

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11207

---

# Riflettere sulle proprie emozioni per imparare a comprenderle: una ricerca educativa nella scuola primaria

## Reflecting on one's emotions to learn to understand them: an educative research in primary school

Federica Valbusa<sup>1</sup>

### Sintesi

In un tempo segnato dall'analfabetismo emozionale, le scuole hanno necessità di strumenti e metodi per promuovere lo sviluppo delle competenze emozionali nei bambini. Questo saggio presenta un percorso di educazione affettiva, progettato con l'obiettivo di aiutare gli alunni della scuola primaria a riflettere sulle loro emozioni per comprenderle. La pratica dell'autocomprensione affettiva è stata promossa attraverso la scrittura diaristica accompagnata dalla metafora dell'"orto delle emozioni", pensata per facilitare l'analisi dei vissuti affettivi. I risultati di una ricerca qualitativa effettuata sul progetto realizzato rendono conto di come, alla fine del percorso, i bambini coinvolti abbiano imparato a definire le emozioni provate, mostrando così di aver acquisito importanti competenze di alfabetizzazione affettiva.

**Parole chiave:** Educazione affettiva, Auto-comprensione affettiva, Scuola primaria, Diario della vita affettiva, Orto delle emozioni.

### Abstract

In a time characterized by emotional illiteracy, schools need tools and methods to promote the development of emotional competences in children. This essay presents a project of emotional education, designed to help primary school children reflect on their own emotions in order to understand them. Emotional self-understanding has been promoted through diary writing, accompanied by the metaphor of the "garden of emotions", aimed at facilitating the analysis of emotional experiences. The results of a qualitative research work carried out on the project suggest that, at the end of this process, the children involved have learned to define the emotions they felt, thus showing to have acquired important emotional literacy skills.

**Keywords:** Emotional education, Emotional self-understanding, Primary school, Diary of emotional life, Garden of emotions.

---

1. Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane, federica.valbusa@univr.it

## 1. Introduzione

Questo saggio presenta un percorso educativo progettato per favorire lo sviluppo della capacità di autocomprensione affettiva nei bambini. In un tempo segnato da un analfabetismo emozionale sempre più pervasivo, le scuole hanno necessità di strumenti e metodi per promuovere lo sviluppo delle competenze emozionali, che risultano fondamentali da acquisire nel percorso di fioritura personale di ciascuno. Partendo da un'esigenza concreta, che è avvertita come rilevante da chi si occupa di educazione, è stato realizzato un percorso educativo per accompagnare i bambini della scuola primaria nella comprensione delle proprie emozioni; su tale percorso è stata svolta una ricerca qualitativa finalizzata a capire quali modi dell'autocomprensione affettiva emergessero dalle esperienze educative proposte agli alunni coinvolti. Il saggio rende conto di questa ricerca educativa, inquadrandola teoricamente ed epistemologicamente, e si concentra sulle definizioni delle emozioni date dai bambini alla fine del progetto. I risultati emersi consentono di ipotizzare che un'attività di autocomprensione affettiva portata avanti con regolarità e per un tempo prolungato, quale la scrittura di un diario riflessivo e l'analisi dei vissuti in esso raccontati, possa promuovere lo sviluppo delle competenze eidetiche necessarie a definire le emozioni provate.

## 2. L'analfabetismo emozionale e la necessità dell'educazione affettiva

Viviamo in un "tempo emotivamente dif-

ficile" (Mortari, 2017a, p.13), attraversato da una diffusa carenza di competenza emozionale. Un fenomeno sempre più pervasivo nella società attuale è quello che in letteratura è definito "analfabetismo emozionale" (Goleman, 1996; Contini, 2006; Bruzzone, 2006; Martello, 2010) o "emotivo" (Galimberti, 2007; Battista, 2011) o "affettivo" (Cusinato, 2010; Mariotti, 2000; Rossi, 2002) o "sentimentale" (Iori, 2006), che si esprime nell'incapacità o difficoltà a riconoscere, esprimere, verbalizzare e gestire le proprie emozioni, oltre che a comprendere quelle altrui. In passato, la scuola ha trascurato di frequente l'educazione affettiva, concentrandosi in modo quasi esclusivo sulle dinamiche cognitive sottese all'apprendimento e sulla trasmissione dei contenuti disciplinari. Rossi rileva come "gli affetti, piuttosto che essere collocati al centro del processo formativo e apprenditivo, sono stati non poche volte censurati, estromessi, guardati con sospetto e diffidenza, scordando l'inseparabilità tra vita affettiva e vita cognitiva [...] ma anche sottovalutando il ruolo considerevole svolto dall'affettività nella relazione educativa" (2002, p. IX). Siccome, per molto tempo, "l'ideale educativo è stato rappresentato dall'uomo di ragione", le competenze personali su cui si è ritenuto più necessario investire sono state quelle legate all'"intelligenza razionalistica e tecnica" e l'educazione affettiva è stata spesso posta in una condizione "di sudditanza o di perifericità o di episodicità" (ivi, p. 41). In una società che ha spesso ignorato e trascurato, anche nei luoghi dell'apprendimento, l'interdipendenza fra dimensione cognitiva e affettiva, "le competenze del sapere calcolante" han-

no frequentemente avuto la priorità rispetto a quelle del “sapere emozionante” (Iori, 2006, p. 226), e, non di rado, il contesto scolastico si è configurato come “luogo di castrazione dei sentimenti” (Cambi, 1996, p. 139), dove solo i processi cognitivi andavano potenziati, oltretutto difendendoli dai possibili “attacchi” che si ritenevano derivanti dall’affettività (Contini, 1992, p. X). Negli ultimi anni, si assiste a una inversione di tendenza: Goleman, nel suo famoso libro sull’intelligenza emotiva, è stato fra i primi a rilevare che “gli insegnanti, da sempre preoccupati che gli studenti non restino indietro nello studio delle materie scolastiche tradizionali, incominciano a capire che esiste un diverso tipo di lacuna, assai più pericolosa: l’analfabetismo emozionale” (1996, p. 271). Al giorno d’oggi, molte delle energie degli insegnanti sono impiegate nell’affrontare situazioni di disagio emotivo, e le scuole sembrano sempre più consapevoli dell’importanza di coinvolgere gli alunni in percorsi di educazione affettiva. Se alle esperienze educative viene spesso attribuita una funzione riparativa, va però evidenziato che la funzione primaria delle scuole è la promozione della fioritura individuale, e il compito dell’educazione affettiva è quello di favorire lo sviluppo di un’adeguata competenza emotiva. A livello internazionale, esistono ormai numerosi progetti di “emotional literacy” (Matthews, 2005; Roffey, 2006; Coppock, 2007; Perry, Lennie, & Humphrey, 2008; Winans, 2012; Camilleri *et al.*, 2012; Nikolajeva, 2013) e “social and emotional learning” (Elias *et al.*, 1997; Greenberg *et al.*, 2003; Zins & Elias, 2007; Bierman *et al.*, 2010; Merrell & Gueldner, 2010; Durlak *et al.*, 2011; Bateman *et*

*al.*, 2012; Dracinschi, 2012; Schonert-Reichl & O’Brien, 2012; Rivers *et al.*, 2013; Bierman & Motamedi, 2015; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015) che, pur nelle diverse peculiarità che li caratterizzano, si pongono come obiettivo quello di favorire la maturazione affettiva degli alunni, nei diversi ordini di scuole. Anche nel panorama italiano sono stati recentemente pubblicati alcuni volumi che, proponendosi come guide e supporti per genitori e insegnanti, raccolgono e presentano attività di educazione affettiva (Di Pietro, 1992, 1999; D’Alfonso, Garghentini e Parolini, 2005; Di Pietro e Dacomo, 2007; Ianes, 2007).

### 3. L’educazione affettiva: importanza e possibilità

La riflessione sull’analfabetismo emozionale, sulla sua pervasività nella società attuale e sul rischio da esso rappresentato per la maturazione individuale e relazionale delle persone, non può che portare alla consapevolezza della necessità di progettare esperienze educative che consentano di affrontare questo problema, prevenendolo e contrastandolo fin dai primi gradi di scolarizzazione. La progettazione di un percorso educativo finalizzato ad affrontare il problema dell’analfabetismo emozionale deve essere radicata in una filosofia dell’educazione affettiva, che spieghi perché l’educazione affettiva è importante, e se e come sia possibile. Alla prima questione si può rispondere sviluppando in chiave pedagogica alcune tesi sostenute dai fenomenologi che più si sono concentrati sullo studio delle emozioni. La dimensione affettiva assume un ruolo

centrale nella personologia, cioè nella teoria della persona, scheleriana: secondo Scheler, infatti, il cuore “più del conoscere e del volere merita di essere definito come nucleo dell’uomo inteso quale essere spirituale” (2008, p. 52) e “l’uomo, ancor prima di essere un *ens cogitans* o un *ens volens*, è un *ens amans*” (ivi, p. 71). Il filosofo attribuisce al sentire una funzione importante, avente una rilevanza etica: sostiene infatti che proprio mediante il sentire avvenga il coglimento dei valori (Scheler, 2013). Stein chiarisce che “ad ogni valore corrisponde un atto del sentimento nel quale quest’ultimo perviene ad una datità adeguata” (Stein, 2001, p. 176) e che “la ‘profondità’ del sentimento dipende dall’altezza del valore sentito, come la sua forza e la sua colorazione specifica dipendono dalla natura particolare di questo valore” (Stein, 2000, p. 192). La fenomenologa sostiene inoltre che “il cuore è il vero *centro della vita*” (Stein, 2005, p. 107), definendo il cuore come “l’intimo dell’anima”, perché esso “partecipa in maniera intensissima a quanto ivi avviene e perché qui percepiamo nella maniera più chiara l’unione tra corpo e anima” (Stein, 2005, p. 107). Anche secondo De Monticelli, una “teoria di ciò che noi siamo” (2008, p. 7) non può prescindere da una teoria del sentire, poiché “tutta l’esperienza affettiva come tale è anche esperienza di sé” (ivi, p. 89) e “la sfera affettiva è precisamente la sfera di esperienza di quella che possiamo chiamare la profondità o anche l’interiorità della propria persona” (ivi, p. 91). I filosofi che hanno esplorato la fenomenologia del sentire evidenziano quindi la centralità della dimensione affettiva nell’esperienza e nella cono-

scenza personale, tesi che porta a sostenere che la maturazione affettiva costituisce una direzione fondamentale del processo di fioritura individuale.

A ciò si aggiunge che i vissuti affettivi condizionano profondamente il nostro modo di stare nel mondo (Mortari, 2006, pp. 85 e ss.; 2013, pp. 106 e ss.), cioè il nostro modo di essere, di vivere e di agire in esso, oltre che di rapportarci con gli altri. Emozioni, sentimenti, tonalità emotive e passioni hanno un potere ontogenetico, in quanto strutturano la nostra personalità a diversi livelli di profondità, ma hanno anche un potere performativo, poiché influenzano le nostre scelte, le nostre decisioni e le nostre azioni. Secondo il fenomenologo Pfänder “si ha come l’impressione che i sentimenti siano quei fili invisibili che muovono e comandano l’intero meccanismo della vita” (2002, p. 116) e secondo Zambano, che pur non essendo considerata una fenomenologa ha sviluppato un’indagine filosofica vicina a quella della fenomenologia, “nulla sfugge ai sentimenti: gruppi interi di pensieri, serie di percezioni, persino il ricordo resta toccato” (2008, p. 74). Sviluppando le tesi di questi autori, risulta quindi che l’educazione affettiva è importante non solo perché la maturazione affettiva rappresenta una dimensione costitutiva della fioritura personale, ma anche perché la nostra esperienza affettiva attraversa e condiziona in profondità il nostro essere nel suo complesso.

Chiarito quindi perché l’educazione affettiva è importante, occorre domandarsi se essa sia o meno possibile. Sarebbe difficile argomentare a favore della possibilità dell’educazione affettiva se concepissimo

i vissuti affettivi come irrazionali, cioè come totalmente estranei alla vita di ragione: se vi fosse assoluta dicotomia e incompatibilità fra sfera cognitiva e sfera affettiva, non sarebbe concepibile alcuna forma di apprendimento in quest'ambito, perché nessun lavoro del pensiero potrebbe risultare efficace per favorire la maturazione delle competenze relative a tali vissuti. L'educazione affettiva è invece concepibile se pensiamo i vissuti affettivi come aventi un contenuto cognitivo, cioè come costitutivamente connessi a credenze e valutazioni. Questa è la tesi fondamentale della concezione cognitiva delle emozioni, che viene sostenuta tanto in ambito filosofico (Nussbaum, 1998, 2004) quanto in ambito psicologico (Oatley, 1997; Harris, 1991; Ellis, 1993a, 1993b), e che ha la sua radice nella teoria delle emozioni degli antichi stoici. Per Nussbaum "le emozioni sono valutazioni o giudizi di valore, che attribuiscono a cose e a persone al di fuori del nostro controllo una grande importanza per la nostra prosperità (*flourishing*)" (2004, p. 20). Proprio perché non sussiste dicotomia fra dimensione cognitiva e dimensione affettiva, in quanto la seconda è costitutivamente connessa alla prima, non si può sostenere che le emozioni siano irrazionali, nel senso di completamente prive di razionalità. Chiarisce Nussbaum a questo proposito: "Le passioni potrebbero essere 'irrazionali' nel senso che le credenze sulle quali riposano potrebbero essere false o ingiustificate, o entrambe le cose. Esse non sono irrazionali nel senso di non aver nulla a che vedere con l'argomento e il ragionamento" (1998, p. 44). In ambito psicologico, Oatley sostiene una tesi simile, che risulta chiara

attraverso questo esempio particolarmente esplicativo riferito all'emozione dello spavento: "Per esempio, posso improvvisamente spaventarmi se ho l'impressione che il veicolo sul quale viaggio stia per avere un incidente; valuto cioè una percezione in rapporto alle preoccupazioni per la mia sicurezza, sebbene non necessariamente ciò avvenga in modo consapevole" (1997, p. 77). Un altro esempio chiarificatore è quello proposto da Harris, che ipotizza la situazione in cui un padrone di casa si sveglia dal suo sonno perché sente dei rumori e, provando immediatamente paura, chiude la porta della camera e chiama la polizia; quando gli agenti arrivano, cercano in ogni angolo dell'abitazione, ma non trovano nessun intruso fino a quando arrivano nell'ultima stanza, dove c'è un pettirosso disperato che non riesce più a uscire dalla finestra. Secondo Harris questa storia "dimostra che sono le credenze, o convinzioni, a proposito di una situazione a determinare l'emozione, e non la situazione in sé: la persona era spaventata da un ipotetico intruso, non certo dal pettirosso" (1991, pp. 80-81). Che i vissuti affettivi siano condizionati dalle credenze che le persone elaborano in merito agli eventi è tesi sostenuta anche della terapia razionale-emotiva (RET) ideata da Ellis nel 1955, il cui assunto fondamentale è quello secondo cui "il nostro modo di reagire emotivamente ed il nostro comportamento non sono automaticamente determinati dagli eventi esterni, ma dalla visione che abbiamo di tali eventi, cioè da come percepiamo, interpretiamo e valutiamo ciò che ci accade" (Di Pietro, 1993, p. 8). Il celebre modello ABC elaborato dallo psicoterapeuta americano sostiene che la reazione

emotiva e comportamentale (C) a un evento non è causata dall'evento stesso (A), ma dalle convinzioni (B), razionali o irrazionali, che una persona elabora rispetto a tale evento. Se è vero che le emozioni sono strettamente dipendenti dai pensieri, è vero anche che gli atti cognitivi sono sempre emotivamente connotati: "I sentimenti sono parte così essenziale del vivere che permeano l'intero fluire della mente e colorano della propria qualità tutto ciò che toccano, ogni atto del pensiero: il percepire come il deliberare, il congetturare come il ricordare" (Mortari, 2009a, p. 78). I vissuti affettivi accompagnano quelli cognitivi "come una grandinata il temporale" (Heidegger, 1999, p. 317): affermare che la dimensione affettiva è "coessenziale" a quella cognitiva porta a sostenere che fra le due non vi sia dicotomia ma "circularità ricorsiva" (Mortari, 2013, p. 112; 2017b, p. 17). Il rapporto fra sfera cognitiva e sfera affettiva non andrebbe quindi interpretato alla luce dei concetti di razionalità e irrazionalità: "Il presupposto che le emozioni siano intrinsecamente irrazionali e che il pensiero non emotivo sia intrinsecamente razionale è una contrapposizione sbagliata" (Oatley, 1997, p. 283). Questa rilettura del rapporto fra emozioni e pensieri, che smentisce l'irrazionalità delle prime in quanto le vede intrinsecamente connesse ai secondi, dischiude la possibilità dell'educazione affettiva, intesa come offerta di esperienze finalizzate alla promozione e allo sviluppo della capacità di riflettere sui vissuti affettivi per imparare a comprenderli, anche attraverso la messa a fuoco del contenuto cognitivo che sta alla base di essi (Mortari, 2009a, 2017b).

### ***3.1. L'autocomprensione affettiva: riflettere sulle proprie emozioni***

Sulla base di quanto concluso nel paragrafo precedente, si può ipotizzare che l'analfabetismo emozionale possa essere affrontato, nel senso di prevenuto e contrastato, coinvolgendo le persone, fin dai primi livelli di scolarizzazione, in esperienze di "autocomprensione affettiva" (Mortari, 2009a, pp. 91 e ss.), intesa come una pratica di autoindagine riflessiva che ha per oggetto il proprio sentire nel suo complesso, cioè in tutti i vissuti in cui si esprime: emozioni, sentimenti, tonalità emotive e passioni.

Fare riferimento alla complessità della vita affettiva rende innanzitutto necessaria una chiarificazione concettuale. La nostra contemporaneità soffre di una povertà lessicale che si manifesta anche nell'uso intercambiabile di termini che sono invece riferiti a fenomeni diversi, e di questo si ha evidenza anche in relazione al lessico della vita affettiva; emozioni, sentimenti, tonalità emotive e passioni sono vissuti differenti, che però spesso, nell'uso quotidiano del linguaggio, non vengono distinti. Se è vero che la categorizzazione dei vissuti affettivi non è cosa semplice (Mortari, 2009a, p. 92), perché in questo ambito dell'esperienza "le distinzioni sono sfuggenti, e alcuni casi possono essere effettivamente indeterminati" (Nussbaum, 2004, p. 26, nota 7), è vero anche che qualcosa si può e si deve dire, per provare a mettere in luce almeno le principali distinzioni che sussistono fra emozioni, sentimenti, tonalità emotive e passioni. Le tonalità emotive danno all'ani-

ma una coloritura generale, attribuendole per così dire un clima; non la indirizzano verso una precisa direzione né si riferiscono a un oggetto particolare (Mortari, 2009a, p. 92, nota 18). Le emozioni, che possono avere una durata variabile, si manifestano in maniera improvvisa conseguentemente a un evento ben individuabile (ivi, p. 93, nota 18); sono “risposte re-attive a eventi o situazioni di una qualche importanza o valore” (De Monticelli, 2008, p. 126) e “implicano sempre il pensiero di un oggetto, associato a quello della rilevanza o importanza dell’oggetto stesso” (Nussbaum, 2004, p. 41). Anche i sentimenti, che hanno una durata significativa, sono fondati su precise valutazioni (Mortari, 2009a, p. 93, nota 18). De Monticelli li definisce come disposizioni del sentire, che implicano un consentire o un dissentire più o meno profondi rispetto all’essere di ciò che li ispira (2008, pp. 295-296). Nutrono “le differenti dimensioni della personalità, la vita personale nella sua totalità e complessità, i tipici valori e poteri dell’essere umano (intenzionalità, decisionalità, responsabilità, prosocialità)” (Rossi, 2002, pp. 32-33) e possono essere intenzionali se si riferiscono a un oggetto preciso oppure tensionali se tengono “la mente orientata verso l’aperto” (Mortari, 2009a, p. 93, nota 18). Infine ci sono le passioni che, nella prospettiva platonica, che ha fortemente influenzato la cultura occidentale, sono ritenute causa di eventi negativi, come “guerre, tumulti e battaglie” (Platone, *Fedone*, 66 C), al punto che gli uomini vengono invitati a coltivare una particolare virtù, quella della temperanza, per non farsi trascinare da esse; la considerazione negativa delle passioni è legata al fatto che

vengono interpretate come una forma di eccesso e di dismisura, “che si verifica quando il sentire si disgiunge dal pensare riflessivo” (Mortari, 2009a, p. 93, nota 18). Le passioni però hanno anche una connotazione positiva che è evidente nel linguaggio comune: quando ad esempio si parla di passione per il pensare o di passione per la politica, le passioni vengono concepite come fonti di un’energia capace di muovere l’essere verso qualcosa che è valutato come significativo (ivi, p. 93, nota 18).

Tutti questi vissuti possono divenire oggetto di un processo di autocomprensione affettiva. Si tratta di una pratica riflessiva di rischiaramento interiore, che “si attua nella forma del pensare il proprio sentire” (Mortari, 2013, pp. 112-113) e che risponde al compito, raccomandato da Socrate, di conoscere se stessi per imparare a prendersi cura di sé (Platone, *Alcibiade Primo*, 129 A). Obiettivo di questa pratica è il guadagno di una “conoscenza riflessiva della nostra «interiorità»” (Heidegger, 1976, p. 175): essa non tende infatti all’anestetizzazione dei vissuti affettivi ma al loro rischiaramento, un rischiaramento che a propria volta fa luce sulla “qualità del nostro modo di essere con gli altri nel mondo” (Mortari, 2013, p. 107). L’autocomprensione affettiva non è pratica semplice da attuare: richiede di impegnarsi in un esercizio autoriflessivo frequente e continuato nel tempo. Si sente il bisogno di far luce dentro di sé soprattutto quando si esperiscono vissuti affettivi negativi, mentre quelli positivi tendono a sfuggire all’autoindagine, perché si tende a viverli in una dimensione irreflessiva per il timore che, fermandosi a pensarli, perderebbero la loro

intensità (Mortari, 2009a, pp. 96-97). L'autocomprensione affettiva costituisce però in tutti i casi una pratica fondamentale per guadagnare quella consapevolezza riflessiva che permette di rispondere "alla chiamata di comprendere come si è quando si vive" (ivi, p. 84).

Le assunzioni teoriche presentate in questo paragrafo hanno ispirato la progettazione di un percorso educativo finalizzato ad aiutare i bambini a riflettere sui loro vissuti affettivi, anche al fine di imparare a far luce sui pensieri a essi sottesi; su tale percorso educativo è stata svolta una ricerca qualitativa finalizzata a capire quali modi dell'autocomprensione affettiva emergessero dalle esperienze educative proposte agli alunni coinvolti.

#### 4. Una ricerca educativa per i bambini

Se condividiamo l'assunzione secondo cui la pedagogia non si deve occupare di questioni che emergono a tavolino, atte semplicemente a soddisfare la curiosità dei ricercatori o a colmare un gap di conoscenza, ma si deve occupare invece di problemi che nascono dall'esperienza di coloro che lavorano in ambito educativo (Dewey, 1984, pp. 16-17; Mortari & Mazzoni, 2012, p. 35), allora la ricerca in pedagogia si qualifica come significativa quando risulta essere trasformativa, cioè quando apporta nei contesti educativi interventi migliorativi rispetto alle necessità, alle difficoltà e alle criticità rilevate dai pratici. Per essere realmente trasformativa, una ricerca in ambito educativo non può semplicemente qualificarsi come una ricerca

sull'educazione, cioè come un'indagine che si propone di studiare un fenomeno educativo già in essere, ma deve assumere invece la forma di una "ricerca educativa" (Mortari, 2009b), che progetta e realizza attività ipotizzate significative per la fioritura degli alunni e studia con metodo rigoroso cosa emerge da esse, per comprenderne la reale efficacia. Si parla in questo caso non semplicemente di ricerca "con" i bambini, ma più precisamente di ricerca "per" i bambini (Mortari, 2009b), poiché i ricercatori si impegnano a offrire agli alunni coinvolti esperienze positive, partecipando alle quali essi possano avvertire un guadagno di senso, percependo il tempo della ricerca come un tempo buono, in cui crescere insieme sentendosi destinatari di ascolto, di attenzione e di cura. La progettazione e la realizzazione di una ricerca di questo tipo è ispirata dall'epistemologia naturalistica (Lincoln & Guba, 1985), secondo cui i fenomeni vanno studiati nel contesto del loro apparire. Un contesto privilegiato per studiare il fenomeno educativo è quello scolastico, in cui i bambini vivono una parte fondamentale della loro giornata, sperimentando quotidianamente attività di apprendimento, finalizzate alla fioritura delle loro diverse dimensioni esistive. Una di queste dimensioni è appunto quella affettiva, su cui si concentra la ricerca educativa presentata in questo saggio. Una ricerca educativa si caratterizza per avere un duplice scopo: educativo, cioè relativo alla promozione di una o più dimensioni della fioritura personale, ed euristico, cioè relativo alla comprensione di ciò che emerge dalle attività proposte per rispondere al primo obiettivo. Prevede quindi la progettazione e



la realizzazione di un percorso educativo, in questo caso finalizzato ad aiutare i bambini a comprendere i loro vissuti affettivi, e lo svolgimento di una ricerca su di esso, in questo caso finalizzata a comprendere quali modi dell'autocomprensione affettiva sono emersi dalle esperienze educative proposte.

## 5. Il percorso educativo

Nell'anno scolastico 2014/2015, il percorso progettato per facilitare l'autocomprensione affettiva ha coinvolto 57 alunni (26 maschi e 31 femmine) di quattro classi quarte di tre scuole primarie veronesi, per una durata di quattro mesi. Si è strutturato in nove incontri, che si svolgevano ogni due settimane, fra la ricercatrice e i bambini, e ha adottato come strumento principale, che ha ispirato la progettazione delle diverse attività, l'utilizzo della metafora dell'"orto delle emozioni" (Valbusa & Mortari, 2017). Tale metafora si basa sull'assunzione che i vissuti affettivi possano essere, per così dire, "coltivati". Come? Impegnandosi in un'attività di autocomprensione, che consenta di prendersi cura di essi. La metafora invita infatti a interpretare la struttura dei vissuti affettivi come la struttura di un organismo vivente quale è una pianta, la vita affettiva come una delle tante piante che il lavoro del vivere è chiamato a imparare a coltivare, e il processo di autocomprensione affettiva come il lavoro di cura dell'"orto delle emozioni". Quando si lavora con i bambini su oggetti complessi, quale è appunto la vita affettiva, è importante saper trovare dispositivi che facilitino l'apprendimento, e la metafora può essere uno di essi perché può rendere

più agevole il compito non semplice di riflettere sui propri vissuti. La metafora dell'"orto delle emozioni" prevede l'utilizzo di quello che Black definisce un "soggetto sussidiario" (cioè, nel nostro caso, una pianta di ortaggi) che viene introdotto per favorire l'intuizione di un "soggetto principale" (cioè, nel nostro caso, un vissuto affettivo): la comprensione dell'associazione metaforica è "un'operazione intellettuale specifica (benché abbastanza comune alla nostra esperienza di apprendere qualcosa), che richiede una percezione simultanea di entrambi i soggetti e non è riducibile a nessun confronto fra i due" (Black, 1983, pp. 64-65). Vosniadou sostiene che la competenza metaforica dei bambini si fonda sulla loro capacità di cogliere somiglianze fra oggetti ed eventi che appartengono al mondo in cui vivono, capacità che a propria volta rende loro possibile utilizzare le conoscenze che già possiedono per conoscere fenomeni nuovi (1987, p. 870). Se la metafora veicola un trasferimento di conoscenze da un dominio più familiare a uno meno familiare, rendendo così possibile l'acquisizione di nuove conoscenze (*ibidem*), l'associazione metaforica prevista dall'"orto delle emozioni" si pone come obiettivo quello di favorire la conoscenza di qualcosa di nuovo, come la struttura di un'esperienza affettiva, a partire da qualcosa che è per i bambini già familiare, come la struttura di una pianta dell'orto. La metafora utilizzata prevede infatti un accostamento fra i diversi elementi di una pianta e i diversi elementi di un vissuto affettivo: come le piante nascono da una zolla di terreno, in cui affondano le loro radici, i vissuti affettivi nascono da un fatto, cioè da qualcosa che succede;

come le piante si rendono riconoscibili a chi le guarda soprattutto per i frutti che producono, i vissuti affettivi possono essere riconosciuti dagli altri per le manifestazioni o esternalizzazioni con cui si esprimono; come le piante sono nutrite dalla linfa, i vissuti affettivi sono alimentati dai pensieri (vedi Fig. 1).

raccontati nei loro “diari della vita affettiva”. Il diario della vita affettiva è un’attività di scrittura riflessiva effettuata dai bambini quotidianamente, a settimane alterne, per un totale di otto settimane nei quattro mesi di durata del percorso; nelle settimane di non scrittura, la ricercatrice ritirava i diari per leggerli, al fine



Fig. 1 - Rappresentazione grafica della metafora dell’“orto delle emozioni”.  
Il fatto è il “terreno” da cui nasce l’emozione; le manifestazioni sono i “frutti” dell’emozione; i pensieri sono la “linfa” che nutre l’emozione.

Nel percorso educativo la metafora dell’“orto delle emozioni” è stata utilizzata per aiutare i bambini ad analizzare i loro vissuti affettivi, concentrandosi sul fatto da cui sono scaturiti, sulle manifestazioni con cui si sono espressi e sui pensieri che li hanno alimentati. Tali elementi di autoanalisi sono stati introdotti progressivamente nel corso del progetto, per aiutare i bambini 1) a comprendere la struttura dei vissuti affettivi provati dai protagonisti delle storie presentate in classe dalla ricercatrice e 2) a comprendere la struttura dei vissuti affettivi provati in prima persona e

di capire come impostare gli incontri in classe sulla base del livello di autocomprensione affettiva che emergeva da essi.

## ***I incontro***

Durante il primo incontro è stato chiesto ai bambini quali emozioni conoscessero. Pur nella consapevolezza, esplicitata nel paragrafo teorico di questo saggio, che l’esperienza affettiva si esprime attraverso vissuti di diverso tipo, con i bambini si è deciso di parlare semplicemente di emozioni, comprendendo

all'interno di questo termine anche tutti quei fenomeni che sarebbero propriamente definibili come sentimenti, tonalità emotive e passioni. Questa prima attività è stata orientata da un'intenzione esplorativa: si trattava di comprendere quali conoscenze avessero inizialmente i bambini in merito al fenomeno che sarebbe stato oggetto del percorso. Come scrive Plutchik "quasi tutti pensano di sapere che cosa sia un'emozione, ma non concordano su quali parole della loro lingua sono termini emozionali e quali no" (1995, p. 59). Era quindi necessario all'inizio del progetto intraprendere un'esplorazione del vocabolario emozionale dei bambini, che avesse come obiettivo anche quello di offrire loro un accompagnamento iniziale nella distinzione fra i termini propriamente definibili come emozionali e quelli che invece non sono definibili come tali. La lavagna è stata divisa in due parti: da una parte sono state trascritte le parole che effettivamente si riferiscono a vissuti affettivi, dall'altra le parole che non si riferiscono a vissuti di questo tipo; i termini riferibili a vissuti affettivi simili venivano scritti

l'uno di fianco all'altro (vedi Tab. 1).

L'incontro è proseguito con l'introduzione della metafora dell'"orto delle emozioni": sono stati presentati quattro cartelloni con disegnate una pianta di pomodori, una pianta di melanzane, una pianta di zucchine e una pianta di peperoni, e sono stati poi estratti quattro fogli con scritto "gioia", "paura", "rabbia" e "tristezza", emozioni che si è chiesto ai bambini di associare alle quattro piante di ortaggi. Queste emozioni sono state scelte perché sono fra quelle che in letteratura sono definite "di base" (Liu, 2015), e perché si ipotizzava fossero fra quelle più familiari ai bambini. L'associazione iniziale fra queste quattro piante e queste quattro emozioni era propedeutica alla presentazione delle storie che sarebbe avvenuta negli incontri successivi, nei quali le diverse emozioni provate dai protagonisti delle narrazioni sarebbero state analizzate all'interno dello spazio di analisi rappresentato dalle relative piante.

Al termine dell'incontro, ai bambini è stata data la prima consegna per i diari che avrebbero dovuto scrivere durante la settimana:

VISSUTI EMOTIVI	VISSUTI EMOTIVI SIMILI	ALTRO
Rabbia	Serenità*	Perplexità
Felicità*		Sicurezza
Paura		Coraggio
Tristezza		Sincerità
Gelosia		Amicizia
Dolore		Amore
Malinconia		Cattiveria
Dolcezza		Curiosità
		Serietà
		Gentilezza
		Verità

Tab. 1 - I termini emersi in una classe durante l'attività esplorativa del primo incontro. L'asterisco (\*) identifica i vissuti emotivi riconosciuti simili fra loro.

“Racconta un’emozione che hai vissuto oggi e disegna la piantina di quell’emozione”. Ai bambini è stato spiegato che, nel caso in cui l’emozione provata fosse stata diversa dalle quattro presentate in classe, avrebbero dovuto pensare a una nuova pianta da associare ad essa.

## **II incontro**

Il secondo incontro ha previsto la presentazione di una storia e l’analisi dell’emozione provata dal protagonista, con l’esplicitazione del fatto da cui essa era emersa. In due classi la storia ha riguardato l’emozione della paura ed è stata tratta dal libro *Le Avventure del Topino Despereaux* di K. DiCamillo (Milano: Mondadori, 2009), mentre nelle altre due classi ha riguardato l’emozione della tristezza ed è stata inventata dalla ricercatrice a partire da racconti trovati nei diari dei bambini e opportunamente riscritti per renderli non identificabili. Dopo la presentazione della storia, i bambini sono stati invitati a dire quale emozione avevano riconosciuto in essa. A quel punto la ricercatrice ha estratto un cartellone con disegnata la pianta precedentemente associata dalla classe all’emozione riconosciuta nella storia e ha chiesto ai bambini quale fatto, secondo loro, avesse fatto scaturire tale emozione. Dopo una conversazione in classe, in cui è stata introdotta l’associazione metaforica fra fatto da cui scaturisce un’emozione e zolla di terreno in cui affonda le radici una pianta, il fatto indicato dai bambini è stato scritto nella zolla di terreno da cui nasceva la pianta disegnata.

Alla fine dell’incontro è stata data la con-

segna per la scrittura del diario durante la settimana: “Racconta un’emozione che hai vissuto oggi e disegna la piantina di quell’emozione. Nella zolla di terreno da cui nasce la piantina scrivi il fatto da cui è nata l’emozione raccontata”.

## **III incontro**

Il terzo incontro ha previsto la presentazione di una storia e l’analisi dell’emozione provata dal protagonista, con l’esplicitazione del fatto da cui essa era emersa e delle manifestazioni con cui si era espressa.

In due classi la storia ha riguardato l’emozione della tristezza ed è stata tratta dal libro *Storia di una Gabbianella e del Gatto che le insegnò a volare* di L. Sepúlveda (Firenze: Salani, 1996), mentre nelle altre due classi ha riguardato l’emozione della gioia ed è stata inventata dalla ricercatrice a partire da racconti trovati nei diari dei bambini e opportunamente riscritti per renderli non identificabili. Dopo la presentazione della storia i bambini sono stati invitati a dire quale emozione avevano riconosciuto in essa. A quel punto la ricercatrice ha estratto un cartellone con disegnata la pianta precedentemente associata dalla classe all’emozione riconosciuta nella storia e ha chiesto ai bambini quale fatto, secondo loro, avesse fatto scaturire tale emozione e, successivamente, con quali manifestazioni si fosse espressa. Dopo una conversazione in classe, in cui è stata ripresa l’associazione metaforica fra fatto da cui scaturisce un’emozione e zolla di terreno in cui affonda le radici una pianta e introdotta l’associazione metaforica fra manifestazioni con cui si espri-

me un'emozione e frutti prodotti dalla pianta, il fatto e le manifestazioni indicati dai bambini sono stati scritti rispettivamente nella zolla di terreno e nei frutti della pianta disegnata.

Alla fine dell'incontro è stata data la consegna per la scrittura del diario durante la settimana: "Racconta un'emozione che hai vissuto oggi e disegna la piantina di quell'emozione. Nella zolla di terreno da cui nasce la piantina scrivi il fatto da cui è nata l'emozione raccontata. Se la tua emozione ha avuto delle manifestazioni, scrivile dentro al frutto della piantina. Se la tua emozione non si è manifestata in alcun modo scrivi 'nessuna manifestazione'". La possibilità di scrivere "nessuna manifestazione" è stata data in virtù della consapevolezza che, talvolta, le emozioni non vengono espresse all'esterno, ma restano dentro, chiuse nell'interiorità di chi le prova.

#### ***IV incontro***

Nel quarto incontro i bambini sono stati coinvolti nel "Gioco dell'oca delle emozioni", un percorso le cui caselle portavano i nomi delle emozioni trovate nei diari scritti dai bambini fino a quel momento. Ciascun bambino è stato invitato a lanciare il dado due volte in due giri successivi, a muoversi con una pedina sul percorso di un numero di caselle pari a quello uscito dai dadi nei due lanci, e a scrivere su un foglietto ritagliato a forma di foglia le due emozioni risultate. Gli alunni sono quindi stati sollecitati a scegliere una delle due emozioni scritte sulla foglia e a inventare una storia sull'emozione scelta.

La consegna per la scrittura dei diari della

settimana è rimasta la stessa della precedente.

#### ***V incontro***

Il quinto incontro ha previsto la presentazione di una storia e l'analisi dell'emozione provata dal protagonista, con l'esplicitazione del fatto da cui essa era emersa, delle manifestazioni con cui si era espressa e dei pensieri che l'avevano alimentata.

In due classi la storia ha riguardato l'emozione della gioia ed è stata tratta dal libro *Red e Toby nemiciamici* della Walt Disney Productions (Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1987), mentre nelle altre due classi ha riguardato l'emozione della paura ed è stata inventata dalla ricercatrice a partire da racconti trovati nei diari dei bambini e opportunamente riscritti per renderli non identificabili. Dopo la presentazione della storia, i bambini sono stati invitati a dire quale emozione avevano riconosciuto in essa. A quel punto, la ricercatrice ha estratto un cartellone con disegnata la pianta precedentemente associata dalla classe all'emozione riconosciuta nella storia e ha chiesto ai bambini quale fatto, secondo loro, avesse fatto scaturire tale emozione, con quali manifestazioni si fosse espressa e quali pensieri l'avessero nutrita. Dopo una conversazione in classe, in cui sono state riprese le associazioni metaforiche fra fatto da cui scaturisce un'emozione e zolla di terreno in cui affonda le radici una pianta e fra manifestazioni con cui si esprime un'emozione e frutti prodotti dalla pianta, e in cui è stata introdotta l'associazione metaforica fra pensieri che alimentano un'emozione e linfa che nutre una pianta, il fatto, le manifestazioni e i

pensieri indicati dai bambini sono stati scritti rispettivamente nella zolla di terreno, nei frutti e nel fusto della pianta disegnata.

Alla fine dell'incontro è stata data la consegna per la scrittura del diario durante la settimana: "Racconta un'emozione che hai vissuto oggi e disegna la piantina di quell'emozione. Nella zolla di terreno da cui nasce la piantina scrivi il fatto da cui è nata l'emozione raccontata. Se la tua emozione ha avuto delle manifestazioni, scrivile dentro al frutto della piantina. Se la tua emozione non si è manifestata in alcun modo scrivi 'nessuna manifestazione'. Dentro al fusto della piantina, scrivi i pensieri che hanno nutrito l'emozione raccontata". Tale consegna è rimasta la stessa per tutte le settimane di scrittura successive.

## ***VI incontro***

Durante il sesto incontro, è stato riproposto il "Gioco dell'oca delle emozioni". Questa volta, però, oltre a inventare una storia sull'emozione scelta fra le due uscite attraverso i due lanci di dadi, i bambini sono stati invitati a un compito ulteriore: disegnare una pianta associata a tale emozione, e analizzare l'emozione all'interno di essa, esplicitando nella zolla il fatto da cui era scaturita, nei frutti le manifestazioni con cui si era manifestata e nel fusto i pensieri che l'avevano alimentata.

La consegna per la scrittura dei diari della settimana è rimasta la stessa della precedente.

## ***VII incontro***

Durante il settimo incontro, in tutte e quat-

tro le classi la ricercatrice ha presentato una storia riguardante la rabbia: in due classi è stato proposto l'albo illustrato *Sottosopra... soprasotto* di M. Pfister (Gossau: Nord-Sud Edizioni, 2006), mentre nelle altre due classi la storia è stata inventata dalla ricercatrice a partire da racconti trovati nei diari dei bambini e opportunamente riscritti per renderli non identificabili. Dopo la presentazione della storia i bambini sono stati invitati a dire quale emozione avevano riconosciuto in essa. A quel punto la ricercatrice ha estratto un cartellone con disegnata la pianta precedentemente associata dalla classe alla rabbia e ha chiesto ai bambini quale fatto, secondo loro, avesse fatto scaturire tale emozione, con quali manifestazioni si fosse espressa e quali pensieri l'avessero nutrita, per poi scrivere tali elementi rispettivamente nella zolla, nei frutti e nel fusto della pianta disegnata. L'incontro è proseguito con una conversazione, a partire dalla storia, sulla gestione delle emozioni negative, finalizzata a far comprendere ai bambini che, poiché pensieri diversi nutrono emozioni diverse, per trasformare le proprie emozioni occorre lavorare in maniera trasformativa sui propri pensieri.

La consegna per la scrittura dei diari della settimana è rimasta la stessa della precedente.

## ***VIII incontro***

Leggendo i diari è emerso che i bambini associavano piante diverse a emozioni simili: questo significava che erano in grado di distinguere ad esempio fra gioia e felicità, o

fra tristezza e malinconia, o fra ansia e agitazione ecc. Tutte le emozioni simili trovate nei diari di ciascuna classe sono quindi raccolte in un cartellone (vedi Fig. 2) ed è stata avviata una conversazione con i bambini, durante la quale è stato chiesto loro quali differenze sussistessero fra tali vissuti. I bambini si sono quindi impegnati in un compito di discriminazione concettuale, in cui hanno fatto emergere diversi criteri per differenziare emozioni apparentemente simili.

La consegna per la scrittura dei diari della settimana è rimasta la stessa della precedente.

## IX incontro

Durante il nono incontro sono stati dati ai bambini tre fogli: uno con disegnato un cestino e due con disegnati i frutti di tutte le piante trovate nei diari di ciascuna classe (vedi Fig. 3). Gli alunni sono stati quindi invitati a sfogliare i loro diari e, ogniqualvolta trovavano la pianta riferita a uno dei frutti disegnati sui fogli, dovevano scrivere su quel frutto il nome dell'emozione associata a quella pianta, quindi ritagliare il frutto e incollarlo nel cestino. Metaforicamente, gli alunni sono stati cioè invitati a "raccogliere i frutti delle piante che avevano coltivato nei loro diari durante il percorso" (vedi Fig. 4).

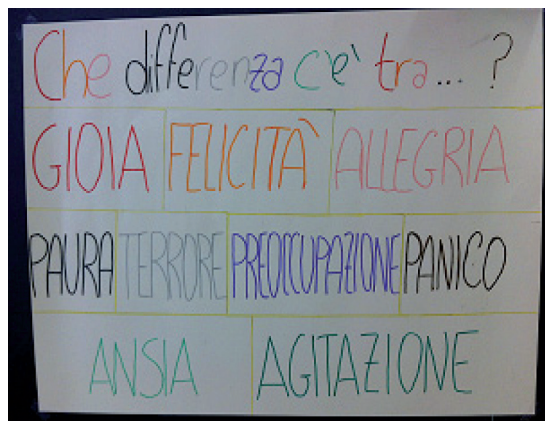


Fig. 2 - Le emozioni simili su cui è avvenuta la conversazione in una classe durante l'VIII incontro.



Fig. 3 - Il materiale consegnato ai bambini durante il IX incontro.



Fig. 4 - Un esempio di cestino realizzato attraverso l'attività del IX incontro.

Quando tutti i bambini hanno finito di realizzare il proprio cestino, sono stati invitati a dare una definizione scritta delle emozioni contenute in esso.

L'incontro si è concluso con una sintesi del percorso svolto durante il progetto e con l'invito, rivolto dalla ricercatrice ai bambini, a rispondere individualmente per iscritto alla domanda: "Cosa ho imparato da questo percorso?".

## 6. Le definizioni delle emozioni scritte dai bambini

I dati raccolti attraverso il progetto sono stati diversi: le emozioni conosciute all'inizio del percorso dai bambini e raccolte durante il primo incontro; le storie inventate a seguito del "Gioco dell'oca delle emozioni", proposto durante il quarto e il sesto incontro; l'audioregistrazione della conversazione sulla discriminazione concettuale effettuata durante l'ottavo incontro; le definizioni delle emozioni scritte

dai bambini durante l'ultimo incontro; la risposta alla domanda "Cosa ho imparato da questo percorso?" posta ai bambini alla fine del progetto; i diari della vita affettiva, con le analisi delle emozioni effettuate nei disegni delle piante. Materiale particolarmente interessante per valutare l'efficacia del progetto nel favorire l'alfabetizzazione affettiva è quello rappresentato dalle definizioni delle emozioni scritte dai bambini alla fine dell'esperienza; le emozioni definite sono quelle che i bambini hanno raccontato nei loro diari nelle otto settimane di scrittura previste nei quattro mesi di durata del percorso. Chiedere ai bambini di definire un'emozione significa coinvolgerli in un compito propriamente fenomenologico: cercare l'essenza di un fenomeno (Husserl, 2002), cioè, nel caso in questione, quelle caratteristiche identificative in virtù delle quali un determinato vissuto affettivo è proprio quel tipo di vissuto e non un altro. L'obiettivo euristico di questa attività era quello di comprendere se alla fine del percorso, dopo aver appreso la pratica di



autocomprensione affettiva ed essersi esercitati in essa attraverso un lavoro continuativo di scrittura riflessiva e analisi delle emozioni, i bambini avessero acquisito una competenza eidetica. Questo obiettivo euristico implicava che l'analisi non si concentrasse sul contenuto delle definizioni, ma piuttosto sulla loro forma: non si trattava cioè di comprendere cosa fosse per i bambini una determinata emozione, ma in che modo la definissero; occorreva cioè leggere e rileggere i dati, per far emergere da essi quali fossero le categorie definitorie utilizzate dai partecipanti per individuare e descrivere le caratteristiche identificative dei loro vissuti. Le definizioni raccolte nelle quattro classi che hanno partecipato al percorso sono state 302, mentre quelle considerate per l'analisi sono state 274 (28 definizioni sono infatti state escluse poiché 13 risultavano riferite a esperienze che non possono essere propriamente considerate come emozioni, mentre 15 risultavano non chiare o non chiaramente codificabili).

### ***6.1. Il metodo di analisi***

Il metodo utilizzato per l'analisi delle definizioni è di tipo fenomenologico (Mortari, 2007), in quanto strutturato coerentemente con l'impegno euristico della fedeltà al dato, che si concretizza nella ricerca di "una conoscenza il più possibile aderente alla singolarità essenziale di ogni fenomeno" (ivi, p. 80). Per adempiere a tale impegno, che traduce il "principio di tutti i principi" husserliano (Husserl, 2002, pp. 52-53), occorre che le procedure dell'analisi non siano decise a priori, prima del confronto con i dati, ma si strut-

turino nell'incontro con i dati stessi, perché "ogni metodo d'indagine predefinito, che non sappia stare in un ascolto non anticipato del fenomeno, è inevitabilmente riduttivo" (Mortari, 2007, p. 80). Un metodo che si struttura, e continuamente si ristrutturava, nel corso dell'analisi stessa è "emergenziale" (Mortari, 2009c, p. 42) e induttivo, perché non implica l'applicazione di "un insieme di regole disponibili a priori" (ivi, p. 44) ma emerge dal materiale oggetto di analisi e permette di giungere a una descrizione del fenomeno radicata nei dati ed elaborata a partire da essi.

L'analisi delle definizioni ha comportato la lettura ripetuta dei dati, per individuare le modalità definitorie riconoscibili in essi; tali modalità definitorie sono state concettualizzate in categorie, che sono state inserite nella tabella di analisi che si è andata progressivamente costruendo e, a più riprese, ricostruendo, mano a mano che si procedeva con l'analisi stessa, e attraverso continue interpretazioni e reinterpretazioni dei dati.

Escludendo 34 definizioni tautologiche, e per questo non esplicative, rinvenute nei dati, le categorie emerse dall'analisi sono le seguenti:

- qualificazione (Q): è la modalità definitoria che, più delle altre, manifesta la competenza eidetica, in quanto si esprime nel coglimento del "che cosa" un determinato vissuto affettivo essenzialmente è;
- effetti (E): è la modalità definitoria che esprime quali sono le conseguenze riconoscibili di un determinato vissuto affettivo;
- origine (O): è la modalità definitoria

che esprime da dove un vissuto affettivo viene o, per dirla in altro modo, qual è il suo evento scatenante, che può essere interno o esterno all'individuo;

- riferimento relazionale (RR): è la modalità definitoria che esprime l'esistenza di un altro soggetto nei confronti del quale viene provato un determinato vissuto affettivo, che si qualifica quindi come relazionale;
- qualità aggettivali (QA): è la modalità definitoria che si esprime nell'attribuzione di un aggettivo qualificativo a un determinato vissuto affettivo;
- valutazioni (V): è la modalità definitoria che si esprime nell'attribuzione di un giudizio valutativo a un determinato vissuto affettivo;
- argomentazione esplicativa (AE): è la modalità definitoria che può accompagnare le due precedenti, motivando l'attribuzione di una qualità aggettivale o di un giudizio valutativo a un

determinato vissuto affettivo;

- localizzazione personale (LP): è la modalità definitoria che si esprime nella rilevazione della parte di sé che viene coinvolta nell'esperienza affettiva;
- esternalizzazioni (E): è la modalità definitoria che si esprime nell'esplicitazione delle manifestazioni di un determinato vissuto affettivo;
- confronto con altra emozione (CAE): è la modalità definitoria che si esprime nell'accostamento fra l'emozione che deve essere definita e un'altra (o più di una) utilizzata come termine di paragone;
- durata (D): è la modalità definitoria che si esprime nell'esplicitazione della durata temporale di un determinato vissuto affettivo.

Nella tabella che segue (vedi Tab. 2), si può vedere un esempio di applicazione di questo metodo di analisi costruito emergenzialmente.

EMOZIONE	DEFINIZIONE	Q	E	O	RR	QA	V	AE	LP	ES	CAE	D
Gioia	Per me la gioia è un'emozione <b>bella</b> che provi quando sei un po' felice.					X					X	
Stanchezza	Quando provo stanchezza mi sento stanca e ho voglia di non fare niente.		X									
Tristezza	Provo tristezza quando sono triste <b>ad esempio perché qualcuno mi fa male.</b>			X								

Tab. 2 - Esempio di applicazione del metodo di analisi.

Come si può notare dall'esempio riportato, è possibile che in una definizione emergano più modalità definitorie e, quindi, più categorie.

## 6.2. I risultati

La modalità definitoria più frequente, che appare in 155 definizioni, è quella dell'origine. L'emozione può scaturire da circostanze esterne al soggetto che la prova, come nei primi quattro esempi che riportiamo di seguito, ma anche da un'origine interna, come nei quattro successivi:

- *“È quando ad esempio fanno le coccole a tuo fratello o sorella e non a te” (GELOSIA)*
- *“Quando ad esempio un tuo amico non ti vuole più come amico” (TRISTEZZA)*
- *“Tipo che quando è il tuo compleanno e ti regalano una maglietta e volevi avere un gioco e quindi sei deluso” (DELUSIONE)*
- *“Sei preoccupata perché hai una verifica e non hai studiato” (PREOCCUPAZIONE)*
- *“È un pensiero che ti fa salire la pressione” (AGITAZIONE)*
- *“Essere gioiosi di qualcosa che ti sta a cuore” (GIOIA)*
- *“È quando uno prova dei pensieri gioiosi di un momento che gli è piaciuto” (GIOIA)*
- *“Quando uno è triste perché si sente solo e prova dei pensieri negativi” (TRISTEZZA)*

In 31 definizioni emerge la modalità definitoria della qualificazione, attraverso la quale, ancora di più che attraverso le altre, i bambini esprimono una competenza propriamente eidetica, relativa cioè alla capacità di individuare l'essenza di un'emozione. Alcune definizioni di questo tipo sono quelle che seguono:

- *“Quando mi sento male dentro” (DOLORE)*
- *“Quando non ti fai problemi” (SERENITÀ)*
- *“Sei preoccupato per qualcosa che avverrà” (ANSIA)*
- *“Quando qualcuno ha qualcosa che tu vorresti” (GELOSIA)*

La terza categoria più numerosa, con 26 occorrenze nei dati, è quella che esprime gli effetti di un'emozione, come si può notare negli esempi seguenti:

- *“La tristezza è un'emozione brutta che mi fa star male” (TRISTEZZA)*
- *“Quando provo stanchezza mi sento stanca e ho voglia di non fare niente” (STACHEZZA)*
- *“È un'emozione molto bella che ti fa star bene” (FELICITÀ)*
- *“Questa emozione ti può fare sentire male e non convivere bene” (TRISTEZZA)*
- *“Quando sono arrabbiata con qualcuno come quasi da non volergli neanche parlare” (RABBIA)*
- *“È un'emozione che può mettere un po' di disagio” (IMBARAZZO)*

Gli effetti che vengono riportati in queste definizioni possono essere di diverso tipo: comportamentali, come quelli che emergono nella seconda e nella quinta definizione; emozionali, come quelli che emergono nella sesta definizione; esistenziali, che hanno propriamente a che fare con la qualità della vita di una persona, come quelli che emergono nella prima, terza e quarta definizione. In questi ultimi casi, si può rilevare che l'effetto esplicitato esprime “una direzione d'essere verso cui il sentire tende” (Mortari, 2009a, p. 92, nota 18).

La modalità definitoria delle qualità aggettivali emerge in 20 definizioni, nelle quali

alle emozioni vengono attribuiti degli aggettivi qualificativi, come si può notare negli esempi seguenti:

- “È un’emozione bella che ti fa divertire” (DIVERTIMENTO)
- “È un’emozione negativa che viene quando ti succede qualcosa all’improvviso o quando vedi qualcosa di pauroso” (PAURA)
- “È un’emozione positiva che viene quando ti accade qualcosa di positivo” (FELICITÀ)

La categoria delle esternalizzazioni, che richiama l’elemento di analisi delle manifestazioni su cui i bambini erano stati invitati a concentrarsi nell’analisi connessa ai diari, emerge in 17 definizioni, come ad esempio:

- “È un’emozione che si esprime con un sorriso” (FELICITÀ)
- “È un’emozione brutta e si manifesta piangendo” (TRISTEZZA)
- “È un sentimento brutto che ti fa star male e soprattutto piangere” (TRISTEZZA)

In 15 casi le emozioni vengono definite attraverso il riferimento a un’altra emozione (o anche più d’una), utilizzata come termine di paragone. La categoria del confronto con un’altra emozione emerge ad esempio nelle seguenti definizioni:

- “Secondo me preoccupazione vuol dire essere molto impauriti” (PREOCCUPAZIONE)
- “Succede quando sei contento ma non proprio come la felicità” (GIOIA)
- “È una cosa simile alla paura” (TERRORE)

L’ipotesi è che questa modalità definitoria sia riconducibile alle competenze di discriminazione concettuale sviluppate ed esercitate dai bambini durante la conversazione effettuata nell’ottavo incontro.

In 9 definizioni emerge invece un riferimento relazionale, viene cioè esplicitato il fatto che l’emozione è provata nei confronti di un altro soggetto, come si può vedere nei seguenti casi:

- “È quando ad esempio litighi con qualcuno e sei arrabbiata con lui” (RABBIA)
- “Per me la gelosia è un’emozione che sei arrabbiata che la tua migliore amica stia con un’altra persona e allora sei gelosa di quella persona lì” (GELOSIA)

Sempre 9 sono le definizioni in cui emerge la categoria della durata, attraverso la quale le emozioni sono definite in relazione al loro prolungarsi nel tempo, come negli esempi che seguono:

- “È un’emozione che dura per sempre” (ARMONIA)
- “È un’emozione che a volte dura tanto e a volte poco” (PAURA)
- “È una cosa come se fosse un gioco e quindi dura proprio poco” (ALLEGRIA)

In 3 definizioni emerge la modalità definitoria delle valutazioni, che è ad esempio rilevabile nel dato seguente:

- “La rabbia è un’emozione che non mi piace perché non voglio arrabbiarmi” (RABBIA)

In questa definizione è individuabile anche la categoria dell’argomentazione esplicativa (che emerge soltanto in due dati): la parte finale della frase chiarisce infatti il perché la rabbia non piace a chi scrive.

In un solo dato emerge la modalità definitoria della localizzazione personale:

- “Per me la gioia è un’emozione bellissima che la senti dentro” (GIOIA)

Pur trattandosi di una sola definizione,

risulta significativo riportarla in quanto esprime una caratteristica essenziale dei vissuti affettivi, quella di dimorare nell'interiorità personale di chi li prova.

Concludendo, si può affermare che le definizioni analizzate permettono di argomentare a favore dell'efficacia di questo percorso ai fini dell'acquisizione di competenze emozionali, in particolare delle competenze di alfabetizzazione affettiva necessarie

al riconoscimento e alla descrizione delle caratteristiche essenziali di un'emozione. Nello specifico, i risultati presentati in questo saggio permettono di ipotizzare che il coinvolgimento dei bambini in un'attività di autocomprensione affettiva prolungata nel tempo, quale la scrittura riflessiva e l'analisi dei propri vissuti, promuova lo sviluppo di competenze eidetiche funzionali alla definizione delle emozioni provate.

## Bibliografia

---

- Bateman, A., Boyes, S., Hine, J., Hopkins, C., Kerrigan, B., Lacey, T., Axford, N., & Lehtonen, M.** (2012). Implementing the PATHS Program in Birmingham, UK. In P. M. Brown, M. W. Corrigan & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Education* (Vol. 1) (pp. 347-352). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Battista, A.** (2011). *Vocabolario dell'intelligenza emotiva ed altro...* (Nuova ed.). Bari: Cacucci Editore.
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E.** (2010). The Effects of a Multiyear Universal Social-Emotional Learning Program: The Role of Student and School Characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (2), pp. 156-168.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M.** (2015). SEL Programs for Preschool Children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice* (pp. 135-150). New York-London: The Guilford Press.
- Black, M.** (1983). *Modelli archetipi metafore*. Parma: Pratiche Editrice.
- Bruzzone, D.** (2006). Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione. In V. Iori (cur.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura* (pp. 105-162). Milano: Guerini Studio.
- Cambi, F.** (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando.
- Camilleri, S., Caruana, A., Falzon, R., & Muscat, M.** (2012). The promotion of emotional literacy through Personal and Social Development: the Maltese experience. *Pastoral Care in Education*, 30 (1), pp. 19-37.
- Contini, M.** (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Contini, M.** (2006). Il nostro "essere nel mondo". Storie di neuroni e di contesti. In M. Contini, M. Fabbri & P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti* (pp. 1-61). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Coppock, V.** (2007). It's good to talk! A multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. *Children & Society*, 21 (6), pp. 405-419.
- Cusinato, G.** (2010). Le domande dell'antropologia filosofica. *Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia*, anno 12 [disponibile su World Wide Web: <<https://mondodomani.org/dialegesthai/gcu03.htm>>].

- D'Alfonso, R., Garghentini, G., & Parolini, L.** (2005). *Emozioni in gioco. Giochi e attività per un'educazione alle emozioni*. Torino: EGA.
- De Monticelli, R.** (2008). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire* (2a ed.). Milano: Garzanti.
- Dewey, J.** (1984). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Pietro, M.** (1992). *L'educazione razionale-emotiva per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*. Trento: Erickson.
- Di Pietro, M.** (1993). Introduzione all'edizione italiana di A. Ellis, *L'autoterapia razionale emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace* (pp. 7-16). Trento: Erickson.
- Di Pietro, M.** (1999). *L'abc delle mie emozioni. Corso di alfabetizzazione socio-affettiva*. Trento: Erickson.
- Di Pietro, M., & Dacomo, M.** (2007). *Giochi e attività sulle emozioni: nuovi materiali per l'educazione razionale-emotiva*. Gardolo (TN): Erickson.
- DiCamillo, K.** (2009). *Le Avventure del Topino Despereaux*. Milano: Mondadori.
- Dracinschi, M. C.** (2012). The development of social and emotional abilities of primary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, pp. 618-627.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B.** (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), pp. 405-432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P.** (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ellis, A.** (1993a). *L'autoterapia razionale emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace*. Trento: Erickson.
- Ellis, A.** (1993b). Reflections on Rational-Emotive Therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (2), pp. 199-201.
- Galimberti, U.** (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D.** (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J.** (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58 (6-7), pp. 466-474.
- Harris, P. L.** (1991). *Il bambino e le emozioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Heidegger, M.** (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Heidegger, M.** (1999). *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*. Genova: Il Melangolo.
- Husserl, E.** (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- lanes, D., & Heidrun, D.** (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Gardolo (TN): Erickson.
- Iori, V.** (2006). Coltivare la vita emotiva: cuore della formazione. In M. Tarozzi (cur.), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini* (pp. 215-231). Bologna: CLUEB.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G.** (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park (CA): Sage.
- Liu, B.** (2015). *Sentiment analysis: Mining opinions, sentiments, and emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Mariotti, G.** (2000). *Senza più paura. Il narcisismo nello studio di una psicoanalista*. Roma: Meltemi Editore.
- Martello, M.** (2010). *Educare con Senso senza disSenso. La risoluzione dei conflitti con l'arte della*

*mediazione* (2a ed.). Milano: FrancoAngeli.

- Matthews, B.** (2005). *Engaging Education: Developing Emotional Literacy, Equity And Coeducation: Developing emotional literacy, equity and co-education*. UK: McGraw-Hill Education.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A.** (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom. Promoting Mental Health and Academic Success*. New York, London: The Guilford Press.
- Mortari, L.** (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in María Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2009a). *Aver cura di sé*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L.** (cur.) (2009b). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L.** (2009c). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., & Mazzoni, V.** (2012). *La pedagogia come pragmatica dell'educazione*. Verona: Edizioni Universitarie Cortina.
- Mortari, L.** (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2017a). Semi di educazione affettiva. In F. Valbusa & L. Mortari (2017), *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva* (pp. 11-34). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L.** (2017b). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Cortina.
- Nikolajeva, M.** (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, 67 (4), pp. 249-254.
- Nussbaum, M. C.** (1998). *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nussbaum, M. C.** (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Oatley, K.** (1997). *Psicologia ed emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Perry, L., Lennie, C., & Humphrey, N.** (2008). Emotional literacy in the primary classroom: teacher perceptions and practices. *Education 3-13*, 36 (1), pp. 27-37.
- Pfänder, A.** (2002). Sulla psicologia dei sentimenti. In C. Bazzanella & P. Kobau (cur.), *Passioni, emozioni, affetti* (pp. 115-148). Milano: McGraw-Hill.
- Pfister, M.** (2006). *Sottosopra... soprasotto*. Gossau: Nord-Sud Edizioni.
- Platone.** *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani, 2000.
- Plutchik, R.** (1995). *Psicologia e biologia delle emozioni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S.** (2015). SEL in Elementary School Settings: Identifying Mechanisms That Matter. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice* (pp. 151-166). New York, London: The Guilford Press.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P.** (2013). Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. *Prevention science*, 14 (1), pp. 77-87.
- Roffey, S.** (2006). *Circle time for emotional literacy*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rossi, B.** (2002). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Scheler, M.** (2008). *Ordo amoris*. Brescia: Morcelliana Stein, 2001.
- Scheler, M.** (2013). *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*. Milano: Bompiani.
- Schonert-Reichl, K. A., & O'Brien, M. U.** (2012). Social and Emotional Learning and Prosocial Education: Theory, Research, and Programs. In P. M. Brown, M. W. Corrigan & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Education* (Vol. 1) (pp. 311-345). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

- Sepúlveda, L.** (1996). *Storia di una Gabbianella e del Gatto che le insegnò a volare*. Firenze: Salani.
- Stein, E.** (2000). Contributi per una fondazione filosofica della psicologia e delle scienze dello spirito. In R. De Monticelli (cur.), *La persona: apparenza e realtà. Testi fenomenologici 1911-1933* (pp. 157-203). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Stein, E.** (2001). *Introduzione alla filosofia* (2a ed.). Roma: Città Nuova Editrice.
- Stein, E.** (2005). *Il mistero della vita interiore* (3a ed.). Brescia: Queriniana.
- Valbusa, F., & Mortari, L.** (2017). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Vosniadou, S.** (1987). Children and Metaphors. *Child Development*, 58 (3), pp. 870-885.
- Walt Disney Productions** (1987). *Red e Toby nemiciamici* (2a ed.). Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Winans, A. E.** (2012). Cultivating Critical Emotional Literacy: Cognitive and Contemplative Approaches to Engaging Difference. *College English*, 75 (2), pp. 150-170.
- Zambrano, M.** (2008). *Per l'amore e per la libertà*. Genova-Milano: Marietti.
- Zins, J. E., & Elias, M. J.** (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), pp. 233-255.