo perché ci consentono di essere attori invece di limitarci a reagire. Appare evidente quanto gli studi

di questo neuro scienziato siano rilevanti per la nostra ipotesi, non solo perché sostengono l'importanza dei meccanismi di valutazione a livello neurale, meccanismi che sono centrali anche nelle teorie socio-costruttiviste e cognitiviste, ma soprattutto, perché, individuando nel sistema cerebrale anche una via d'accesso cognitiva alle reazioni emotive, via che seleziona le risposte più adeguate alla situazione, dà la possibilità all'intervento educativo di essere realmente funzionale ai fini dell'apprendimento emotivo: se l'educatore sostiene il soggetto nell'esercizio delle funzioni cognitive superiori allora può anche aiutarlo nel percorso che porta alla padronanza delle reazioni e delle manifestazioni emotive.

Riprendendo in ultimo, come prima anticipato, la rilevanza che anche negli studi delle neuroscienze è stata data all'ambiente e al suo rapporto con l'individuo, vogliamo fare riferimento alla teoria del «darwinismo neurale» (o teoria della selezione dei gruppi neuronali) sviluppata da Gerald Edelman (2007).

Secondo lo studioso, presupposto di partenza è che il cervello è incarnato nel corpo e che il corpo è inserito sempre in un ambiente. Il nostro corpo è quindi immerso e situato in un ambiente particolare che esso influenza e da cui è influenzato. L'ambiente ha quindi, un ruolo importante perché presentando delle diversità mette una specie di fronte alla competizione, provocandone l'evoluzione, cioè il processo di amplificazione o riduzione delle varianti più utili al processo di adattamento. È per far fronte a questa richiesta ambientale che il cervello mette in atto un processo di selezione: poiché proprietà fondamentale delle sinapsi è la loro plasticità, tutte le connessioni e le vie anatomiche del cervello di una data specie vengono selezionate nel corso dell'evoluzione e dello sviluppo; anche il cervello quindi è un sistema selettivo che opera nell'arco della vita di un individuo, soprattutto durante l'infanzia e l'adolescenza. Ora, affinché il comportamento adattivo dell'uomo possa avere successo, cioè affinché avvenga una selezione efficace, deve esistere una qualche propensione, criterio, che regoli il risultato di tale selezione nello sviluppo. In ogni specie, secondo Edelman, tale propensione viene ereditata in forma di *sistemi di valore*, presenti nel cervello per effetto della selezione naturale. La combinazione delle attività dei sistemi di valore insieme ai cambiamenti sinaptici selettivi in reti specifiche di gruppi neuronali, governa il comportamento: i sistemi di valore forniscono le propensioni e le ricompense. I vincoli di tali sistemi di valore sono essenziali perché l'evoluzione di comportamenti adattivi fa dell'esperienza emotiva un necessario accompagnamento dell'acquisizione di conoscenze anche dopo lo sviluppo delle capacità logiche e di analisi formale. Il valore per l'uomo è modificabile, perché è una selezione che dipende dalle richieste dell'ambiente, quindi i sistemi di valore possono avviare la

costruzione di obblighi in una società ma non li determinano direttamente perché possono essere modificati a loro volta. Le emozioni quindi sono stati complessi che emergono dalle interazioni del nucleo con i sistemi di valore. Anche in questo caso la funzione dell'educazione emerge nella possibilità di modificare i sistemi di valore di riferimento, ossia le richieste del contesto a cui il soggetto cerca di adattarsi efficacemente, affinché gli stimoli proposti dalla società e dall'ambiente provochino le emozioni più adeguate nell'individuo.

In conclusione possiamo dire che la nostra coscienza ci permette di valutare il contesto emozionale nel suo insieme e di organizzare dei piani d'azione per rispondere in maniera sempre più adatta e più elegante ai bisogni situazionali presenti. È su questo che l'individuo, e l'educatore come figura professionale, può intervenire: aiutare l'individuo a predisporre per diventare consapevole delle proprie emozioni, per reagire alle situazioni utilizzando più del sistema autonomo, adottando cioè comportamenti efficaci.

1.1.3 Approccio socio-costruttivista

La mente dell'individuo funziona nel mondo e questa realtà non può essere assolutamente ignorata neanche per quanto riguarda la dimensione emotiva. I modi in cui gli individui si sviluppano e costruiscono conoscenza sono influenzati dagli *incontri* con gli altri, dagli *scambi conversazionali e dialogici*, dagli *strumenti* a cui hanno accesso e su cui dislocano parte dell'attività cognitiva, dai *contesti* in cui si trovano ad operare e in cui sono immersi. Pensare significa sostanzialmente situarsi, sincronizzare risorse interne e risorse esterne. Questa è l'ottica dell'approccio socio-costruttivista (Cisotto, 2005).

Le emozioni complicano e diversificano il comportamento umano e quest'ultimo dipende da come l'individuo interpreta la sua relazione con l'ambiente. Secondo Vygotskij (2006) infatti, il comportamento è il processo d'interazione fra organismo e ambiente, e tutte le forme⁴ in cui si sviluppa tale interazione sono la base per il comportamento emotivo. Già dall'origine delle emozioni, dalle forme istintive del comportamento, si può intuire che esse

⁴ L. S. Vygotskij (2006), *Psicologia pedagogica*, Gardolo (TN): Erickson, pg. 145:

“La prima è quella in cui l'organismo avverte la propria supremazia sull'ambiente e si ha quando l'impegno e le richieste necessarie per mettere in atto un comportamento sono realizzati senza fatica e senza sforzo dall'organismo [...]. La seconda si ha quando l'ambiente prende il sopravvento e l'organismo, con fatica e tensione smisurata, cerca di adattarsi ad esso percependo per tutto il tempo la disparità [...]. Infine la terza, possibile e reale, si ha quando si sviluppa un certo equilibrio fra organismo e ambiente, [...] quando entrambi, nel loro contrasto, sono quasi bilanciati. [...] tutte le emozioni che sono collegate al sentimento della forza, della soddisfazione e così via, i cosiddetti sentimenti positivi, saranno attribuite al primo tipo di relazione. Quelle collegate con i sentimenti di depressione, di debolezza, di dolore, negativi, saranno attribuite al secondo, e soltanto il terzo sarà il caso di un'indifferenza emotiva nel comportamento.”

sono il risultato della valutazione, da parte dell'organismo stesso, della sua relazione con l'ambiente. In questo modo la reazione emotiva, in quanto reazione valutativa, secondaria e circolare, è un potente organizzatore del comportamento; ha quindi funzione attiva nel dirigere l'attività dell'individuo. Per Vygotskij anche l'emozione, come i processi cognitivi, ha, oltre ad una natura biologica, anche una natura psicologica (che si esplica nella sua funzione valutativa secondaria) e quindi, come ogni funzione psichica, fa una duplice comparsa durante lo sviluppo ontogenetico dell'individuo: una prima volta come processo psichico elementare, non volontario, determinato dalla maturazione organica del soggetto e dall'esperienza con l'altro, piano sociale (categoria di funzionamento interpsicologico); e una seconda volta come processo superiore, sviluppato mediante l'interazione del soggetto con i propri strumenti culturali (sistemi simbolici), diretti alla padronanza dei processi comportamentali, e attraverso il rapporto sociale mutuato dal dialogo che permette la trasmissione, l'apprendimento e l'uso di tali strumenti, piano psicologico (categoria di funzionamento intrapsicologico). Si tratta di un processo di interiorizzazione attivato dall'interazione sociale.

È nel momento in cui il soggetto "agisce" socialmente, attraverso lo *scaffolding*, che egli si "appropria" di nuovi strumenti cognitivi. Essi gli serviranno ad alimentare un "agire interiore" che gli permetterà di risolvere in maniera autonoma problemi (cognitivi o emozionali) analoghi a quelli affrontati con altri, controllando il proprio operato (Varisco, 2002). Questa priorità dei processi sociali su quelli individuali si manifesta per Vygotskij nel ruolo della "zona di sviluppo prossimo", concetto che verrà definito, per le sue implicazioni nello sviluppo dell'individuo e nell'istruzione, nella parte finale di questo lavoro.

Ogni emozione quindi ha una duplice funzione: è spinta d'incitazione o di rinuncia all'azione, cioè *predispone l'individuo a reagire*; ed ha una funzione di regolazione e coordinamento delle reazioni, intensificandole, eccitandole, stimolandole o trattenendole; ha quindi la funzione di *organizzatore interno del comportamento*.

Riprendendo la citazione fatta all'inizio del capitolo, per Vygotskij educazione significa sempre cambiamento, per cui se non ci fosse niente da cambiare, non ci sarebbe niente da educare. In questo modo per lo studioso, l'educazione dei sentimenti si configura sempre come loro rieducazione, perché per l'individuo è possibile cambiare la direzione della reazione emotiva innata, attraverso le funzioni psichiche superiori.

Attraverso i collegamenti a stimoli diversi si possono sempre effettuare nuovi nessi fra le reazioni emotive e qualunque elemento dell'ambiente. L'agire educativo si realizza nel

cambiamento di quegli stimoli ai quali è collegata la reazione. Per il pedagogo-educatore, non ci possono essere emozioni inaccettabili e indesiderabili, perché qualsiasi sentimento può essere rivolto, grazie all'intervento educativo, verso una direzione qualsiasi e collegato a qualunque stimolo, purché confluisca nell'esperienza personale dell'alunno.

Il compito pedagogico essenziale per quanto riguarda l'educazione delle emozioni, per Vygotskij, è quello di controllarle, cioè di integrarle nella rete complessiva del comportamento in modo che esse, legate a tutte le altre reazioni, non irrompano nel processo in modo alterato e disordinato. Per lo studioso russo, la capacità di padroneggiare i propri sentimenti non è altro che la capacità di dominare le loro espressioni esteriori. Non si tratta di soppressione del sentimento, ma di sottomissione, di un suo collegamento con le altre forme di comportamento e di un suo orientamento vantaggioso. Oggi, quando si parla di competenza emotiva e di educazione alle emozioni, non si parla più di sottomissione dell'emozione; come vedremo in seguito si parla di educazione della sua espressione e di lavoro cognitivo sugli stimoli che la fanno sorgere.

Altro autore che si pone indiscutibilmente come referente filosofico del "costruttivismo-sociale" è George Mead, che in questa sede prenderemo in considerazione per il suo interesse sulla *dimensione socio-comunicativa dell'esperienza umana* e sulla sua *funzione nella costruzione dell'identità individuale e di quella collettiva*.

Se per Vygotskij, per sfruttare le parole di L. Dixon-Krauss (2000), un principio essenziale nell'approccio alla psicologia è quello secondo cui il comportamento umano è troppo complesso per essere isolato e studiato nel vuoto, per cui va studiato nel contesto storico e sociale in cui avviene, per Mead (Varisco, 2002), la relazione tra il mondo e l'individuo è ancora più radicale: esiste tra di essi una *condizionalità bicontinua*, ciò significa che tra condizione e condizionato il rapporto di determinazione va sia dal primo al secondo che viceversa, non solo il secondo termine è influenzato dalla condizione, ma anche la condizione risulta influenzata dal suo condizionato.

«[...] L'organismo è in un certo senso responsabile del suo ambiente e poiché organismo e ambiente si determinano l'un l'altro e sono reciprocamente determinati quanto alla loro esistenza, ne segue che il processo della vita, per essere adeguatamente compreso, deve essere considerato nei termini delle loro interrelazioni».⁵

Per l'autore l'esistenza e lo sviluppo dell'individuo sono inscindibili dalla società; la stessa esperienza umana ha carattere sociale, in tutti i suoi aspetti e possibili oggetti, e la

⁵ G. H. Mead (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago: The University of Chicago Press, pp. 129-130

socialità è la capacità di essere diverse cose ad un tempo, è organizzazione di prospettive non separate e indipendenti ma generalizzate (Mead, 1932). È sulla base del concetto di socialità, intesa come relazione presente nella stessa struttura e attività dell'individuo, che Mead chiarisce i concetti e le relazioni tra Mente, Sé e Società⁶. Il controllo sociale rappresenta per Mead, l'azione limitativa che il Me esercita sull'Io; questo controllo della società sull'Io attraverso il Me viene controbilanciato dall'iniziativa dell'Io stesso: quest'ultima agisce sul Sé ma anche sull'ambiente sociale che aiuta a costruirlo. Il Sé è dunque struttura sociale che riflette l'intero processo sociale. Si riscontra quindi, anche nella relazione tra Mente, Sé e Società, quella "condizionalità bicontinua" tra ambiente, contesto sociale e individuo.

La stessa simbolizzazione, funzione psichica superiore che caratterizza e contraddistingue la specie umana, costruisce oggetti che esistono solamente nel "contesto di relazioni sociali" nel quale essa prende posto; lo stesso processo di pensiero è la "conversazione" tra l'individuo pensante e gli altri, e nel suo atto si riflette l'organizzazione del pensiero sociale. Per Mead, l'individuo interiorizza l'altro generalizzato, cioè l'insieme delle attitudini, dei comportamenti degli altri verso di lui e di sé verso gli altri. Questo processo di interiorizzazione mette l'individuo in comunicazione con la società a cui appartiene.

L'apporto indiretto e non consapevole, qui visto in piccola parte, di Mead, e d'altronde anche di Vygotskij, al costruttivismo sociale, o socio-costruttivismo, a noi in questa sede è utile per riflettere su quanto il contesto sociale, con le sue convenzioni sociali su ciò che è lecito manifestare, le sue norme culturali di esibizione e le regole di espressione, sia non soltanto una *costituente* dell'emozione, cioè una variabile che la compone e della quale il soggetto è conscio e sulla quale quindi può riflettere, ma sia anche una *determinante* dell'emozione, cioè una causa di essa, frutto di un processo di cui il soggetto può non essere conscio⁷.

Richiamando, anche se senza espliciti riferimenti, alcuni dei concetti evidenziati nelle teorie di Vygotskij (emozione con funzione valutativa) ma soprattutto del più recente Mead

⁶ B. M. Varisco (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Roma: Carocci, pp. 56-57

"La prima è concepita come la capacità di adoperare simboli, che fanno riferimento ad una determinate situazione, è cioè quella relazione dell'organismo alla situazione che è mediate da un insieme di simboli; per cui si parla di interazionismo simbolico. Il rapporto tra il Me, cioè l'insieme organizzato degli atteggiamenti degli altri che ciascuno assume come propri, e l'Io, cioè la risposta dell'organismo a tali atteggiamenti, aspetto nuovo e libero della personalità, principio dell'impulso e dell'azione, costituisce il Sé, quale appare nell'esperienza sociale".

⁷ P. Ekman, W. Friesen (2007), *Giù la maschera*, Firenze: Giunti, pag. 16

"Le norme che regolano l'esibizione dei sentimenti e il comportamento di un individuo, siano esse culturali e condivise o individuali, legate alla storia personale, sono di solito apprese così precocemente e così bene che il controllo della mimica [e dell'espressione dell'emozione] è automatico e inconsapevole".

(importanza della dimensione socio-comunicativa e dell'“altro generalizzato” anche per i comportamenti emozionali), anche James Averill (1980), si rifà ad una visione costruttivista delle emozioni.

Partendo dall'assunto che le emozioni sono costruzioni sociali e che esse richiedono lo stesso livello di capacità cognitiva che richiedono le altre complesse forme di comportamento sociale, egli sostiene che i sentimenti o le esperienze soggettive delle emozioni coinvolgono anche un'interpretazione del proprio comportamento. Averill definisce le emozioni come «un *ruolo sociale transitorio* (una sindrome costituita socialmente⁸) che include una *valutazione dell'individuo della situazione*». Le norme sociali aiutano a costituire questi ruoli e sono rappresentate psicologicamente come strutture cognitive; queste strutture offrono la base per la valutazione degli stimoli, per l'organizzazione delle risposte, per il monitoraggio del comportamento e di questo si sta parlando quando si parla di ruoli emozionali.

Per Averill quindi l'attivazione dei ruoli sociali richiede all'individuo un'attiva interpretazione della situazione; questo però non è l'unico modo in cui le emozioni si collegano all'attività cognitiva. Per l'autore infatti le emozioni hanno degli oggetti e l'oggetto di un'emozione è dipendente dalla valutazione individuale della situazione⁹. Le valutazioni emozionali quindi rappresentano giudizi del soggetto circa qualcosa che può essere desiderabile e indesiderabile per se stesso; sono cioè giudizi valutativi. Nel momento in cui l'individuo compie quest'interpretazione dell'emozione, attraverso la valutazione, entra in un ruolo sociale transitorio come lui lo ha interpretato; da un punto di vista costruttivista però ciò che è importante è che in tutto questo la persona sia capace di vedere il proprio comportamento dalla prospettiva degli altri: assumendo il ruolo degli altri, impara come rispondere in modo tale che il suo comportamento si conformi alle aspettative sociali. Quando l'individuo risponde in modo tale da conformarsi alle aspettative dell'“altro generalizzato”, cioè quando costruisce il suo comportamento come gli altri dovrebbero

⁸ Cfr. J. Averill (1980), «A Constructivist view of Emotion», in R. Plutchik, H. Kellerman (eds.), *Theories of Emotion*, vol.1, New York: Academic Press, pp.305-340:

Sindrome: insieme di risposte che co-variano in maniera sistematica. Un concetto di emozione come sindrome è un concetto che vede le sindromi emozionali come “politetiche”; in questo modo la sindrome emozionale può includere molti elementi diversi, alcuni di origine biologica, altri di origine sociale, ma nessuno dei quali è essenziale per l'identificazione della sindrome come tutto.

Ruolo sociale: un ruolo può essere descritto come un insieme di risposte socialmente prescritto che deve essere seguito da una persona in una data situazione. La natura delle regole attuali è che esse siano stipulate, negoziate; vale a dire che esse sono norme sociali o aspettative condivise riguardo il comportamento appropriato da tenere in una determinata situazione. Il concetto di emozione come ruolo è perfettamente compatibile con la definizione di emozione come sindrome complessa.

⁹ Per un approfondimento sul concetto di valutazione e di oggetto di un'emozione si veda il paragrafo dedicato all'approccio costruttivista.

costruirlo, allora egli comprende il significato del ruolo che sta assumendo. I concetti emozionali quindi, non nominano o non etichettano solo una risposta; piuttosto aiutano a spiegare il comportamento relazionandolo ai sistemi di giudizio e a modelli di relazioni sociali.

Per concludere possiamo dire che, come riprende Saarni (1999), l'approccio socio-costruttivista vede l'esperienza emozionale come incorporata nelle condizioni che la giustificano; non esistono emozioni nel vuoto, e neppure si può dire con sicurezza ciò che si prova, basandosi solamente sull'introspezione.

Ciò che viene sottolineato è che l'individuo impara a dare un significato alle esperienze contestuali attraverso l'esposizione sociale e attraverso le proprie capacità di sviluppo cognitivo. I concetti che noi assegniamo all'esperienza emozionale sono impregnati di sfumature e di significati dipendenti dal contesto ed includono i ruoli sociali che noi occupiamo. In questo senso l'approccio socio-costruttivista all'emozione è altamente personalizzato: l'esperienza emozionale di una persona è contingente rispetto allo specifico contesto, alla propria storia sociale e individuale e al proprio attuale funzionamento dello sviluppo cognitivo.

L'individuo è immerso in credenze, in abitudini, nei presupposti della propria cultura; ognuno osserva le proprie figure di riferimento ed è coinvolto in maniera significativa dai modelli di rinforzo che gli vengono proposti. Attraverso l'esposizione agli altri il bambino impara i comportamenti, le norme, i simboli della propria cultura come conseguenza involontaria dell'interazione sociale.

Con l'approccio socio-costruttivista trovano quindi un incontro, lo sviluppo emotivo naturale, legato all'evoluzione biologica dell'individuo e il suo sviluppo culturale e sociale, profondamente legato al contesto in cui l'individuo è incarnato, contesto che non è più semplicemente variabile ma diviene costituente e determinante dello sviluppo.

1.1.4 Approccio cognitivista, cognitivista-valoriale

“le emozioni disegnano il paesaggio della nostra vita spirituale e sociale. [...] Molte sono le conseguenze che derivano dalla decisione di concepire le emozioni come reazioni intelligenti alla percezione del valore. [...] Una volta riconosciuto che esse contengono giudizi che possono essere veri o falsi, e che possono essere buone o cattive guide per la scelta etica, non possiamo plausibilmente lasciarle da parte. [...] Significa che sarà essenziale, per produrre un'adeguata teoria etica, sviluppare un'adeguata teoria delle emozioni, che abbracci le loro origini culturali, la loro

storia nell'infanzia e nell'adolescenza, e il loro illogico e a tratti imprevedibile operare nella vita di esseri umani che sono legati a qualcosa al di fuori di loro stessi."

(M. Nussbaum)¹⁰

Il legame tra emozione e pensiero è stato per secoli oscurato dall'idea che le emozioni avessero un carattere principalmente irrazionale e per questo incontrollabile; il ruolo del sentimento nella vita mentale era considerato trascurabile e quello dell'intelligenza nel sentimento non era nemmeno pensabile. Si riteneva che le emozioni avessero un effetto oscurante e fuorviante sul pensiero e, dato che la tradizione cartesiana (Des Cartes, 2007) ha considerato per secoli la chiarezza e la lucidità come criteri indiscussi di verità, si presumeva che esse fossero motivo di errore e false credenze, e che quindi andassero dominate dalla ragione. Solo in tempi più recenti gli studiosi si sono dimostrati più tolleranti verso l'interazione tra pensiero (inteso come pensiero razionale) ed emozione: come dice Lipman (2005), la prima cosa da fare era mutare l'immagine popolare dell'emozione intesa come una nube densa e minacciosa capace di oscurare e confondere il nostro pensiero. Indagando l'esistenza o meno di questo rapporto tra cognizione ed emozione, dagli anni sessanta in poi, molti studiosi sono giunti ad enfatizzare l'influenza causale dei processi cognitivi sull'emozione, senza comunque ignorare l'effettiva influenza che le emozioni esercitano sulla cognizione stessa.

A questo proposito, nell'ambito degli studi psicologici, si è andato affermando un approccio cognitivo alle emozioni. Tale approccio, molto vivace, assume che vi sia una stretta relazione tra il modo in cui una persona interpreta le proprietà dell'ambiente circostante e le emozioni che prova. Le emozioni sono considerate come sistemi complessi di risposte determinate dai processi cognitivi, dai quali dipende la formazione di alcuni fondamentali parametri di giudizio e la costruzione di una serie di sistemi di valutazione cognitiva specifici per ogni emozione (Trentin, 1990).

Fra i principali e iniziali esponenti della teoria cognitivista delle emozioni, c'è indubbiamente Magda Arnold, a cui si deve il primo contributo articolato a riguardo. Per quello che concerne il nostro lavoro, tale teoria sviluppata dalla studiosa è significativa poiché attribuisce alla valutazione cognitiva una rilevanza fondamentale nell'interpretare le emozioni. La sua *teoria della valutazione cognitiva* (Arnold, 1960) suggerisce che le emozioni sono suscitate non dalla percezione diretta, ma da una valutazione istantanea di quello che viene percepito: la percezione è intesa come una presa d'atto che l'oggetto o

¹⁰ M. Nussbaum (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna: Il Mulino, pp. 17-18

l'evento esistono, indipendentemente dal suo rapporto con il percettore e ad essa segue immediatamente l'*appraisal*¹¹ che ne stima gli aspetti positivi e negativi rispetto alla persona percipiente.

L'emozione è quindi una tendenza ad una qualche sorta di azione adatta alla valutazione fatta, accompagnata da un modello di alterazioni fisiologiche nello stato corporeo. Si può dire che secondo tale teoria vi è una stretta relazione tra il modo in cui un soggetto percepisce, valuta, interpreta le proprietà del contesto in cui è inserito e le emozioni che prova: queste ultime si configurano come risposte molto complesse, dipendenti dai processi cognitivi che forniscono parametri di giudizio e sistemi di valutazione.

Scriva M. Arnold¹²:

«La sequenza percezione-valutazione-emozione è così strettamente intrecciata che la nostra esperienza quotidiana non può mai essere definita come conoscenza strettamente oggettiva di qualcosa; si tratta sempre di un “conoscere e apprezzare” o di un “conoscere e non apprezzare” [...] La valutazione intuitiva della situazione dà inizio ad una tendenza all'azione che è sentita come emozione, che esprime con modificazioni a livello dell'organismo e che può alla fine condurre ad azioni manifeste»

L'emozione sarebbe quindi “la tendenza che si prova” ad andare verso ciò che viene ritenuto vantaggioso, o lontano da ciò che è reputato dannoso; mentre il processo di valutazione avviene inconsciamente, i suoi effetti sono registrati dalla coscienza come un sentimento emotivo (Le Doux, 1998).

Vi è comunque una precisazione da fare, affinché tale teoria cognitiva non venga confusa con la teoria cognitiva bi-fattoriale di Schachter: mentre quest'ultimo considera la valutazione come un processo cognitivo distinto, successivo all'attivazione del sistema nervoso autonomo, per mezzo del quale le persone consapevolmente interpretano gli eventi e solo successivamente etichettano gli stati emotivi, per la teoria della Arnold, le valutazioni cognitive sono dati diretti e intuitivi, immediatamente successivi alla percezione, senza la mediazione di operazioni cognitive cosce. La valutazione cognitiva quindi è un processo definibile non come la sovrapposizione di un'etichetta valutativa all'evento, ma come il significato stesso dell'evento; la valutazione cognitiva quindi è

¹¹ R. Trentin (1990), «Emozioni e processi cognitivi», in V. D'Urso, R. Trentin (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Bologna: Il Mulino; pag. 178: “È importante sottolineare che il termine *appraisal* che qui viene tradotto con valutazione non va confuso con *evaluation*: questo secondo termine implica processi di riflessione e giudizio mentre il primo indica un atto diretto e intuitivo che integra la percezione e di cui si può diventare consapevoli solo con una riflessione a posteriori”

¹² M. Arnold (1960), *Emotion and Personality*, New York: Columbia University Press, pag. 177; citato in R. Trentin (1990), «Emozioni e processi cognitivi», in V. D'Urso, R. Trentin (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Bologna: Il Mulino; pag. 178

essenziale nella genesi dell'emozione perché è rappresentazione del significato della situazione potenzialmente emotiva, agisce sulle modalità di elaborazione delle informazioni e modifica le relazioni tra gli elementi cognitivi.

Questo concetto di emozione quindi, assume che le emozioni sorgono da come una persona costruisce, interpreta, l'esito (attuale o anticipato) di una sua relazione o scambio con l'ambiente. Questa interazione e il processo di valutazione, sono alla base anche delle *teorie relazionali* secondo le quali la relazione tra gli individui e l'ambiente si costruisce come dannosa o vantaggiosa. Ciascuna categoria di emozioni è associata ad un tema relazionale centrale (ad es. la rabbia è legata ad un'offesa umiliante contro di me o contro ciò che mi appartiene; l'amore legato al desiderio e alla partecipazione affettiva nei confronti di un'altra persona). Lazarus, autore che ha sviluppato questa teoria, sostiene che ogni tipo di emozione deriva il suo modello esperienziale da una valutazione complessa¹³ che coinvolge l'individuo e in più include una tendenza all'azione e una disposizione alla motivazione. Ogni qualità e intensità emotiva è generata e guidata dal proprio particolare modello di valutazione (Lazarus, Kanner, Folkman, 1980). Ci interessa evidenziare anche la rilevanza che in questa teoria ha il processo di *coping*, processo di mediazione chiave nella teoria delle emozioni. Come la valutazione cognitiva, il coping funziona come processo di mediazione tra gli eventi dell'ambiente e le risposte emozionali. L'individuo che possiede buone strategie di coping è capace di far fronte anche alle situazioni stressanti senza per questo incorrere in reazioni emotive negative.

Includendo le valutazioni cognitive nella definizione di emozione si intende dire che non solo le emozioni si presentano come risultato di valutazione delle transazioni e degli incontri tra l'individuo e l'ambiente, ma che le valutazioni in corso sono loro stesse una componente integrale ed intrinseca delle emozioni.

«Noi sentiamo, ci emozioniamo, quando abbiamo un interesse nell'esito del nostro incontro con l'ambiente, e non importa se possiamo verbalizzare o meno quale sia tale interesse» (C. Saarni)¹⁴

¹³ cfr. R. S. Lazarus, A. D. Kanner, S. Folkman (1980), «Emotions: A Cognitive-Phenomenological Analysis», in R. Plutchik, H. Kellerman (eds.), *Theories of emotion, Vol.1*, Boston: Academic Press; pp.189-217.

Secondo Lazarus e colleghi, la valutazione cognitiva avviene in tre forme: primaria, secondaria, rivalutazione.

- Il processo della valutazione **primaria** è la valutazione di ogni relazione o incontro, sulla base del valore che ha per il benessere dell'individuo (incontro irrilevante, incontro positivo, incontro stressante);
- La valutazione **secondaria** è il processo di valutazione delle risorse e delle capacità di opposizione come strategie di *coping* che dovrebbero essere disponibili negli incontri stressanti;
- I processi di valutazione sono continui (**rivalutazione**) perché la persona non si ferma mai dal fare giudizi valutativi riguardo ciò che accade. Non è necessario che il processo di valutazione sia conscio, sebbene comunemente lo sia.

¹⁴ C. Saarni (1999), *The development of Emotional Competence*, New York: Guilford Press; pag. 10

Queste teorie cognitive hanno nuovamente sottolineato quindi che le emozioni assumono il loro significato nelle relazioni e negli scambi comunicativi in cui si definisce l'esperienza emotiva. Le emozioni cioè hanno proprietà simili agli *atti linguistici* (Averill, 1982): esse influenzano coloro verso cui sono dirette e i loro effetti dipendono dalle regole sociali e dalle convinzioni, come pure dalla comunicazione e dalle circostanze. Il processo cognitivo di valutazione della situazione implica un'attribuzione di significato agli stimoli sulla base di sistemi di valori e di regole socialmente condivise.

Proseguendo sul filone di queste teorie e volendone preservare gli aspetti principali (cioè il processo di valutazione della teoria della Arnold, il processo di valutazione del rapporto con l'ambiente dalla teoria relazionale di Lazarus e la loro similarità con gli atti linguistici identificata da Averill), si può incontrare, anche se non più in campo strettamente psicologico, la *teoria cognitivo-valoriale* di stampo filosofico di Martha Nussbaum (2004), teoria che a livello educativo offre molti spunti, soprattutto per quello che riguarda la nostra ipotesi, ossia la possibilità di educare alle emozioni in quanto cognitive, anche se quest'ultime comprendono sempre degli aspetti innati e inconsci.

Alla base della teoria cognitivo-valoriale sta l'assunto che le emozioni implicano sempre giudizi su cose importanti, giudizi nei quali riconosciamo il nostro essere bisognosi e la nostra incompletezza riguardo a cose del mondo che non controlliamo pienamente. Le emozioni sono quindi forme di giudizio valutativo che attribuiscono a certe cose o persone, non pienamente controllabili dall'agente, una grande importanza per la sua prosperità. Secondo la teoria cognitivo-valoriale in **primo luogo** le emozioni *sono sempre in relazione a qualcosa (about)*, cioè hanno sempre un oggetto; è la stessa identità dell'emozione che dipende dal suo avere un oggetto, se lo rimuovessimo essa si ridurrebbe alle sole percezioni fisiche; in **secondo luogo** l'oggetto è *intenzionale*; esso appare nell'emozione nel modo in cui lo vede e lo interpreta la persona che prova l'emozione stessa. L'essere in relazione dell'emozione con l'oggetto, nasce dall'attivo cogliere e interpretare, esige che si guardi l'oggetto con i propri occhi. In **terzo luogo**, le emozioni non implicano semplici modi di vedere l'oggetto, ma *credenze*, spesso molto complesse, riguardo l'oggetto stesso; il fatto di provare un'emozione dipende da quali sono le credenze della persona, ma non dal fatto che esse siano vere o false. Avere delle credenze irrazionali è un vizio epistemico, ma avere delle credenze false no. Ciò che è importante riconoscere sono le ragioni che soggiacciono a tali credenze (McCormick, Schleifer, 2006): in questo senso un compito essenziale dell'educazione alle emozioni è rendere consapevoli i bambini circa il fatto che sono responsabili per le proprie emozioni e per le credenze che soggiacciono ad esse;

solo riconoscendo quali giudizi di fondo permeano un'emozione, si può riflettere su di essi e decidere che comportamento adottare per agire nella maniera più adeguata.

In **ultimo**, le percezioni intenzionali e le credenze tipiche dell'emozione sono *relative al valore*, vedono cioè i propri oggetti investiti di valore o importanza per la vita stessa dell'individuo, per la sua prosperità. Le emozioni quindi sono un legame a cose che si considerano importanti per il proprio benessere ma che non si controllano pienamente. L'emozione cioè, come sostiene la Nussbaum, registra questo senso di vulnerabilità e di non completo controllo; è per questo che riconosce una certa passività di fronte al mondo. Il passaggio alla consapevolezza non è necessario per definire cognitive le emozioni perché avendo credenze, cognizioni e i processi cognitivi di valutazione come elementi costitutivi esse sono ugualmente definibili come intelligenti. Anche C. Elgin (1996), afferma che le emozioni non hanno bisogno di essere riconosciute al fine di funzionare epistemologicamente: noi non dobbiamo conoscere quali sono le nostre emozioni perché il nostro mondo sia strutturato da esse, ma ciò non vuol dire però che un'emozione non riconosciuta faccia avanzare la conoscenza e la comprensione allo stesso modo di un'emozione riconosciuta consapevolmente. L'autoconsapevolezza cioè, offre un accesso epistemico ai compiti cognitivi che le emozioni incarnano: attraverso la riflessione sulle emozioni l'individuo può svelare convinzioni, credenze, che non avrebbe altro modo di svelare. È la coscienza la radice del nostro comportamento volontario ed intenzionale; le emozioni possono influire sul comportamento volontario solo se siamo consapevoli di esse e delle loro cause (Johnson-Laird, Oatley, 1990).

Perché queste considerazioni sono rilevanti a livello pedagogico ed educativo? E perché ci interessano ai fini della nostra tesi? Perché considerare le emozioni come cognitive e non puramente istintuali garantisce la possibilità di poterci lavorare da un punto di vista educativo, pensarle relazionate ad un oggetto che sempre ha un significato profondo per il benessere dell'individuo vuol dire poter giustificare le reazioni incontrollate che a volte possono manifestarsi, sapere che si basano su credenze (vere o false che siano) vuol dire comprendere che, anche se si cerca di razionalizzarle e renderle esplicite, non sempre si riesce a modificarle ma che se si interviene precocemente, durante l'infanzia, sull'apprendimento delle credenze stesse, si può facilitare l'esercizio di un pensiero critico basato su assunti fondati. Ultimo, ma non meno importante, l'aspetto valoriale rilevato dalla Nussbaum, è intrinsecamente legato alla teoria pedagogica della *progettazione esistenziale* (Contini, 1992), perché le emozioni contengono sempre un ineliminabile riferimento al "me", e al fatto che si tratti del "proprio" complesso di scopi e progetti: le

valutazioni associate alle emozioni sono quindi sempre valutazioni fatte dalla propria prospettiva, sono valutazioni eudaimonistiche nel senso che guardano alla realizzazione della propria prosperità, del proprio benessere esistenziale.

Questa lettura cognitivo-valutativa delle emozioni può aiutare l'educatore a pensare alle reazioni emotive negative degli individui con cui ha a che fare (es. studenti), come a delle reazioni di allontanamento da una situazione spiacevole; e poiché spesso questo tipo di valutazione avviene in maniera non conscia, non sempre si può chiedere ragione di certi comportamenti. Essere però consapevole di questa possibilità può aiutare l'educatore a reagire nella maniera più adeguata, senza pretendere una razionalizzazione immediata da parte del soggetto ma ad esempio sostenendolo in un cammino di indagine dei motivi scatenanti il malessere.

L'esistenza di un rapporto tra i contenuti e le funzioni del sistema cognitivo e emozionale è stata dimostrata; la componente cognitiva è essenziale per dare significato e tradurre in azione un'emozione.

1.2 Costrutti portanti per un'educazione alle emozioni

1.2.1 Dall'emozione alla metaemozione

A partire da ciò che è emerso dagli approcci teorici di riferimento, si può affermare quindi che, come le emozioni possono influenzare in maniera positiva o negativa i processi di pensiero, così i processi cognitivi possono intervenire a sviluppare la comprensione delle emozioni. È proprio sulla componente dei processi cognitivi che si porrà ora il focus: approfondendo quei costrutti teorici che si basano sul legame tra processi cognitivi di ordine superiore ed emozioni.

Per quanto riguarda la possibilità di arrivare capire e comprendere le proprie emozioni, uno dei concetti chiave, emerso negli ultimi vent'anni, è quello di *metaemozione*.

La metaemozione (Fiorilli, 2004) è una componente della competenza emotiva (concetto che affronteremo fra poco) che attribuisce la stessa importanza alla comprensione delle proprie emozioni e alla comprensione delle emozioni altrui. Tale competenza è definita "meta" perché condivide con i processi come la meta-memoria, la meta-comprensione, il meta-linguaggio e così via, l'appartenenza a un processo meta-cognitivo più generale che ha la funzione di regolare i sottostanti processi cognitivi; dunque si parla di meta-emozione

in riferimento a tutti i processi auto-regolativi attraverso cui un soggetto, consapevole che esiste un'emozione, s'interroga sulla sua natura, sulle sue cause e sulle modalità di esprimerla e condividerla con l'ambiente.

Il concetto di meta emozione rinvia per l'appunto (Lafortune, 2006), alla comprensione che il soggetto ha della natura, delle cause e delle possibilità di controllo delle emozioni, ma anche alla capacità del soggetto di regolare l'espressione di un'emozione e del suo vissuto emozionale in modo più o meno cosciente o implicito.

La comprensione delle emozioni, o metaemozione, è stata fatta oggetto negli ultimi anni, di un numero considerevole di lavori nell'ambito della psicologia dello sviluppo. Questi lavori hanno permesso di focalizzare l'attenzione sul progressivo sviluppo della consapevolezza delle emozioni da parte dei bambini e hanno consentito di riconoscere almeno nove componenti diverse della comprensione delle emozioni (Pons, Doudin, Harris, De Rosnay, 2006; Albanese, Farina, Grazzani Gavazzi, 2008):

- **Componente 1:** *riconoscimento (etichettamento)* delle emozioni sulla base di espressioni facciali, di movimenti corporei o prosodia. Approssimativamente intorno ai due - tre anni, i bambini iniziano a essere in grado di riconoscere e nominare le emozioni in base a segnali espressivi del volto; tale capacità aumenta tra i due e i cinque anni.
- **Componente 2:** *Causa esterna (situazionale)*; approssimativamente intorno ai tre - quattro anni, i bambini cominciano a capire come le cause esterne influenzino le emozioni proprie e degli altri. Comprensione dell'impatto di cause situazionali sulle emozioni.
- **Componente 3:** *Ricordo*; fra i tre e i sei anni i bambini iniziano a comprendere la relazione tra ricordo ed emozione. Capiscono sempre meglio che l'intensità di un'emozione decresce col tempo e che alcuni elementi di una situazione presente possono servire come segnale che riattiva emozioni passate.
- **Componente 4:** *Desiderio*; approssimativamente intorno ai quattro anni, i bambini cominciano a rendersi conto che le reazioni emotive delle persone dipendono dai loro desideri.
- **Componente 5:** *Conoscenza (credenza)*; fra i cinque e i sei anni, i bambini cominciano a capire che le credenze di una persona, siano esse vere o false, possono determinare la sua reazione emotiva a una situazione.
- **Componente 6:** *Regolazione*; i bambini utilizzano diverse strategie per controllare le emozioni man mano che crescono. Bambini di sei – sette anni ricorrono per la

maggior parte a strategie comportamentali, mentre bambini più grandi, dagli otto anni in su, iniziano a capire che strategie psicologiche (come la negazione o la distrazione ad esempio), possono essere più efficaci.

- **Componente 7:** *Occultamento (nascondere)*; non sempre l'espressione emotiva degli esseri umani corrisponde all'emozione che essi provano in quel momento; esigenze di cortesia, affetto, opportunità sociale, portano spesso a dissimulare il vissuto emotivo. Le regole di esibizione sociale delle emozioni variano da cultura a cultura e fanno parte del processo di socializzazione dei bambini (Lewis, Saarni, 1985). I modelli espressivi dei bambini, con la crescita, diventano sempre più articolati: aumenta la frequenza con cui essi mascherano, modulano l'intensità o sostituiscono un'emozione con un'altra. Tale competenza si affina nel corso della crescita anche grazie alla comprensione delle regole di esibizione delle emozioni tipiche della propria cultura, competenza fondamentale per il mantenimento delle relazioni e per il generale sviluppo della competenza emotiva del bambino.
- **Componente 8:** *Emozioni miste (ambivalenti)*; circa intorno agli otto anni, i bambini iniziano a comprendere che una persona può avere molteplici o anche contraddittorie (ambivalenti) risposte emotive a una data situazione.
- **Componente 9:** *Morale*; dagli otto anni circa, i bambini iniziano a capire che sentimenti negativi risultano da un'azione moralmente reprovabile e che sentimenti positivi derivano da un'azione moralmente lodevole.

I lavori di ricerca hanno mostrato che le nove componenti si sviluppano in modo chiaro tra la prima infanzia e la pre-adolescenza. Il loro sviluppo è gerarchizzato (stadi di sviluppo) e organizzato (struttura di sviluppo). Sono stati individuati tre stadi (e strutture) caratterizzati dall'emergere di un gruppo di tre componenti della comprensione delle emozioni: 1° stadio componenti esterne; 2° stadio componenti interne (o mentali) e 3° stadio componenti riflessive.

Il primo stadio, che si sviluppa nella prima infanzia, include le prime tre componenti (1, 2, 3) e uno dei punti in comune tra queste tre componenti "esterne" della comprensione delle emozioni è che il bambino, quando le controlla correttamente, comprende l'impatto d'avvenimenti esterni trascorsi, presenti, persino futuri sulle emozioni. Il controllo di questo primo gruppo di componenti è necessario per il controllo del secondo gruppo di componenti, le componenti mentali. Tra i quattro e i sette anni, la comprensione delle emozioni da parte del bambino acquista sempre più un carattere mentalistico; il gruppo delle componenti interne include le componenti 4, 5, 6 e i bambini che arrivano a

controllarle correttamente sono capaci appunto, di comprendere per esempio, che due persone nella stessa situazione possono provare diverse emozioni perché hanno diversi desideri; comprendono l'impatto delle credenze o delle conoscenze sulle emozioni; infine comprendono che è possibile dissimulare ciò che si prova emotivamente e che l'espressione di un'emozione, o la sua apparenza, non corrisponde sempre a ciò che si prova emotivamente nell'intimo. Punto in comune tra queste componenti "mentali" della comprensione delle emozioni, è che il bambino quando le controlla correttamente, è capace di comprendere l'impatto di certi fenomeni mentali come quello dei desideri, delle credenze, o comprendere l'influenza delle intenzioni sulle emozioni. Dagli otto anni circa, i bambini diventano sempre più consapevoli del fatto che un individuo può riflettere su una data situazione con varie prospettive. Questa comprensione riflessiva delle emozioni apre la strada alle capacità di cogliere i sentimenti ambivalenti, le emozioni sociali e il monitoraggio e il controllo autocosciente delle emozioni. Questo terzo gruppo di componenti della comprensione delle emozioni, o metaemozione, è il più difficile dal punto di vista del loro controllo da parte dei bambini. Quando si arriva a controllare le componenti di questo gruppo si comprende che è possibile regolare ciò che si prova emozionalmente in modo efficace, non solo per mezzo di strategie comportamentali, ma anche di strategie psicologiche più complesse. Le componenti di questo gruppo sono la 7, la 8, la 9. Uno dei punti in comune di queste tre componenti "riflessive" della comprensione delle emozioni è che il soggetto, quando le controlla correttamente, è capace di prestare attenzione alle proprie emozioni e di comprendere che sono un fenomeno complesso.

Anche per le emozioni quindi, come per la cognizione, è possibile individuare un percorso evolutivo attraverso cui il bambino acquista gradualmente la consapevolezza che esistono, che possono essere di varia natura, che si esprimono o si nascondono e che hanno delle cause sulle quali è possibile intervenire.

Lo sviluppo di queste componenti riconosce l'influenza di alcune caratteristiche del bambino e dell'ambiente sociale, prima quello a lui più prossimo (la sua famiglia) poi quello più esteso (la cultura della società in cui vive); tuttavia, tale influenza, può essere vista come di origine affettiva (secondo l'interpretazione di un modello "etologico") oppure di origine intellettuale (secondo un modello di tipo "cognitivo"). Entrambi i modelli riconoscono l'importanza delle caratteristiche peculiari dei bambini e del loro ambiente familiare, ma differiscono nella loro concezione della natura di tali influenze: nel *modello affettivo* esse vengono viste come derivanti dalle esperienze affettive, in questo caso i bambini vengono ritenuti in grado di comprendere un'emozione senza per questo doverla

rappresentare a livello cognitivo; il *modello cognitivo*, al contrario, ipotizza che tali fattori influenti siano invece di origine principalmente simbolica e cognitiva; secondo questa visione i bambini possono comprendere un'emozione senza necessariamente farne esperienza diretta¹⁵. Gli ultimi sviluppi empirici in quest'ambito sembrano far emergere i fattori cognitivi come più determinanti per lo sviluppo della comprensione delle emozioni rispetto a quelli affettivi; infatti, il solo fatto di avere delle difficoltà scolastiche ha un effetto negativo sulla comprensione delle emozioni. Le caratteristiche intellettuali sembrano quindi essere un miglior indicatore della comprensione delle emozioni rispetto a quelle affettive. Il linguaggio in particolare sembra essere un'abilità cruciale per lo sviluppo della comprensione della mente e delle emozioni: riprendendo la prospettiva di C. Saarni (1999), che concepisce le emozioni non come fenomeni interni che vengono poi giocati sulla scena sociale (secondo una prospettiva piagetiana) ma come socialmente e culturalmente embricate (secondo una prospettiva vygotskiana), esse assumono significato nelle relazioni e negli scambi comunicativi che concorrono a definire e specificare l'esperienza emotiva; non stupisce dunque che la comprensione delle emozioni risulti legata al linguaggio: sempre restando in una prospettiva vygotskiana, questo è lo strumento culturale più potente per la strutturazione del pensiero nel bambino (Vygotskij, 2008). Si può parlare di comprensione vera e propria delle emozioni quando vi è un accesso consapevole all'esperienza emotiva, che può essere comunicata attraverso il linguaggio. Per poter essere coscienti di essere coscienti, per avere un concetto di passato e futuro, per avere un sé nominabile, per comprendere le proprie emozioni, occorre quindi avere capacità semantiche o simboliche (Edelman, 2007); ecco che allora la capacità di sviluppare una comprensione sulle proprie esperienze emotive, una riflessione sulle competenze possedute e apprese, è legata alla capacità di esprimersi e di cogliere quelle che sono le credenze simboliche del proprio vissuto e della propria società.

TEC: Test of Emotion Comprehension

Il TEC (*Test of Emotion Comprehension*) è stato messo a punto da parte di Pons e Harris (2000)¹⁶ ed è uno strumento che consente di studiare la natura complessiva dello sviluppo

¹⁵ Cfr. O. Albanese, E. Farina, I. Grazzani Gavazzi (2008), «La competenza emotiva e la comprensione delle emozioni», in O. Albanese, P. Molina (a cura di), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e sua valutazione*, Milano: Unicolpi, pp. 21-53, per un approfondimento sul modello affettivo e sul modello cognitivo.

¹⁶ Traduzione italiana a cura di O. Albanese, P. Molina (2008), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione: la standardizzazione italiana del Test di comprensione delle emozioni (TEC)*, Milano: Unicolpi; si rinvia allo stesso testo per un approfondimento specifico sui materiali, il metodo e le modalità di somministrazione del test.

della comprensione delle emozioni del bambino e l'estensione della variabilità individuale di tale sviluppo. È un test intuitivo e coinvolgente ed è stato creato per essere somministrato a bambini dai tre agli undici anni. Include le nove componenti della comprensione delle emozioni sopra analizzate, e consente di valutare contemporaneamente la competenza dei bambini in tutti i domini. Ciascuna componente del TEC tocca un diverso aspetto della comprensione delle emozioni e richiede un contesto, o setting, diverso, ma tutti gli item risultano unificati dal fatto che il loro scopo è minimizzare la richiesta del compito e le confusioni linguistiche, permettendo così al bambino di dimostrare anche la minima competenza per una data componente. Tale test è un puro indice dello sviluppo concettuale: ogni componente rappresenta un concetto distinto che il bambino infine coglie e aggiunge al suo repertorio cognitivo di comprensione psicologica delle persone. Valuta simultaneamente l'abilità e la propensione del bambino a concettualizzare gli altri come agenti emotivi ma non si occupa di espressioni emotive reali o della comprensione del bambino di tali espressioni, o della sua risposta a tali espressioni. Tale strumento quindi è stato costruito al meglio per essere un indice di sensibilità alle (e comprensione delle) convenzioni che governano le nostre spiegazioni psicologiche ingenuie riguardo le emozioni e le relazioni tra emozioni e comportamento, consente di valutare empiricamente e complessivamente la correttezza del profilo evolutivo circa la comprensione delle emozioni, ma non consente di verificare quanto realmente i bambini padroneggino tali competenze e abilità nel contesto della loro vita reale. In generale possiamo comunque dire che lavorare intenzionalmente sullo sviluppo della padronanza delle componenti della metaemozione, è un intervento mirato ad un'educazione *alle* emozioni perché non cerca di modificare le emozioni in se stesse, ma porta l'individuo a riflettere su come lui stesso si approccia ad esse, su quale sia la loro natura e la loro causa e su come regolare la manifestazione espressiva di quello che prova.

1.2.2 L'intelligenza emotiva e la competenza emotiva

La competenza emotiva e l'intelligenza emotiva sono costrutti nati recentemente per indagare il campo delle emozioni e il ruolo che esse hanno nella vita e nel benessere dell'individuo. In questo contesto interessano particolarmente perché, anche se è vero che la competenza emotiva (che fra poco affronteremo) si sviluppa in parte in maniera inconsapevole, grazie agli insegnamenti impliciti che il bambino riceve da piccolo

attraverso le relazioni instaurate in famiglia e a scuola, non sempre giunge ad essere matura quanto servirebbe e a volte, quando arriva l'adolescenza, il ragazzo si trova ad affrontare disarmato le grandi emozioni della sua età. Comprendere a fondo le ragioni delle proprie emozioni, padroneggiare le abilità necessarie per esprimerle, per manifestarle, saper gestire le strategie per affrontarle e canalizzarle nei momenti difficili, sono competenze indispensabili nella vita di un individuo se non si vuole giungere in età matura senza essere in grado di gestire i conflitti e di esprimere i propri stati d'animo e le proprie ragioni in maniera adeguata. È la competenza emotiva in tutte le sue componenti l'oggetto di un'educazione alle emozioni. È vero che l'adolescenza è il periodo della vita in cui il soggetto si trova ad affrontare i grandi interrogativi sulla propria identità e sulla propria personalità e che le emozioni sono un aspetto profondo ed importante di questi interrogativi, ma i processi di auto-riflessione, di auto-indagine, che dovrebbero durare tutta la vita e che aiutano il riconoscersi come identità unica in relazione con le altre, sono processi che si possono iniziare a sviluppare anche in età più precoce.

È per questo che concetti come "competenza emotiva" e come "intelligenza emotiva", andrebbero introdotti ed indagati anche a scuola, perché la meta-cognizione favorisce la riflessione e lo sviluppo della padronanza delle competenze necessarie per riconoscere ciò di cui si ha bisogno per poter stare meglio, e per attivare le strategie più efficaci per realizzare il proprio benessere socio-psico-fisico.

Intelligenza emotiva

Uno dei così detti "costrutti cugini" della Competenza Emotiva è l'Intelligenza Emotiva. Si è scelto di partire dall'approfondimento di questo concetto innanzitutto perché la sua formulazione è precedente a quella della competenza emotiva, e in secondo luogo perché risulta essere indispensabile da conoscere in questo campo d'indagine ma meno fruttuoso per quanto riguarda la nostra tesi di lavoro.

L'intelligenza emotiva coinvolge l'abilità di *percepire* accuratamente, *valutare* ed *esprimere* le emozioni, l'abilità di *accedere* e di *generare* sentimenti, l'abilità di *regolare* le emozioni per promuovere la crescita emotiva e intellettuale. Se c'è un punto in cui la competenza emotiva e l'intelligenza emotiva possono differire è sul focus d'attenzione: mentre *l'intelligenza emotiva* focalizza i suoi aspetti più sull'individuo, come singolo, e sul come egli si relaziona all'altro, la *competenza emotiva* si concentra sulle emozioni nel contesto sociale, sull'autoefficacia e sul senso morale. Vi è nell'intelligenza emotiva, come

sottolinea Saarni (1999), una sorta d'assenza: manca l'empatia, l'attenzione per quello che riguarda le relazioni interpersonali e per il senso morale; non perché questi concetti vengano ignorati dalla ricerca di Salovey e Mayer, ma piuttosto perché cambia la prospettiva da cui li si guarda: in generale si può dire che mentre l'intelligenza emotiva, costruito comunque antecedente anche se di poco, focalizza l'attenzione più sull'io e sulla ricerca di un modello che aiuti a comprendere gli *scambi sociali* mediati dai processi emotivi, la competenza emotiva analizza le sue componenti con una prospettiva più ampia che collega sempre l'individuo con il suo contesto d'appartenenza, secondo un approccio più socio-costruttivista.

In origine fu l'articolo di Peter Salovey e John Mayer (1990). Uscito nel 1990, sulla rivista *Imagination, Cognition and Personality*, con il titolo «Emotional Intelligence», è stato punto di riferimento per tutti gli autori che, come Saarni, poi hanno approfondito ed ampliato un concetto che per questi studiosi nasceva dall'idea di intelligenza sociale sviluppata da Gardner (1983).

Partendo dal presupposto che le emozioni sono risposte organizzate che sorgono in reazione ad un evento che ha una valenza di significato positivo o negativo per l'individuo, Salovey e Mayer, le analizzano, considerando in primis questa loro funzione adattiva, come qualcosa che potenzialmente guida l'individuo ad una trasformazione delle esperienze personali e sociali in esperienze arricchenti. Come si diceva precedentemente, definiscono l'intelligenza emotiva:

«come il sottosettore dell'intelligenza sociale che include l'abilità di controllare i sentimenti e le emozioni proprie e altrui, di discriminare tra di esse e di usare queste informazioni per guidare il proprio pensiero e le proprie azioni»¹⁷.

Questa definizione mette insieme l'idea che l'emozione sia in grado di rendere i processi di pensiero più intelligenti con l'idea che si possa pensare alle emozioni come a qualcosa che ha una qualche razionalità intrinseca. In questo senso non solo le emozioni non disturbano l'efficace approccio razionale alla risoluzione dei problemi, ma al contrario permettono di interrompere l'azione diretta ad un obiettivo, per spostare l'attenzione e focalizzarla su qualcosa di vitale importanza per l'individuo.

Come sostiene Saarni, per gli autori l'intelligenza emotiva non include il più generale senso di Sé e la valutazione degli altri; si focalizza piuttosto sui processi di riconoscimento

¹⁷ P. Salovey, J. Mayer (1990), «Emotional Intelligence», in *Imagination, Cognition and Personality*, n°9, pag. 189

e utilizzo degli stati emotivi propri e altrui per risolvere problemi e regolare i comportamenti. I processi mentali coinvolti in questa raccolta d'informazioni emotive sono: la *valutazione* e *l'espressione* delle emozioni in sé e negli altri; la *regolazione* delle emozioni in sé e negli altri; *l'utilizzo* delle emozioni in modo adattivo.

1) *Valutazione ed espressione delle emozioni*

Per quanto riguarda il primo processo, l'intelligenza emotiva permette all'individuo di valutare ed esprimere in maniera adeguata i propri sentimenti, le proprie emozioni, e di stabilire delle leggi che le governino. Mezzi attraverso i quali le emozioni sono espresse sono il linguaggio verbale e quello non verbale. Poter parlare chiaramente delle emozioni aiuta a riconoscerle e ad apprenderle ma bisogna ricordare che molta della comunicazione emotiva avviene a livello non-verbale. L'incapacità di valutare e di esprimere verbalmente le proprie emozioni è definita "alessitimia". Chi è in grado di percepire in maniera accurata e veloce le proprie emozioni ed è capace di esprimerle agli altri in maniera adeguata, necessariamente funziona in maniera migliore a livello sociale. Ugualmente è importante che le persone percepiscano le emozioni non solo in loro stessi ma anche negli individui intorno a loro. L'empatia è l'abilità di comprendere i sentimenti degli altri e di ri-esperire i propri, è la capacità di capire il punto di vista di un'altra persona; e poiché non possiamo esistere senza gli altri, diventa un'abilità fondamentale dell'intelligenza emotiva.

2) *Regolazione delle emozioni*

Le persone fanno esperienza del proprio temperamento sia a livello diretto che a livello riflessivo. Nell'esperienza riflessiva hanno accesso alla conoscenza del proprio modo d'essere e alla possibilità di monitorare, stimare e regolare le proprie emozioni. Molti aspetti della regolazione dei propri stati d'animo avvengono automaticamente, mentre altri possono essere costruiti, come l'associazione di uno stato d'animo positivo a certe idee e a certe situazioni. L'intelligenza emotiva include anche l'abilità di regolare e alterare le reazioni affettive altrui: gli individui presentano loro stessi e le loro attività agli altri in un modo che può guidare e modificare l'impressione che gli altri si formeranno; essere padroni e consci del proprio modo di presentarsi agli altri, può essere di grande aiuto nelle relazioni sociali. La regolazione delle emozioni può guidare quindi a manifestare gli stati emotivi che si ritengono più adatti: da un punto di vista positivo ciò può portare un individuo a motivare gli altri in maniera carismatica verso un fine comune; da un punto di

vista negativo ciò può essere letto come abilità manipolativa che influenza gli altri senza che se ne rendano conto.

3) *Utilizzo delle emozioni*

Gli individui differiscono anche per la loro abilità di imbrigliare le emozioni al fine di risolvere i problemi. Ad esempio, l'oscillazione delle emozioni può facilitare la genesi di progetti futuri: un'emozione positiva può modificare l'organizzazione della memoria in modo da integrare meglio il materiale cognitivo e le diverse idee ad esso correlate; un'emozione negativa invece può creare interruzioni nel sistema complesso del pensiero per far sì che l'attenzione si focalizzi sui bisogni più pressanti. Le emozioni e gli stati d'animo possono essere usati per motivare e sostenere performance e compiti intellettuali complessi.

Per concludere, le persone che sviluppano le abilità legate all'intelligenza emotiva, comprendono ed esprimono le proprie emozioni in maniera adeguata, riconoscono quelle altrui, regolano ed usano i propri stati emotivi e le proprie emozioni per motivare comportamenti adattivi.

«Al contrario, chi non impara e non sviluppa queste abilità, diventa schiavo dei propri flussi emozionali e, non riconoscendo le emozioni altrui, può essere percepito come un individuo rozzo o “stupido” e per questo essere ostracizzato dalla società».¹⁸

Un autore che ha sviluppato il concetto d'Intelligenza Emotiva, partendo dalle intuizioni di Salovey e Mayer, è stato Daniel Goleman (2008). Egli però nella sua rielaborazione ha tenuto in maggiore considerazione l'importanza del rapporto tra Intelligenza Emotiva ed ambiente e quella del rapporto tra Intelligenza Emotiva e benessere socio-psico-fisico dell'individuo. Per Goleman l'intelligenza emotiva comprende quelle capacità come l'autocontrollo, l'entusiasmo, la perseveranza, la capacità di auto-motivarsi, che aiutano il soggetto ad affrontare in maniera migliore le sfide che il contesto gli propone. L'intelligenza emotiva è la capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; l'intelligenza emotiva è la capacità di essere empatici e di sperare.

¹⁸ P. Salovey, J. Mayer (1990), «Emotional Intelligence», in *Imagination, Cognition and Personality*, n°9, pag. 201

Nel suo lavoro Goleman (Goleman, 2008; Aquario, 2006) indaga le dimensioni proposte da Salovey e Mayer e le sviluppa in cinque ambiti principali:

- 1) *Conoscenza delle proprie emozioni (autoconsapevolezza)*; è la capacità di riconoscere un sentimento nel momento in cui si presenta; la continua attenzione ai propri stati interiori: un buon livello di consapevolezza emotiva equivale ad un buon dialogo con se stessi. Una carenza estrema nel riconoscimento delle proprie emozioni porta alla negazione delle stesse.
- 2) *Controllo delle emozioni*; è la capacità di controllare i sentimenti in modo che essi siano appropriati, si fonda sull'autoconsapevolezza. Saper manifestare le emozioni in maniera adeguata è il fulcro dell'adattamento sociale. Coloro che ne sono privi o scarsamente dotati si trovano a dover combattere contro il sequestro emozionale.
- 3) *Motivazione di se stessi*; è la capacità di dominare le emozioni per raggiungere un obiettivo, significa saperle incanalare in una direzione positiva, metterle al servizio di un compito come tendenza all'iniziativa e all'ottimismo. Una carenza di questa abilità porta alla tendenza al pessimismo, alla passività e alla mancanza d'iniziativa.
- 4) *Riconoscimento delle emozioni altrui (o empatia)*; è la capacità d'immedesimarsi con gli stati d'animo e con i pensieri altrui sulla base della comprensione dei loro segnali emozionali (verbali o non verbali). Si basa sulla consapevolezza delle proprie emozioni ed è fondamentale nelle relazioni con gli altri. Le persone empatiche sono più sensibili ai sottili segnali sociali che indicano le necessità o i desideri altrui; una carenza di empatia porta all'aggressività verbale e fisica.
- 5) *Gestione delle relazioni (o dei conflitti)*; l'arte delle relazioni, come la definisce Goleman, consiste in larga misura nella capacità di guidare le emozioni altrui. Si tratta di abilità che aumentano la popolarità, la leadership e l'efficacia nelle relazioni interpersonali. È l'abilità di rimuovere gli ostacoli che impediscono un contatto armonico con gli altri.

Le eventuali carenze nelle capacità emozionali possono essere corrette: ciascuno di questi ambiti rappresenta, in larga misura, un insieme di abitudini e di risposte passibili di miglioramento, purché ci si impegni a tal fine nel modo giusto.

La competenza emotiva

“La competenza emotiva si rivela quando un bambino cerca conforto nel grembo di un genitore quando viene sorpreso da un estraneo troppo amichevole. Si riflette nella capacità dei bambini di 9 anni di rispondere alle provocazioni di un pari in modo tale da mantenere l’amicizia o comunque sollecitare l’assistenza di altri pari. [...] La competenza emotiva si rivela nella capacità di un adolescente di rispondere in maniera appropriata quando apre un regalo che non gli piace.

[...] La competenza emotiva è, in breve, l’efficacia nel realizzare traguardi adeguati nelle situazioni emotive che ci circondano”

(R. Thompson)¹⁹

La competenza emotiva va intesa come l’insieme delle capacità che consentono di riconoscere, comprendere, rispondere coerentemente alle emozioni altrui e di regolare l’espressione delle proprie; tali abilità, che si costituiscono attraverso le relazioni che un individuo in via di sviluppo ha con gli altri, non solo durante la crescita ma durante tutta la sua vita, arricchiscono il senso di autostima e il senso di autoefficacia che deriva dal realizzare i propri traguardi nelle relazioni emozionali; sono costruite sull’auto-comprensione e, per tutto questo, sono un importante contributo al benessere psicologico. L’autrice principale che ha dedicato attenzione alla definizione della competenza emotiva è senz’altro Carolyn Saarni.

Nell’ottica di Saarni (1999), la competenza emotiva è una risorsa personale la cui efficacia è influenzata principalmente dalle domande dell’immediato contesto, dal supporto delle relazioni significative e dai valori della cultura (i bambini cioè, acquisiscono la competenza emozionale non come universalmente applicabile ma in relazione alle relazioni e ai contesti nei quali vivono e si sviluppano). Implica la capacità di recupero e il senso di auto-efficacia, di auto-realizzazione, che emerge dall’aver realizzato, in una situazione emozionale coinvolgente, ciò che ci si era proposti di fare. Il significato di tale situazione deriva dal contesto in cui l’individuo è cresciuto; quest’esperienza quindi, è incarnata nell’esperienza sociale: emozione, cognizione e contesto sociale s’influenzano a vicenda.

Secondo Saarni, partendo da quest’idea di fondo, gli elementi che concorrono alla definizione della competenza emotiva e delle otto abilità su cui essa si basa, sono: il senso di Sé, il senso Morale, in accordo con il quale sviluppiamo il nostro agire, e la propria storia evolutiva, che comprende sia gli aspetti cognitivi, legati allo sviluppo ontogenetico dell’individuo, sia gli aspetti sociali e personali, legati alle esperienze che egli ha vissuto durante la propria vita. Poiché la competenza emotiva è l’insieme di quelle capacità e

¹⁹ R. Thompson, «Foreword», in C. Saarni, *The Development of Emotional Competence*, New York: Guilford Press., pp. VII-XI

abilità legate all'emozione, di cui un individuo ha bisogno per affrontare le richieste di un ambiente che cambia, per poter emergere come meglio adattato e più fiducioso nei confronti di se stesso e degli altri, la loro derivazione è pragmatica e separare le diverse abilità pratiche è solo una strategia analitica perché in realtà esse emergono, si sviluppano e generalizzano attraverso un sistema dinamico ed integrato. L'autrice, come detto, identifica otto abilità ma si apre alla possibilità che non siano necessariamente esaustive; come dice lei stessa, potrebbero essercene altre.

- 1) *Consapevolezza delle proprie emozioni*: include la possibilità che si stiano provando molteplici emozioni, e a un livello più elevato, la consapevolezza che si possa non essere consapevoli dei propri sentimenti a causa di meccanismi inconsci di disattenzione selettiva. È la competenza base perché riconoscere ciò che si prova significa riconoscere il significato di un evento.
- 2) *Abilità di distinguere (e comprendere) le emozioni degli altri*: utilizzando indicazioni situazionali e stimoli espressivi che godono in certa misura di consenso culturale circa il loro significato emotivo si può comprendere cosa provano gli altri, in congiunzione però con la consapevolezza dei nostri sentimenti, con la nostra capacità di essere empatici e con l'abilità di capire le cause delle emozioni e le conseguenti reazioni comportamentali (metaemozione).
- 3) *Abilità di utilizzare il "vocabolario" emotivo*: è l'abilità di saper usare le espressioni verbali comunemente disponibili nella propria cultura e, a un livello più elevato, di saper acquisire script culturali che collegano le emozioni con i ruoli sociali ed aiutano a comunicare le proprie esperienze emozionali agli altri attraverso lo spazio e il tempo (ad es. attraverso le forme d'arte). Inoltre, aver accesso alle rappresentazioni delle nostre esperienze emozionali permette di elaborarle, integrarle con il contesto e compararle con altre rappresentazioni. Alcuni sviluppi della consapevolezza ad esempio delle emozioni miste o delle emozioni atipiche, non ci sarebbero se non avessimo accesso al linguaggio o al sistema rappresentazionale che ci permette di codificarle e comunicarle.
- 4) *Capacità di coinvolgimento empatico*: in termini di competenza emotiva, la responsabilità empatica può essere una delle componenti più significative per

promuovere legami sociali tra le persone e per incoraggiare comportamenti pro-sociali. È presente precocemente nel bambino e consiste nella capacità di riconoscere e produrre segnali emotivi per contagio. Empatia e simpatia richiedono un Sé distinto dagli altri e la capacità prospettica di inferire le emozioni altrui. Senza empatia una persona potrebbe dimostrare tutte le altre abilità della competenza emotiva, ma in un modo socio-patico, machiavellico. L'empatia, sentire *con gli altri*, e la simpatia, sentire *per gli altri*, sono le risposte emotive che ci permettono di metterci in relazione con gli altri.

- 5) *Abilità di differenziare esperienze emozionali soggettive interne dall'espressione emozionale esterna*: è la capacità di realizzare che stati emozionali interni non necessariamente corrispondono all'espressione visibile, sia per sé che per gli altri, e, ad un livello superiore, l'abilità di capire che il comportamento espressivo può avere un impatto su un'altra persona e che quindi se ne può tener conto per quanto riguarda le strategie di auto-presentazione. Essere in grado di separare la nostra esperienza emozionale soggettiva dal comportamento espressivo osservabile, facilita la competenza emotiva quando essa è intesa come una strategia che permette di raggiungere i propri obiettivi interpersonali e emozionali in maniera più efficace.
- 6) *Capacità di far fronte alle emozioni a valenza negativa e alle circostanze stressanti*: è la capacità di utilizzare delle strategie di auto-regolazione che intervengono sull'intensità o sulla durata temporale di alcuni stati emozionali (strategie di *coping*). Più va crescendo la capacità di auto-riflessione, dai bambini, agli adolescenti, agli adulti, più probabilmente le strategie per far fronte alle situazioni includeranno più livelli, e terranno da conto più variabili e più prospettive.
- 7) *Consapevolezza del ruolo della comunicazione emotiva nelle relazioni*: la consapevolezza che la struttura e la natura delle relazioni è in larga misura definita dal modo con cui le emozioni sono comunicate all'interno della relazione, così come dal grado d'immediatezza emotiva o genuinità dell'espressione e dal grado di reciprocità emotiva o di simmetria nelle relazioni. Questa abilità della competenza emotiva integra tutte le abilità precedenti con la consapevolezza sempre crescente del bambino che le emozioni sono comunicate in maniera diversa e dipendente

dalla natura della sua relazione con l'altro. Quest'abilità, cioè, sottolinea il fatto che il bambino, ma soprattutto il preadolescente o l'adolescente, riconosce e utilizza l'esperienza emotiva per differenziare le proprie relazioni con gli altri.

- 8) *Autoefficacia emotiva*: significa che l'individuo accetta le proprie esperienze emotive, sia che siano uniche ed eccentriche sia che siano culturalmente convenzionali, e questa accettazione è un allineamento con le credenze del soggetto circa ciò che costituisce un desiderabile "equilibrio" emozionale. Un individuo vive in accordo con le proprie personali teorie delle emozioni quando dimostra auto-efficacia emotiva e quando è in accordo con il proprio senso morale. Quest'ultima competenza ci riporta al sé: l'auto-efficacia emotiva si riferisce al proprio modo di vedersi come capaci di provare ciò che si vuole provare. Implica quindi la conoscenza di Sé e la disponibilità a "guardarsi dentro".

Gli effetti della competenza emozionale possono essere visti nell'abilità di gestire le proprie emozioni, sentendosi generalmente più padroni dei propri sentimenti; ciò è importante per quanto riguarda la capacità di negoziare negli scambi interpersonali, nell'aumento dell'autostima e della resilienza adattiva nel far fronte a situazioni di stress. Anche la resilienza in sé (capacità di recuperare, di riprendersi dopo esperienze avverse) aiuta a capire quanto sia forte l'autostima e la competenza emotiva in un bambino.

La competenza emotiva quindi è un costrutto utile ed efficiente su cui appoggiarsi per progettare un intervento educativo che voglia potenziare le abilità dell'individuo in campo emozionale e di conseguenza nelle sfere che da questo sono influenzate: il benessere socio-psico-fisico, le relazioni sociali, la realizzazione in generale di un proprio progetto esistenziale che miri a realizzare un proprio equilibrio nella vita. È un concetto più comprensivo dell'Intelligenza Emotiva proprio perché è orientato anche ad osservare l'importanza delle relazioni dell'individuo con l'ambiente, dell'individuo con gli altri e le conseguenze che tali interazioni hanno sull'individuo stesso, sul suo concetto di Sé, sul suo senso morale e sul suo senso di autoefficacia.

SAR: Scala Alessitimica Romana

Anche se il costrutto dell'alessitimia si è basato storicamente su osservazioni cliniche condotte su pazienti che soffrivano di malattie psicosomatiche, oggi è descritto come un

costrutto clinico che si riferisce ad uno stile cognitivo-affettivo caratterizzato da una difficoltà nell'esprimere verbalmente le emozioni, un deficit nella capacità di identificare e descrivere i propri sentimenti e nel discriminare tra stati emotivi e sensazioni corporee. È utilizzato per identificare tutte quelle persone che tendono ad usare l'azione per esprimere emozioni o per evitare conflitti e sperimentano povertà di sogni e di fantasia (Baiocco, Giannini, Laghi, 2005). I soggetti alessitimici sono incapaci di riconoscere i motivi che li spingono a esprimere determinate emozioni e hanno una tendenza a esprimerle in maniera somatica, mostrano difficoltà a mettersi nei panni degli altri e sperimentano scarse capacità empatiche (Goleman, 2008). Si deve a Sifneos la coniazione del termine "alessitimia"; dal greco: *a* (mancanza), *lexis* (parola), *thymos* (emozione). Questo ricercatore lo utilizzò per denominare le caratteristiche affettive, ma anche cognitive, che caratterizzavano i suoi pazienti che soffrivano di disturbi psicosomatici. Attualmente gli aspetti centrali del costrutto alessitimico sono i seguenti:

- a) La difficoltà, da parte del soggetto, di identificare le emozioni e di distinguere tra emozioni e sensazioni corporee dovute all'attivazione emozionale;
- b) La difficoltà di descrivere i propri sentimenti alle altre persone;
- c) Uno stile cognitivo orientato esternamente.

In realtà anche altre peculiarità sono state associate al costrutto alessitimico: ad esempio una tendenza al conformismo sociale, una predisposizione all'azione rispetto all'introspezione, una postura rigida, una povertà nell'espressione facciale delle emozioni e una ridotta capacità empatica. L'empatia sappiamo essere la capacità che consente di capire come si sente un'altra persona ed entra in gioco in molte situazioni; consente di entrare in sintonia con i propri e gli altrui stati d'animo e si basa sull'autoconsapevolezza.

Il test SAR, che misura un indice generale di alessitimia, articola tale costrutto in cinque dimensioni o fattori fondamentali:

- F1) Espressione somatica delle emozioni (ESE)
- F2) Difficoltà a identificare le proprie emozioni (DIE)
- F3) Difficoltà a comunicare agli altri le proprie emozioni (DCE)
- F4) Pensiero orientato esternamente (POE)
- F5) Difficoltà ad essere empatici (EMP)

In questa sede tale test è preso in esame perché, a differenza del TEC visto precedentemente, si orienta a valutare abilità e competenze applicate nella vita reale e quotidiana. Mentre il TEC è un puro indice dello sviluppo concettuale e non consente di verificare quanto realmente i soggetti padroneggino le competenze e le abilità, il SAR

prendere in considerazione situazioni reali, vissute dai soggetti, e invita a rispondere, attraverso una scala Likert, su come loro si comportano in quella situazione. L'unico limite, se tale vogliamo definirlo, è che si basa sul livello di autoconsapevolezza del soggetto, e non su di un'osservazione esterna dello stesso.

Ai fini del lavoro qui presentato, questo test è interessante perché, a prescindere dalla sua natura clinica, può essere utilizzato anche in altri ambiti di interesse, come la scuola ad esempio. In ambito educativo può essere utile per misurare il livello di adattamento degli individui, per identificare i punti di forza e di debolezza per la riuscita nelle attività scolastiche. Dei punteggi elevati possono favorire indicazioni in merito ad una generica difficoltà nella regolazione affettiva e in ambito scolastico può essere utile interpretare il risultato dei test di profitto tenendo conto anche di questo. In particolar modo, per quanto riguarda la nostra tesi sull'educazione alle emozioni, questo test può aiutare ad identificare in quali aree il soggetto mostra più difficoltà e quindi facilitare il direccionamento dell'intervento educativo.

1.2.3 Il *Caring Thinking*

L'ultimo costrutto che ci interessa analizzare per quanto riguarda la possibilità di un'educazione alle emozioni, è quello del *Caring Thinking*. I costrutti visti precedentemente e quest'ultimo, hanno una loro ragion d'essere in questo lavoro perché prevedono tutti un impegno attivo da parte del soggetto nella direzione di una migliore comprensione e quindi gestione, della propria dimensione emozionale, in tutte le sue componenti.

Il *Caring Thinking* ci interessa perché spesso non riusciamo a scorgere la profondità con cui le nostre emozioni modellano e dirigono i nostri pensieri, dando loro un'organizzazione, un senso di proporzione, una prospettiva, o meglio prospettive diverse. Dal punto di vista cognitivo le emozioni funzionano creando *patterns* di attenzione, o *formae mentis*. Senza l'emozione il pensiero sarebbe piatto e poco interessante (Sharp, 2005). Ciò di cui ci prendiamo cura, di cui ci preoccupiamo, è la fonte dei criteri che usiamo per valutare le idee, le persone, gli eventi, le cose cui ci troviamo di fronte e la loro importanza per la nostra vita. Sono questi criteri che determinano i giudizi che facciamo nella nostra vita quotidiana (Sharp, 2004). È attraverso il *caring thinking* che, secondo Lipman, le emozioni entrano nel pensiero; ed è questo il terzo prerequisito che egli identifica per il pensiero di ordine superiore.

Nel considerare il pensiero complesso (o pensiero di ordine superiore) come una combinazione di pensiero critico, pensiero creativo e pensiero *caring* (Lipman, 2005), la questione delle passioni è assai controversa: identifichiamo il pensiero critico con il ragionamento e l'argomentazione, con la deduzione e l'induzione, ma il ruolo delle emozioni in questo tipo di pensiero non è facilmente riconoscibile. Secondo Lipman, doppio è il significato che possiede il pensiero *caring*: da una parte significa pensare con premura all'oggetto dei nostri pensieri, dall'altra vuol dire occuparsi della propria *maniera* di pensare.

In generale possiamo dire che il pensiero emotivo è una forma di pensiero, e il pensiero *caring* è sempre un pensiero emotivo, mentre non è vero il contrario: non tutte le forme di pensiero emotivo sono forme di pensiero *caring*. Secondo Lipman però, il pensiero *caring* è in un certo senso, paradigmatico a tutte le forme di pensiero emotivo: non possiamo pensare emotivamente a qualcosa senza curarcene, così come non possiamo occuparci di qualcosa di bello, brutto, buono o cattivo, senza che per noi abbia perlomeno un significato, un'importanza minima. Il pensiero *caring* infatti, è sempre pensiero orientato al valore e per pensare al valore bisogna essere in grado di apprezzare ciò che ha valore, ossia essere in grado di formulare giudizi di valore. La teoria cognitivo-valutativa proposta dalla Nussbaum e vista in precedenza, che vede le emozioni come giudizi di valore, aiuta a sostenere quest'idea del pensiero *caring* come pensiero valoriale paradigmatico a tutte le forme di pensiero emotivo: secondo tale teoria, ogni volta che sorge un'emozione, essa deriva dal giudizio valutativo che il soggetto elabora in relazione al contesto in cui si trova, e tale giudizio è sempre valoriale perché il soggetto giudica come desiderabile o dannosa la situazione stessa e/o l'oggetto in essa coinvolto.

Secondo Lipman (1995), il *caring* può essere un modo o una dimensione o un aspetto del pensiero stesso: il *caring thinking* è un tipo di pensiero poiché dà luogo a operazioni cognitive come esplorare le alternative in una situazione, scoprire o inventare relazioni, istituire connessioni, misurare differenze; le emozioni stesse provocano scoperte e motivano a cercare prove.

Prima di procedere è giusto soffermarsi un momento sulla traduzione italiana del concetto *caring*: la traduzione italiana di *caring thinking* è, per adesso, "pensiero valoriale", nel senso che coinvolge il valore inteso come qualcosa di significativo per la persona che prova un'emozione e il valore come qualcosa che ha un'importanza riconosciuta da una comunità; questa traduzione però sottende anche quell'aspetto valutativo e di giudizio che fa parte del concetto di *caring* come pensiero che coinvolge processi cognitivi.

Il pensiero valoriale è sempre intenzionale nel senso che chi valuta, o pensa in maniera valoriale, dirige sempre il suo pensiero verso qualcosa. È anche grazie a questa sua caratteristica che possiamo definirlo come forma di pensiero emotivo: perché anche le emozioni sono sempre intenzionali cioè rivolte ad un oggetto e coinvolgono sempre una valutazione valoriale dello stesso (sia che essa sia conscia sia che non lo sia). Lipman fornisce un elenco, che però egli stesso definisce come non esaustivo, di alcune varietà non sovrapponibili di pensiero *caring*; si tratta di varietà importanti che è opportuno tenere in considerazione, per quanto riguarda la nostra tesi sull'educazione alle emozioni²⁰:

- 1) *Pensiero valutativo*; quando abbiamo caro, ammiriamo o apprezziamo qualcosa, lo stiamo valutando per le relazioni che esso contiene; sperimentare qualcosa in maniera relazionale significa sperimentarla in maniera valutativa. Ricordando che noi apprezziamo, cioè prestiamo attenzione, solo a ciò che per noi ha importanza; noi ci occupiamo di ciò che per noi ha una valenza, un significato e questo nostra maniera di relazionarci a tale oggetto delle nostre attenzioni non è una manifestazione puramente e solamente emotiva, ma possiede un valore cognitivo autentico.

- 2) *Pensiero affettivo*; gli psicologi hanno sviluppato tre modelli nei termini dei quali comprendere la relazione tra l'affettività e la cognizione: la prima vede l'emozione come conseguenza dei processi cognitivi; la seconda vede la cognizione come causa e l'affettività come conseguenza; la terza ("la fuga cognitivo-emozionale") descrive la relazione come un complesso gioco di processi, simili ai temi di una fuga, che spesso scompaiono e poi riappaiono. Quest'ultima teoria è vicina alla posizione che vede le emozioni come forme di pensiero. Non tutte le emozioni sono quindi soltanto conseguenze fisiologiche dei giudizi dell'uomo: sono esse stesse tali giudizi. Il pensiero affettivo attraversa la dicotomia ragione-emozione, e, come detto in precedenza, anziché far vedere le emozioni come tempeste psicologiche che offuscano la ragione, permette di considerarle come forme di giudizio o di pensiero. Il pensiero affettivo implica la capacità di giudizio che il soggetto manifesta in situazioni che coinvolgono valori; è la capacità di giudicare se un'emozione e poi un'azione sono appropriate o meno al contesto etico e sociale in cui sorgono (un approccio educativo all'insegnamento del pensiero che include il pensiero affettivo,

²⁰ Per un riferimento all'elenco confrontare M. Lipman (1995), «Caring as Thinking», in *Inquiry: Critical Thinking across the discipline*, 15, pp. 1-13; M. Lipman (2003), *Thinking in Education*, 2nd edition. New York: Cambridge University Press, pag. 271; M. Lipman (2005), *Educare al pensiero*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 286-294.

aiuta a porre l'accento non solo sulla varietà di pensieri esistenti, ma sulla possibilità di mitigare emozioni antisociali che possono produrre comportamenti antisociali).

- 3) *Pensiero attivo*; in considerazione di quanto detto in merito alla natura cognitiva delle emozioni, si può dire che anche le azioni vengono a volte descritte come cognitive. Anche un'azione a cui non sia stato attribuito un significato standard, se compiuta in un contesto adeguato, può assumerne uno. Esiste, dunque, un linguaggio delle azioni, così come esiste un linguaggio delle parole; e se il significato delle parole va ricercato nei collegamenti con le proposizioni in cui sono inserite, allo stesso modo il significato delle azioni va ricercato nei collegamenti con i progetti e gli scenari che le includono, nelle relazioni con le conseguenze che da esse derivano e nelle relazioni contestuali. Se rileviamo la differenza tra *caring about*, nel senso di provare un sentimento d'affetto per, e *caring for*, nel senso di prendersi cura o badare a, possiamo attribuire il primo all'ambito del pensiero affettivo e il secondo a quello del pensiero attivo. Un tipo di pensiero attivo riguarda la cura, il conservare ciò che si ama. È considerato un comportamento cognitivo perché viene realizzato attraverso giudizi (ogni giudizio è un'espressione della persona che lo ha formulato ed è una valutazione del suo mondo).
- 4) *Pensiero normativo*; è il pensiero che unisce il "pensiero su ciò che è" con il "pensiero su ciò che deve essere". L'unione del normativo con il reale rafforza la componente riflessiva sia dell'azione sia del *caring*. Chi si "prende cura" è costantemente interessato alle possibilità ideali del suo comportamento, così che la riflessione su ciò che è ideale diventa parte integrante dell'attenzione prestata a ciò che sta effettivamente accadendo. Dato che l'elemento normativo è sempre cognitivo, la sua inseparabilità dagli altri aspetti del *caring* non fa altro che rafforzare la loro presunta appartenenza all'ambito cognitivo.
- 5) *Pensiero empatico*; l'empatia ha a che fare con ciò che accade quando immaginiamo di essere nelle condizioni di un'altra persona e sperimentiamo le sue emozioni come fossero nostre. Una modalità di *caring* è quella di prendere le distanze dalle proprie sensazioni, dal proprio punto di vista e dai propri orizzonti e immaginare di possedere quelli di un altro. La sostituzione con le sensazioni di

qualcun altro può consentirci di comprendere meglio come costui valuti la propria situazione. L'atto empatico, comunque, non necessita che si accetti la valutazione dell'altro, perché nel momento dell'empatia avviene una sospensione di giudizio.

Senza il *caring*, quindi, il pensiero mancherebbe di quella componente rappresentata dai valori. In assenza dell'elemento di giudizio valutativo, il pensiero rischierebbe di trattare gli argomenti in modo apatico, indifferente, incurante. Senza il pensiero valoriale, il pensiero è senza valorizzazione e se il pensiero non contiene valorizzazione o valutazione è probabile che si avvicini alle questioni con poca cura o preoccupazione per le conseguenze dei propri giudizi. È infatti necessario per noi capire e decidere ciò che è importante e ciò che non lo è; perché ogni volta che proviamo un'emozione dobbiamo fare una scelta o prendere una decisione, che ne siamo consapevoli o meno; l'emozione, come dice la Nussbaum, è la scelta, è il giudizio.

Ora che sono stati esposti tutti gli elementi necessari per sostenere la nostra tesi sulla possibilità di educare *alle* emozioni, analizziamo più da vicino cosa significa educare *alle* emozioni e perché s'intende qualcosa di diverso dall'educazione *delle* emozioni.

1.3 Dall'educazione *delle* emozioni all'educazione *alle* emozioni

Alla fine di questo primo capitolo pensiamo di poter affermare che sì, è possibile educare *alle* emozioni perché non sono una pura reazione impulsiva ad uno stimolo esterno ma un fenomeno complesso, composto da molteplici componenti; attraverso la prospettiva degli approcci teorici visti e grazie ai concetti specifici analizzati possiamo sostenere che l'individuo può intervenire attivamente su parte di queste componenti (soprattutto quelle legate ai processi cognitivi, alle risposte espressivo-motorie, alla regolazione sociale e culturale) con possibilità di cambiamento. Giunti a questo punto però è giusto analizzare cosa s'intende per educazione *alle* emozioni, perché aver argomentato che è possibile non basta a chiarire cosa vuol dire.

In questo ambito di ricerca, riguardante le emozioni, si incontra frequentemente negli scritti un'ambiguità di fondo: molti autori tendono infatti ad usare indistintamente le parole

“emozione” e “sentimento”, che in realtà identificano, per definizione²¹, due concetti simili ma diversi. Lo stesso problema s’incontra in ambito pedagogico-educativo quando si parla di “educazione affettiva”, “educazione dei sentimenti”, “educazione *delle* emozioni”, “educazione *alle* emozioni”, “alfabetizzazione affettiva”, “alfabetizzazione emotiva o emozionale” (Contini, 1992; Cunico, 2004; Montuschi, 1993; Rossi, 2002). Sono concetti a volte poco definiti che spesso vengono sovrapposti ed identificati.

In questa sede si è definito all’inizio cosa s’intende *qui* per emozione e quali sono le componenti che la compongono, ora quindi si vuole spiegare perché si è scelto di parlare di educazione *alle* emozioni e non, ad esempio, di educazione *delle* emozioni. Come dice Austin (1987), con le parole si fanno cose, e ogni qualvolta si utilizza una parola bisogna sapere a quale performativo corrisponde; in questo caso, anche il cambiamento di una preposizione articolata può in realtà manifestare dei retroterra di riferimento diversi e suscitare quindi riflessioni differenti.

Quando si dice “educazione *delle* emozioni”, sono le emozioni stesse ad essere oggetto dell’atto educativo. È una proposizione quindi che porta a pensare di poter modificare, cambiare, l’emozione in se stessa: educare la rabbia, educare la gioia, educare la paura, ecc..

Questa intenzionalità educativa si tradurrebbe quindi in un’azione repressiva, o incentivante, da parte del soggetto nei confronti dell’emozione provata. Vorrebbe dire pensare di poter educare le emozioni ad essere adeguate al contesto, alla situazione in cui sorgono, come se esse in se stesse fossero qualcosa di giusto o di sbagliato, per cui le emozioni adeguate sono lasciate libere di esprimersi, quelle inadeguate devono invece essere sottomesse. In realtà, come ricorda Lipman (2005), in un primo percorso di alfabetizzazione emotiva, non sono le emozioni ad essere manipolate, quanto piuttosto i cancelli, le inibizioni entro i quali sono rinchiusi. In questo caso già il focus appare diverso.

Bisogna quindi riflettere non tanto sulla possibilità di dominare o meno un’emozione, quanto sull’appropriatezza di taluna o talaltra emozione in determinate circostanze. Premessa fondamentale da cui partire è considerare l’emozione come un fenomeno complesso che si scatena effettivamente a prescindere dalla volontà dell’individuo e molto

²¹ Cfr. U. Galimberti (1994), *Dizionario di psicologia*, Torino: UTET;

Emozione: reazione affettiva intensa con insorgenza acuta e di *breve* durata determinata da uno stimolo ambientale. La sua comparsa provoca una modificazione a livello somatico, vegetativo, psichico.

Sentimento: risonanza affettiva meno intensa della passione e più *duratura* dell’emozione, con cui il soggetto vive i propri stati soggettivi e gli aspetti del mondo esterno.

spesso anche a prescindere dalla sua consapevolezza. In se stessa però essa non è né giusta né sbagliata. Si tratta cioè di comprendere se quando un'emozione sorge è adeguata o meno alla situazione e se non lo è bisogna educare a riconoscerla, accettarla e indagare i motivi per cui è sorta. L'espressione di un'emozione viene comunque regolata perché l'individuo si adatta alle condizioni sociali implicite nella cultura cui appartiene; ciò che è importante è saper riconoscere che cosa ha provocato l'emozione, comprenderne le ragioni. Un'emozione infatti è considerata inadeguata quando è ritenuta ingiustificabile, quando cioè le ragioni addotte a suo sostegno non raggiungono il fine sperato, ossia non spiegano in maniera soddisfacente la reazione dell'individuo. A questo punto il soggetto deve indagare oltre.

“Educare *alle* emozioni” quindi vuol dire educare l'individuo a riconoscerle, a identificarle, chiamandole per nome, a imparare a giudicare le situazioni in cui si trova in maniera adeguata di modo che le emozioni siano sempre accompagnate da ragioni responsabilmente argomentabili.

Potremmo utilizzare una metafora tratta dal testo di Cunico²²:

«[...] per parlare di emozioni si può usare la metafora dell'acqua. L'acqua è vita ed energia, è fonte di gioia e di ricchezza; ma l'acqua può portare dolore e distruzione [...]. Come l'acqua in se stessa non è positiva o negativa, ma lo è l'uso che si fa di essa, stessa cosa vale per le nostre emozioni. [...] ci sono persone che vivono le emozioni con la limpidezza e la spontaneità di un ruscello ed altre che appaiono veramente aride come un deserto. Ci sono individui che coltivano giorno per giorno [le loro emozioni] e che cercano faticosamente di canalizzare gli impulsi in modo costruttivo, mentre ce ne sono altri che si fanno travolgere dai propri stimoli emotivi»

L'educazione *alle* emozioni quindi ha come obiettivo non tanto la capacità di controllare, insieme alle parole, la propria mimica facciale o il tono della voce, ma piuttosto la capacità di rendersi conto dei propri vissuti emotivi accettando di provarli e cercando di comprenderli, per arrivare poi a modificarli (Contini, 1992). Vuol dire concentrarsi sull'identificazione e la giustificazione delle emozioni: i bambini e i ragazzi dovrebbero essere in grado di identificare le proprie e altrui emozioni e di darne motivazione. Ciò che quindi è importante fare in un'educazione *alle* emozioni è rendere i bambini consapevoli circa il *quando* e il *perché* un'emozione è normalmente provata, affinché discutendo con loro, li si possa rendere responsabili delle proprie emozioni, cioè in grado di riflettere su di esse e di prendere una decisione o di adottare un comportamento per fare qualcosa a riguardo (McCormick, Schleifer, 2006).

²² M. Cunico (2004), *Educare alle emozioni*, Roma: Città Nuova Editrice, pag. 33

Anche se, come si è ricordato in precedenza, è vero che la natura dell'espressione delle emozioni è principalmente di tipo non verbale e che le capacità che ci consentono di fare attenzione ai messaggi non verbali, vengono in massima parte apprese in modo implicito, se si vuole educare i bambini e chiunque altro riguardo le emozioni, si deve cominciare con l'insegnare loro le parole con le quali possono essere identificate.

L'*educazione al linguaggio* quindi, diventa un passaggio indispensabile per l'educazione *alle* emozioni: le parole contraddistinguono determinati atti mentali e proferirle consente di esprimersi senza causare danno. Pur disponendo di un'ampia gamma di emozioni però, il vocabolario dei bambini e anche degli adolescenti può essere assai limitato.

Poiché sono il linguaggio e le capacità simboliche che hanno permesso l'evoluzione della coscienza, è proprio da questi elementi che bisogna partire per aiutarsi a sviluppare una coscienza di ordine superiore sulle emozioni. Come poter fare tutto ciò? Discutendo, ad esempio. Formulare giudizi sull'appropriatezza delle emozioni legate ad un determinato contesto, è una procedura che può essere messa in pratica nella vita quotidiana per decidere se l'emozione provata è appropriata o meno, per capirne le ragioni che l'hanno scatenata e per cercare strategie per esprimerla nella maniera più funzionale. Una delle proposte educative che viene sperimentata a scuola con successo anche per quanto riguarda l'alfabetizzazione emotiva attraverso la discussione è la *Philosophy for Children* che per mezzo della creazione di una comunità di ricerca in classe permette di affrontare insieme anche il lungo percorso di appropriazione delle parole che esprimono emozioni²³.

Un'educazione *alle* emozioni passa quindi attraverso un'educazione al linguaggio delle emozioni e attraverso un'educazione a giudizi migliori.

Ognuno cerca di gestire in modo accurato la propria vita padroneggiando nel miglior modo possibile le emozioni ed è attraverso l'esperienza che si impara quali sono le emozioni appropriate alle varie situazioni; un'educazione *alle* emozioni, quindi, non è emotivamente repressiva, ma piuttosto emotivamente redistributiva: non si tratta di reprimere ad esempio la rabbia, si tratta invece di sfruttarla nelle situazioni in cui è giustificata, legittimata, come per esempio per lottare a sostegno di un ideale o contro un'ingiustizia.

Sono la famiglia, la scuola e i pari, le maggiori agenzie di socializzazione che sostengono l'individuo in questo processo di sviluppo e d'apprendimento emotivo²⁴; a seconda dell'età ogni agenzia ha un ruolo importante e specifico. La scuola è chiamata in causa

²³ Per un approfondimento sul curriculum della *Philosophy for Children* vedere la seconda parte di questo lavoro.

²⁴ Sulla socializzazione e sullo sviluppo emotivo vedere W. Battacchi (2004), *Lo sviluppo emotivo*, Roma: GLF Editori Laterza; S. Bonichini (2002), *Prima infanzia: emozioni e vita sociale*, Roma: Carocci; M. Lewis, C. Saarni (1985), *Socialization of emotions*, New York; London: Plenum Press.

maggiormente poiché è un elemento trasversale che accompagna il ragazzo dall'infanzia fino all'adolescenza.

Sebbene tutti siano concordi nel ritenere che capire le emozioni, saperle gestire e saperle esprimere nel modo più adeguato, sia cruciale per il benessere individuale, per le relazioni interpersonali e per il successo nel mondo sociale e lavorativo, poca attenzione viene ancora apparentemente riservata all'educazione di tutto ciò.

Concludendo, l'educazione alle emozioni è possibile ed è intesa come l'educazione al riconoscimento, la comprensione, la giustificazione delle ragioni che fanno sorgere un'emozione. Attraverso interventi mirati a sviluppare i costrutti prima analizzati, ossia la metaemozione, l'intelligenza e la competenza emotiva e il caring thinking, e le abilità e le capacità ad essi legate, si può non solo educare l'individuo a riconoscere e comprendere ciò che prova, ma anche aiutarlo ad intervenire attivamente sulle strategie di padronanza delle stesse emozioni, riflettendo responsabilmente sulle scelte che emotivamente compie ogni giorno.

Dopo aver affrontato la possibilità di educare alle emozioni, un'altra domanda sorge spontanea: è necessario educare alle emozioni o l'individuo può farne a meno? Perché è importante che l'individuo padroneggi le competenze e le abilità prima individuate? E se tale necessità esiste, le istituzioni che si occupano di promuovere lo sviluppo dell'individuo in contesti formali, la riconoscono? A queste domande si cercherà di dare risposta nel prossimo capitolo.

È necessario educare alle emozioni?

Una prospettiva istituzionale

“Chi è realmente interessato a una comprensione più profonda del più alto fra tutti i drammi dello sviluppo, della trasformazione dei nostri figli in uomini, deve essere pronto al fatto che, senza una preparazione solida, non si può fare nulla.”

(K. Bühler)²⁵

Aver dimostrato che educare alle emozioni è possibile non basta per sostenere l'importanza di un intervento educativo a scuola mirato a tale fine. La necessità da parte dell'individuo di acquisire le competenze e le abilità di base che gli permettono di adeguarsi nel miglior modo possibile alle richieste e ai cambiamenti continui del mondo e della società, è da sempre riconosciuta tacitamente a livello di senso comune, ma è solo dai primi anni novanta, che compare come compito esplicito e fondamentale dell'istituzione scolastica. Già il rapporto Delors della Commissione Europea (1993)²⁶ riconosce come principio fondamentale generale la valorizzazione del capitale umano lungo tutto il corso della vita attiva. L'obiettivo promosso è imparare ad imparare lungo l'arco dell'intera esistenza e perché questo si possa realizzare è necessario che il giovane acquisisca e assuma diverse “skills” (competenze) che sono state riconosciute come essenziali dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, nel 1993, in un documento ufficiale: *“Life skills education in school”*. L'istruzione e la formazione rappresentano quindi, le vie con cui “attrezzare” il singolo individuo, fin dall'infanzia, di quelle conoscenze, abilità e competenze, atte a permettergli di affrontare e risolvere i vari problemi che la vita quotidiana gli riserva. Si tratta di aiutare l'individuo a diventare una persona, un cittadino, un lavoratore, responsabile, partecipe alla vita sociale, capace di assumere ruoli e funzioni

²⁵ K. Bühler (1923), *Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes* (Lo sviluppo psichico del bambino), Leipzig (tr. Russa: *Duhovnoe razvitie rebenka*, Moskva, 1924), cit. in L. S. Vygotskij (2006), *Psicologia pedagogica*, Gardolo (TN): Erickson, pag. 259

²⁶ Il documento della Commissione Europea è del 1993, la pubblicazione in italiano del testo, cui si fa riferimento, è invece del 1994.

in modo autonomo, in grado di saper far fronte alle vicissitudini dell'esistenza. Anche il secondo libro bianco, quello di Edith Cresson (1995)²⁷, non presenta un programma di provvedimenti da prendere, riservati agli stati membri, ma propone una riflessione e traccia alcune linee di azione riconducibili e riassumibili in quattro obiettivi generali²⁸:

- 1) *Imparare a conoscere*; allo scopo di innalzare il livello generale delle competenze e dei saperi. Al riguardo viene proposto un nuovo sistema di riconoscimento delle competenze tecniche e professionali e sono previste facilitazioni per la mobilità degli studenti e anche per favorire e stimolare l'apprendimento delle categorie più deboli di competenze richieste dal mondo del lavoro e dalle istituzioni di vita quotidiana.
- 2) *Imparare a vivere*; allo scopo di far fronte ai condizionamenti sociali, culturali e ambientali. Imparare a vivere vuol dire imparare a vivere con se stessi, con gli altri, nel proprio ambiente di vita, nell'esercizio di una professione, nel tempo libero, assumendo in proprio le decisionalità e le responsabilità che qualificano oggi la "professione" del cittadino, il ruolo del genitore, le funzioni e i compiti di un mestiere, lo spazio della propria privacy personale, ecc..
- 3) *Imparare ad essere*; allo scopo di mantenere e qualificare la propria identità personale e professionale, nell'esercizio delle funzioni assunte e in coerenza con le scelte fatte. Vuol dire imparare ad avere un'etica personale, imparare ad aderire a una situazione variabile; saper gestire con coerenza le relazioni con gli altri, dalle persone del proprio nucleo familiare alle persone che si incontrano nelle varie situazioni della vita quotidiana; saper partecipare come membro di una comunità civile alla vita della comunità stessa, contribuendo al suo sviluppo.
- 4) *Imparare a fare*; nel senso di agire responsabilmente sulla base di decisioni prese singolarmente e/o con altri.

Il libro bianco, come dice Cresson, può contribuire a dimostrare che, per garantire il futuro dell'Europa e il suo posto nel mondo, occorre attribuire un'attenzione prioritaria allo *sviluppo personale e sociale* dei suoi cittadini, un'attenzione almeno pari a quella accordata finora alle questioni economiche e monetarie.

In tutto questo, il ruolo dell'educazione alle emozioni e quindi alla competenza emotiva, non è sempre esplicito ma è sicuramente riconoscibile; ogni individuo si trova oggi, nella

²⁷ Il documento della Commissione Europea è del 1995, la pubblicazione in italiano del testo, cui si fa riferimento, è invece del 1996.

²⁸ Cfr. Paolo Cattaneo, www.avis.it/repository/cont_schedemm/1601_documento.doc

società della conoscenza, davanti al problema del suo adattamento a nuove condizioni sempre variabili di accesso al mondo sociale e all'occupazione. L'avvento della società dell'informazione ha aperto agli individui maggiori possibilità di accesso all'informazione e al sapere ma, nello stesso tempo, questi fenomeni comportano una modificazione delle competenze acquisite e dei sistemi di lavoro. Questa evoluzione ha comportato per tutti una maggiore incertezza, creando per alcuni intollerabili situazioni di esclusione. Quest'ottica è, per quello che ci interessa, un passaggio dal micro al macro, ossia il riconoscimento della necessità di essere emozionalmente competenti non solo perché è funzionale sul piano del benessere quotidiano e relazionale, ma anche perché è un requisito essenziale, nella società di oggi, per diventare padroni del proprio futuro e per realizzare le proprie aspirazioni. È quindi richiesto in generale uno sforzo di adattamento; l'istruzione e la formazione diventano sempre più vettori di identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale. È attraverso l'istruzione e la formazione, acquisite in seno al sistema di istruzione istituzionale o in maniera più informale, che gli individui imparano ad apprendere quelle competenze di base, o *life skills*, che li renderanno autonomi e responsabili nella gestione delle proprie scelte di vita.

2.1 La promozione dello sviluppo personale e sociale e le “*life skills*”: l'importanza della competenza emotiva

Se è vero che la società di oggi e quella del futuro è e sarà sempre più una società che saprà investire sull'intelligenza, una società in cui si insegna e si apprende, in cui ciascuno può e potrà farsi artefice delle proprie qualifiche e delle proprie competenze, allora è necessario che l'istruzione e la formazione diano all'individuo tutti gli strumenti, gli “attrezzi” essenziali per cogliere le possibili occasioni di crescita, per sviluppare la propria attitudine al lavoro inteso non solo come professione ma come qualsiasi attività produttiva. Occorrerà darsi i mezzi per incoraggiare il desiderio di istruzione e formazione sull'arco di tutta la vita, aprire e generalizzare in maniera pertinente l'accesso a più forme di conoscenza. Come ribadisce la Commissione Europea (1995), non tutti possono evolvere in maniera analoga nella vita professionale, ma, quale che sia l'estrazione sociale, l'istruzione iniziale, ciascuno individuo deve poter cogliere tutte le occasioni che gli permetteranno di migliorare il proprio posto nella società e favorire la realizzazione delle proprie aspirazioni. La funzione essenziale quindi dell'istruzione e della formazione è

l'inserimento sociale e lo sviluppo personale, mediante la condivisione dei valori comuni, la trasmissione di un patrimonio culturale, e l'apprendimento dell'autonomia.

Poiché la società di oggi è una società della conoscenza, il rischio che si presenta è che gli individui si dividano tra coloro che sanno *interpretare la conoscenza*, coloro che la sanno solo *utilizzare* e coloro che sono *emarginati* perché non sanno fare né l'uno né l'altro. La comprensione del mondo è possibile solo se si può percepirne il senso, comprenderne il funzionamento, interpretarne gli scopi. L'istruzione quindi, attraverso la scuola, deve accompagnare ogni individuo a sviluppare tutto il suo potenziale e a diventare un essere umano completo nella società e non uno strumento della società; l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze deve essere accompagnata da un'educazione al carattere, da un'apertura culturale e da un interessamento alla responsabilità sociale. D'altronde la cultura plasma la mente, e ci fornisce l'insieme di attrezzi mediante i quali costruiamo non solo il mondo, ma anche la nostra concezione di noi stessi e delle nostre capacità. L'educazione stessa deve iniziare gli individui ai processi interpretativi perché è solo tramite l'interpretazione che possono riuscire a definire la propria identità nell'inserimento sociale, e durante il proprio sviluppo personale. L'educazione quindi alimenta il senso della possibilità; ma mancare l'obiettivo di attrezzare le menti con le abilità e le competenze necessarie per capire, sentire, agire nel mondo della cultura, non significa semplicemente ottenere un risultato nullo dal punto di vista pedagogico, ma significa soprattutto correre il rischio di creare alienazione, atteggiamenti di sfida e incompetenza pratica che sfociano in emarginazione o disadattamento (Bruner, 2001). La mancanza di queste *skills* quindi può causare in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio, in risposta allo stress causato dall'incompetenza nel rispondere alle richieste dell'ambiente.

In questa prospettiva quindi, l'ambito educativo rientra in un più ampio impegno volto a promuovere il miglioramento delle competenze psico-sociali nei vari contesti istituzionali e lungo tutto l'arco della vita. La scuola è chiamata a promuovere l'autonomia personale del soggetto conferendo ad esso una progressiva responsabilità nella costruzione dei processi formativi. La formazione culturale e professionale è quindi un diritto che valorizza l'identità di ciascuno; in questo senso il patto formativo deve tener conto di due dimensioni fondamentali: sia la dimensione della domanda sociale, con tutti i suoi imprevedibili cambiamenti; sia la dimensione dei bisogni individuali, tra i quali emergono i bisogni socio-emozionali.

Lo *sviluppo personale e sociale* (Bertini, Braibanti, Gagliardi, 2004), funzione essenziale dell'istruzione e della formazione, è un processo di apprendimento, di costruzione di senso e di realizzazione di sé, nella relazione con gli altri e con la società in cui viviamo; siccome tale processo dura l'intero arco di vita è utile possedere fin da piccoli le competenze necessarie per portarlo avanti in equilibrio con le proprie esigenze ed i propri bisogni. Si tratta di un processo in cui si possono maturare alcuni apprendimenti, ad esempio:

- 1) *Esaminare criticamente* i valori su cui si fondano e che sostengono i nostri atteggiamenti e i nostri comportamenti;
- 2) *Riflettere sulle esperienze passate* e prendere in considerazione le scelte fatte per le azioni future;
- 3) *Identificare aree di potenziale crescita personale* e cercare le occasioni per sviluppare le nostre capacità e competenze;
- 4) *Conoscere e valorizzare* i nostri lati positivi e sfidare la percezione negativa o deficitaria che possiamo avere di noi stessi;
- 5) *Riconoscere il ruolo* che possiamo assumere quando si presentano occasioni di crescita personale: collaborazione, motivazione, coinvolgimento, impegno, responsabilizzazione, proattività.

È quindi sulla base di un nuovo modello di salute (intesa come benessere psico-fisico-relazionale e sviluppo delle potenzialità umane), che mira a valorizzare le risorse positive dell'individuo e della convivenza sociale, e di questo nuovo compito di sviluppo assegnato all'istruzione e alla formazione, che l'OMS, nel suo documento, promuove nelle scuole e nei luoghi formativi non istituzionali, le *life skills* come strategia di prevenzione dell'esclusione e del disagio e di promozione del potenziale dell'individuo. Gli obiettivi sono quello di migliorare il benessere e la salute dei bambini e degli adolescenti tramite l'apprendimento di abilità e competenze utili per affrontare varie situazioni (anche situazioni di forte stress emotivo), prevenire comportamenti a rischio, formare i genitori, gli insegnanti e gli educatori in genere, alla promozione delle *life skills* nei luoghi in cui si trovano ad operare.

Per poter osservare che rapporto esiste tra le *life skills* e la competenza emotiva e quindi riconoscere la necessità di quest'ultima all'interno dei programmi educativi della scuola, bisogna prima velocemente elencare quali sono queste competenze riconosciute dall'Organizzazione Mondiale della Sanità come essenziali per il benessere dell'individuo e per il suo adattamento alla società.

Le Life skills

Sostenendo un approccio bio-psico-edu-sociale, centrato sulla promozione della salute intesa come sviluppo delle potenzialità umane, il progetto “life skills” promosso dall’OMS ha come obiettivo quello di facilitare durante il periodo dell’infanzia e dell’adolescenza, lo sviluppo delle skills emozionali e relazionali necessarie per gestire efficacemente le proprie relazioni interpersonali e le sfide vis-à-vis con il mondo e con la società, assumendosi in prima persona la responsabilità per la propria salute e per la propria realizzazione. L’acquisizione di competenze emotive e relazionali permette anche che i giovani adottino comportamenti e stili di vita sani, che non si realizzano solo attraverso il possesso di informazioni corrette.

«Con il termine “*Skills for life*” (o life skills) s’intendono tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità. La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani l’instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio»²⁹

Le skills riconosciute come fondamentali da promuovere nei bambini e negli adolescenti sono le seguenti (Marmocchi, Dall’Aglio, Zannini, 2004)³⁰:

- *Decision making*; è la capacità di prendere decisioni; aiuta ad affrontare in modo costruttivo le decisioni nelle diverse situazioni e contesti di vita, consente di valutare le diverse opzioni possibili e le conseguenze che esse implicano. Spesso, soprattutto in adolescenza, i ragazzi si trovano a fare i conti con l’urgenza di una scelta senza esserne del tutto preparati. Diventa allora compito dell’adulto fornirgli gli strumenti che possano permettergli di prendere la decisione giusta per sé in quel momento. Un importante presupposto per compiere scelte adeguate è quello di possedere una buona conoscenza di sé, dei propri valori (di ciò che per sé è importante), delle proprie priorità e delle proprie tendenze; non si può evidentemente ignorare il collegamento che si può fare al *caring thinking* visto precedentemente e in generale all’importanza del riconoscere le ragioni delle emozioni che spesso ci sostengono nelle scelte importanti: imparare a riconoscere

²⁹ Bollettino OMS “Skills for life”, n. 1, 1992, in P. Marmocchi, C. Dall’Aglio, M. Zannini (2004), *Educare le life skills*, Trento: Erickson, pp. 17-18.

³⁰ Per un approfondimento più accurato si rimanda direttamente al testo.

ciò a cui diamo valore, ci permette di giustificare le nostre reazioni emotive e la nostra propensione per una decisione d'azione piuttosto che un'altra.

- *Problem solving*; è la capacità di risolvere i problemi, competenza che permette di affrontare in modo costruttivo i diversi problemi, che se lasciati irrisolti possono causare stress mentale e tensioni fisiche. Spesso nei rapporti interpersonali il conflitto è inevitabile perché qualsiasi tipo di rapporto implica la gestione dei bisogni che ognuno ha e che chiedono di essere soddisfatti; il problem solving è uno dei metodi che può essere applicato per la gestione dei conflitti: si tratta di un processo in cui le persone coinvolte si prendono la responsabilità della soddisfazione dei propri bisogni non a scapito dell'altro, ma cercando di trovare una soluzione comune soddisfacente. Può essere utilizzato anche quando il conflitto non è interpersonale ma personale: esistono alcuni atteggiamenti universali ma individuali che rendono la risoluzione dei problemi molto difficoltosa, a causa della loro ripetitività e rigidità. Possono essere raggruppate in un modo di pensare che fa capo ad un *locus of control* esterno. Anche in questo caso, benché si tratti di una competenza principalmente cognitiva, si può rilevare un collegamento con la metaemozione e il concetto di autoefficacia emotiva: se l'individuo attribuisce ad un locus esterno la responsabilità dei suoi fallimenti, ciò che ne risulterà sarà un'incapacità di reagire alle situazioni problematiche e un'infelicità di fondo. Far prendere consapevolezza, attraverso la metaemozione, dei pensieri emotivi negativi che possono intaccare il proprio processo di reazione alle situazioni di conflitto, può aiutare i ragazzi ad avvicinarsi gradualmente ad una modalità di pensiero più flessibile e positiva, quindi a far propria la competenza del problem solving.
- *Creatività*; permette di esplorare le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni. Aiuta ad affrontare in modo versatile tutte le situazioni della vita quotidiana. Le persone creative appaiono come individui in grado di gestire al meglio i propri sentimenti, impulsi, emozioni, grazie ad una notevole forza dell'io che non cede alle pressioni del conformismo sociale ma che afferma la propria individualità. Ai ragazzi quindi dovrebbe essere data l'opportunità di essere curiosi del mondo, di motivarsi alla ricerca e al piacere della scoperta, di affinare le proprie

capacità di coinvolgimento empatico per imparare a guardare il mondo con occhi nuovi, con occhi Altri.

- *Senso critico*; abilità nell'analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutandone vantaggi e svantaggi. Può contribuire alla promozione della salute permettendoci di valutare i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento. Consiste nella competenza di esaminare le situazioni con uno sguardo libero da eccessivi condizionamenti interni ed esterni. Una buona capacità critica è la caratteristica di una persona che ha raggiunto un discreto livello di responsabilità e autonomia. In adolescenza ad esempio, tale capacità è ancora incompleta e, per l'esigenza di distinguersi e differenziarsi dal nucleo familiare e da tutto ciò che rappresenta, spesso il ragazzo rifiuta e mette in discussione i valori genitoriali, senza un apparente e ragionato motivo. Saper manifestare il proprio disagio, saper comprendere gli stati emotivi che spesso allontanano dal pensiero critico e le ragioni che ad essi soggiacciono, può probabilmente aiutare un più facile sviluppo del pensiero critico che non è più contrastato dalle forti barriere emozionali.
- *Comunicazione efficace*; consiste nel sapersi esprimere, sia verbalmente che non, in modo efficace e congruo alla propria cultura e in ogni situazione particolare. Significa essere in grado di ascoltare in modo accurato ed essere capaci di chiedere aiuto in caso di necessità. Ekman, Friesen e Ellsworth (1972) ritengono che si possa parlare di comportamento comunicativo tutte le volte che in un comportamento non verbale esistano un consenso, un accordo nell'interpretazione che di esso danno diversi osservatori, senza che ciò implichi necessariamente che la persona che ha realizzato quel dato comportamento non verbale avesse intenzione di comunicare. Tra le funzioni della comunicazione non verbale vi è quella di esprimere emozioni; sempre secondo gli autori, i segnali non verbali possiedono rispetto al linguaggio una maggiore efficacia comunicativa e veridicità. Riconoscere le emozioni altrui attraverso il linguaggio non verbale e saper manifestare le proprie attraverso i segnali corretti, è un grande aiuto nelle situazioni di interrelazione perché permette di evitare molti fraintendimenti.

- *Autoconsapevolezza*; conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli; rappresenta un prerequisito indispensabile per una comunicazione efficace, per relazioni interpersonali positive e per la comprensione empatica degli altri. Rappresenta un obiettivo desiderabile e auspicabile per il raggiungimento della maturità individuale. Il senso di autoefficacia, e di autoefficacia emotiva, cresce di pari passo con questo atteggiamento poiché ogni decisione è presa come individuo autonomo e non sottoposto a costrizioni. La soddisfazione dei bisogni emotivi, la capacità di riconoscerli e impegnarsi affinché siano gratificati, portano l'individuo a percepire se stesso come un essere efficace e questo senso di autoefficacia è alla base dell'autostima dell'individuo.
- *Relazioni interpersonali*; capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo. Questo vuol dire saper creare e mantenere relazioni significative fondamentali per il benessere psico-sociale dell'individuo. Anche in questo caso, come per le prossime skills che si vedranno, l'importanza della competenza emotiva è fondamentale: la capacità di distinguere e comprendere le emozioni degli altri, la capacità del coinvolgimento empatico, la consapevolezza del ruolo della comunicazione emotiva nelle relazioni, sono capacità che se vengono sostenute nello sviluppo attraverso un intervento educativo mirato, permettono di padroneggiare senza ostacoli questa ed altre life skills, fondamentali, come abbiamo visto, per il proprio sviluppo personale e sociale.
- *Empatia*; capacità di comprendere gli altri, di immedesimarsi in un'altra persona fino a coglierne i pensieri e gli stati d'animo. Nella relazione quotidiana ha il duplice scopo di rafforzare la relazione e migliorare la qualità dei nostri rapporti con gli altri. Secondo Goleman (2008), l'empatia si basa sull'autoconsapevolezza; quanto più aperti siamo verso le nostre emozioni, tanto più saremo abili nel comprendere gli altri. Imparare a verbalizzare le proprie emozioni aiuta a comprenderle a pieno e a riconoscerle più facilmente nell'altro.
- *Gestione delle emozioni*; significa riconoscere le emozioni in sé e negli altri, essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento e riuscire a gestirle in modo appropriato, perché le emozioni intense se non riconosciute e

padroneggiate, possono avere effetti negativi non solo nell'ambito sociale, ma anche sulla salute.

- *Gestione dello stress*; lo stress è definibile come la condizione in cui si viene a trovare un individuo quando è ostacolato nella soddisfazione dei propri bisogni, desideri, aspirazioni. Questo ostacolo può essere temporaneo o permanente, ma l'individuo tende ad affrontarlo con uno stato emotivo caratterizzato da tensione, stanchezza, irritabilità. Per far fronte a questa condizione, l'individuo, già allertato dal proprio sistema fisiologico, potrà mettere in campo diverse strategie di coping, sia quelle psicologiche di rivalutazione del significato degli eventi, sia quelle di vera e propria azione come la ricerca di informazioni e le azioni dirette ad una soluzione, dove possibile. Tutto questo viene indicato come competenza.

Queste sono le life skills, ossia le competenze ritenute necessarie per promuovere lo sviluppo personale e sociale dell'individuo, affinché egli possa adattarsi alle richieste della società e cambiarla dove questo è ritenuto opportuno e possibile.

Nel definire ciascuna "skill" si è cercato di evidenziare, come un'educazione alle emozioni, che promuova lo sviluppo della competenza emotiva, possa risultare efficace come base da cui poter partire per incrementare tutte le abilità necessarie.

È per questo che un'educazione alle emozioni è necessaria nei programmi scolastici e negli interventi educativi in generale, perché attraverso lo sviluppo dei costrutti che la riguardano (metaemozione, competenza emotiva, caring thinking) si può collaborare per realizzare quella che è la funzione essenziale dell'istruzione e della formazione: l'inserimento sociale e lo sviluppo personale dell'individuo.

2.2 L'educazione all'affettività nei programmi ministeriali nazionali

Se sul piano europeo, ci sono testi come i Libri Bianchi e i documenti dell'OMS che attestano l'importanza delle competenze socio-emotive dell'individuo per il suo inserimento sociale e per il suo sviluppo personale, e se la stessa Commissione Europea si è fatta promotrice di un nuovo ruolo per l'istruzione e la formazione scolastica sostenendo la necessità che promuovano l'autonomia personale del soggetto conferendogli una progressiva responsabilità nella costruzione dei processi formativi, non resta che capire

quanto di tutto questo sia presente nelle Indicazioni Nazionali emanate dal nostro Ministero dell'Istruzione, per vedere se anche sul piano Territoriale è riconosciuta come necessaria un'educazione alle emozioni.

I documenti a cui si fa riferimento in questa sede sono principalmente due³¹:

- a) Il *decreto legislativo n.59/04*; "Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53", al cui testo si accompagnano quattro allegati;
- b) Il *decreto legislativo n. 226/05*; "Decreto legislativo 17 ottobre 2005 delle norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n.53", al cui testo si accompagnano sei allegati.

Ciò che di tali documenti interessa primariamente in questa sede, sono i Profili Educativi Culturali e Professionali che ciascuna normativa tratteggia come traguardo necessario da raggiungere alla fine del primo e del secondo ciclo d'istruzione. Il PECUP cioè, rappresenta ciò che un ragazzo di quattordici e di diciotto anni, dovrebbe sapere e fare per essere l'uomo e il cittadino che è giusto attendersi da lui alla fine del ciclo di istruzione. Le Indicazioni Nazionali per la Personalizzazione dei Piani di Studio, definite in questi decreti,

³¹ Per una consultazione completa dei documenti si rimanda al sito www.pubblica.istruzione.it.

Nella documentazione per il paragrafo si è presa visione anche:

- «Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione», n.61, 1992, dedicato ai Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. *Le proposte della commissione Brocca*. Tale documento per quanto non sia stato seguito dalla riforma della secondaria prevista, e non tratti in maniera esplicita l'educazione all'affettività, è ancora punto di riferimento per alcuni insegnanti delle scuole superiori che si rifanno alle proposte offerte dalla commissione per quanto riguarda le finalità, gli obiettivi di apprendimento, i contenuti, le indicazioni didattiche per le varie discipline; è una normativa ancora presente e non privata di un valore istituzionale, era giusto quindi prenderne visione. Le proposte, oltre all'attivazione di indirizzi nuovi come quello socio-psico-pedagogico e l'anticipazione del principio di autonomia per le scuole, prevedevano anche l'inserimento dell'insegnamento della filosofia in tutti gli indirizzi scolastici, in quanto ritenuta disciplina indispensabile nel il triennio, perché sviluppa l'identità, l'autonomia di pensiero, il senso critico e una più fondata coscienza valoriale, etico-civico-politica nei ragazzi.
- del D.M. 31/07/2007 del Ministro Fioroni, "*Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*"; per quanto tale documento sia più recente e proponga le indicazioni per elaborare il curriculum scolastico per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, indicazioni rivolte all'esigenza di rilanciare il principio dell'autonomia rispettando l'iniziativa territoriale, non si sono trovate al suo interno proposte che aggiungessero qualcosa di nuovo o di diverso rispetto a ciò che è contenuto nei decreti del 2004 e del 2005, in particolare per ciò che riguarda l'educazione alle emozioni e all'affettività, se non una riformulazione meno classificatoria degli obiettivi e dei traguardi per lo sviluppo della competenza al termine della scuola dell'infanzia e del ciclo primario d'istruzione.
- della "*prima lettura della riforma dei licei*" promossa dal Ministro Gelmini approvata dal CdM nel Giugno del 2009. Tale riforma è stata approvata ufficialmente il 4 febbraio 2010 e revisiona l'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei. Si attende di leggere la versione integrale del documento, non ancora pubblicato sul sito del Ministero.

sono appunto delle indicazioni che il Ministero dell'Istruzione fornisce a tutti cicli scolastici e che poi spetta ai singoli istituti realizzare, secondo il principio dell'autonomia scolastica. Le competenze identificate nel PECUP sono comunque obiettivi generali e imprescindibili perché costituiscono le basi che consentono ad un ragazzo di affrontare in modo positivo le esperienze scolastiche e del vivere quotidiano e che garantiscono un responsabile inserimento nella vita familiare, sociale e civile, in questa particolare fase dell'età evolutiva. Un ragazzo viene riconosciuto come "competente" (D. Lgs. N.59/04, Allegato D) quando, facendo ricorso a tutte le capacità di cui dispone, utilizza le conoscenze disciplinari e interdisciplinari apprese, le abilità operative (intese come un fare consapevole), nonché l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute (intese come agire), per: esprimere un personale modo di essere e proporlo agli altri; interagire con l'ambiente naturale e sociale che lo circonda e influenzarlo positivamente; risolvere i problemi che di volta in volta incontra; riflettere su se stesso e gestire il proprio processo di crescita anche sapendo chiedere aiuto quando occorre; comprendere il valore e la complessità dei sistemi simbolici e culturali; maturare il senso del bello e conferire senso alla vita.

Si presentano ora due estratti: uno tratto dall'elenco delle articolazioni del PECUP, presentato nell'allegato D del d.lgs. n.59/04 ("Profilo Educativo Culturale e Professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione; 6-14 anni") e un altro tratto dall'allegato A del d.lgs. n.226/05 ("Profilo Educativo Culturale e Professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo d'istruzione e di formazione"). La selezione è stata fatta riportando solo i punti che a nostro parere si ricollegano più chiaramente all'educazione *alle* emozioni; per una visione totale dell'allegato, si rimanda al documento integrale trovabile nel sito del ministero.

Alla fine del primo ciclo di istruzione, comprendente, la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, il PECUP dello studente si dispone nelle seguenti articolazioni:

- **Identità:**

- *Conoscenza di sé*; durante il Primo Ciclo di istruzione il ragazzo prende coscienza delle dinamiche che portano all'affermazione della propria identità. Per questo supera lo smarrimento di fronte a ciò che cambia, a partire da se stesso e dalla propria esperienza. Il ragazzo acquisisce gli strumenti per gestire la propria irrequietezza emotiva ed intellettuale, riuscendo a comunicarla, senza sentirsi a disagio, ai coetanei e agli adulti più vicini; in questo modo riceve aiuto e trova le modalità più adatte per affrontare stati d'animo difficili e per risolvere problemi in autonomia, che è maggiore sicurezza di sé, pensiero personale,

fiducia, gioia di vivere, intraprendenza, industriosità, libera e responsabile collaborazione con gli altri. In questi anni, la capacità di comprendere se stessi, di vedersi in relazione con gli altri, soprattutto nella prospettiva di un proprio ruolo definito e integrato nell'universo circostante, aumenta in maniera vistosa. Per progettare il proprio futuro e comprendere le responsabilità cui si va incontro, tuttavia, è necessario che tale capacità non si confronti soltanto con la riflessione sulle esperienze vissute direttamente, ma si estenda anche su quelle altrui. È inoltre importante che egli si faccia carico di compiti significativi e socialmente riconosciuti di servizio alla persona, o all'ambiente, o alle istituzioni. Grazie all'insieme di queste esperienze formative, alla fine del Primo Ciclo di istruzione, il ragazzo si pone in modo attivo di fronte alla crescente quantità di informazioni e di sollecitazioni comportamentali esterne, non le subisce ma le decifra, le riconosce, le valuta anche nei messaggi impliciti, negativi e positivi, che le accompagnano.

- *Relazioni con gli altri*; nel Primo Ciclo di istruzione, il ragazzo impara ad interagire con i coetanei e con gli adulti. Egli afferma la capacità di dare e richiedere riconoscimento per i risultati concreti e socialmente apprezzabili del proprio lavoro; scopre le difficoltà, ma anche la necessità, dell'ascolto delle ragioni altrui, del rispetto, della tolleranza, della cooperazione e della solidarietà; si pone problemi esistenziali, morali, politici, sociali, ai quali avverte di dare risposte personali. È chiamato a mantenere sempre aperta la disponibilità alla critica, al dialogo e alla collaborazione per ri-orientare via via al meglio i propri convincimenti e comportamenti e le proprie scelte.
- *Orientamento*; a conclusione del Primo Ciclo di istruzione il ragazzo è in grado di pensare al proprio futuro, dal punto di vista umano, sociale e professionale. Per questo elabora, esprime, argomenta, un proprio progetto di vita che tiene conto del percorso svolto e si integra nel mondo reale in modo dinamico ed evolutivo.

- **Strumenti culturali:**

Alla fine del Primo Ciclo di istruzione il ragazzo conosce il proprio corpo e, in maniera elementare, il suo funzionamento; padroneggia le conoscenze e le abilità che, a partire dalle modificazioni dell'organismo, consentono, mediante l'esercizio fisico, l'attività motorio-espressiva, il gioco organizzato e la pratica sportiva individuale e di squadra, un equilibrato ed armonico sviluppo della propria persona. Usa un vocabolario attivo e passivo adeguato agli scambi sociali e culturali e capisce messaggi orali e visivi intuendone, almeno in prima approssimazione, gli aspetti impliciti.

- **Convivenza Civile:**

Alla fine del Primo Ciclo di istruzione, grazie alla maturazione della propria identità e delle competenze culturali, il ragazzo affronta, con responsabilità e indipendenza, i problemi quotidiani riguardanti la cura della propria persona, in casa, nella scuola, e nella più ampia comunità sociale e civile. A 14 anni, inoltre, conosce le regole e le ragioni per prevenire il disagio che si manifesta sotto forma di disarmonie fisiche, psichiche, intellettuali e relazionali. Nello stesso tempo, si impegna a comportarsi in modo tale da promuovere per sé e per gli altri un benessere fisico strettamente connesso a quello psicologico, morale e sociale.

Una sintesi: i ragazzi alla fine del Primo Ciclo di istruzione, sono nelle condizioni di riconoscere e gestire i diversi aspetti della propria esperienza motoria, emotiva e razionale, consapevoli della loro interdipendenza e integrazione nell'unità che ne costituisce il fondamento; di abituarsi a riflettere, con spirito critico, sia sulle affermazioni in genere, sia sulle considerazioni necessarie per prendere una decisione; di avere gli strumenti di giudizio sufficienti per valutare se stessi, le proprie azioni, i fatti e i comportamenti individuali, umani e sociali degli altri; di avvertire interiormente, sulla base della coscienza personale, la differenza tra bene e male ed essere in grado cioè di orientarsi di conseguenza nelle scelte della vita e nei comportamenti sociali e civili; di avere consapevolezza delle proprie capacità e riuscire a immaginare e progettare il proprio futuro, predisponendosi a gettarne le basi con appropriate assunzioni di responsabilità; di porsi le grandi domande sul mondo, sulle cose, su di sé e sugli altri.

Ciò che risulta sufficientemente evidente è che tutte le competenze qui elencate rimandano ad aspetti più o meno approfonditi delle *life skills*, riconosciute dall'OMS e viste precedentemente. La scelta del presente indicativo lascia intendere la sicurezza con cui si vuole dichiarare che tali obiettivi dovranno essere raggiunti alla fine del ciclo di istruzione, e quindi evidenzia il riconoscimento, anche da parte del Ministero italiano dell'Istruzione, dell'essenziale necessità di tali competenze.

Il secondo ciclo di istruzione si compone del Sistema dei Licei e del sistema degli Istituti dell'Istruzione e della Formazione Professionale. Esso, come recita la legge del 23 marzo 2003, n. 53:

«è finalizzato: alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani, allo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio e all'esercizio della responsabilità personale e sociale. Al pari dell'istruzione e della formazione maturata durante il primo ciclo, quella che incontrano nel secondo ciclo è finalizzata al processo educativo della crescita e della valorizzazione della persona umana, mediante l'interiorizzazione e l'elaborazione critica delle conoscenze disciplinari e interdisciplinari, dell'acquisizione delle abilità tecniche e professionali e la valorizzazione dei comportamenti personali e sociali stabiliti dal presente profilo».

Le articolazioni del profilo:

- **Identità:**

- *Conoscenza di sé*; prendere coscienza delle dinamiche che portano all'affermazione della propria identità attraverso rapporti costruttivi con adulti e coetanei; essere consapevoli delle proprie capacità, attitudini e aspirazioni e delle condizioni di realtà che le possono realizzare; imparare a riconoscere e a superare gli errori e gli insuccessi, avvalendosi anche delle opportunità offerte dalla famiglia e dall'ambiente scolastico e sociale; orientarsi consapevolmente nelle scelte di vita e nei comportamenti sociali e civili; cogliere la dimensione morale di ogni scelta e interrogarsi sulle conseguenze delle proprie azioni;
- *Relazione con gli altri*; sviluppare la capacità di ascolto, di dialogo e di confronto; elaborare, esprimere e argomentare le proprie opinioni, idee e valutazioni e possedere i linguaggi necessari per l'interlocuzione culturale con gli altri; porsi in modo attivo e critico di fronte alla crescente quantità di informazioni e di sollecitazioni esterne; collaborare, cooperare con gli altri e contribuire al buon andamento della vita familiare e scolastica.
- *Orientamento*; verificare costantemente l'adeguatezza delle proprie decisioni circa il futuro scolastico e professionale; operare flessibilmente gli opportuni cambiamenti o integrazioni di percorso nella consapevolezza dell'importanza dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita; elaborare, esprimere e sostenere un progetto di vita, proiettato nel mondo del lavoro o dell'istruzione e della formazione superiori, che tenga conto, realisticamente, del percorso umano e scolastico intervenuto; vivere il cambiamento e le sue forme come un'opportunità di realizzazione personale e sociale e come stimolo al miglioramento individuale e collettivo.

- **Strumenti culturali:**

ragionare sul *perché* e sul *come* di problemi pratici e astratti; isolare cause ed effetti, distinguere catene semplici e catene ramificate di concetti ed eventi; associare e classificare in livelli gerarchici differenti vari aspetti di un problema e maturare competenze di giudizio e di valutazione; padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire in maniera costruttiva il confronto sociale ed ottenere il riconoscimento della

legittimità del proprio punto di vista; essere consapevoli delle potenzialità comunicative dell'espressività corporea e del rapporto possibile con altre forme di linguaggio.

- **Convivenza Civile:**

Cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate; prendere coscienza delle situazioni e delle forme del disagio giovanile ed adulto nella società contemporanea e comportarsi in modo da promuovere il benessere fisico, psicologico, morale e sociale.

Una sintesi: dopo aver frequentato il secondo ciclo, gli studenti sono posti nella condizione di conoscere se stessi, le proprie possibilità e i propri limiti, le proprie inclinazioni, attitudini, capacità; risolvere con responsabilità, indipendenza e costruttività i normali problemi della vita quotidiana personale; possedere un sistema di valori, coerenti con i principi e le regole della Convivenza Civile, in base ai quali valutare i fatti ed ispirare i comportamenti individuali e sociali; decidere in maniera razionale tra progetti alternativi e attuarli al meglio, coscienti dello scarto possibile tra intenti e risultati e della responsabilità che comporta ogni azione o scelta individuale; utilizzare tutti gli aspetti positivi che vengono da un corretto lavoro di gruppo; partecipare attivamente alla vita sociale e culturale; coltivare sensibilità estetiche ed espressive di tipo artistico, musicale, letterario; individuare nei problemi, la natura, gli aspetti fondamentali e gli ambiti; riflettere sulla natura e sulla portata di affermazioni, giudizi, opinioni.

Leggendo per intero i decreti legislativi sopra citati, si può in generale cogliere un innovativo orientamento della scuola; al centro dell'interesse non c'è tanto il ragazzo come allievo, quanto piuttosto il ragazzo come persona che, fin dall'infanzia, viene accompagnato attraverso percorsi disciplinari e interdisciplinari, a sviluppare tutte le competenze necessarie per affrontare il mondo sociale, civile, lavorativo, con cui si deve confrontare ogni giorno. Tra queste competenze compaiono forti quelle socio-emotive, intese come *life skills* che, come abbiamo visto, vanno dal *decision making* alla *gestione dello stress*.

Nelle indicazioni nazionali compare, prevista per tutti i livelli di istruzione, all'interno degli obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla convivenza civile, *l'educazione all'affettività*³².

Il termine "affettività", sappiamo essere molto più ampio ed esteso del termine "emotività", infatti negli obiettivi proposti per questa sezione dal Ministero, si spazia dalla conoscenza di sé, dei propri interessi, dei propri cambiamenti, alle relazioni coi coetanei e con gli adulti; dalle differenze principali tra maschi e femmine, al significato della sessualità in funzione dell'amore, della fecondità e della socialità; dall'esercizio delle modalità socialmente efficaci e moralmente legittime di espressione delle proprie emozioni e della propria affettività, all'utilizzo del diario o della corrispondenza con gli amici per riflettere su di sé e sulle proprie relazioni.

Come si può comprendere, un'educazione all'affettività è troppo vasta e comprensiva per poter mettere a fuoco i singoli obiettivi maturabili da un'educazione alle emozioni. Gli obiettivi proposti nel decreto comprendono anche contenuti di confronto disciplinari, come l'insegnamento della sessualità, della funzionalità degli organi genitali e molto altro ancora, contenuti quindi che si pongono sufficientemente distante, anche se posti all'interno dello stesso "contenitore", dall'educazione alle emozioni, come proposta in questo lavoro.

Ciò che si intende sottolineare quindi, è che per quanto la competenza emotiva sia effettivamente riconosciuta come indispensabile per realizzare le competenze previste dai PECUP, la decisione di come confrontarsi con l'educazione alle emozioni viene lasciata, sulla base del principio dell'autonomia scolastica, alle scelte dei singoli istituti e, in particolare, alle scelte dei singoli insegnanti. Decidere se educare alle emozioni attraverso un intervento educativo mirato curricolare o extracurricolare, se educare alle emozioni i bambini e i ragazzi in classe tutti i giorni, o se sviluppare entrambe le alternative che d'altronde non si escludono a vicenda, spetta principalmente ai docenti e alla loro voglia di confrontarsi anche con questa dimensione dell'educazione. Qualunque sia la strada che si decide di intraprendere, bisogna sempre tenere presente che esiste una *pedagogia popolare* (Bruner, 2001) che sottosta anche alle convinzioni che l'insegnante, in quanto

³² Per una lettura completa degli obiettivi specifici di apprendimento per *l'educazione alla convivenza civile*, all'interno dei quali si trova *l'educazione all'affettività*, si rimanda a:

- D.lgs. n.59/04, allegato A; se si è interessati alle indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia;
- D.lgs. n.59/04, allegato B; se si è interessati alle indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria;
- D.lgs. n.59/04; allegato C; se si è interessati alle indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di primo grado;
- D.lgs. n.226/05; allegato C/2 "liceo classico"; se si è interessati al PECUP per il secondo ciclo di istruzione e formazione.

individuo, ha rispetto alle emozioni. Un docente ad esempio che ritiene che le emozioni vadano represses, o che la scuola non sia il luogo adatto per manifestarle, o che crede che una persona timida o fortemente emotiva, sia semplicemente da etichettare ed accettare come tale, trasmette agli alunni, soprattutto quelli che hanno dei disagi o delle difficoltà emotive, che così sono, che così resteranno e che tanto vale rassegnarsi. Permettere anche agli insegnanti di educarsi alle emozioni, di portare alla luce quelle teorie della mente (credenze) che soggiacciono al loro stile di insegnamento è indispensabile affinché essi stessi comunichino positivamente ai propri alunni la possibilità di cambiamento e di miglioramento. Si può insegnare solo ciò che si conosce abbastanza bene, quindi non si può insegnare ad un alunno come lavorare sulle proprie emozioni se prima non si è raggiunta una certa efficacia nell'utilizzo delle competenze necessarie. La Philosophy for Children, come vedremo tra poco, è un ottimo esempio di metapprendimento, perché formando gli insegnanti attraverso la pratica del *learning by doing*, permette agli stessi, membri della comunità di ricerca, di riflettere sulle proprie emozioni, sulle proprie credenze a riguardo e sui loro atteggiamenti nei confronti della dimensione emotiva dei propri alunni. Esistono nel nostro Territorio numerose "buone pratiche"³³, sperimentate in tutte le diverse fasce d'età, e rintracciabili sempre nel sito del Ministero dell'Istruzione, rivolte alle emozioni e all'alfabetizzazione emotiva. Si ritiene corretto riconoscere merito al lavoro svolto dai singoli insegnanti e dai vari circoli didattici, riguardo questa dimensione che, sulla base di ciò che dimostrano i diversi *progetti gold*, non è una dimensione ignorata per quanto riguarda il panorama scolastico italiano. Quello che però si ritiene giusto comunque precisare è che, visti gli alti obiettivi a cui mirano le indicazioni nazionali per tutti i livelli scolastici, ogni scuola, ed ogni insegnante, dovrebbe prendersi cura della dimensione emozionale dei propri alunni, in maniera più consapevole e competente, senza lasciare che solo la socializzazione emotiva tacita compia tale lavoro.

Riconosciuta anche sul piano nazionale la necessità di educare i bambini e i ragazzi allo sviluppo della competenza emotiva e delle life skills necessarie per un buono sviluppo personale e sociale, si concluderà il capitolo osservando alcune delle possibili conseguenze, nella vita dell'individuo, legate all'incompetenza emotiva e all'analfabetismo

³³ Cfr. <http://gold.indire.it>; si guardino alcuni progetti come "Su il sipario"; "Less is more"; "Filo di Arianna"; "E come emozioni"; "Educare all'emozione. Esperienze educative tra adulti e bambini"; "Mimi; un percorso per esplorare il proprio mondo emotivo e quello altrui"; "Educazione emotiva: giochiamo, riflettiamo, verbalizziamo le nostre emozioni".

emozionale, per sostenere ancora una volta la necessità, già dimostrata, di educare alle emozioni.

2.3 L'Incompetenza emotiva e l'ICF

Un individuo che non possiede una o alcune delle capacità identificate precedentemente come componenti di un più vasto concetto che è quello della competenza emotiva, o che non è in grado di gestire e, se necessario, tenere sotto controllo la propria emotività, può manifestare dei comportamenti che la società può non accettare. Andando per negazione: un individuo che non è emozionalmente competente, può non avere consapevolezza delle proprie emozioni; non essere in grado di distinguere e comprendere le emozioni degli altri; non essere capace di utilizzare un vocabolario emotivo per identificare le proprie ed altrui emozioni; non avere capacità di coinvolgimento empatico; non essere abile nel differenziare l'espressione di emozioni soggettive interne dall'espressione emozionale esterna; non riuscire a far fronte alle emozioni a valenza negativa e alle circostanze stressanti; non essere consapevole del ruolo della comunicazione emotiva nelle relazioni e non essere emotivamente autoefficace.

In realtà, come abbiamo analizzato prima, a queste capacità si legano anche altre abilità o competenze, ossia alcune delle life skills necessarie per il benessere e l'equilibrio dell'individuo. Per cui un individuo non competente dal punto di vista emozionale, può avere difficoltà anche nel prendere decisioni, nel risolvere problemi, nel sviluppare un senso critico, nella comunicazione efficace, nelle relazioni interpersonali, nello sviluppo dell'autocoscienza e dell'empatia, e ovviamente, nella gestione stessa delle emozioni e dello stress.

Cercando di mettere ordine in questo insieme di difficoltà, potremmo identificare principalmente quattro dimensioni in cui le conseguenze dell'incompetenza emotiva si manifestano chiaramente:

- Una dimensione di ordine fisico-psicologico;
- Una dimensione di ordine comportamentale;
- Una dimensione di ordine cognitivo-intellettuale;
- Una dimensione di ordine socio-relazionale;

Anche in questo caso, come per l'elenco delle componenti dell'emozione, la scelta di separarle è finalizzata solo ad uno studio analitico; nella realtà l'intrecciarsi delle stesse è

frequente e dinamico, poiché chi ad esempio presenta sintomi psico-somatici, ha con probabilità anche delle difficoltà emotive nella sfera di ordine cognitivo-intellettuale, e chi manifesta dei disturbi, legati alle emozioni, a livello comportamentale avrà con facilità anche dei disagi nella sfera socio-relazionale e così via.

Per quanto riguarda i disturbi psico-somatici in questa sede non ci si soffermerà a lungo. Sono riconosciuti come segni di allarme che la mente invia all'individuo attraverso il corpo per portare a coscienza dei disagi e dei malesseri fino ad allora ignorati; disagi e difficoltà di ordine soprattutto emotivo. I disturbi psicosomatici sarebbero in effetti legati ad un orientamento mentale essenzialmente pragmatico, diretto verso il concreto, incapace quindi di formulare riflessioni coscienti riguardo le cause provocanti tali manifestazioni. In generale si può dire che un sintomo psico-somatico, può essere il segnale d'allarme di una non ancor ben identificata emozione legata ad un evento o ad una situazione che crea disagio e che, se l'individuo è disposto a riconoscere, può essere definita e quindi modificata; oppure possono essere la conseguenza di una ben chiara emozione (es. ansia, paura, panico, collera..), di cui però si ignorano le cause scatenanti. Ad esempio, come ricorda Goleman (2008), ci sono emozioni, come la collera, l'ansia legata allo stress e la paura, che hanno dei veri e propri effetti sulla salute dell'individuo: possono provocare infarti, ulcere del tratto gastrointestinale, possono anche creare danni all'ippocampo con conseguente compromissione della memoria, poiché anche il sistema nervoso è soggetto a "logorio e usura" in seguito a esperienze stressanti; anche il sistema immunitario in generale viene indebolito dall'ansia. Se l'individuo quindi, invece di riconoscere e gestire gli eventi stressanti, tende a rispondere agli stessi con un'attivazione prevalentemente biologico-somatica, maggiore sarà il rischio di dare origine a risposte di tipo psico-somatico, deleterie per l'organismo e per la persona. Poiché il prezzo fisico della sofferenza psicologica è tanto grande, è necessario riconoscere e distinguere i sintomi psico-somatici da quelli che non lo sono, per poter intervenire, clinicamente e non, sulle cause originarie e non solo sugli effetti, perché come ricorda Montuschi (1993, pag.6): "non si eliminano i guasti eliminando le spie che li segnalano". Aiutare gli individui a gestire meglio le proprie emozioni e i propri sentimenti negativi, è quindi una forma di prevenzione anche di malattie che possono diventare serie; molti pazienti possono trarre beneficio misurabile quando le loro esperienze psicologiche sono oggetto di cura insieme a quelle strettamente fisiche.

Oltre alla dimensione fisica, l'incompetenza emotiva tocca da vicino anche quella comportamentale. Ad esempio, un'aggressività manifesta, in età infantile o

successivamente, può essere il segno premonitore di difficoltà emozionali legate all'incapacità di gestire la frustrazione per l'insoddisfazione dei bisogni o all'incapacità di comunicare le proprie necessità o emozioni negative agli altri, ad una mancanza di empatia e di ascolto reciproco. Non sono solo gli atteggiamenti aggressivi ad essere manifestazione di disagio: le reazioni di panico che portano a bloccarsi e a non reagire, o a non parlare o i comportamenti gestiti dall'ansia che porta l'individuo a compiere azioni annullando completamente un controllo decisionale razionale. In risposta a questo, molti lavori recenti applicano risultati e modelli della psicologia cognitiva all'indagine sui disturbi emotivi. Tra le terapie più diffuse per affrontare i problemi legati soprattutto all'ansia e al panico, c'è la terapia cognitivo-comportamentale che operationalizza gli approcci teorici che noi abbiamo analizzato nel primo capitolo. Tra i padri fondatori di tale teoria c'è A. Ellis, che elaborò, con il supporto di alcuni colleghi, la Terapia Comportamentale Razionale-Emotiva; si tratta di un tipo di psicoterapia orientata al cambiamento, basata sull'individuazione e la trasformazione di modalità di pensiero distorte o disfunzionali³⁴. Una terapia di questo tipo si basa su presupposti che, secondo l'ipotesi del nostro lavoro, dovrebbero essere gli stessi sui cui a scuola si sviluppa un'educazione alle emozioni. Essa infatti sostiene che se noi riusciamo a pensare in modo razionale, la forza traumatica di molti eventi e il loro potenziale ansiogeno si riducono grandemente. Infatti, varie forme di disagio psicologico ed emotivo non sono causate dalle caratteristiche dell'evento attivante in sé, ma dai pensieri spesso distorti e irrazionali per mezzo dei quali lo interpretiamo e gli assegniamo un significato disturbante. Ecco che quindi, la dimensione comportamentale, si collega con quella cognitivo-intellettuale. I pensieri che tale teoria definisce irrazionali, sono quei pensieri che ci portano ad avere reazioni emotive esageratamente negative in rapporto ad una data situazione; le caratteristiche di tali pensieri sono essenzialmente queste: descrivono in modo non realistico gli eventi, distorcendoli; sono pensieri assolutistici ed esagerati; non aiutano a raggiungere i propri scopi e portano a reazioni emotive eccessivamente intense e prolungate (Di Pietro, 1999; Watts, Dalglish, 1990). L'educazione alle emozioni, intesa anche come strategia di prevenzione, basandosi sui costrutti teorici visti precedentemente, permette di non dover ricorrere alla terapia clinica perché costituisce un vero e proprio lavoro di alfabetizzazione emozionale che sviluppa anche un'attenzione particolare sui processi di pensiero dell'individuo e sulle sue credenze, prevenendo quindi il formarsi di circoli viziosi che rischiano di trasformarsi in veri e propri disagi emotivi. Prima di proseguire è giusto evidenziare nuovamente che

³⁴ Per un approfondimento si rimanda al testo, A. Ellis (1993), *L'autoterapia razionale-emotiva*, Trento: Erickson

l'alfabetizzazione emozionale e la conseguente educazione alle emozioni è primariamente un dovere della famiglia³⁵; alla scuola spetta il compito di riconoscere eventuali carenze in ambito emotivo e di intervenire per colmarle, a lei il compito di rendere i bambini e i ragazzi consapevoli della necessità di tali competenze, e di potenziare quelle già presenti. Anche a livello intellettuale, studi documentano l'importante legame tra emozioni e ragione. Damasio (2000) sostiene che le emozioni ben dirette e ben dispiegate sono un sistema d'appoggio senza il quale l'intero edificio della ragione non può operare a dovere; se le emozioni sono troppo intense o represses, esse ostacolano il ragionamento anziché sostenerlo e rendono difficile la soluzione di qualsiasi compito cognitivo. Anche il successo scolastico è legato a capacità emotive e sociali, oltre a quelle cognitive. La sicurezza di sé, l'interesse, la conoscenza delle aspettative altrui nei propri riguardi, il controllo degli impulsi negativi, la capacità di aspettare e di rivolgersi all'insegnante per chiedere aiuto, l'espressione delle esigenze soggettive pur collaborando con i coetanei (Rossi, 2002), ma ancor più essenziali sono la curiosità, la fiducia, l'intenzionalità, l'autocontrollo, la capacità di comunicare e di cooperare, ingredienti che Goleman (2008) riconduce tutti all'intelligenza emotiva.

Per quanto riguarda la dimensione socio-relazionale, dominante è l'empatia e lo stile relazionale che caratterizzano l'individuo nei suoi rapporti interpersonali. Un individuo con livelli bassi o nulli di empatia si troverà ad attuare comportamenti narcisistici ed egoistici, non riuscirà a comprendere le esigenze altrui e si troverà quindi spesso a confrontarsi con situazioni di conflitto. Anche lo stile relazionale è importante per l'efficienza sociale dell'individuo (Marmocchi, Dall'Aglio, Zannini, 2004): è il frutto della storia individuale di ognuno, la conseguenza di identificazioni con modelli di riferimento affettivo primari e il risultato di modalità di adattamento a condizioni che possono essere state anche molto difficili. Un soggetto emozionalmente competente, attua uno stile relazionale di tipo *assertivo*, riesce a far valere i propri diritti rispettando quelli altrui, ha un'immagine di sé positiva e un buon livello di autostima e fiducia; chi invece non è emozionalmente competente o attua uno stile relazionale *passivo* (non prova stima per se stesso e sente il suo narcisismo costantemente ferito, non riesce a fare delle scelte e consente che gli altri le facciano per lui) oppure all'opposto reagisce attuando uno stile relazionale *aggressivo*

³⁵ Riferendoci all'attualità, tale dovere familiare è stato ufficialmente riconosciuto anche dalla Cassazione del Tribunale di Milano, che nella sentenza datata 4 febbraio 2010, ha condannato i genitori di alcuni ragazzi che hanno violentato ripetutamente una compagna, a risarcire la famiglia della vittima, non tanto per non aver ben vigilato i propri figli, quanto per non aver dato loro una educazione ai sentimenti e alle emozioni. Di questa educazione «che consente di entrare in relazione non solo corporea con l'altro, non vi è traccia nel comportamento dei minori»; Cfr. www.ansa.it; www.corriere.it.

(è sempre sulla difensiva e pronto a scagliarsi contro gli altri, teme l'annientamento poiché non ha un'identità solida, e si costruisce difese massicce). Alcune patologie e disturbi della personalità e del comportamento trovano le loro matrici proprio in dinamiche interpersonali e in esperienze comunicative incapaci di soddisfare i fondamentali bisogni umani di senso e significato, fiducia e stima.

Nell'insieme si può dire che nell'incompetenza emotiva può essere rinvenuta una causa responsabile di disturbi fisici (di tipo somatico e fisiologico), di una disistima di sé, di un'interpersonalità qualitativamente limitata, di disturbi della conoscenza e di difficoltà nell'apprendimento, oltre che di comportamenti antisociali.

Uno degli strumenti più completi ed utilizzati oggi per la definizione delle componenti della salute e di altre componenti ad essa correlate, è l'ICF³⁶. In questa sede ci interessa perché se è vero che uno degli scopi della scuola è la promozione del benessere fisico-psichico-sociale del soggetto, allora significa che se nel testo dell'ICF compaiono dei riferimenti alle componenti della competenza emotiva, esse sono a tutti gli effetti riconosciute come elementi indispensabili per la salute dell'individuo (sottoinsieme di domini dell'universo del benessere), e quindi una loro disfunzione o limitazione può creare al soggetto disagio o disabilità. La scuola allora sarebbe ancor più invitata a farsi promotrice di programmi per l'educazione alle emozioni, in quanto necessaria per la salute dell'individuo.

Molto spesso si ritiene erroneamente che l'ICF riguardi soltanto le persone con disabilità; esso in realtà riguarda tutti, ha un'applicazione universale proprio perché identifica le componenti della salute di ciascuno e i domini ad essa correlati.

È distinto in due parti³⁷: una che riguarda il funzionamento e la disabilità, al cui interno compaiono i domini delle funzioni e strutture corporee, e dell'attività e della partecipazione; l'altra che riguarda i fattori contestuali che influenzano la salute, che si dividono in fattori ambientali e fattori personali.

Il termine "disabilità", all'interno dell'ICF, viene definito un termine "ombrello", nel senso che identifica sia le menomazioni vere e proprie, legate ad un disfunzionamento, o

³⁶ Cfr. OMS (2002), *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento: Erickson; nota 1

«Il testo rappresenta una revisione della Classificazione Internazionale delle Menomazioni, della Disabilità e degli Handicap (ICIDH) che fu pubblicata per la prima volta nel 1980 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità per scopi di sperimentazione. Sviluppata nel corso degli ultimi cinque anni in seguito a sistematiche prove sul campo e consultazioni internazionali, è stata approvata per l'uso a livello internazionale dalla *54th World Health Assembly* il 22 maggio 2001 (risoluzione WHA54.21)»

³⁷ Per un approfondimento sul testo dell'ICF e sul suo utilizzo si rimanda a: OMS (2002), *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, cit.; e a D. Ianes (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF: il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Trento:Erickson.

cambiamento, delle funzioni corporee, o ad una non integrità delle strutture corporee, sia le limitazioni dell'attività o le restrizioni della partecipazione. "Attività" è definita l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo; "partecipazione" è il suo coinvolgimento in una situazione di vita; quindi le limitazioni dell'attività sono le difficoltà che un individuo può incontrare nell'eseguire delle attività, e le restrizioni della partecipazione sono i problemi che un individuo può sperimentare nel coinvolgimento nelle situazioni di vita.

I fattori contestuali fanno da fondo a tutto questo e hanno in generale una funzione facilitante o ostacolante sulla persona: la disabilità viene definita come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute dell'individuo e i fattori personali e ambientali, che rappresentano appunto le caratteristiche dell'individuo e le circostanze in cui vive.

A causa di questa relazione, ambienti diversi possono avere un impatto molto diverso sullo stesso individuo con una certa condizione di salute: un ambiente con delle barriere, o senza facilitatori, limiterà la *performance*³⁸ del soggetto; altri ambiente più facilitanti potranno invece favorirla. I "fattori ambientali" comprendono l'ambiente fisico, sociale, e degli atteggiamenti in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza; sono fattori esterni agli individui e possono avere un'influenza positiva o negativa sulla partecipazione dell'individuo come membro della società, sulla capacità dell'individuo di eseguire azioni o compiti, o sul suo funzionamento o sulla struttura del corpo. I fattori personali invece, che non sono attualmente classificati nell'ICF, sono il background personale della vita e dell'esistenza di un individuo e rappresentano quelle caratteristiche come l'età, il sesso, la classe sociale, la forma fisica, gli stili di vita, le abitudini, l'educazione ricevuta, la capacità di adattamento, l'istruzione, le esperienze di vita passate ed attuali, il modello di comportamento generale e gli stili caratteriali; gli utilizzatori dell'ICF sono comunque invitati ad inserirli nelle loro applicazioni della classificazione perché possono influire sull'esito dei vari interventi.

³⁸ Cfr. OMS (2002), *ICF – Classificazione Internazionale del funzionamento, della Disabilità e della Salute*, cit. pag. 169: **Performance**: è un qualificatore ed è un costrutto che descrive quello che l'individuo fa nel suo ambiente attuale/reale, e quindi introduce l'aspetto del coinvolgimento di una persona nelle situazioni di vita. L'ambiente attuale è descritto anche utilizzando la componente Fattori Ambientali. Si differenzia dal termine **Capacità** perché quest'ultima invece è un qualificatore ed è un costrutto che indica il più alto livello probabile di funzionamento che una persona può raggiungere in un momento determinato in un dominio della lista di Attività e Partecipazione. La capacità viene misurata in un ambiente considerato come standard o uniforme, e riflette quindi l'abilità dell'individuo adattata all'ambiente. La componente Fattori Ambientali può essere usata per descrivere le caratteristiche di questo ambiente uniforme o standard.

All'interno di tutto questo compaiono nei diversi domini dei fattori che ci richiamano alla dimensione emozionale e in particolare alle competenze necessarie per mantenere un equilibrio sano in questa dimensione; prenderne visione aiuta a sostenere ancora una volta la necessità di educare alle emozioni, perché eventuali disfunzionamenti o difficoltà in questi fattori possono, se non riconosciuti, diventare responsabili di una più grave disabilità. Ciò che seguirà è solo un estratto di alcuni dei fattori presentati nei domini dell'ICF.

Funzioni corporee:

Funzioni mentali: riguardano le funzioni del cervello e comprendono sia funzioni mentali globali come la coscienza, l'energia e le pulsioni, che funzioni mentali specifiche, come la memoria, il linguaggio, il calcolo.

Funzioni mentali globali:

- **b. 110:** *funzioni mentali generali dello stato di consapevolezza* e di vigilanza incluse la chiarezza e la continuità dello stato di veglia.
- **b. 122:** *funzioni psicosociali globali.* Sono funzioni mentali generali, che si sviluppano nel corso della vita, richieste per capire e integrare in modo costruttivo le funzioni mentali che portano alla formazione delle abilità interpersonali necessarie per stabilire interazioni sociali reciproche, in termini sia di significato che di risultato.
- **b. 126:** *funzioni del temperamento e della personalità.* Funzioni mentali generali del temperamento proprio dell'individuo che lo portano a reagire in un particolare modo alle situazioni, inclusa la serie di caratteristiche mentali che rende un individuo distinto dagli altri.
 - b. 1260; *Estroversione* (funzioni mentali che producono un temperamento personale socievole, estroverso ed espansivo, all'opposto di timido, riservato e inibito)
 - b. 1261; *Gioialità* (funzioni mentali che producono un temperamento personale cooperativo, amichevole e accomodante, all'opposto di poco amichevole, oppositivo e insolente)
 - b. 1262; *Coscienziosità* (funzioni mentali che producono un temperamento personale metodico, scrupoloso e da gran lavoratore, all'opposto di funzioni mentali che producono un temperamento pigro, inaffidabile e irresponsabile)
 - b. 1263; *Stabilità psichica* (funzioni mentali che producono un temperamento equilibrato, calmo e tranquillo, all'opposto di irritabile, preoccupato, stravagante e lunatico)

- b. 1264; *Apertura all'esperienza* (funzioni mentali che producono un temperamento personale curioso, fantasioso, desideroso di sapere e alla ricerca di esperienze, all'opposto di inattivo, distratto e emozionalmente inespressivo)
- b. 1265; *Ottimismo* (funzioni mentali che producono un temperamento personale sereno, speranzoso e fiducioso, all'opposto di scoraggiato, malinconico e disperato)
- b. 1266; *Fiducia* (funzioni mentali che producono un temperamento personale sicuro di sé, coraggioso e assertivo, all'opposto di timoroso, insicuro e schivo)
- b. 1267; *Affidabilità* (funzioni mentali che producono un temperamento personale fidato e basato su principi, all'opposto di disonesto e antisociale)

Funzioni mentali specifiche:

- **b. 152:** *funzioni emozionali*. Funzioni mentali specifiche correlate alle componenti emozionali e affettive dei processi della mente.
 - b. 1520; *Appropriatezza dell'emozione* (funzioni mentali che producono congruenza di sensazione o sentimento con la situazione, come felicità nel ricevere buone notizie)
 - b. 1521; *Regolazione dell'emozione* (funzioni mentali che controllano l'esperienza e le manifestazioni emozionali)
 - b. 1522; *Gamma di emozioni* (funzioni mentali che producono la capacità di sperimentare emozioni o sentimenti quali l'amore, l'odio, l'ansia, il dolore, la gioia, la paura, la rabbia)
- **b. 164:** *funzioni cognitive di livello superiore*. Funzioni mentali specifiche dipendenti in particolar modo dai lobi frontali del cervello, che includono comportamenti complessi diretti allo scopo come la capacità di prendere una decisione, il pensiero astratto, la pianificazione e la realizzazione di progetti, la flessibilità mentale e la capacità di decidere i comportamenti appropriati alle circostanze; spesso chiamate funzioni esecutive.
 - b. 1640; *Astrazione* (funzioni mentali del creare idee, qualità o caratteristiche generali a partire da, e distinte da, realtà concrete, oggetti specifici o casi effettivi)
 - b. 1641; *Organizzazione e pianificazione* (funzioni mentali del coordinare le parti in un tutto unico e sistematizzarle; la funzione mentale implicata nello sviluppare un modo di procedere o di agire)
 - b. 1643; *Flessibilità cognitiva* (funzioni mentali del cambiare strategie, o variare inclinazioni mentali, come nella soluzione di problemi)
 - b. 1644; *Insight* (funzioni mentali della consapevolezza e comprensione di se stessi e del proprio comportamento)
 - b. 1645; *Giudizio* (funzioni mentali implicate nel discriminare e valutare delle diverse opzioni, come quelle coinvolte nel formarsi un'opinione)

- b. 1646; *Soluzione di problemi* (funzioni mentali dell'identificare, analizzare e integrare in una soluzione delle informazioni incongruenti o in conflitto)
- **b. 167:** *Funzioni mentali del linguaggio*. Funzioni specifiche del riconoscimento e dell'utilizzo di segni, simboli e altre componenti di un linguaggio. (funzioni relative al recepire e decodificare il linguaggio verbale, scritto o in altre forme, come il linguaggio dei segni; funzioni di espressione di linguaggio verbale, scritto o in altre forme; funzioni integrative di linguaggio, orali e scritte)
- **b. 180:** *Funzioni dell'esperienza del sé e del tempo*. Funzioni mentali specifiche correlate alla consapevolezza della propria identità, del proprio corpo, della propria posizione nella realtà del proprio ambiente e temporale.
 - b. 1800; *Esperienza del sé* (funzioni mentali specifiche dell'essere consapevole della propria identità e della propria posizione nella realtà dell'ambiente attorno a sé)

Attività e Partecipazione:

Apprendimento e applicazione delle conoscenze: riguarda l'apprendimento, l'applicazione delle conoscenze acquisite, il pensare, il risolvere problemi e il prendere decisioni.

Apprendimento di base:

- **d. 155:** *Acquisizione di abilità*. Sviluppare capacità basilari e complesse in insiemi integrati di azioni o compiti in modo da iniziare e portare a termine l'acquisizione di un'abilità, come utilizzare strumenti o giocare a giochi come gli scacchi.

Applicazione delle conoscenze:

- **d. 175:** *Risoluzione dei problemi*. Trovare soluzioni a problemi o situazioni identificando e analizzando le questioni, sviluppando opzioni e soluzioni, valutandone i potenziali effetti e mettendo in atto la soluzione prescelta, come nel risolvere una disputa fra due persone.
- **d. 177:** *Prendere decisioni*. Effettuare una scelta tra più opzioni, metterla in atto e valutarne le conseguenze, come scegliere e acquistare un prodotto specifico, o decidere di intraprendere un compito tra vari altri.

Compiti e richieste: riguarda gli aspetti generali dell'eseguire compiti singoli o articolati, organizzare la routine e affrontare lo stress. Questi item possono essere usati in congiunzione con compiti o azioni più specifici per identificare le caratteristiche sottostanti all'esecuzione dei compiti in circostanze diverse.

- **d. 240:** *Gestire la tensione e altre richieste di tipo psicologico*. Eseguire azioni semplici o complesse e coordinate per gestire e controllare le richieste di tipo psicologico necessarie per eseguire compiti che comportano significative responsabilità, stress, distrazioni e crisi.

- d. 2400; *Gestire le responsabilità* (eseguire azioni semplici o complesse e coordinate per gestire le incombenze dell'esecuzione di un compito e per valutare cosa queste richiedono)
- d. 2401; *Gestire lo stress* (eseguire azioni semplici o complesse e coordinate per far fronte alla pressione, alle emergenze e allo stress associati all'esecuzione di un compito)
- d. 2402; *Gestire le crisi* (eseguire azioni semplici o complesse e coordinate per affrontare i punti di svolta decisivi di una situazione o i periodi di grave pericolo o difficoltà)

Comunicare: riguarda le caratteristiche generali e specifiche della comunicazione attraverso il linguaggio, i segni e i simboli, inclusi la ricezione e la produzione di messaggi, portare avanti una conversazione e usare strumenti e tecniche di comunicazione.

Comunicare – ricevere:

- **d. 310:** *Comunicare con – ricevere – messaggi verbali*. Comprendere i significati letterali e impliciti dei messaggi nel linguaggio parlato, come comprendere che un'affermazione sostiene un fatto o è un'espressione idiomatica.
- **d. 315:** *Comunicare con – ricevere – messaggi non verbali*. Comprendere i significati letterali e impliciti di messaggi comunicati tramite gesti, simboli e disegni.

Conversazione e uso di strumenti e tecniche di comunicazione:

- **d. 350:** *Conversazione*. Avviare, mantenere e terminare uno scambio di pensieri e idee, attraverso linguaggio verbale, scritto, dei segni o altre forme di linguaggio, con una o più persone conosciute o meno, in contesti formali o informali.
- **d. 355:** *Discussione*. Avviare, mantenere e terminare l'esame di una questione, fornendo argomenti a favore o contro, o un dibattito realizzato attraverso linguaggio verbale, scritto, dei segni o altre forme di linguaggio, con una o più persone conosciute o meno, in contesti formali o informali.

Interazioni e relazioni interpersonali: riguarda l'esecuzione delle azioni e dei compiti richiesti per le interazioni più semplici e complesse con le persone, in un modo contestualmente e socialmente adeguato.

Interazioni personali generali:

- **d. 710:** *Interazioni interpersonali semplici*. Interagire con le persone in un modo contestualmente e socialmente adeguato, come nel mostrare considerazione e stima quando appropriato, o rispondere ai sentimenti degli altri (mostrare rispetto, cordialità, apprezzamento e tolleranza nelle relazioni; rispondere alle critiche e ai segnali sociali nelle relazioni; fare un uso adeguato del contatto fisico nelle relazioni).

- **d. 720:** *Interazioni interpersonali complesse.* Mantenere e gestire le interazioni con gli altri, in un modo contestualmente e socialmente adeguato, come nel regolare le emozioni e gli impulsi, controllare l'aggressione verbale e fisica, agire in maniera indipendente nelle interazioni sociali e agire secondo i ruoli e le convenzioni sociali (formare e porre termine a relazioni; regolare i comportamenti nelle interazioni; interagire secondo le regole sociali; mantenere la distanza sociale).

Fattori Ambientali:

Atteggiamenti: riguarda gli atteggiamenti che sono le conseguenze osservabili di costumi, pratiche, ideologie, valori, norme, convinzioni razionali e convinzioni religiose. Questi atteggiamenti influenzano il comportamento individuale e la vita sociale a tutti i livelli, dalle relazioni interpersonali e associazioni comunitarie, alle strutture politiche, economiche e giuridiche; gli atteggiamenti individuali o della società nei riguardi dell'affidabilità e del valore di una persona possono ad esempio motivare pratiche positive, onorifiche o invece pratiche negative e discriminanti. Gli atteggiamenti classificati sono quelli delle persone esterne all'individuo a cui si riferisce la situazione. Non sono quelli dell'individuo stesso.

- **e. 465:** Norme sociali, costumi e ideologie. Costumi, pratiche, regole e sistemi astratti di valori e credenze normative che nascono all'interno di contesti sociali che influenzano o creano pratiche e comportamenti individuali e della società, come le norme sociali del comportamento o il cerimoniale morale e religioso; la dottrina religiosa e le norme e le pratiche che ne derivano; le norme che regolano i rituali o gli incontri sociali.

Quando uno o più di questi fattori influisce negativamente sulla salute dell'individuo, spetta all'educatore intervenire in maniera adeguata prima che la difficoltà, o il disagio, dovuto a barriere o ostacoli creati da fattori esterni, si trasformino in disabilità. Tutto ciò è necessario se non compaiono menomazioni nelle strutture o nelle funzioni corporee; nel caso in cui invece, vi siano tali disfunzioni, allora l'educatore dovrà collaborare con medici e psicologi, affinché non si creino situazioni che limitino l'attività o la partecipazione dell'individuo, progettando e attuando interventi che gli permettano ugualmente di perseguire gli obiettivi personali che può raggiungere sviluppando tutte le proprie potenzialità, anche, e soprattutto, in ambito emozionale.

Parlare di incompetenza emotiva può quindi arrivare ad equivalere a parlare di disabilità; spetta all'educatore, prevenire le situazioni di disagio, o intuire ed intervenire nelle situazioni di difficoltà, affinché problemi risolvibili non si trasformino in deficit socio-emotivi che l'individuo potrebbe portare con sé lungo tutto l'arco della sua esistenza.

La necessità di un'educazione alle emozioni a scuola è quindi riconosciuta a livello micro, per la promozione del benessere bio-psico-sociale dell'individuo, a livello macro come presupposto fondamentale per il suo inserimento nel mondo sociale e del lavoro, e a livello istituzionale sia dai documenti internazionali dell'Unione Europea e dell'OMS, sia a livello nazionale nelle Indicazioni per i piani di studio personalizzati e nelle Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, emanate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Come detto in precedenza, la socializzazione emotiva e l'alfabetizzazione emotiva, sono processi di sviluppo che prima di tutto spettano alla famiglia e riguardano quindi l'educazione che avviene in casa; la scuola ha il dovere di affiancare la famiglia in questo compito sostenendola e mettendosi in relazione con i genitori, e di aiutare i bambini e i ragazzi a sviluppare un ventaglio più ampio di emozioni insieme ad un complesso di competenze che li rendano capaci di reagire in maniera efficace alle situazioni di difficoltà o di disagio emotivo.

Parte Seconda
Un approccio Didattico al Problema

CAPITOLO PRIMO

Philosophy for Children, un curriculum per educare alle emozioni

“Ci si ripete quasi ogni giorno e da molte parti che è quasi impossibile per l'essere umano dirigere intelligentemente la sua vita quotidiana. Ci dicono che, da un lato, la complessità delle relazioni umane, domestiche, e internazionali, e dall'altro il fatto che gli uomini sono per lo più creature emotive ed abitudinarie, rendono impossibile di pianificare la società su larga scala e di affidare la direzione della nostra condotta all'intelligenza. Questo punto di vista sarebbe più accettabile se si fosse già tentato qualche sforzo sistematico, muovendo dalla prima educazione e salendo su ininterrottamente sino allo studio e all'insegnamento dei giovani, per fare del metodo dell'intelligenza, che vediamo esemplificato nella scienza, il metodo supremo dell'educazione. Non c'è nulla nella natura intrinseca dell'abitudine che impedisca all'emozione di subordinarsi al metodo”
(J. Dewey)³⁹

La Philosophy for Children è un esempio di questo sforzo sistematico che, muovendo dalla prima educazione e salendo sino all'insegnamento dei giovani, fa del “metodo dell'intelligenza” il metodo supremo dell'educazione, metodo che si può utilizzare anche per quanto riguarda il campo delle emozioni. Ecco perché, dopo aver analizzato come è possibile educare alle emozioni e perché è necessario farlo, si vuole proporre al termine di questo lavoro, un esempio di curriculum didattico che promuove tale educazione, all'interno di uno obiettivo più ampio: creare una Comunità di Ricerca stimolando lo sviluppo del pensiero complesso.

1.1 Philosophy for Children: concetti chiave del curriculum

La Philosophy for Children (P4C) nasce come modello educativo agli inizi degli anni '70 da Matthew Lipman, docente di logica alla Columbia University di New York, nonché filosofo

³⁹ J. Dewey (1972), *Esperienza ed educazione*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 65-66

neopragmatista di formazione deweyana. Colpito dalle scarse abilità di ragionamento logico e critico dimostrate dai suoi studenti, egli decise di verificare se un esercizio precoce del pensiero filosofico potesse essere di aiuto, se non addirittura necessario, per sviluppare tali capacità. La P4C nacque quindi come curricolo (che include un “metodo” e dei “materiali strutturati”) orientato all’incremento del pensiero, non solo di quello logico critico, ma anche di quello creativo e di quello affettivo-valoriale, ossia orientato allo sviluppo di quello che Lipman definì un pensiero complesso, attraverso la creazione di Comunità di Ricerca in cui praticare un’indagine filosofica.

Nello sfondo teorico della Philosophy for Children, risultano evidenti i richiami fatti ad alcune grandi correnti filosofico-educative che si sono sviluppate negli ultimi decenni del diciannovesimo secolo e agli inizi del ventesimo. Ci si riferisce in questa sede principalmente all’approccio socio-costruttivista e al pragmatismo e neopragmatismo americano. Alcuni concetti chiave per la P4C, dell’approccio storico-culturale di Vygotskij e dell’interazionismo simbolico di Mead, autori di riferimento per il socio-costruttivismo, li abbiamo già analizzati nel primo capitolo di questo lavoro, quindi, per non ripeterci, nel presente capitolo si focalizzerà l’attenzione in particolare sul pragmatista Dewey e sui suoi concetti che Lipman riprende nella formulazione dei principi fondamentali del curricolo.

Per non allontanarsi troppo dal focus d’attenzione di questo lavoro ma senza tralasciare aspetti importanti che la riguardano, si è scelto di descrivere la Philosophy for Children riportando principalmente i concetti chiave su cui si fonda: “*indagine filosofica*”, “*comunità di ricerca*”, “*pensiero complesso*” (critico-creativo-valoriale), “*esperienza*”, a cui sono ancorati tutti i “*testi stimolo*” creati dallo stesso Lipman in collaborazione con i colleghi dell’IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children).

Indagine filosofica:

Perché la filosofia? La Philosophy for Children ha scelto la filosofia come strumento di indagine come procedura per il ragionamento, come argomento, contenuto delle discussioni in comunità. Filosofare vuol dire vedere la filosofia come pratica e non come dottrina, come un luogo privilegiato di pratica dell’argomentazione e del dialogo perché nasce dalla meraviglia e da domande originarie che accomunano gli esseri pensanti ma che possono allo stesso modo dividerli se non vengono educati ad affrontarle in uno spirito comunitario, dialogico, ragionevole. Perché il dialogo filosofico è il luogo in cui ognuno è invitato a dare ragioni, il luogo dove l’individuo si confronta con altri pensieri possibili; perché la ricerca filosofica è quella in cui tutto si può domandare, anche il senso di sé. La

scelta della filosofia (Santi, 1995) implica la scelta di chiedere instancabilmente, di indagare, di riflettere; un domandare radicale che cerca la legittimità di ogni pretesa, il perché di ogni affermazione, le conseguenze teoriche e pratiche di ogni posizione. È in questo senso che Lipman è andato oltre Dewey⁴⁰:

«Penso che la Philosophy for Children sia un metodo per introdurre la filosofia di Dewey nella pratica educativa. [...] quello di cui Dewey non si era reso conto era che una disciplina come la filosofia, che aveva proprio sotto il naso, per così dire, potesse essere utilizzata a tale scopo. In questo senso la Philosophy for Children rappresenta un modo deweyano di andare oltre Dewey»

Dewey (1990) riteneva che la filosofia fosse una teoria generale della critica il cui valore ultimo per l'esperienza vitale era che la sua continuità fornisse gli strumenti per criticare quei valori, si tratti di credenze, istituzioni, azioni o produzioni, che si trovano nei vari aspetti dell'esistenza. Egli che riteneva che la filosofia non dovesse essere solo pura conoscenza ma che dovesse avere un compito pratico e pedagogico, che si era fatto promotore delle scuole attive e progressive, basate sull'esperienza significativa e sull'interazione, non era riuscito a trovare un modo per sviluppare un programma efficace che non trasformasse l'esperienza e l'attività in spontaneismo e l'interazione in mancanza di autorità. Questo modello è proprio quello della ricerca filosofica che in quanto esperienza autentica favorisce l'espansione e l'arricchimento della persona, e in quanto indagine permette agli individui di interiorizzare le regole della ricerca euristica, di criticare le credenze, le istituzioni, i costumi e le politiche, discriminando i criteri che fanno sì che si accetti o rifiuti una determinata credenza o affermazione. La filosofia quindi diventa terreno fertile dove rimettere in discussione e ripensare le conoscenze e le credenze che fanno parte del pensiero e delle abitudini di ciascuno.

Comunità di ricerca (CdR):

Obiettivo della P4C è la realizzazione del metodo, e tale metodo per la costruzione di conoscenza è la Comunità di Ricerca. Lipman, quando pensò a questo curriculum cercava una modalità di insegnamento che avesse sufficientemente rigore metodologico da poter essere trasferita anche in altri contesti e con altri individui; non cercava solo delle occasioni di insegnamento efficace, cercava al contrario di creare un modello, un *setting* da poter ricreare ogni qualvolta si desiderasse filosofare in comunità. La comunità di

⁴⁰ M. Striano (2002a), «La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman», in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e Formazione, 10 anni di "Philosophy for Children" in Italia (1991-2001)*, Napoli: Liguori, pag. 63

Ricerca è quindi non solo un *contesto* da ricreare per permettere la pratica del filosofare, ma anche il *metodo* attraverso cui si realizza tale pratica, pratica che consente a sua volta la creazione della Comunità di Ricerca. È un processo ricorsivo perché ciò che faccio, la CdR, mi consente di realizzare l'attività, il filosofare, che mi permette a sua volta di realizzare ciò che faccio, una Comunità di Ricerca. Si tratta di un *obiettivo* da raggiungere attraverso l'applicazione costante del curricolo stesso, poiché creare una CdR, significa coinvolgere dei membri disposti all'ascolto in un rapporto paritario, motivati alla ricerca di una conoscenza comune e stimolati dal confronto ad indagare le radici delle proprie convinzioni. Come metodologia auto-correttiva, la CdR riconosce la propria fallibilità e cerca il modo di rimediare alle proprie mancanze, fa uso produttivo del dubbio convertendolo in operazioni euristiche che portino alla definizione di credenze ragionevoli e intersoggettive: ogni membro della comunità è vigile rispetto all'importanza dell'usare il pensiero aderendo alle regole e alle procedure della ricerca, si sente incoraggiato ad osservare le procedure di pensiero degli altri, a segnalare eventuali infrazioni. Grazie a tale metodologia, la Philosophy for Children garantisce l'impegno degli alunni verso uno sviluppo auto-correttivo del pensiero perché interiorizzano il processo dialogico della discussione di gruppo.

La CdR nella P4C diviene al contempo (Santi, 2005) "comunità di apprendimento" in cui si impara *con* gli altri, *attraverso* gli altri e *per* gli altri, in condizioni e direzioni intersoggettive, poiché in essa la dimensione sociale non è una mera variabile ma una costituente essenziale del processo di apprendimento; "comunità di discorso", in cui il linguaggio è espressione di una intenzionalità comunicativa, come forma di socializzazione del sapere che si realizza attraverso la mediazione semiotica; e "comunità di pratica", in cui il pensare è azione condivisa entro un universo pragmatico storicamente e culturalmente determinato. In tale contesto (Santi, 2002) il ruolo dell'insegnante e dell'educatore in generale, si trasforma completamente; diviene un progettista di ambienti di apprendimento e un esperto delle procedure cognitive e metacognitive attivate durante il percorso didattico nonché facilitatore della comunicazione e iniziatore della motivazione. Anche i pari assumono il ruolo di facilitatori dei processi di ragionamento, di provocatori del suo sviluppo, di stimolatori delle sue potenzialità, assumendo la funzione di *scaffolding*, tanto cara a Bruner, cioè di un'impalcatura di sostegno che progressivamente viene "trasferita", in questo caso da un pari ad un altro, e quindi sempre più assunta e condivisa.

La comunità di Ricerca quindi, avendo tra i suoi assunti fondanti, l'interazione dei partecipanti per la negoziazione dei significati e della conoscenza, può testimoniare come

tale interazione sociale possa aprire quelle che Vygotskij chiama “zone di sviluppo prossimo”:

«[...] quello che noi chiamiamo la zona di sviluppo prossimale. È la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come è determinato dal problem-solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci»⁴¹

La Comunità di Ricerca può incentivare i processi di interiorizzazione delle funzioni cognitive attivati dall'interazione sociale operando attivamente nelle zone di sviluppo prossimo già esistenti negli alunni, oppure creandone di nuove; anticipando lo sviluppo naturale del bambino otterrà un'istruzione efficace. Come visto nel paragrafo sul socio-costruttivismo, per Vygotskij ogni funzione psichica superiore appare due volte nello sviluppo culturale del bambino: prima sul piano sociale poi sul piano psicologico individuale; attraverso la partecipazione alla Comunità di Ricerca, il bambino può quindi interiorizzare stili di atteggiamento, procedimenti di pensiero che poi potrà utilizzare in maniera autonoma nella vita quotidiana.

Infine si può dire che, nonostante l'esperienza di Lipman che diede l'avvio al curricolo, l'obiettivo primario di tale programma non è soltanto l'incremento e il rinforzo diretto delle abilità cognitive, ma lo sviluppo di atteggiamenti democratici, competenze comunicative, competenze emotive, attitudini critiche e creative nei confronti del mondo e della conoscenza, ottenibile grazie alla possibilità, data ai membri della CdR, di pensare non solo logicamente e filosoficamente ma soprattutto significativamente, realizzando nel confronto attivo con gli altri quello che da sempre è il senso e il fine di un percorso educativo: aiutare un individuo nella costruzione della sua identità, rendendolo in grado di compiere scelte in maniera consapevole, di assumersi le proprie responsabilità anche nell'errore, di diventare creatore autonomo di opportunità di realizzazione.

Come sostiene Sharp⁴², trasformando la tradizionale classe in una comunità di ricerca filosofica, si prepara l'intera prossima generazione con le abilità sociali, emozionali, cognitive e di ricerca, le disposizioni e le procedure di cui i ragazzi avranno bisogno per essere cittadini del mondo responsabili, affezionati, partecipativi, informati, critici e creativi.

Pensiero Complesso: Critical, Creative, Caring Thinking

⁴¹ L.S. Vygotskij (1987), *Il processo cognitivo*, M. Cole (raccolta di scritti a cura di), Torino: Boringhieri, pag. 127

⁴² Cfr. Saeed Naji, *2nd Interview with Ann Margaret Sharp*, in <http://www.p4c.ir/Index/E-ver/Intreview/Ann%20Sharp-inter.html>

In "Educare al pensiero" (2005), Lipman sviluppa degli elementi contenuti nell'educazione del pensiero di Dewey, uno su tutti la teoria dell'educazione del pensiero riflessivo.

Secondo Dewey (1967) noi pensiamo sempre, perché il pensiero è un elemento costitutivo dell'uomo e del suo agire, perché l'uomo è un organismo che si adatta ai problemi del pensiero e che indaga ciò che lo distingue: il pensiero riflessivo, cioè il pensiero di ordine superiore. Non tutte le forme di pensiero però sono pensiero riflessivo; le forme di pensiero ordinario non sono qualitativamente diverse da quello riflessivo, perché la matrice originaria che fa nascere un pensiero è sempre la stessa: lo scontro con la realtà, ma il pensiero riflessivo è connotato di una struttura che poi è il suo metodo: è un pensiero organizzato, concatenato, basato sul principio di continuità. Rappresenta cioè, la possibilità di concatenare le idee e questo ci consente di dare continuità alle esperienze che viviamo.

Secondo Lipman⁴³:

«Il pensiero complesso [...] è un pensiero consapevole delle proprie assunzioni ed implicazioni nonché delle ragioni e dell'evidenza che sottendono questa e quella conclusione. (Esso) tiene conto della sua stessa metodologia, delle proprie procedure, delle proprie prospettive e punti di vista. Il pensiero complesso è preparato a riconoscere i fattori che determinano i pregiudizi, i pregiudizi, e l'autoinganno. (Esso) implica un pensare sulle proprie procedure ed allo stesso tempo, pensare i propri contenuti. [...] Quanto qui si definisce pensiero complesso include dimensioni ricorsive, metacognitive, autocorrettive e tutte quelle altre forme di pensiero che implicano una riflessione sulla propria metodologia mentre allo stesso tempo si applicano ad un contenuto».

Il pensiero complesso è il frutto della declinazione del pensiero riflessivo nelle diverse dimensioni dell'esperienza (Striano, 2002b):

- sul piano logico, il pensiero si interroga su se stesso e ricerca i vizi e gli errori che possono rendere fallace un giudizio; è il *pensiero critico* che governato da criteri formula giudizi, è auto correttivo e sensibile al contesto. Usa regole procedurali funzionali all'individuazione (*problem finding*) e alla soluzione (*problem solving*) dei problemi; presenta una apertura alla ricerca, alla scelta, alla decisionalità e alla responsabilità.
- sul piano estetico, esso diventa *pensiero creativo*: un pensiero sensibile ai criteri, che formula giudizi, è autotrascendente e governato dal contesto. Fa

⁴³ M. Lipman, *Thinking in Education*, New York 1991, p. 23-24, in M. Striano (1996), *Per un'educazione al pensiero complesso*, Bollettino SFI n. 159/1996

simultaneamente riferimento a criteri conflittuali per andare verso un superamento delle dicotomie, coglie l'interezza, la continuità, la proporzionalità.

- Sul piano della responsabilità, esso diventa *pensiero valoriale*: significa esercitare il pensiero in modo responsabile, interrogandosi sulle conseguenze delle proprie azioni. È un pensiero che non si preoccupa soltanto del “qui” ed “ora” ma che si prende cura anche del futuro. È il pensiero che si prende cura di cose e persone attraverso un'attribuzione valoriale intrisa di affettività; è il pensiero che dà senso e valore al mondo, rimanda ad un aprirsi all'esterno, alla dimensione esperienziale e intersoggettiva con responsabilità e senso del valore.

L'aspetto valoriale ha, pertanto, in questa dimensione estrema significatività: attraverso il pensiero, che si traduce in azione, noi diamo senso e valore al mondo connotandolo di implicazioni affettive; la dimensione cognitiva quindi si arricchisce di valenze emozionali da cui è impossibile prescindere per un rapporto autentico con cose e persone. Attraverso il “caring thinking” si supera la dicotomia, ormai non più accettabile tra la dimensione razionale e quella emotiva, proprio in quanto, per Lipman, la dimensione affettivo-emotiva risulta costitutiva di ogni autentica razionalità.

- A questi piani si aggiunge il piano narrativo del pensiero; la narratività è presente nel quotidiano confronto del soggetto con il mondo e gli altri ed è profondamente sensibile al contesto. Il *pensiero narrativo* opera validazioni in termini di coerenza, è intensionale e funzionale alla costruzione di storie come costrutti interpretativi della realtà.

È attraverso lo sviluppo del pensiero complesso, che la P4C porta alla ristrutturazione delle proprie credenze; è per questo che la Philosophy for Children è un curriculum formativo ma è anche di più: è un programma che funge da strumento di emancipazione, di crescita culturale e politica attraverso il libero esercizio del pensiero critico, del dialogo democratico, dell'argomentazione (Striano 2002a); è un intervento educativo profondamente orientante perché aiuta gli individui a dare un senso al proprio esistere, affinché questo possa essere compreso, condiviso e accolto da ogni essere umano; il suo scopo non è solo migliorare la qualità del pensiero, ma anche la qualità dell'esistenza (Santi, 2002b; 2005). Ecco perché non bisogna dare peso solo alle abilità cognitive, ma anche a quelle sociali ed emotive; perché l'educazione ad un buon giudizio deve assumere la forma di una comunità di scambio, perché tutti e tre i tipi di pensiero

dovrebbero avere la stessa importanza, perché l'educazione alle emozioni è componente essenziale per un migliore giudizio (Sharp, 2005).

Esperienza:

La priorità dell'esperienza in ambito educativo è in Dewey molto forte. Secondo l'autore vi è un nesso organico fra educazione ed esperienza personale (Dewey, 1972): non tutte le esperienze promuovono le forze dell'individuo e le fanno progredire, per cui esaltare l'esperienza a scuola non basta, bisogna riconoscere quella realmente educativa da quella che non lo è, ed un'esperienza educativa è solo quella che favorisce l'espansione e l'arricchimento della persona. Educare quindi, significa accrescere l'ambito dell'esperienza dell'alunno; ma esperienza ed educazione non si possono equivalere: tutto dipende dalla qualità dell'esperienza vissuta. La qualità ha per Dewey due aspetti: da un lato un'esperienza può essere immediatamente gradevole o sgradevole, dall'altro essa esercita la sua influenza sulle esperienze successive, cioè essa modifica sia chi agisce sia chi subisce e questa modificazione influisce sulle esperienze seguenti (principio di "continuità"). Se un'esperienza suscita curiosità, rafforza l'iniziativa e fa nascere desideri e propositi che sono sufficientemente intensi per trasportare un individuo al di là dei punti morti nel futuro, allora tale esperienza è una forza propulsiva e il suo valore viene giudicato in base all'oggetto verso cui o entro cui si muove; se tale oggetto comporta un arricchimento della personalità dell'individuo, allora tale esperienza è un'esperienza educativa. Secondo principio che permette di interpretare un'esperienza nella sua funzione ed efficacia educativa è quello dell'"interazione". Sono le condizioni oggettive, dell'ambiente, dei fattori esterni, dei materiali, che interagendo con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali dell'individuo, creano le esperienze che egli compie. Secondo Dewey quindi tutto, l'ambiente, la funzione dell'insegnante, dei libri, del materiale, ecc, deve essere sistematicamente subordinato alle inclinazioni ed ai sentimenti immediati degli educandi. È l'interesse il vero oggetto dell'apprendimento; non esiste apprendimento se non quello centrato sugli interessi reali di chi apprende; un interesse legato all'attività e che con essa muta e si evolve. Quando si compie un'esperienza autentica, interessante, significativa, si verifica sempre un apprendimento "collaterale", cioè un apprendimento non intenzionale, ma soprattutto, spesso non conscio: la formazione di attitudini durature o di repulsioni, può essere, e spesso è molto importante; sono queste attitudini che contano veramente nel futuro e l'attitudine che più importa che venga acquisita è il desiderio di apprendere.

All'esperienza immediata però deve seguire una percezione di ciò che si è vissuto, una percezione che in sé contiene già il "germe" della riflessione critica. In generale, l'esperienza reale è, come dice Dewey (1990), un tale marasma che un certo grado di distanza, distacco, è un requisito fondamentale per ottenere una visione in prospettiva. È nella mente, nel pensiero che l'esperienza diventa consapevole di se stessa, è lì che avviene la ricerca del significato delle azioni che ci si è proposti di compiere.

Ogni processo educativo quindi, parte ed è fondato sull'esperienza. Anche il modello formativo della Philosophy for Children è un modello che si apprende facendo (*learning by doing*): un insegnante capisce cos'è una comunità di ricerca perché egli stesso fa parte di una comunità di ricerca. All'insegnante/facilitatore, non è richiesta tanto la sua estesa conoscenza del mondo, del materiale di studio e degli individui, quanto la capacità di disporre le condizioni che promuovono l'attività della comunità, e l'organizzazione dei procedimenti che esercitino il controllo sugli impulsi individuali per promuovere l'impegno in un progetto comune. Questo cambiamento di prospettiva porta in primo piano la formazione degli insegnanti che diventa un momento molto delicato e complesso perché implica una rimessa in discussione delle proprie convinzioni, dei propri atteggiamenti e in generale del proprio ruolo all'interno del processo di insegnamento-apprendimento: il docente deve abbandonare i tradizionali panni del trasmettitore di conoscenze per indossare quelli del facilitatore dei processi di riflessione, metacognitivi, in grado di facilitare la circolarità e lo sviluppo della comunicazione dialogica; indossando il nuovo habitus, si troverà egli stesso calato in una dimensione metacognitiva che lo porterà a mettere in discussione il proprio stile di insegnamento; si tratta di far acquisire agli insegnanti abilità di conduzione che implicano anche il cambiamento di atteggiamenti profondi rispetto al proprio abituale modo di intervenire nelle discussioni in classe (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004)⁴⁴.

Il principio deweiano secondo cui lo sviluppo dell'esperienza si compie attraverso l'interazione, indica che l'educazione è essenzialmente un processo sociale ed essa lo diventa tanto meglio quanto più gli individui formano un gruppo comunitario. La Philosophy for Children mette i bambini, i ragazzi, nella condizione di fare esperienze problematiche, che stimolano il pensiero, esperienze che hanno a che fare con il loro quotidiano, e li mette in condizione di farle in comunità. Se una data esperienza non introduce in un campo non ancora familiare, non sorgono problemi, e lo stesso si verifica se il campo di

⁴⁴ Per un approfondimento sulla formazione, i ruoli e le competenze dell'insegnante/facilitatore, consultare: M. Santi (1995), *Ragionare con il discorso*, cit.; C. Pontecorvo (2005), *Discorso e apprendimento*, Roma: Carocci.

indagine è completamente sconosciuto o troppo lontano da ciò che si sa già. È per questo che il curricolo si basa sulla presenza di un materiale stimolo che, proponendo situazioni quotidiane (già conosciute), è capace comunque di presentare situazioni indeterminate, in cui l'individuo può scoprire un problema dove prima non lo vedeva. L'obiettivo cruciale dell'educazione, che la P4C pone al centro della sua pratica, è quindi far sì che all'esperienza vissuta quotidianamente, non segua immediatamente il desiderio di azione, ma che esso sia preceduto dall'osservazione e dal giudizio; uno degli scopi della P4C è infatti portare l'individuo all'autoconsapevolezza.

Testi stimolo:

Quando Lipman pensò di sviluppare il progetto della Philosophy for Children, decise di scrivere dei racconti, strutturati in forma dialogica, che potessero costituire una base di lavoro da cui partire per mettere in gioco il pensiero di tutti attraverso la discussione, l'argomentazione, il dialogo filosofico. Prima fra tutte fu la stesura di "Harry Stottlemeier's discovery" (1974) (rivolto ai ragazzi della scuola media), che propose una nuova e diversa chiave di accesso al pensiero logico. A tutt'oggi il curricolo, elaborato in collaborazione con Ann Sharp, conta su una serie di racconti⁴⁵, con rispettivi manuali ad uso del facilitatore, che si rivolgono a soggetti dall'infanzia a tutto il periodo dell'età evolutiva. Hanno struttura ricorsiva ossia ogni racconto ritorna, con circolarità, sulle abilità sviluppate attraverso quello precedente, per potenziarle ed incrementarle; la scelta della dimensione narrativa rende operativo il metodo dialogico-argomentativo della filosofia, coinvolge profondamente la sfera cognitiva e ha un forte potenziale motivazionale: i personaggi sono creati ad hoc per i destinatari del racconto e le questioni sono costruite affinché ciascun bambino del mondo ci si possa immedesimare; all'interno delle storie ci sono degli ancoraggi referenziali dei concetti e vi è una loro contestualizzazione in situazioni conosciute ai bambini. Anche lo sviluppo della discussione a partire dalla narrazione è motivante, perché lo stesso pensiero si sviluppa in una dimensione narrativa, e a partire dall'interiorizzazione delle pratiche dialogiche sperimentate in comunità, l'individuo può riconoscere e migliorare i suoi processi di pensiero. In generale si può dire che i racconti filosofici offrono situazioni indeterminate che stimolano l'incontro con il problema; non c'è bisogno di indirizzare la discussione verso un problema specifico perché è un materiale che per se stesso fa emergere problemi; è tutto materiale legato all'esperienza.

⁴⁵ Traduzione italiana dei racconti a cura di Liguori, collana "Impariamo a pensare"

I racconti di Lipman, a differenza delle favole, non hanno una morale, vi è in essi una sospensione di giudizio che lascia ai bambini e ai ragazzi, la possibilità di indagare qualsiasi dimensione loro desiderino, in qualsiasi direzione. Sono testi adatti alla creazione di una Comunità di Ricerca perché focalizzano l'attenzione sullo sviluppo del Complex Thinking, uno sviluppo che va educato perché non è qualcosa di naturale. È per questo che non tutto ciò che si può proporre come materiale stimolo può essere un testo adatto, soprattutto perché prima bisogna che la CdR si sia costituita e che i suoi membri siano competenti per quanto riguarda le procedure di pensiero che caratterizzano l'indagine filosofica e i comportamenti che fanno sì che la classe diventi comunità di indagine; solo allora il "testo stimolo" può diventare anche il mondo.

Nei racconti vi è un'attenzione particolare ai ragionamenti logico-formali; nei testi nulla è mai dato per scontato e nei dialoghi dei personaggi nessuna parola è lasciata al caso. Questo lascia intendere quanto il linguaggio sia importante per aiutare il bambino a padroneggiare con più sicurezza non solo i concetti legati al reale, ma anche e soprattutto, i processi di astrazione che dal linguaggio si dipanano. Lo sviluppo delle abilità logico-formali, come il riconoscimento delle fallacie nei ragionamenti, o la capacità di creare e di riconoscere analogie, ecc., è di primaria importanza anche per lo sviluppo della competenza emotiva e quindi fondamentale per l'educazione alle emozioni.

Attraverso questi racconti⁴⁶ i bambini non solo si confrontano con un accrescimento costante della loro consapevolezza circa le procedure dell'indagine filosofica, ma si trovano a discutere anche di quelle stesse idee, di quegli stessi problemi che i Filosofi della tradizione Occidentale, hanno discusso a loro volta molti secoli prima, sono racconti "no content-free": si tratta dei grandi temi dell'amicizia, dell'amore, dell'identità, dei diritti, della bellezza, della bontà, solo per citarne alcuni. Gli stessi manuali, che accompagnano i racconti e che sono ad uso del facilitatore, hanno lo scopo di sostenere lo sviluppo delle abilità dei bambini, necessarie per filosofare gli uni con gli altri. Al loro interno sono proposti degli esercizi e dei piani di discussione che permettono al facilitatore di osservare da diverse prospettive il contenuto del testo, esercizi e piani di discussione che egli a sua volta, se necessario, può proporre alla classe per aiutarla a stimolare o ad approfondire l'indagine filosofica.

⁴⁶ Cfr. Saeed Naji, *2nd Interview* with Ann Margaret Sharp, in <http://www.p4c.ir/Index/E-ver/Intreview/Ann%20Sharp-inter.html>

Attraverso i racconti e il metodo della Comunità di Ricerca, i bambini e i ragazzi si trovano avviati sulla strada di percorsi educativi plurimi, percorsi che vanno dall'educazione sociale, all'educazione emozionale, morale e politica; sono racconti in cui il contenuto non è una variabile ma è stimolo di riflessione, attuale e pragmatica, che si cala in un contesto storico-culturale che è quello in cui sono inseriti i membri della comunità.

In conclusione, le storie della P4C funzionano come ottimi spunti per la ricerca filosofica perché:

- Forniscono un'immediatezza che aiuta i bambini a collegare i concetti e la pratica filosofica con la loro esperienza quotidiana;
- Offrono un modello di pratica filosofica come processo dialogico comunitario che può essere praticato da tutti i bambini;
- Espongono le emozioni quotidiane e i sentimenti, permettendone l'indagine, senza mettere i bambini e i loro reali ed individuali problemi al centro dell'attenzione;
- Offrono un'infinita serie di opportunità per impegnarsi nell'immaginazione morale, necessaria per aumentare le proprie capacità di giudizio critico; osservando i personaggi domandarsi cosa è vero e cosa è buono, i bambini possono a loro volta interrogarsi sui criteri e sulle ragioni che le persone danno per giustificare le proprie opinioni e quindi non trovarsi disorientati quando dovranno decidere autonomamente e responsabilmente ciò che è vero, giusto, buono.

1.2 Philosophy for Children e educazione alle emozioni

La Philosophy for Children, con il suo intento educativo, il suo metodo definito e con i suoi obiettivi di apprendimento specifici, si cala in un contesto socio-culturale, quello contemporaneo, in cui forte è l'esigenza, già analizzata nel capitolo precedente, di portare l'individuo, attraverso l'educazione e la formazione, a raggiungere un benessere bio-psico-sociale e ad ottenere il meglio per sé e per la società. Se è vero che per raggiungere tale equilibrio bisogna potersi riconoscere anche come cittadini di una democrazia, ossia come parte di una comunità sociale che si riconosce in tale forma di governo, allora la Philosophy for Children come pratica filosofica può essere una risposta a quest'educazione, perché utilizzando la pratica della filosofia come strumento e come contenuto, può portare l'individuo a sviluppare quelle competenze critiche, creative, valoriali necessarie per esercitare un atteggiamento democratico non solo in ambito

politico, e per sperimentare quella saggezza filosoficamente ispirata che dovrebbe orientare le decisioni della vita quotidiana e che va educata fin da bambini (Perring, 2003; Santi, 2006).

L'educazione alle emozioni è uno dei primi passi che, insieme all'educazione al pensiero critico, porta il bambino ad interrogarsi sul suo modo di vivere e di affrontare le situazioni, sulle credenze che soggiacciono alle sue emozioni e alle sue affermazioni, porta cioè il bambino a prendere consapevolezza di chi è, di cosa pensa, di cosa prova e di perché pensa così o perché prova quelle emozioni, e gli offre l'occasione per comprendere che esiste una strada possibile per modificarsi e migliorare, per poter raggiungere un benessere personale e sociale.

La Philosophy for Children è un curriculum che dà peso non solo alle abilità cognitive ma anche a quelle sociali ed emotive, perché riconosce che l'educazione alle emozioni è una componente essenziale per un migliore giudizio (Sharp, 2005).

Per cogliere in maniera esplicita quale sia il collegamento presente nella Philosophy for Children, tra i suoi concetti fondamentali e l'educazione alle emozioni, si rileggeranno gli stessi in un'ottica più specifica, quella che ci porta a ripensarli dal punto di vista di un'educazione alle emozioni.

Indagine filosofica:

l'indagine filosofica è la dimensione in cui si pongono i grandi interrogativi dell'essere, e in cui si possono manifestare le grandi incertezze e le grandi ansie della vita, è anche lo strumento che permette di indagare con senso critico le emozioni e le credenze che soggiacciono ad esse; sono i grandi temi della filosofia occidentale che riemergono ricorrenti anche nella dimensione emotiva quotidiana, quelli legati all'amore, all'amicizia e il rapporto con gli altri, all'identità, alla conoscenza di se stessi e dei propri desideri..

La comunità di ricerca:

è il luogo in cui si sviluppano le competenze socio-emotivo-relazionali che permettono ai bambini di sentirsi parte di una comunità, di condividere empaticamente con gli altri membri le emozioni di gioia o frustrazione che si provano quando si discute filosoficamente, è il metodo che permette agli individui di comprendere che il loro essere nel mondo è sociale, come lo è lo sviluppo del loro pensiero, e che quindi per potersi confrontare con gli altri sulle domande che gli stanno a cuore, devono sviluppare quelle abilità di ascolto reciproco, di partecipazione, di controllo degli impulsi individuali ad agire,

di rispetto e umiltà che permettono un confronto sincero scevro da pregiudizi o emozioni negative.

Attraverso la discussione (Lipman, 2005) che nasce in una comunità di ricerca si può portare a riflettere i bambini sull'importanza che le parole hanno per le emozioni, perché attraverso il nome si può identificare ciò che si sta provando, e questo è uno dei primi passi necessari per giungere alla comprensione delle proprie emozioni, all'autoconsapevolezza. Discutendo, gli individui fanno emergere le relazioni con le quali le emozioni si legano tra di loro o con altre idee o persone, formulando giudizi condivisi e negoziati sull'appropriatezza o meno di un'emozione rispetto ad una data situazione interiorizzano anche le regole sociali dell'ambiente in cui vivono, e imparano a riconoscere i comportamenti espressivi adeguati che ogni emozione porta con sé. Senza un vocabolario emotivo appropriato e senza un'adeguata cassa di risonanza come la comunità di ricerca, i bambini non possono riflettere e discutere sulla propria vita emotiva. Attraverso la partecipazione ad una Comunità di Ricerca quindi i bambini possono riflettere sui loro comportamenti: (Lupia, 2002) poiché la comunità di ricerca è in sé una metodologia auto-correttiva, sicuramente lo può anche essere per eventuali forme di emotività antisociale: attenendosi alle sue regole è quindi possibile imparare a ridimensionare i comportamenti emotivi impulsivi o negativi.

Nella CdR gli individui imparano a temperare, a "smussare" gli estremi e le intensità delle loro emozioni, nell'interesse della partecipazione effettiva al dialogo. Gli individui non reprimono la loro rabbia o la loro passione come inaccettabile, al contrario, imparano a riconoscerla come potenzialità che incentiva l'interrogarsi e il discutere, ma comprendono che l'esperienza e l'espressione di queste emozioni ha bisogno di essere ben indirizzata e temperata, affinché non ostacoli la partecipazione al dialogo. Le implicazioni nel concepire quindi il dialogo filosofico fatto in Comunità, come una pratica di formazione anche di abitudini, rinforza l'idea che le virtù della della CdR e in generale della P4C siano profonde e numerose, anche per quanto riguarda l'educazione alle emozioni (Laverty, 2005).

Pensiero Complesso: Critical, Creative, Caring Thinking

Lo sviluppo del pensiero complesso ha una ricaduta importante sull'educazione alle emozioni, non solo per la sua componente caring, già vista nel primo capitolo, ma anche per la sua componente creative e critical:

il *pensiero creativo* permette di reagire con flessibilità alle situazioni emotivamente difficili, ma soprattutto aiuta a cogliere l'armonia di un buon giudizio, o di una scelta ben fatta;

(Cosentino, 2002) sviluppare un pensiero creativo aiuta a rinunciare senza frustrazione o paura, alla sicurezza e alla stabilità delle conoscenze acquisite, sapendo poi porle in questione. La creatività è l'opposto della naturale inerzia del pensiero e se un pensiero è inerziale nel mondo di oggi si trova a disagio; è urgente e necessario allora attivarsi per l'educazione ad un pensiero creativo, perché è anche grazie alla creatività riflessiva che impariamo a far fronte alle emozioni a valenza negativa, alle circostanze stressanti e alla responsabilità di prendere delle decisioni o di risolvere problemi.

Il *pensiero critico* invece, attraverso lo sviluppo delle abilità logico-formali e procedurali di base, permette all'individuo di compiere valutazioni corrette anche nelle situazioni emotivamente coinvolgenti e soprattutto fa sì che si riconoscano le false credenze che possono sottostare allo scatenamento di un'emozione intensa.

Esiste tra le emozioni e l'espressione del pensiero critico un legame preciso (Lafortune, Robertson, 2006): pensare criticamente aiuta a prestare attenzione alle proprie emozioni senza esserne travolti; la risposta alle emozioni cioè può essere temperata in modo costruttivo cioè critico. Il pensiero critico e le emozioni sono strettamente legate, lo sviluppo del pensiero critico aiuta a portare uno sguardo dall'esterno e a dare una certa obiettività, aiuta ad avere più coscienza del ruolo delle emozioni anche nell'ascolto delle idee altrui, serve a rendere più chiare le proprie emozioni. Interrogarsi in maniera critica e riflessiva è un modo per comprendere meglio le nostre emozioni e capire noi stessi, è la prima tappa verso l'autoconsapevolezza e l'autocontrollo. Accompagnare l'individuo attraverso le scoperte che fa su di sé o sugli altri grazie al pensiero critico, vuol dire accompagnarlo a prendere coscienza degli elementi che sono benefici o nefasti per il proprio "benessere emotivo". Riconoscere l'emozione in causa, fornire una spiegazione che ne favorisca la comprensione aiuta a cogliere i legami tra emozioni, credenze e percezione di sé in una data situazione.

Esperienza:

Per quanto riguarda il concetto dell'esperienza, sappiamo che ogni emozione nasce come reazione di adattamento all'ambiente, come valutazione di una situazione, che coinvolge qualcosa che ha valore per noi, e che può provocarci piacere o dolore. La capacità di non far seguire all'esperienza un'azione immediata ma di distaccarci, di valutare con più giudizio ciò che è accaduto, è uno degli obiettivi della P4C ma fa parte anche della capacità di identificare le proprie emozioni, di riconoscerne le cause e decidere quale sia la risposta più adeguata. È attraverso l'esperienza che si impara quali sono le emozioni

richieste dalle diverse situazioni, ed è riflettendo in comunità che si impara a soffermarsi sulla percezione di un'emozione prima di agire istintivamente.

L'esperienza emotiva dell'individuo, sia che sia quella diretta (ossia le emozioni che prova nel corso della sua vita), sia che sia quella indiretta (ossia ciò che l'individuo apprende circa le emozioni dai resoconti che gli altri fanno di una loro esperienza emotiva, inclusi i resoconti fittizi dei libri, dei film..), è fonte di molte conoscenze e credenze che nell'insieme definiamo "teorie ingenuie delle emozioni"; attraverso l'esperienza emotiva cioè, gli individui si creano, anche inconsciamente, un insieme di ipotesi e di assunti che utilizzano per spiegarsi le proprie emozioni e quelle altrui e i concetti ad esse correlati. Tali teorie ingenuie comprendono conoscenze e credenze circa: l'esistenza di diverse emozioni e la loro natura; le componenti delle emozioni e i vari rapporti causali tra di esse; i rapporti di regolazione-emozione; gli interessi e gli eventi focali per una certa cultura o per un certo individuo; gli aspetti globali del processo emotivo; le norme sociali e personali circa la legittimità nel provare questa o quella emozione; i significati del lessico emotivo (Zammuner, 2004).

Tali teorie ingenuie possono essere incomplete, ambigue, anche errate, si modificano in base alle esperienze dell'individuo o del gruppo, e poiché ad esse sono ancorati atteggiamenti collaterali che poi l'individuo porta con sé nelle esperienze successive, vanno portate alla luce e se riconosciute come errate, vanno modificate. L'esperienza della Philosophy for Children permette al bambino di interiorizzare atteggiamenti emozionali positivi e lo porta a riflettere in maniera condivisa sulle sue stesse esperienze portatrici di credenze implicite.

I testi stimolo:

I racconti scritti appositamente per il curricolo della Philosophy for Children, hanno grande rilevanza per l'educazione alle emozioni, non solo perché focalizzando l'attenzione sull'uso di un linguaggio e di una semantica precisi, aiutano a portare il focus anche sull'importanza dell'apprendere un vocabolario emotivo esaustivo o per lo meno soddisfacente, ma soprattutto perché in quanto situazioni coinvolgenti per i bambini, li portano a sperimentare, ad esempio attraverso la formulazione di analogie, i sentimenti degli altri, a riflettere ed indagare tutta la gamma delle emozioni, anche quelle che a loro può non piacere provare, senza sentirsi in imbarazzo perché posti al centro dell'attenzione o della discussione. In generale la letteratura è sempre stata foriera di grandi occasioni emotive; l'esperienza indiretta (Zammuner, 2004), fatta attraverso la lettura delle storie,

costituisce uno specifico contesto di apprendimento delle emozioni e ha quindi una funzione di alfabetizzazione emotiva; aiuta a sviluppare e a padroneggiare un lessico emotivo indispensabile per una buona identificazione e comunicazione delle proprie emozioni.

La possibilità di sviluppare le più diverse tematiche ed approfondire i più vari aspetti che è data dai racconti di Lipman, permette al facilitatore che lo desidera di concentrare la propria attenzione ad esempio su quelle abilità di base, necessarie per iniziare un'educazione alle emozioni, e poi via via provare quegli esercizi e quei piani di discussione che permettono ai bambini di sviluppare una competenza emotiva basata sulla capacità di elaborare dei buoni giudizi. Ad esempio (Santi, 2002b), l'analogia è un processo molto importante, non solo da un punto di vista cognitivo ma anche da un punto di vista emotivo ed etico: è per analogia infatti che noi siamo in grado di comprendere le emozioni e i sentimenti delle altre persone, per analogia con noi stessi; è attraverso l'analogia quindi che si incrementa la capacità empatica del bambino, la sua capacità di immedesimarsi nelle emozioni e nelle situazioni altrui. Bisogna quindi favorirne l'uso critico, insegnare ai bambini a riconoscere il suo potere esplicativo e la sua funzione di modello. Oltre ad essere in grado di produrre un'analogia, bisogna che i membri della comunità di ricerca siano anche capaci di riconoscere quelle prodotte dagli altri, quelle nascoste e quelle non valide perché in questo modo possono competentemente valutare i giudizi degli altri, anche sulle emozioni.

Attraverso l'utilizzo dei piani di discussione e degli esercizi proposti, si può attuare un intervento educativo per favorire lo sviluppo del pensiero critico rivolto alle emozioni (Lafortune, Robertson, 2006): suscitando l'espressione delle emozioni provate per favorire gli alunni che hanno bisogno di parlare delle proprie emozioni, facilitando la comprensione delle emozioni indagando quelle provate dai personaggi delle storie; portando uno sguardo filosofico sulle emozioni per favorire la discussione sul loro ruolo nell'apprendimento.

Si riportano nell'allegato A, degli esempi di esercizi, di idee guida e di piani di discussione, tratti dai primi tre manuali creati ad uso del facilitatore come supporto alla pratica del curriculum; sono spunti di riflessione per mostrare come, anche in maniera meno esplicita, la Philosophy for Children, ponga sempre un'attenzione particolare alla dimensione sociale ed emotiva dei bambini.

Il programma della P4C è stato impiegato anche in lavori sperimentali specifici riguardanti le emozioni e la prevenzione/promozione sociale. Ne sono alcuni esempi lo studio di M.F. Daniel e M. Schleifer (2005), intitolato *“Imparare a dialogare e prevenzione alla violenza. Uno studio in Quebec con bambini di cinque anni”*; *“Philosophy for Children come strategia di prevenzione contro la xenofobia e il razzismo”* di D. Camhy, U. Glaeser, S. Paar (2005); il programma *“Prevenzione della violenza e Philosophy for Children”* sviluppato in Canada da C. Audrin, C. Cinq-Mars e M. Sasseville (2005), e lo studio di S. Bellagamba (2002), dedicato alla sfida del bullismo a scuola.

Questi lavori dimostrano come, un curriculum che mira all'incremento delle competenze cognitivo-emotivo-relazionali dell'individuo per il suo benessere quotidiano (dimensione micro), possa essere anche utilizzato, con risultati più che soddisfacenti, come progetto di prevenzione e promozione sociale (dimensione macro).

L'ultimo capitolo di questo lavoro infatti, è dedicato all'analisi descrittiva di alcuni test SAR, somministrati ad un gruppo di ragazzi di prima media, e collocati all'interno di un progetto di ricerca ben più vasto: *“Educare alla legalità: un approccio dialogico argomentativo in comunità di ricerca filosofica”*. Tale progetto, proposto e coordinato dalla Prof.ssa Santi e svolto dal dottorando D. Di Masi presso la Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della formazione dell'Università di Padova, utilizza il curriculum della Philosophy for Children per educare alla legalità e ad una partecipazione attiva alla cittadinanza. Questa ricerca, iniziata due anni fa e tutt'ora in corso, permetterà di verificare l'efficacia del curriculum anche per quanto riguarda la consapevolezza dei bambini circa i loro diritti e doveri, e la loro capacità di esercitare attivamente un pensiero ed un atteggiamento democratico, non solo nella loro vita quotidiana, ma anche all'interno della politica della loro città.

CAPITOLO SECONDO

Una ricerca empirica

2.1 La ricerca

Il progetto *poli§ofia*,⁴⁷ è un intervento educativo collocato all'interno del progetto di ricerca "*Educare alla legalità: un approccio dialogico argomentativo in comunità di ricerca filosofica*", ed è inteso come un percorso per la co-costruzione di "saperi per la città"; si raccorda con l'esperienza del Consiglio Comunale dei Ragazzi del Comune di Rovigo per promuovere attività di discussione pubblica nelle classi trasformate in comunità di ricerca filosofica e nel consiglio stesso, secondo la metodologia della *Philosophy for Children*.

Tale ricerca si basa sull'ipotesi che trasformare il Consiglio Comunale e le classi dei bambini consiglieri, eletti dai loro compagni, in una comunità di ricerca filosofica, sviluppa nei bambini stessi, attraverso il dialogo, le competenze argomentative e procedurali che servono a decidere in un contesto deliberativo come è il Consiglio Municipale.

Obiettivi:

1. Sviluppare nelle bambine e nei bambini coinvolti, le competenze procedurali di tipo argomentativo necessarie per la realizzazione di una partecipazione autentica
2. Promuovere lo sviluppo del pensiero morale attraverso il dialogo filosofico in comunità di ricerca, per costruire giustificazioni cognitive e presupposti razionali finalizzati alla costruzione di consenso

Destinatari del progetto sono, sia i 41 bambini eletti come consiglieri nel consiglio comunale dei ragazzi dai propri compagni di classe, sia le 32 classi a cui appartengono questi ragazzi (distribuite in 6 istituti comprensivi – 5 pubblici ed 1 paritario), per un totale

⁴⁷ Le informazioni di introduzione al progetto di ricerca "poli§ofia", sono tratte dalla presentazione in ppt che il Dott. Di Masi ha fatto nell'Ottobre 2009 alla scuola di dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Padova (XXIII Ciclo).

di circa 800 bambini coinvolti. Di questi bambini 126 fanno parte del gruppo sperimentale e praticano attività di filosofia in classe con il curricolo della P4C e 116 fanno parte del gruppo di controllo (cioè non praticano filosofia in classe con il curricolo della P4C). La scelta di cercare i ragazzi consiglieri all'interno delle classi di 1^a media, è stata fatta affinché, poiché il mandato ha durata di 2 anni, essi potessero portarlo a termine rimanendo nella stessa classe di compagni e nello stesso istituto scolastico.

Gli *strumenti* della ricerca, utilizzati per verificare le competenze dei ragazzi necessarie per praticare con consapevolezza e responsabilità, l'esercizio della cittadinanza attiva, somministrati prima e che verranno riproposti alla fine dell'intervento educativo, sono stati:

- New Jersey Test of Reasoning Skills
- Test Ragione Migliore
- Moral Judgment Test
- S.A.R. (Scala Alessitimica Romana, Baiocco, Giannini, Laghi, 2005)
- Interviste
- Diario del Consigliere
- Analisi Protocolli Discorsivi
- Videoregistrazioni

Oggetto d'analisi in questa sede sono i risultati ottenuti nel pre-test della Scala Alessitimica Romana, in quanto strumento di verifica di alcune delle componenti della competenza emotiva necessarie per poter esercitare con atteggiamenti positivi e consapevoli, la propria partecipazione al dialogo filosofico.

2.2 Gli strumenti

La Scala Alessitimica Romana (Baiocco, Giannini, Laghi, 2005), è di solito destinata a persone di età pari o superiore ai 15 anni e può essere somministrata sia individualmente che in gruppo. Il test è disponibile in versione carta e matita e presenta una leggibilità stimata per un livello scolastico di fine scuola primaria. La scelta di somministrare tale strumento a ragazzi dell'età media di 11 anni si basa sulla necessità, già esposta nel paragrafo dedicato al SAR nel primo capitolo, di valutare abilità e competenze applicate

dai ragazzi nella vita reale e quotidiana e sul costrutto teorico della “zona di sviluppo prossimo”: i risultati che i ragazzi otterranno nei post-test saranno reali miglioramenti ottenuti grazie all’attività comunitaria fatta coi compagni e con i facilitatori; lo scarto tra i risultati ottenuti autonomamente prima dell’intervento educativo, e quelli ottenuti dopo aver interiorizzato le pratiche e le competenze sociali sperimentate nella comunità di ricerca, sarà l’effettivo incremento delle potenzialità raggiunto attraverso la pratica della P4C.

Somministrazione:

La SAR non presenta particolari complessità in fase di somministrazione. Si è cercato di stabilire un rapporto cordiale con gli alunni esaminandi perché un atteggiamento positivo verso il test permette di raccogliere informazioni accurate; gli stessi sono stati invitati a fornire una descrizione di loro stessi che fosse veritiera e sincera. La compilazione del test è avvenuta in un tempo massimo di quindici minuti, anche se i soggetti sono stati invitati a lavorare con rapidità, a non soffermarsi troppo sulle risposte da fornire e a non omettere nessuna domanda.

Modalità di risposta:

I 27 quesiti della scala presentano quattro possibili alternative di risposta. Il soggetto deve, infatti, rispondere su una scala Likert di tipo temporale che va da «Mai » a «Sempre». Una parte degli item (14/27) è stata scritta in «chiave positiva» e una parte (13/27) in «chiave negativa» (per evitare l’incidenza dell’acquiescenza): per gli item in «chiave positiva» in fase di scoring il punteggio è stato assegnato in maniera crescente (1=1; 2=2; 3=3; 4=4), per quelli in «chiave negativa» il punteggio invece è stato invece invertito (1=4; 2=3; 3=2; 4=1). Alla fine della correzione, i punteggi grezzi di ogni singolo test sono stati trasformati in punteggi standard (*sten*) attraverso l’uso delle tabelle normative riportate nell’Appendice C del manuale del SAR. Si è ricavato per ogni test, cinque punteggi grezzi relativi alle cinque dimensioni o fattori fondamentali del costrutto dell’alessitimia, più un punteggio totale di scala, utilizzato solitamente per interpretare nell’insieme il profilo clinico del soggetto e non rilevante quindi, per i fini dell’intervento educativo (non verrà infatti presentato nei grafici elaborati). Se generalmente gli autori del test consigliano di utilizzare e di interpretare solamente il punteggio totale di scala, in questo caso (non avendo utilizzato il test con finalità cliniche) è stato più utile indagare i punteggi ottenuti in ogni singolo fattore e correlarli tra di loro, per osservare in quali aree si sono manifestate più carenze, per poi ipotizzare i risultati ottenibili grazie alla P4C.

Descrizione dei fattori:

Fattore 1: Espressione somatica delle emozioni (ESE)

Il fattore 1, composto da 5 item, descrive la tendenza del soggetto a esprimere le proprie emozioni, specie quelle di natura “negativa”, come la rabbia, la paura o la tristezza, attraverso il proprio corpo. Il soggetto che ottiene punteggi elevati a questa dimensione (*sten* >8) può riferire di provare delle “strane” sensazioni fisiche che riesce a comprendere con estrema difficoltà.

(Es. Quando mi arrabbio sto fisicamente male)

Fattore 2: Difficoltà a identificare le proprie emozioni (DIE)

Questa dimensione, composta da 6 item, descrive la difficoltà del soggetto nell’identificare le proprie emozioni. Soggetti con punteggi elevati a tale dimensione (*sten* >8), non sono in grado di comprendere i motivi per i quali provano alcune emozioni, in particolar modo in situazioni o momenti difficili. A volte il soggetto può riferire di sentirsi angosciato, ansioso o triste senza saperne la ragione.

(Es. Quando mi capita di sentirmi triste capisco quali possono essere i motivi)

Fattore 3: Difficoltà a comunicare agli altri le proprie emozioni (DCE)

Il Fattore 3, composto da 5 item, descrive la difficoltà del soggetto a comunicare agli altri le proprie emozioni. Punteggi elevati a questa dimensione (*sten* >8) evidenziano una persona che non riesce, ad esempio, a confidare le emozioni ai propri amici o che cerca di nascondere agli altri i propri sentimenti. Il soggetto può evitare di parlare degli aspetti più profondi e intimi del proprio carattere anche con le persone che conosce da molto tempo.

(Es. Evito di parlare di me anche con le persone che conosco da molto tempo)

Fattore 4: Pensiero orientato esternamente (POE)

La dimensione, composta da 5 item, descrive uno stile cognitivo caratterizzato da un pensiero aderente agli aspetti pratici della vita e poco interessato agli elementi simbolici delle cose. Punteggi elevati a questa dimensione (*sten* >8) evidenziano una persona che non è interessata, ad esempio, ai diversi aspetti che caratterizzano un problema ma che è

essenzialmente pronta a risolverlo. Tale individuo potrebbe mostrare inoltre una maggiore tendenza ad agire in maniera impulsiva e a una scarsa capacità introspettiva.

(Es. Cercare di comprendere i diversi aspetti di un problema complica solamente la vita)

Fattore 5: Difficoltà a essere empatici (EMP)

Il fattore, composto da 6 item, descrive la difficoltà del soggetto ad essere empatico e a comprendere gli stati emotivi altrui. Punteggi elevati a tale scala (sten >8) rivelano che l'individuo non è attento a ciò che provano le persone che lo circondano o che ha difficoltà a capire quando gli altri sono tristi o giù di morale. Potrebbe riferire di essere una persona che normalmente non si fa coinvolgere dallo stato emotivo altrui ma che rimane piuttosto "distaccata" dai problemi personali, anche di persone a lui care.

(Es. Comprendo i sentimenti delle persone a cui voglio bene anche senza che ne parlino)

Punteggio totale di scala:

La Scala Alessitimica Romana, misura come già detto, il livello di alessitimia del soggetto. Punteggi elevati (sten >8), pur non individuando una specifica patologia, possono fornire delle indicazioni in merito a una generica difficoltà nella regolazione affettiva. Può essere utilizzato come un fattore generico «di rischio».

Gruppo

Questo test è stato somministrato a 10 gruppi composti da ragazzi di prima media (per un'età media di 11 anni): 6 gruppi sperimentali (116 partecipanti); 4 gruppi di controllo (80 partecipanti); per un totale di 196 alunni testati (Maschi n=99; Femmine n=97).

2.3 Risultati: discussione e implicazioni educative

I risultati dei test sono stati confrontati utilizzando come variabili indipendenti: il *genere* (maschio-femmina), senza dividere il gruppo tra sperimentale e controllo; e il *gruppo* (sperimentale-controllo), senza divisioni di genere. Va detto, prima di andare a discutere ciò che emerge da grafici e tabelle, che due sono le ottiche con cui si è scelto di compiere tale analisi descrittiva. Ai fini di questo lavoro di tesi, interessava osservare uno spaccato della realtà sociale di oggi, per vedere che livelli di competenza emotiva può avere un gruppo di ragazzi, infondo numericamente consistente, e quali differenze ci sono, se ce ne

sono, tra maschi e femmine. Si desiderava argomentare anche con ipotesi legate ad un contesto reale, le potenzialità che un curriculum, come la Philosophy for Children, può sviluppare per quanto riguarda l'educazione alle emozioni. Ai fini invece, della ricerca da cui sono stati estrapolati i test, si desiderava osservare quali differenze di partenza ci sono tra il gruppo sperimentale, che poi praticherà la P4C, e il gruppo di controllo che invece non la farà. Si vuole provare ad immaginare quali ipotesi di miglioramento potranno verificarsi, attraverso il dialogo filosofico in comunità di ricerca, nei diversi fattori identificati dal test. Queste sono le ottiche da cui si sono guardati i risultati emersi; ottiche descrittive che non potendosi confrontare con ciò che realmente avverrà in seguito, rimarranno provocatrici di ipotesi e promotrici di interventi.

Table e Grafici dei Risultati

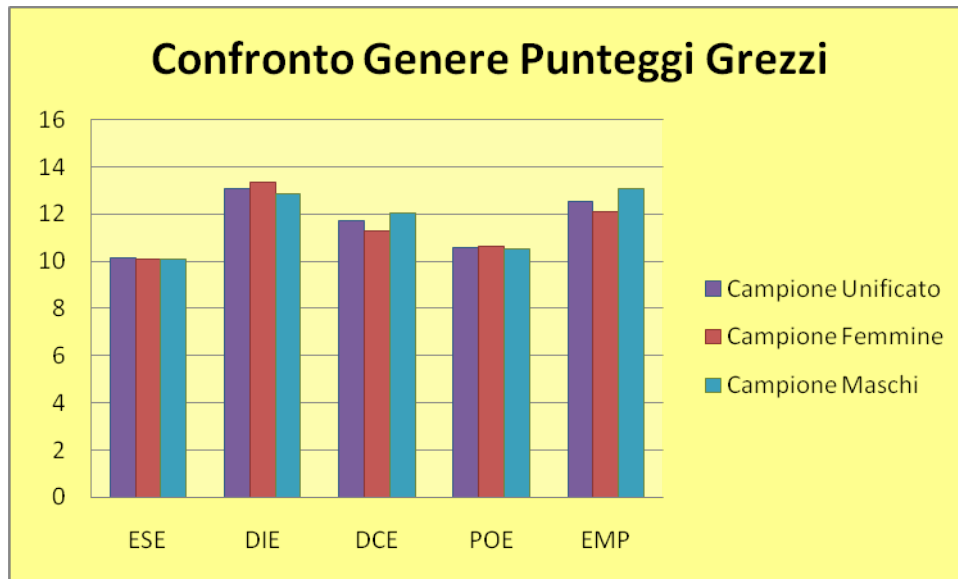
Tab. 1 - Correlazione tra fattori

Dimensioni e punteggio di scala	F1	F2	F3	F4	F5	Punteggio totale
F1. Espressione somatica delle emozioni	1					
F2. Diff. a identificare le proprie emozioni	,108	1				
F3. Diff. a comunicare le proprie emozioni	,022	,136	1			
F4. Pensiero orientato esternamente	,081	,145 [*]	,085	1		
F5. Mancanza d'empatia	-,007	,430 ^{**}	,313 ^{**}	,169 [*]	1	
Punteggio totale di scala						1

*correlation is significant at the 0.05 level (2- tailed)

** correlation is significant at the 0.01 level (2- tailed)

Grafico 1 – Confronto punteggi grezzi per genere



Tab. 2 – Suddivisione del gruppo in riferimento al genere: medie e deviazioni standard (punteggi grezzi)

Dimensioni e Punteggio di scala	Unificato (N=196)		Femmine (N=97)		Maschi (N=99)	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
ESE	10,168	2,888	10,082	2,515	10,101	3,108
DIE	13,092	3,562	13,35	3,464	12,868	3,643
DCE	11,709	2,926	11,288	2,933	12,06	2,892
POE	10,582	2,494	10,608	2,481	10,545	2,516
EMP	12,541	3,03	12,092	2,665	13,05	3,236

TOTALE SCALA	58,092	8,534	57,412	7,899	58,758	9,018
--------------	--------	-------	--------	-------	--------	-------

Tab. 2.2 – *Suddivisione del campione SAR in riferimento al genere: medie e deviazioni standard (punteggi grezzi)*⁴⁸

Dimensioni e Punteggio di scala	Unificato (N=1583)		Femmine (N=981)		Maschi (N=602)	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
ESE	9,78	2,79	10,03	2,72	9,4	2,84
DIE	13,19	3,6	13,39	3,53	12,8	3,66
DCE	11,42	2,97	11,14	2,96	11,87	2,92
POE	10,27	2,73	10,07	2,6	10,61	2,87
EMP	11,53	2,81	11,01	2,55	12,35	2,99
TOTALE SCALA	56,19	8,54	55,65	7,85	57,03	9,48

Tab. 3 – *Suddivisione del campione SAR in riferimento all'età: medie e deviazioni standard (punteggi grezzi)*⁴⁹

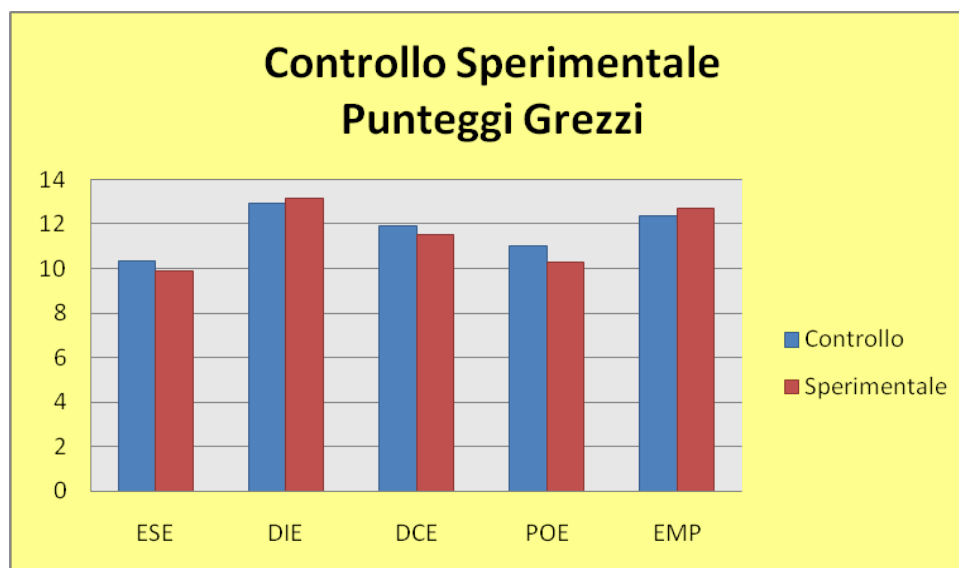
Adolescenti (N=1016)	ESE	DIE	DCE	POE	EMP	Punteggio totale
Media	9,95	13,71	11,21	10,42	11,72	57

⁴⁸ Tabella tratta da R. Baiocco, A. Giannini, F. Laghi (2005), *SAR, Scala Alessitimica Romana*, Trento: Erickson, pag. 41

⁴⁹ Tabella tratta da R. Baiocco, A. Giannini, F. Laghi (2005), cit. pag. 44

DS	2,75	3,46	2,9	2,76	2,85	8,39
----	------	------	-----	------	------	------

Grafico 2 – Confronto punteggi grezzi per gruppo



Tab. 4 - Suddivisione del gruppo in riferimento a controllo/sperimentale: medie e deviazioni standard (punteggi grezzi)

Dimensioni e Punteggio di scala	Gruppo Controllo (N=80)		Gruppo Sperimentale (N=116)	
	Media	DS	Media	DS
ESE	10,35	2,77922	9,8783	2,83817
DIE	12,9	3,76055	13,1652	3,30584
DCE	11,9375	3,12339	11,513	2,79839

POE	11,0375	2,46722	10,2783	2,47283
EMP	12,3375	2,76938	12,7043	3,13714

Discussione dei risultati e implicazioni educative

Per quanto riguarda l'ottica educativo-sociale, possiamo dire che, dalla correlazione (vedi tab. 1) tra fattori fatta in base ai test compilati dai ragazzi, è emerso che esistono delle correlazioni statisticamente significative e positive tra il fattore 2 (DIE) e i fattori 4 (POE) e 5 (EMP). Questo significa che, incrementando le capacità di identificazione e riconoscimento delle emozioni, si possono ottenere dei risultati migliori anche per quello che riguarda il pensiero orientato esternamente e l'empatia, o viceversa. Altra correlazione significativa è quella tra la Difficoltà a comunicare le proprie emozioni (DCE) e l'Empatia, e quella tra quest'ultima e il Pensiero orientato esternamente. Ciò che chiaramente si può notare è che, poiché la P4C come curricolo interviene direttamente, attraverso lo sviluppo delle abilità di ragionamento, di discussione, di condivisione e delle competenze emotivo-relazionali, su tali fattori, ed essendo questi fattori correlati significativamente tra di loro, basta che ci si concentri sul miglioramento di uno per osservare dei miglioramenti anche nelle altre dimensioni. Ad esempio, possiamo ipotizzare che un lavoro, fatto attraverso la P4C, orientato all'incremento dell'empatia ma che coinvolge anche lo sviluppo delle capacità logico-formali, possa far sì che l'individuo migliori anche le sue capacità di comunicazione con gli altri e la sua capacità di riflettere sulle situazioni difficili che si trova davanti, prima di agire.

Per quanto riguarda il test per gruppi indipendenti, si può osservare (vedi tab. 2) che, per quanto sia statisticamente significativa solo la differenza nella dimensione dell'empatia (i ragazzi sono significativamente meno empatici delle ragazze), in generale i risultati confermano quasi tutte quelle differenze di genere già riconosciute, nel loro più vasto campione (vedi tab. 2.2), dagli autori del SAR: i maschi ottengono dei punteggi medi superiori alle dimensioni *Difficoltà a comunicare le proprie emozioni* e, appunto, alla dimensione *Mancaza d'empatia*; le femmine ottengono dei punteggi superiori in riferimento alla variabile *Difficoltà a identificare le proprie emozioni*. Per quanto riguarda

invece la dimensione ESE e la dimensione POE, i risultati, anche se di poco, sono invertiti: mentre consultando la tabella campione del manuale del SAR ci si sarebbe aspettate le femmine con un punteggio più alto nell'*Espressione somatica delle emozioni*, e i maschi con punteggio più alto nel *Pensiero orientato esternamente*, nell'analisi dei test somministrati a Rovigo si verifica il contrario: sono i ragazzi ad avere un'espressione più somatica delle emozioni, e le ragazze ad agire più impulsivamente senza riflettere troppo sulle situazioni che vivono. Per concludere questa prima discussione dei risultati possiamo dire che, confrontando la tabella contenente le medie e le deviazioni standard ottenute dai risultati degli adolescenti (dai 15 anni in su) campione, raccolti nel SAR (vedi tab. 3), con quella prodotta analizzando i risultati dei test dei ragazzi di Rovigo, si può notare sì una differenza a sfavore dei ragazzi di Rovigo (che in generale hanno ottenuto punteggi di media più alti di quelli del campione SAR) ma, tenendo conto che è un test che è stato somministrato nella prospettiva di un intervento educativo con la P4C, tale differenza non può essere altro se non uno stimolo per raggiungere, e si spera migliorare, i medesimi risultati del campione SAR alla fine del periodo di pratica della P4C.

Per quello che riguarda invece l'ottica di analisi finalizzata all'osservazione della situazione prima dell'inizio del programma della P4C, possiamo affermare che non ci sono differenze statisticamente significative tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale (vedi tab. 4). Entrambe hanno ottenuto dei punteggi standard non molto elevati, in tutte le componenti del SAR, e anche le medie dei punteggi grezzi (vedi fig. 2) non differiscono tra loro di molto, se non per la dimensione del Pensiero orientato esternamente. Per quanto riguarda il 4°fattore infatti, il gruppo sperimentale parte già da una situazione migliore rispetto al gruppo di controllo. Le ipotesi che in questo caso possiamo formulare rispetto all'intervento della Philosophy for Children, è che nei post-test si vada accentuando la differenza tra le medie dei due gruppi, fino a diventare una differenza statisticamente significativa in tutte le dimensioni del test: alla fine di un percorso come la P4C, in cui ci si confronta e si pensa attraverso la pratica dialogico-argomentativa svolta in una comunità di ricerca, l'individuo deve poter arrivare ad essere consapevole dei propri processi riflessivi, e responsabile delle proprie opinioni ed azioni, quindi deve essere in grado di identificare le proprie emozioni, di comunicarle agli altri, evitando così espressioni somatiche delle stesse, deve essere empatico nei confronti delle emozioni e dei sentimenti altrui e riflessivo circa i comportamenti e le situazioni che si trova ad affrontare.

La Philosophy for Children, può essere quindi una proposta efficace non solo per la più generale educazione alle emozioni, ma anche sul piano della prevenzione e promozione sociale, anche per quanto riguarda le competenze necessarie per sviluppare una partecipazione attiva alla cittadinanza e per una più vasta educazione alla legalità. Ciò non vuol lasciare intendere che la P4C è un curriculum che si adatta a tutti i possibili piani di intervento sociale, o che può essere piegato per farlo star bene all'interno di qualsiasi proposta di promozione sociale; certo è vero però che lavorando sullo sviluppo delle abilità di base del pensiero riflessivo e promuovendo l'incremento delle competenze creative ed emotivo-affettive del bambino fin dall'infanzia, collabora per sostenere la scuola nel suo importante compito di preparare gli individui a realizzare il proprio benessere bio-psico-sociale, ed il loro equilibrio emotivo-affettivo, compito esistenziale che coinvolge tutte le sfere della vita dell'uomo.

CONCLUSIONE

Al termine di questo approfondimento teorico si vogliono spendere poche parole per riprendere la tesi che si è cercato di argomentare efficacemente lungo l'evolversi dei capitoli precedenti.

Si è partiti dalla domanda focale se fosse possibile educare alle emozioni e attraverso le argomentazioni fornite dai diversi orizzonti scientifici, più o meno recenti, e dai diversi costrutti teorici, si pensa di poter essere giunti alla conclusione che sì, è possibile educare alle emozioni.

Successivamente ci si è interrogati sulla necessità di educare alle emozioni, perché aver dimostrato che qualcosa sia educabile non è condizione sufficiente per dimostrare che è anche necessario farlo; attraverso i quadri istituzionali che a centri concentrici si sono esposti, dal più grande, la realtà europea, al più piccolo, l'incompetenza emotiva, si è argomentato che è necessario che ogni individuo sia possessore delle competenze e degli strumenti necessari per comprendere e gestire in maniera adeguata le sue emozioni, perché altrimenti ne va della sua salute e del suo benessere bio-psico-sociale.

Infine si è proposto un approccio didattico, contestualizzato nel curriculum della Philosophy for Children che potesse essere efficace nell'educazione alle emozioni. La P4C è quel tipo di approccio perché permette, attraverso lo sviluppo delle abilità, conoscenze, procedure di base del pensiero riflessivo, in comunità di ricerca, a ciascuno di individuare il proprio senso e il proprio posto nei contesti in cui vive, sviluppando autostima e senso di autoefficacia emotiva.

Quindi si può concludere dicendo che sì, è possibile ed è necessario educare alle emozioni, la scuola è uno dei luoghi fondamentali in cui farlo e la Philosophy for Children è un intervento didattico che ha tra i suoi obiettivi e prerogative accreditate anche quella di

sostenere e accompagnare, in maniera mirata, tutti i membri della comunità di ricerca in questo percorso di crescita e realizzazione.

Allegato A

Si sono presi ad esempio alcune delle idee guida, dei piani di discussione e degli esercizi proposti nei primi tra manuali del curriculum, per comprendere come possano portare allo sviluppo delle capacità e abilità necessarie per l'incremento della competenza emotiva, quindi come attraverso queste proposte la P4C si faccia promotrice anche di un'educazione alle emozioni.

Per un'analisi più completa ed approfondita si rimanda direttamente a questi e agli altri manuali del curriculum.

Ospedale delle bambole: dare senso al mondo (Scuola materna)

- **2.1** Come sappiamo quello che è buono per noi? Cercare di capire cosa è buono per noi non è un compito facile; implica una conoscenza di noi stessi, dei nostri desideri, e di cosa ci potrebbe far crescere in senso qualitativo.
- **2.6** Cos'è un amico? Amicizia è una relazione essenziale nello sviluppare il senso del significato e del valore della persona, il senso del proprio valore e della propria identità.
- **3.3** Essere egoisti; non condividere né giocattoli, né pensieri, né sentimenti; l'incapacità di dire qualcosa di sé o per paura di perdere qualcosa di importante o per paura di essere fraintesi. Ma l'essere egoisti può avere anche un aspetto positivo: significa aver sviluppato l'abilità di prendersi cura di sé, di fare quanto è necessario per conservare il proprio benessere e crescere in modo qualitativamente ricco (avere una sana autostima, un sano concetto di sé).
- **3.11** Essere responsabili delle proprie azioni; significa accettare la responsabilità delle conseguenze di ciò che facciamo e non è facile; ma quando si è in grado di farlo si è compiuto un passo verso l'autonomia.

- **4.6** Essere stupido/a; imparare il significato delle parole che si utilizzano; sentirsi “stupido” perché non si è in grado di verbalizzare ciò che si prova o le ragioni a sostegno di un proprio giudizio.
- **5.4** “Se solo non avessi..”; esercizio del ragionamento contro fattuale come buona preparazione per l’immaginazione morale necessaria per una vita etica.
- **5.13** “non mi sento di farlo”, è una buona ragione? capacità di immedesimarsi nella situazione di un altro per capire se le ragioni per cui io non voglio fare qualcosa sono sufficienti per non farla. “come ti sentiresti se papà non venisse alla tua festa di compleanno?”

Elfie: mettiamo insieme i pensieri (I e II elementare)

- Elfie è una bambina dalla mente agile, ma ha problemi quando si tratta di dover fare domande in classe. Alcuni di questi problemi possono essere di ordine psicologico in relazione alla sua scarsa autostima.
- **1.1.3** Timidezza nel fare le domande, rischio di sembrare “stupido” perché incapace di esprimersi
- **1.1.5** La paura di non sapere nulla; Elfie è convinta di non sapere nulla ed ha paura che gli altri possano scoprirlo. Noi sappiamo che si sbaglia, perché in realtà lei sa molto, ma non lo sa, e fino a quando penserà di essere ignorante e stupida, anche se si sbaglia, la sua paura rimarrà reale (far emergere le credenze che soggiacciono alle emozioni e che, quando sono sbagliate, portano con sé un forte disagio emotivo).
- **1.3.2** Ci sono delle cose che accadono e cose che facciamo accadere; rendere i bambini capaci di stabilire un senso di controllo sulla propria esistenza; portarli ad acquisire il potere di dirigere le loro vite scegliendo tra alternative realistiche ed agendo in base alle proprie scelte e ai propri giudizi.
- **1.3.5** Adesso, domani; acquisire l’abilità di posticipare i propri impulsi;
- **1.5.1** Pensare in modo chiaro; aiutare i bambini ad essere il più logici possibile e offrire loro un modello di razionalità per incoraggiarli a chiarire i propri concetti: ad esempio, quando sei molto arrabbiato trovi che pensi più o meno chiaramente? Quando sei molto felice, pensi più o meno chiaramente? Ecc..
- **1.5.4** “essere stupido”; tutti conosciamo dei bambini che sono molto “brillanti” a scuola ma che magari non sanno gestire bene le situazioni pratiche o sociali, oppure mancano di capacità di giudizio o di buon gusto; oppure bambini che hanno buon gusto e senso pratico ma che non riescono bene a scuola. Bisogna aiutare i bambini a rendersi conto che per ogni individuo vi sono innumerevoli modi di essere intelligenti. Offrire ai bambini la capacità di riconoscersi come autoefficaci e degni di autostima.
- **2.4.2** Preoccuparsi, situazioni competitive; poiché i bambini non riescono ad esprimere bene le loro ansie, spesso si crede che non ne abbiano. E poiché non hanno troppe esperienze del mondo, non

possono essere sicuri del prezzo del fallimento e quindi tendono ad aspettarsi il peggio, facendosi prendere dallo sconforto e dall'ansia. Giungono perfino a sentire che il loro fallimento nelle prestazioni a nostro beneficio, si tradurrà in un nostro rifiuto nei loro confronti. Se hanno sviluppato una mancanza di fiducia in se stessi, lo stress che si trovano ad affrontare in una prestazione competitiva, li convince di trovarsi in una situazione senza uscita. Aiutarli a riflettere sulle conseguenze di un possibile fallimento, sulla differenza di piani tra prestazione ed affetto, può sostenerli nell'incremento di strategie di coping con cui mantenere un benessere ed un equilibrio anche nelle situazioni che creano frustrazione o ansia.

- **2.5.3** Decidere, è un importante atto mentale; quando siamo incapaci di decidere può sorgere in noi un forte senso di frustrazione che ci paralizza ancora di più.
- **3.4.6** sentirsi non desiderati; i bambini che hanno l'impressione di non essere desiderati si sentono inutili superflui. Non hanno un forte sentimento del proprio valore e ciò che pensano di sé è per lo più ciò che credono che gli altri pensino di loro. I bambini con un'opinione negativa di sé sono inclini a divenire vittima di oppressione. È come se stimolassero l'aggressività e l'asprezza degli altri. A maggior ragione si dovrebbe rendere la classe un luogo rassicurante in modo da prevenire bullismo e pregiudizi.
- **3.4.7** C'è niente che nessuno voglia? Le persone veramente non vogliono qualcosa o dicono soltanto di non volerla?
- **4.2.3** Serio; i bambini devono imparare a leggere non solo le cose scritte, ma anche le espressioni facciali, il linguaggio del corpo; devono essere in grado di dire dal modo in cui una persona appare, come questa si sente e cosa intendono con ciò che dicono (capacità di differenziare espressioni emozionali soggettive interne dall'espressione emozionali esterne, e capacità di riconoscerlo anche negli altri).
- **4.3.5** Scelte; i bambini sono spesso chiamati a fare delle scelte. Una scelta intelligente è una questione di giudizio, richiede che i bambini siano in grado di esprimere le ragioni su cui si basano le loro scelte.
- **5.3.4** Esempi; capacità di fare esempi anche per quanto riguarda i sentimenti e le possibilità di azione.
- **5.5.4** Sappiamo perché piangiamo? Un sacco di volte intraprendiamo un comportamento emozionale senza essere consapevoli delle nostre ragioni per farlo. Esplorare quindi con i bambini le varie ragioni che potrebbero giustificare, ad esempio, il pianto di qualcuno.
- **6.2.1** Solitudine; senso di abbandono e disperazione. Un bambino che ha poca fiducia nelle proprie abilità, sicuramente manca di autostima e può pensare che a causa di questa sua incapacità gli altri non gli vogliano bene. Aiutare a riconoscere che non è solo e che ci sono persone che gli vogliono bene, può aiutarlo ad intraprendere più fiducioso il cammino verso il riconoscimento delle proprie capacità.

- **6.2.5** Essere pronti; per i bambini che sono eccessivamente impulsivi e che pensano solo dopo aver agito, l'idea di riflettere prima di agire può sembrare un po' strana.
- **7.2.8** Le cose non sono sempre quelle che sembrano essere; se una persona sta sorridendo e sembra felice, significa che è realmente felice?
- **9.5.11** L'autocritica di Elfie; Elfie è molto severa con sé stessa, ma come può sbagliarsi tanto? Prova umiliazione, ansia, senso di colpa, vergogna per ragioni che agli occhi di chi legge non sono giuste. Come possiamo aiutare i bambini a sviluppare immagini di sé maggiormente positive e vicine al reale?

Kio e Gus. Stupirsi di fronte al mondo. (II e III elementare)

- **I.3** Puoi non essere d'accordo con una persona e non essere arrabbiata con lei? Puoi essere d'accordo con una persona senza che questa ti piaccia?
- **I.7** Meravigliarsi; stupore di fronte al mondo; o stupirsi in modo attivo, chiedendosi che cosa sarebbe il mondo se fosse diverso da com'è. Offrire ai bambini la possibilità di meravigliarsi e incuriosirsi per cose che il senso comune spesso banalizza.
- **1.1.2** Parlare in prima persona; il racconto narrato in prima persona è più presente e attingibile dai bambini che possono più facilmente immedesimarsi con i personaggi.
- **1.1.9** Imitazione; i bambini giocano a essere un gatto o un serpente, diventando questi animali "da dentro", in contrasto con una semplice imitazione che guarda l'oggetto dal "di fuori". Un'abile personificazione implica una certa sensibilità ed empatia.
- **1.1.12** Essere Orgogliosi; finché per orgoglio si intende il rispetto di sé o il riconoscere valore in se stessi, non c'è nulla di negativo, ma se tutto ciò viene portato all'eccesso diventa arroganza.
- **1.2.3** Fare; le persone a volte dicono di voler fare una cosa e poi ne fanno un'altra; agiscono in un modo diverso dai loro propositi oppure costruiscono qualcosa di diverso dalle loro intenzioni. Dietro le parole ci sono sempre delle intenzioni, e degli scopi, che possono essere diversi da ciò che è reso manifesto.
- **2.1.2** Non poter vedere; di qualsiasi disabilità è difficile parlare, ma forse il compito è reso più facile se la persona disabile è un personaggio di una storia immaginaria. È importante comunque far riflettere gli allievi sul problema, incoraggiandoli ad indagare su come i sensi cooperano, si sostituiscono, competono nell'essere la fonte primaria di conoscenza del mondo.
- **2.1.3** Le cose che siamo capaci di fare. I bambini sono in generale molto sensibili alla questione delle proprie abilità e della bravura che possiedono in ognuna di queste. Aiutarli a riconoscere le proprie incapacità o i propri limiti offre loro la possibilità di iniziare a comprendere realmente chi sono.
- **2.1.8** Quando si dubita ci si trova in una situazione emotiva e cognitiva di incertezza, quando invece si sa, o si crede, si è in uno stato di sicurezza. Credere è in sé un atto mentale e bisogna essere consapevoli dei criteri che si adottano per credere ad una cosa invece che ad un'altra.

- **2.3.4** Creare, fare artisticamente un oggetto, che soddisfi esteticamente; l'esperienza cui si riferisce uno scultore quando plasma la materia, è collegata alle sue esperienze ed emozioni nel toccare, nel sentire, nell'odorare, sono esperienze che dovrebbero venir evocate in chi guarda l'opera finita.
- **2.4.4** Avere tatto; saper comportarsi in un modo appropriato in circostanze specifiche. Presuppone che i bambini imparino a decentrarsi, mettersi nei panni altrui; è un'abilità sociale e cognitiva estremamente importante.
- **3.1.2** Sentire una storia, leggerla nel silenzio della sera, ha una dimensione cognitiva, emotiva e sociale molto importante, largamente condivisa dagli esseri umani. Le storie sono eventi narrati in modo da assumere dei significati, per chi le racconta e per chi le ascolta. Con le storie si creano dei mondi possibili, si reinterpretono eventi passati in modo sempre nuovo. Le storie servono a vivere il presente "in prospettiva", così che la realtà risulti luogo di "senso" e valore.
- **3.1.4** Atti verbali; sono i modi in cui gli esseri umani esprimono se stessi in parole. Si possono usare atti verbali per esprimerci solo per noi stessi, oppure per modificare i sentimenti degli altri.
- **3.3.1** I comportamenti auto contraddittori sono generalmente frustranti per le persone che ne sono coinvolte, ma non dovrebbero esserlo, per lo meno nella misura in cui portano a galla un problema da risolvere (es. Amore-Odio). Mettono l'individuo in una posizione di incertezza che potrebbe durare anche tutta la vita ma che non per questo deve necessariamente disturbare o frustrare un individuo. Però spesso è una situazione che si esprime con uno stato emotivo di cattivo umore. L'autocontraddizione può avere un valore se è consapevole.
- **4.1.2** Possiamo conoscere le menti degli altri? Concetto di empatia e di utilizzo delle espressioni del volto e dei gesti che l'accompagnano come evidenze per inferire quello che uno sta pensando.
- **4.3.3** Sperare è uno stato mentale, simile ad un atteggiamento che si può coltivare e modificare solo attraverso l'esperienza vissuta. È un atteggiamento di attesa positiva rispetto a ciò che ci riserva il futuro. Per i bambini è una necessità fondamentale che li coinvolge in quelle attività produttive in grado di contribuire alla realizzazione di un mondo migliore.
- **5.1.5** Essere visibili, il poter essere visti, rappresenta una possibilità determinante per la sua dimensione esistenziale ed etica della persona umana che in base ad essa conforma e si orienta i suoi comportamenti sociali.
- **5.2.4** Avere paura; spesso si ha paura di ciò che non si conosce, la paura è uno stato intellettuale e insieme fisiologico. A volte può essere paralizzante. Se ciò che temiamo esiste davvero, allora discutendone in comunità possiamo anche pensare a come affrontarlo, evitarlo, eliminarlo.
- **7.3.7** Le domande che riguardano i sentimenti e le convinzioni delle altre persone possono trovare una risposta solo parlando con queste persone. Occorre stimolare gli alunni a tradurre la propria curiosità e i propri interessi in domande, da rivolgere a sé, ai compagni.

- **10.1.6** Forse Gus si trova in una condizione esistenziale tale da comprendere meglio di altri chi è in difficoltà. Si tratta comunque di un'interpretazione personale di un messaggio che potrebbe assumere anche altri significati.

BIBLIOGRAFIA

- Albanese O., Lafortune L., Daniel M., Doudin P., Pons F. (a cura di) (2006), *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, Milano: FrancoAngeli
- Albanese O., Molina P. (a cura di) (2008), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione: la standardizzazione italiana del test di comprensione delle emozioni (TEC)*, Milano: Unicolpi
- Albanese O., Farina E., Grazzani Gavazzi I. (2008), «La competenza emotiva e la comprensione delle emozioni», in Albanese O., Molina P. (a cura di), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e sua valutazione*, Milano: Unicolpi, pp. 21-53
- Cosentino A. (a cura di) (2002), *Filosofia e Formazione, 10 anni di "Philosophy for Children" in Italia (1991-2001)*, Napoli: Liguori
- Aquario D. (2006), «Un laboratorio per l'integrazione attraverso le emozioni», in Santi M., *Costruire comunità d'integrazione in classe*, Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia
- Arnold M. B. (1960), *Emotion and Personality*, New York: Columbia University Press
- Arnold M. B. (ed.) (1970), *Feelings and Emotions, The Loyola Symposium*, New York and London: Academic Press
- Audrin C., Cinq-Mars C., Sasseville M. (2005), «Il programma "Prevenzione della violenza e Philosophy for Children" », in Santi M. (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli: Liguori, pp. 123-144
- Austin J. L. (1987), *Come fare cose con le parole*, Genova: Marietti
- Averill J. R. (1980), «A constructivist View of Emotion», in Plutchik R., Kellerman H. (eds.), *Theories of Emotion*, vol. 1, New York: Academic Press, pp. 305-340

- Averill J. R. (1982), *Anger and aggression: an essay on emotion*, New York: Springer-Verlag
- Baiocco R., Giannini A., Laghi F. (2005), *SAR, Scala Alessitimica Romana*, Trento: Erickson
- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento: Erickson
- Battacchi W. (2004), *Lo sviluppo emotivo*, Roma: GLF editori Laterza
- Bellagamba S. (2002), «Come vincere la sfida del bullismo. Il contributo della P4C», in Cosentino A. (a cura di), *Filosofia e Formazione, 10 anni di "Philosophy for Children" in Italia (1991-2001)*, Napoli: Liguori, pp. 268-271
- Bertini M., Braibanti P., Gagliardi M. P. (2004) (a cura di), *La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola: il modello "Skills for life" 11-14 anni*, Milano: FrancoAngeli
- Bonichini S. (2002), *Prima infanzia: emozioni e vita sociale*, Roma: Carocci
- Bruner J. (2001), *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli
- Bühler K. (1923), *Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes (Lo sviluppo psichico del bambino)*, Leipzig (tr. Russa: *Duhovnoe razvitie rebenka*, Moskva, 1924), cit. in Vygotskij L. S. (2006), *Psicologia pedagogica*, Gardolo (TN): Erickson
- Camhy D., Glaeser U., Paar S. (2005), «Philosophy for Children come strategia di prevenzione contro la xenofobia e il razzismo», in Santi M. (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli: Liguori, pp. 111-122
- Cannon W. B. (1927), «The James-Lange theory of emotion: A critical examination and alternative theory», in *American Journal of Psychology*, 39, pp.106-124
- Cisotto L. (2005), *Psicopedagogia e didattica*, Roma: Carocci
- Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze: La Nuova Italia
- Commissione Europea, Delors J. (1994), *Crescita, competitività, occupazione: le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo: libro bianco/Commissione Europea*; Milano: il Saggiatore
- Commissione Europea, Cresson E. (1996), *Libro bianco su istruzione e formazione: insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva/Commissione Europea*; Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Cosentino A. (2002), «Educare la creatività del pensiero», in Cosentino A. (a cura di), *Filosofia e Formazione, 10 anni di "Philosophy for Children" in Italia (1991-2001)*, Napoli: Liguori, pp. 79-89
- Cunico M. (2004), *Educare alle emozioni*, Roma: Città Nuova Editrice

- Dalle Fratte G. (2004), Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione, Roma: Armando, pp. 7-67
- Damasio A. R. (2000), Emozione e Coscienza, Milano: Adelphi
- Daniel M. F., Schleifer M. (2005), «Imparare a dialogare e prevenzione alla violenza. Uno studio in Quebec con bambini di cinque anni», in Santi M. (a cura di), Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare, Napoli: Liguori, pp. 87-105
- Des Cartes R. (2007), Discorso sul metodo, Bari: Laterza
- Dewey J. (1967), Come pensiamo, Firenze: La Nuova Italia
- Dewey J. (1972), Esperienza ed educazione, Firenze: La Nuova Italia
- Dewey J. (1990), Esperienza e natura, Milano: Mursia Editore
- Di Pietro M. (1999), L'ABC delle mie emozioni, Trento: Erickson
- Dixon L. -Krauss (a cura di) (2000), Vygotskij nella classe, Trento: Erickson
- D'Urso V., Trentin R. (a cura di) (1990), Psicologia delle emozioni, Bologna: Il Mulino
- Edelman G. (2007), Seconda natura: scienza del cervello e conoscenza umana, Milano: R. Cortina
- Ekman P., Friesen W. (2007), Giù la maschera, Firenze: Giunti [(1975), Unmasking the Face, NJ, Prentice Hall: Englewood Cliffs]
- Ekman P., Friesen W. V. and Ellsworth P. (1972), Emotion in the human face: guidelines for research and an integration of findings, New York: Pergamon Press
- Ellis A. (1993), L'autoterapia razionale-emotiva, Trento: Erickson
- Fiorilli C., «Competenze metacognitive ed emozioni: sviluppo e intervento educativo», in Grazzani Gavazzi I. (a cura di), La competenza emotiva. Studi e ricerche nel ciclo di vita, Milano :Unicopli, 2004, pp. 61-78
- Elgin C. Z. (1996), Considered judgment, Princeton: Princeton University Press
- Freud S. (1992), Psicoanalisi, esposizione divulgata in cinque conferenze, Roma: Economici Newton
- Gainotti G. (1990), «Neuropsicologia delle emozioni», in D'Urso V., Trentin R. (a cura di), Psicologia delle emozioni, Bologna: Il Mulino, pp. 233-252
- Galimberti U. (1994), Dizionario di psicologia, Torino: UTET
- Gardner H. (1983), Frames of mind: the theory of multiple intelligences, London: Granada Publishing
- Goleman D. (2008), Intelligenza Emotiva, che cos'è, perché può renderci felici, Milano: BUR

- Grazzani Gavazzi I. (a cura di) (2004), *La competenza emotiva, studi e ricerche nel ciclo di vita*, Milano: Edizioni Unicopli
- Ianes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF: il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Trento: Erickson.
- James W. (1952), *Principles of psychology*, Chicago, London, Toronto: Encyclopedia Britannica [(1890), *Principles of psychology*, New York: Holt]
- Johnson-Laird P. N., Oatley K. (1990), «Il significato delle emozioni: una teoria cognitiva e un'analisi semantica», in D'Urso V., Trentin R. (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Bologna: Il Mulino, pp. 119-158
- Lafortune L. (2006), «Sviluppo della competenza emotiva. Utilizzo di attività interattivo-riflessive per assicurare l'aiuto dei genitori in matematica», in Albanese O., Lafortune L., Daniel M., Doudin P., Pons F. (a cura di), *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, Milano: FrancoAngeli, pp. 136-155
- Lafortune L., Robertson A. (2006), «Una riflessione sui legami tra emozione e pensiero critico», in Albanese O., Lafortune L., Daniel M., Doudin P., Pons F. (a cura di), *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, Milano: FrancoAngeli, pp. 114-135
- Laverty M. (2005), «Dialogo filosofico e etica: ricerca, virtù e amore», in Santi M. (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli: Liguori, pp. 157-179
- Lazarus R. S., Kanner A. D., Folkman S. (1980), «Emotions: A Cognitive-Phenomenological Analysis», in Plutchik R. e Kellerman H. (eds.), *Theories of emotion*, Vol.1, Boston: Academic Press, pp. 189-217
- LeDoux J. (1998), *Il cervello emotivo: alle origini delle emozioni*, Milano: Baldini & Castoldi Dalai
- Lewis M., Saarni C. (1985), *Socialization of emotions*, New York; London: Plenum Press)
- Lipman M. (1974), *Harry Stottlemeier's discovery*, New Jersey, Upper Montclair: IAPC; trad. It. Cosentino A. (2004) (a cura di), *Il prisma dei perché*, Napoli: Liguori
- Lipman M. (1995), «Caring as Thinking», in *Inquiry: Critical Thinking across the Discipline*, 15, pp. 1-13
- Lipman M. (2000), *Mettiamo insieme i pensieri. Manuale di "Elfie"*, trad. it Striano M. (a cura di), Napoli: Liguori
- Lipman M. (2000), *Stupirsi di fronte al mondo, ragionare sulla natura. Manuale di "Kio e Gus"*, trad. it. Santi M. (a cura di), Napoli: Liguori

- Lipman M. (2005), *Educare al pensiero*, Milano: Vita e Pensiero
- Lupia M.R. (2002), «P4C: la logica tra “mente” e “cuore”», in Cosentino A. (a cura di), *Filosofia e formazione – 10 anni di “Philosophy for Children” in Italia (1991-2001)*, Napoli: Liguori, pp. 177-184
- Marmocchi P., Dall’Aglia C., Zannini M. (2004), *Educare le life skills*, Trento: Erickson
- McCormick M., Schleifer M. (2006), «Responsability for Beliefs and Emotions», in *Paideusis*, vol. 15, n.1, pp. 75-85
- Mead G. H. (1932), *The Philosophy of the Present*, Chicago: The University of Chicago Press
- Mead G. H. (1934), *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago: The University of Chicago Press [trad. It. (1966) *Mente Sé e Società: dal punto di vista di uno psicologo comportamentista*, Firenze: Giunti Barbera]
- Montuschi F. (1993), *Competenza affettiva e apprendimento*, Brescia: La Scuola
- Nussbaum M. (2004), *L’intelligenza delle emozioni*, Bologna: Il Mulino
- Oatley K. (2007), *Breve storia delle emozioni*, Bologna: Il Mulino
- OMS (2002), *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento: Erickson
- Perring C. (2003), «Pensiero critico e pratica filosofica», in *Pratiche filosofiche*, n.1; pp. 80-83
- Pietropolli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti: padri e madri di fronte a una sfida*, Milano: R. Cortina
- Plutchik R. e Kellerman H. (eds.) (1980), *Theories of emotion*, Vol.1, Boston: Academic Press
- Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C. (2004), *Discutendo si impara*, Roma: Carocci
- Pontecorvo C. (2005), *Discorso e apprendimento*, Roma: Carocci
- Pons F., P. Harris H. (2000), *Test of Emotion Comprehension (TEC)*, Oxford: University of Oxford
- Pons F., Doudin P-A., Harris P.L., de Rosnay M. (2006), «La comprensione delle emozioni tra affetto e intelletto», in Albanese O., Lafortune L., Daniel M., Doudin P., Pons F. (a cura di), *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, Milano: FrancoAngeli, pp. 15-34
- Rossi B. (2002), *Pedagogia degli affetti*, Bari: Editori Laterza
- Saarni C. (1999), *The development of Emotional Competence*, New York: Guilford Press

- Salovey P., Mayer J. (1990), «Emotional Intelligence», in *Imagination, Cognition and Personality*, n°9, pp. 185-211
- Santi M. (1995), *Ragionare con il discorso*, Firenze:La Nuova Scuola
- Santi M. (2002a), «Filosofare, argomentare ed apprendere a pensare», in Cosentino A. (a cura di), *Filosofia e formazione – 10 anni di “Philosophy for Children” in Italia (1991-2001)*, Napoli: Liguori, pp. 91-109
- Santi M. (2002b), «Conversazione con M. Lipman», in Cosentino A. (a cura di), *Filosofia e formazione – 10 anni di “Philosophy for Children” in Italia (1991-2001)*, Napoli: Liguori, pp.47-60
- Santi M. (a cura di) (2005), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli: Liguori
- Santi M. (2005), «Philosophy for Children: un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile», in Santi M. (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli: Liguori, pp. 7-27
- Santi M. (2006), «La comunità di ricerca come luogo di pratica filosofica: la proposta della Philosophy for Children», in Brentani C., Madera R., Natoli S., Tarca L. V. (a cura di), *Pratiche filosofiche e cura di sé*, Milano: Mondadori
- Schachter S., Singer J. (1962), «Cognitive, social and physiological determinants of emotional state», in *Psychological Review*, 69, pp. 379-399
- Sharp A. M. (2000), *Dare senso al mondo. Manuale di “L’ospedale delle bambole”*, trad. it Striano M. (a cura di) Napoli: Liguori
- Sharp A. M. (2004), «The other dimension of caring thinking», in *Australasian Journal of Philosophy in Education*, vol. 12, n.1, May, pp. 9-15
- Sharp A. M. (2005), «Filosofia per i bambini: educare un giudizio migliore», in Santi M. (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli: Liguori, pp. 29-44
- Spinoza (1997), *Etica*, Giacchetti E. (a cura di), Roma: Editori Riuniti
- Striano M. (1996), *Per un'educazione al pensiero complesso*, Bollettino SFI n. 159/1996
- Striano M. (2002a), «La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman», in Cosentino A. (a cura di), *Filosofia e Formazione, 10 anni di “Philosophy for Children” in Italia (1991-2001)*, Napoli: Liguori, pp. 61-65

- Striano M. (2002b), «Pensare insieme in P4C: alcune riflessioni», in Cosentino A. (a cura di), *Filosofia e Formazione*, 10 anni di “Philosophy for Children” in Italia (1991-2001), Napoli: Liguori, pp. 200- 209
- Trentin R. (1990), «Emozioni e processi cognitivi», in D’Urso V., Trentin R. (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Bologna: Il Mulino, pp. 159-191
- Varisco B. M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Roma: Carocci
- Vygotskij L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Cole M. (raccolta di scritti a cura di), Torino: Boringhieri
- Vygotskij L. S. (2006), *Psicologia pedagogica*, Gardolo (TN): Erickson
- Vygotskij L. S. (2008), *Pensiero e linguaggio*, Bari: Laterza
- Watts F., T. Dalgleish (1990), «I disturbi emozionali», in D’Urso V., Trentin R. (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Bologna: Il Mulino, pp. 217-231
- Zammuner V. L. (2004), «Lo sviluppo della competenza emotiva: la letteratura per l’infanzia quale base di conoscenze nella costruzione delle teorie ingenuie sulle emozioni», in Grazzani Gavazzi I. (a cura di), *La competenza emotiva, studi e ricerche nel ciclo di vita*, Milano: Edizioni Unicopli, pp. 169-205

NORMATIVE: DOCUMENTI DI RIFERIMENTO

«Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione», n.61, 1992, dedicato ai Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della commissione Brocca.

Decreto Legislativo n. 53/03; “*Delega in materia delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*”

Decreto Legislativo n. 59/04; “*Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione, a norma dell’articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*”

Decreto Legislativo n. 226/05 “*Decreto legislativo 17 ottobre 2005 delle norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n.53*”.

Decreto Ministeriale 31 Luglio 2007, “*Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione*”.

12 Giugno 2009, “*Prima lettura della riforma dei licei*”

BIBLIOGRAFIA INTERNET

<http://www.pubblica.istruzione.it>

<http://www.gold.indire.it>

<http://www.p4c.ir/Index/E-ver/Intreview/Ann%20Sharp-inter.html>