

Publicato il: ottobre 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Pedagogical studies and emotional development

Studi pedagogici e sviluppo emozionale

di

Riccardo Mancini

Università Ecampus, Novedrate (CO)

riccardo.mancini@uniecampus.it

Abstract

Modern society, or as in J.-F. Lyotard's (1979) words, postmodern society, is always more frequently identified as a vessel containing the conditions of human distress which derive from "destructive emotions"; these emotions change the surrounding environment such that they are eventually out of control and can become a guiding element in our existence.

Anger, desire and illusion destabilise the regular activity of the brain and, as a result, that of everyday life. Thus anger, desire and illusion represent the three types of "vemon" that infect today's society and human behaviour, such that one can confirm that they represent true destructive activities. It is therefore not a coincidence that, as from the beginning of the current century and thanks to the contribution of the Dalai Lama and Daniel Goleman (2004), the concept and importance of emotional intelligence, has been gradually taking shape.

Today emotional education is a frequent theme, together with the culture of feelings and of moral development, as an element of vicennial contrast to what seem to be real "toxins" of human society. This problem is not an insignificant one and involves educational institutions and agencies at all levels, embracing all the phases of life, particularly childhood and adolescence.

Keywords: Pedagogy, education, emotions, development, moral

Abstract

La società moderna, o post-moderna, per dirla con parole del J.-F. Lyotard (1979), è sempre più contraddistinta quale contenitore di stati di angoscia umana, derivante dalle “emozioni distruttive”; emozioni che mutano con l’ambiente circostante fino a diventare incontrollabili dall’uomo, tanto da divenire elemento guida della nostra esistenza.

La rabbia, il desiderio e l’illusione destrutturano la regolare attività della mente e, di riflesso, anche quella della vita quotidiana. Di qui rabbia, desiderio, illusione rappresentano i tre "grandi veleni" che infettano la società di oggi e l’agire umano, tanto da poter affermare che rappresentano vere e proprie attività "distruttive". Non a caso, a partire dagli inizi del secolo in corso, attraverso l’apporto del Dalai Lama e Daniel Goleman (2004), si è andata a definire il concetto e l’importanza dell’intelligenza emotiva. Oggi si parla sempre più di educazione emozionale, cultura dei sentimenti o di formazione morale, proprio come contrasto ventennale a quelli che sembrano essere sempre più delle vere “tossine” della società. Il problema non è di poco conto, tanto che chiama in causa le istituzioni ed agenzie formative di ogni ordine e grado, investendo tutte le fasi della vita, in particolar modo quelle dell’infanzia e dell’adolescenza.

Parole chiave: Pedagogia, educazione, emozioni, sviluppo, morale

1. Le dimensioni della vita emozionale e le implicazioni sullo sviluppo del bambino

Un apporto basilare sul valore delle emozioni nella società di oggi è dato dal Goleman, il quale affronta il problema con estrema lungimiranza agli inizi del secolo, avvalendosi dell’apporto delle scienze filosofiche, psicologiche, pedagogiche, didattiche ed anche con una forte connotazione neuroscientifica.

L’ampia letteratura di settore identifica l’emozione come “categoria differenziata”, capace di racchiudere un’ampia varietà di importanti manifestazioni psicologiche, sociologiche, pedagogiche e culturali.

Non a caso, quando Aristotele (384-322 a.C.) scriveva sulle emozioni era solito intendere “tutti quei sentimenti che cambiano gli uomini a tal punto da influenzare i loro giudizi, e che sono accompagnati anche dal dolore o dal piacere”. Tali sono le emozioni come, per esempio, la collera, la pietà, il terrore e simili, con i loro opposti” (Nelson. N.L. Russell, J.A., 2016).

La gamma delle emozioni investe tassonomie ad ampio spettro che le vedono altamente specifiche, nella misura in cui controllano un particolare comportamento, evento o esperienza, oppure, come l’angoscia, la gioia o la depressione, molto generali; molto brevi e appena consapevoli, l’imbarazzo o la rabbia; altre, come l’amore sono durevoli e prolungate nel tempo (Rivoltella, 2012).

Da quanto espresso ne deriva una prima convinzione: esiste un pensiero forte da cui attingere certezze assolute, e un “pensiero debole” (Vattimo, 2010) in cui l’uomo non è preda del materialismo, ma si erge al suo assioma di essere olistico. La linea di confine tra ciò che la scienza può scoprire attraverso la ricerca e ciò che la scienza determina come essere immanente.

Di certo un contributo in tal senso è data dalle neuroscienze, le quali vedono le emozioni come attività neurologica.

Richard Davidson (2012) ha messo in luce il problema, invitando a considerare che la base di ogni condotta, soprattutto ogni emozione, possiede una identità neurologica. Questo aspetto avvalorava la

convinzione dell'esistenza di una fitta rete di connessioni neurali, le quali legano i pensieri alle sensazioni, ma soprattutto l'apprendimento alle emozioni.

L'analisi delle emozioni distruttive è, allora, più viva che mai, tale da condurre ulteriori e necessarie ricerche sulle influenze che questa determinano dello sviluppo umano; questo in considerazione del fatto che le parti maggiormente influenzate e plasmabili dall'ambiente esterno sono anche le più facilmente modificabili attraverso interventi educativi e formativi, dando ragione a quello che Rivoltella dichiara essere come la capacità di fare "previsioni" (Rivoltella, 2014).

La previsione, infatti, può essere considerata anche come reazione di una persona posta di fronte ad una serie di eventi. La diversità genetica fa sì che un soggetto messo davanti ad evento o emozione attivi in modo del tutto singolare le proprie facoltà neurologiche, magari anche in modo creativo.

Sul piano didattico-pedagogico i risultati ottenuti da tali indagini autorizzano vantaggi in modo diretto dall'educazione.

Sicuramente assumono una fondamentale importanza in tale contesto anche le strategie per promuovere un pensiero alternativo e un apprendimento sociale ed emotivo.

Di qui l'importanza di un'opera di prevenzione che parta dalla importanza di uno sviluppo armonico del sé. Fruire correttamente delle proprie potenzialità e svilupparle in maniera sana e consapevole risulta di fondamentale importanza per accrescere un rapporto giusto ed adeguato con l'ambiente sociale.

Dal punto di vista pedagogico-didattico si registra una forte accelerazione verso progettazioni e programmazioni volti al superamento di quelle che Rivoltella chiama neuromitologie (Fenzio, 2012), e cioè l'uso indiscriminato delle neuroscienze viste come panacea di ogni male evolutivo.

Tutto ciò sfocia in una "fertilizzazione incrociata" tra le recenti scoperte neuroscientifiche sull'apprendimento e magari la metacognizione, vista come capacità non solo di identificazione, ma anche come aumento delle capacità delle potenzialità e del controllo interiore in una mediazione didattica.

2. Emozioni, istruzione ed infanzia

Le recenti trasformazioni in merito al sistema integrato 0-6 anni ha dato luogo a nuove ricerche e riflessioni sulla didattica dell'infanzia.

Promuovere continuità educativa e ridurre gli svantaggi culturali e sociali anche attraverso l'aiuto alla famiglia quale primaria agenzia formativa rappresentano la direzione che ogni spirito educativo deve sempre tenere in considerazione. Oltre a ciò la professionalizzazione di una relazione educativa efficace rappresenta uno dei principali obiettivi dei Servizi Educativi per l'infanzia, i quali sostengono e iniziano il processo di crescita di ogni bambino, consapevoli che ricevere un bambino vuol dire accogliere anche una famiglia.

In particolare si è sentita la necessità di una specificazione delle conoscenze, della progettazione, della realizzazione e valutazione di percorsi altamente specifici, capaci di mettere in risalto le potenzialità del bambino in tutti i suoi aspetti evolutivi, tra cui sicuramente quello affettivo.

La mobilitazione scientifica e didattica ha posto in essere una serie di interventi che tengono conto delle esigenze sociali ed individuali, tra cui gli aspetti legati alla multiculturalità, alla devianza, al disagio, i quali vedono nella cultura delle emozioni *la retines* del benessere psicofisico e dello sviluppo armonico e globale.

La maturazione della gestione e riconoscimento delle emozioni durante il periodo infantile

rappresentano, quindi, un momento di fondamentale importanza per la completa autonomia, basti porre a mente la rilevanza della didattica narrativa o laboratoriale.

Il fanciullo immagina e vive, spesso per la prima volta, le emozioni e questa sperimentazione inizia fin dal primo vagito. Non a caso nei primi sei mesi di vita, quando i bambini sviluppano le prime abilità cognitive e mnemoniche, si avviano relazioni con l'ambiente circostante; attività che si potenziano nel momento in cui il bambino inizia a svolgere un ruolo più diretto nelle interazioni sentimentali ed emozionali, piuttosto che l'osservazione o l'imitazione.

Durante questo periodo di vita è fondamentale un legame sano con il genitore, in quanto proprio da questo legame scaturiscono schemi di risposta alle stimolazioni che provengono dal contesto che lo circonda. Da un punto di vista neurologico, infatti, è in questa fase dello sviluppo che il bambino matura i lobi frontali e il circuito limbico nel cervello, i quali svolgono un ruolo determinante nel processo di identificazione e relazione con l'altro.

Il risultato di tale crescita è l'autonomia e l'indipendenza, quali momenti di controllo delle emozioni e risposta positiva ai segnali ed emozioni negative (Fenzio, 2012).

Successivamente, quando i bambini entrano in età prescolare, iniziano a tassonomizzare e definire le proprie emozioni, specialmente rapportandosi con le emozioni sperimentate all'interno del nucleo familiare. In questo modo i bambini caratterizzano le emozioni positive come la felicità, per poi definire le emozioni negative come tristezza, rabbia e paura (Clarizia, 2013).

È proprio lo sviluppo del processo di autoregolazione emotiva nel corso della prima infanzia che determina il futuro vissuto di ogni bambino. Entrare costantemente in contatto con emozioni negative promuove uno sviluppo atipico del processo di autoregolazione motiva, e, a volte, anche di uno sviluppo non armonico nelle competenze dialogiche; insomma la formazione di un nuovo stato d'animo che nei casi estremi può essere associato alla psicopatologia (Nicole, 2016) o disabilità.

Di contro, creare un ambiente favorevole ed emotivamente stabile all'interno delle mura domestiche risulta non solo propedeutico per un vigoroso e corretto processo apprenditivo, ma anche un'azione di "mutuo aiuto" tra genitori e figli.

Ulteriormente, come espresso, "lo sviluppo delle potenzialità innate del bambino viene accelerato o rallentato a seconda della partecipazione o del disinteresse della madre" (Rossi, 2004).

Proprio tale maturazione nata dalla diade madre-bambino accresce la consapevolezza dei propri stati emotivi, così come l'abilità di distinguere le emozioni degli altri. In particolare verso la fine del secondo anno di vita si sviluppa la coscienza dei propri stati emotivi, quale fenomeno dell'autocoscienza (Nicole, 2016).

I bambini di due anni iniziano a esprimere e rappresentare le proprie azioni mentre le eseguono, possono distinguere il riflesso di sé stessi nello specchio o diventare possessivi con gli oggetti con cui attivano il loro aspetto ludico.

Non a caso durante la fase dello sviluppo infantile i bambini conquistano l'abilità a comprendere il rapporto causa-effetto nella sfera relazionale con l'altro, cosa al quanto collegata alla condivisione emozionale.

Passato la fase dell'infanzia il bambino riesce a sviluppare apparati neurologici e psicologici tali da farli riconoscere con maggiore profondità e coscienza la prospettiva empatica, in maniera tale che ognuno sia consapevole di ciò che pensiamo degli altri e, di contro, di ciò che gli altri pensano di noi.

Una vera e propria ristrutturazione che può generare anche profonde trasformazioni e cambiamenti cognitivi e emozionali, fino a giungere alla percezione della forza e veridicità delle emozioni altrì.

Di qui, la certezza non solo che le competenze emozionali crescono con il rapporto con gli altri, in particolare con i genitori, ma anche man mano che i bambini comprendono le conseguenze delle loro azioni sugli altri.

L'educazione emozionale fornisce al bambino di competenze emotive, tali da renderlo consapevole della propria vita psichica e determinare, di conseguenza, una comunicazione aperta e autentica, possibilmente fra le due sfere del proprio essere: affettiva e cognitiva.

3. Emozioni, formazione ed adolescenza

Nella fase dell'adolescenza subentra un'ulteriore lotta per la conquista dell'autonomia che, spesso, deriva anche da un aumento del tempo trascorso con il gruppo dei pari e, di conseguenza, una diminuzione del tempo trascorso con la famiglia.

Il periodo adolescenziale è contraddistinto da una profonda trasformazione fisica e psicologica che deriva da un indebolimento della dipendenza emotiva dai genitori. Questa autonomia emotiva, comunque, matura spesso dopo un periodo conflittuale ed un maggiore contatto con le emozioni negative, cosa che porta l'adolescente a provare emozioni estreme (Biorci, 2009).

L'aumento delle esperienze emotive nella giovinezza è correlato con lo sviluppo del pensiero astratto, il quale determina una risposta alla complessità emotiva che si sta strutturando e determinando. Questo vale sia per le emozioni negative che per quelle positive.

Proprio per tali ragioni il gruppo di appartenenza è molto importante che sia connotato da relazioni positive e dal riconoscimento dell'uguaglianza ed alimentato da uno spirito di supporto emotivo.

In generale le relazioni tra pari se ben strutturate e mature rappresentano un importante sostegno per il potenziamento e sviluppo emotivo sano e, di conseguenza, un buon incipit per l'ingresso nell'adultità.

Il periodo adolescenziale è anche connotato da una profonda variabilità emozionale, soprattutto legata alla difficoltà a comprendere empaticamente che un evento può generare diverse risposte. Questa comorbilità emotiva comporta reazioni e relazioni anche molto intense, diversificate e mutevoli da parte dell'individuo.

Nel corso del tempo tale eterogeneità di risposta si va via via uniformando, fino a giungere alla maturazione durante la fase dell'adultità e dello sviluppo di una propria identità.

Uno degli aspetti più interessanti inerenti lo sviluppo emotivo che interessa il bambino e l'adolescente è proprio la formazione del suo concetto del sé. La maturazione dell'identità porta il bambino a valutare e coparare attributi fisici a caratteristiche più astratte. Questo cambiamento è evidente quando viene chiesto al bambino di descriversi ed in base alla fase di sviluppo porrà in evidenza una caratteristica piuttosto che un'altra.

Significativo è sottolineare il fatto che inizialmente la categoria del sé che emerge durante l'infanzia è quella sul genere, o più comunemente chiamata quella dell'identità sessuale-ruolo. Fin dai tre anni l'infante accresce un'identità di genere essenziale, in pratica la distinzione maschi/femmine. Tale classificazione porta non poche ripercussioni di ordine sociale, e di riflesso, educativo, come, ad esempio, la scelta del giocattolo, delle compagnie o delle emozioni da provare in maniera più o meno intensa.

Appare interessante osservare che i bambini o gli adolescenti che non sperimentano le molteplici e possibili risposte emozionali ad un dato evento risultano avere bassi livelli di motivazione e spesso appaiono annoiati o apatici, così come nell'età adulta possono avere relazioni meno profonde,

divenire Alessitimici o essere inclini a problemi di salute mentale (Medeghini, 2013).

Fare esperienza, espressa alla Deweyana maniera, risulta essere fattore pedagogico indispensabile per uno sviluppo emozionale sano ed equilibrato. Infatti i diversi esercizi relazionali che il bambino compie fin dalla nascita, per poi potenziarsi dell'adolescenza, non devono essere visti come competitivi, piuttosto complementari, in cui ognuno di questi fornisce categorie e chiave di lettura delle emozioni (Mannuncci, 2008).

Emozioni diverse manifesteranno strutture e modi diversi a seconda dell'emozione specifica, del suo tipo, delle circostanze e da ciò che è stato provato precedentemente (Clarizia, 2013).

4. Conclusioni

Come asserisce Rossi (2004), nella nostra società le emozioni, così come i sentimenti, sono trascurati, anche se molte ricerche scientifiche stimano i sentimenti come poteri dell'Humanum, capaci di dare un forte contributo alla persona nel processo di maturazione e nella formazione di una mentalità plurale e solidale.

Le emozioni vengono ad essere prese come capaci di qualificare il conoscere e l'apprendere, perno su cui costruire l'autocoscienza e la padronanza di sé attraverso il sentirsi e sentire l'alterità.

Dello stesso parere sono le riflessioni espresse dal Morin (2001), il quale smentisce l'assunto che l'uomo sapiens è soltanto unidimensionale, un tecnico ragionevole, asserendo il fatto che invece sia dotato di forze profonde derivanti dell'affettività. "L'essere umano è un folle savio", amava definire la persona il Morin, non racchiuso nella sua logica o ragione, ma capace di "sragionare"; diventa nullo se non alimentato da forze profonde rappresentate dalle emozioni. Non a caso si osserva che nella società globalizzata l'uomo finisce con l'essere un cacciatore di emozioni, cosa ampiamente riconosciuta nella letteratura di settore inerente la partecipazione massiva ai social.

L'uomo contemporaneo guarda l'emozione come attributo fondamentale della sua umanità, come chiave di accesso all'originalità, apertura e autonomia.

L'uomo contemporaneo è capace di emozionarsi molto, ma risulta privo di un provare in profondità, porato da una superficialità emozionale da una società frenetica.

La crescente metacognizione dei propri stati emotivi porta all'empatia, quale competenza emozionale intrapersonale e dialogica.

La padronanza e gestione delle emozioni nella vita relazionale sono importanti non solo per un armonico sviluppo, ma anche per il senso morale. La moralità coinvolge le convinzioni di una persona sull'adeguatezza o sulla prosocialità e adeguatezza di ciò che fa, pensa o sente. Tutto parte durante gli ultimi mesi del secondo anno di vita, quando viene a maturare il senso del bene e del male quali standard morali. Cosa che se non ben acquisita può provocare anche lievi disagi di ordine psichico.

Oltre alle riflessioni psico-pedagogiche che caratterizzano l'educazione emozionale, ad essa si è dimostrato che aderiscono principi di natura etica e morale. Un'educazione ai sentimenti è fondamento di una società etica e morale; un vero e proprio "emotivismo morale", dichiara Stevenson (1944).

Lo stesso Aristotele sottolinea il valore di una vita moralmente virtuosa, traducendola come azione eudemonia, cioè corretta e felice, insomma secondo virtù; aggiungendo, però, la necessità di essere costantemente educata e formata.

Non a caso, soddisfatta la morale e superato il periodo dell'identificazione della dualità bene/male il

bambino inizierà un'azione ludica nel violare tali limiti sociali e, in qualche misura, teologici. Tale atto porterà lo stesso bambino alla "temporizzazione" della gratificazione di un desiderio, la quale non risulterà obbligatoriamente immediata, ma può anche essere rimandata in momenti maggiormente favorevoli.

Lawrence Kohlberg (1981) ha supposto che lo sviluppo delle regole morali attraversi diverse fasi:

1. primo livello: del ragionamento morale preconvenzionale, dove si utilizzano eventi ed input esterni come sorgente decisionale nel rapporto causa-effetto;
2. secondo livello: del ragionamento morale convenzionale. In questa fase il bambino, ed in qualche caso anche l'adolescente, traduce gli standard morali come modello di approvazione, e quindi si comporta imitando tali modelli;
3. terzo livello: è espressione di un ragionamento postconvenzionale, tipico dell'adulto, il quale determina la sua morale per mezzo dell'esperienza secondo una prospettiva intrinseca.

Le fasi della maturazione morale espresse dal Kohlberg si originano dall'evitare le punizioni, passando poi per l'elusione della disapprovazione, fino a giungere al senso di colpa sociale, andando così ad aumentare anche il grado di astrazione e portata valoriale.

Per ovvie ragioni le fasi enucleate non possiedono degli standard di sviluppo e delle fasi di vita specifiche, ma ogni soggetto accede alla fase successiva in virtù della maturazione e superamento di quella precedente (Biorci, 2009).

Riferimenti bibliografici:

- Aquino, K., & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1423– 1440. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1423>.
- Biorci, B. (2009). *Verso una pragmatica interculturale: l'espressione e l'interpretazione del disagio psicologico*. Milano: Hoepli.
- Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine della educabilità*. Roma: Anicia.
- Dalai Lama, Goleman, D. (2004). *Emozioni Distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia, desiderio e illusione*, Milano: Rizzoli.
- Davidson, R.J., Begley, S. (2012). *The Emotional Life of Your Brain : How its Unique Patterns Affect the Way You Think, Feel, and Live — and How You Can Change Them*. London: Penguin Books
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*, Milano: Cortina Raffaello.
- Fenzio, F. (2012). *La relazione educativa. Un modello operativo contro il disorientamento*. Padova: Cedam.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper and Row.
- Maltese, S., & Baumert, A. (2019). Linking longitudinal dynamics of justice sensitivity and moral disengagement. *Personality and Individual Differences*, 136, 173-177. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.041>
- Mannucci, A. Collacchioni, L. (2008). *Insegnate di sostegno ed educatore*. Roma: Aracne.
- Medeghini, R. (2013). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi*. Milano: Hoepli.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina Editore MINIMA.
- Nelson, N.L. Russell, J.A., (2016). *A facial expression of pax: Assessing children's "recognition" of emotion from faces*. New York: Exp Child Psychol.

- Nicole, N., (2016). *Building emotion categories: Children use a process of elimination when they encounter novel expressions*. School of Psychology, Australia: University of Queensland, St. Lucia.
- Rivoltella, P. C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rossi, B. (2004). *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*. Milano: UNICOPLI
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Stevenson, C. L. (1944), *Ethics and Language*. Yale: University Press.
- Tan, E., Mikami, A. Y., Luzhanska, A., & Hamlin, J. K. (2020). The homogeneity and heterogeneity of moral functioning in preschool. *Child Development*, 92(3), 959-975. <https://doi.org/10.1111/cdev.13458>
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Vattimo, G., Rovatti, P. A. (2010). *Il pensiero debole*, Milano: Feltrinelli.
- Waters, S. F., & Thompson, R. A. (2014). Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. *International Journal of Behavioral Development* <https://doi.org/10.1177/0165025413515410>.