

Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico

Paolo E. Balboni

Abstract The Venetian school of language education research devotes equal attention to the objective of teaching, i.e. language(s) as communicative instrument(s), and to the subject of the learning process, the student. The human components of the teaching process, the teacher and the students, are seen from the humanistic perspective, which assumes that human beings are governed by reason and emotion, and that both are important to understand what and why they act the way they do. The role of the teacher's emotions has been very rarely considered in literature, yet a teacher is an emotional being like his or her students. The emotional factor is analysed through a grid of factors defined by the cognitive theory of emotions; yet, going back to the classics, Plato's classification of emotions can be assumed as another grid (and a highly productive one) to be considered in a discourse about the impact of emotions and their relationship to the rational side.

Sommario 1. Il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue. — 2. Perché da quarant'anni son tornate in campo le emozioni. — 3. Una teoria cognitiva delle emozioni. — 4. Una classificazione (semplice) delle emozioni. — 5. Emozioni dello studente e apprendimento delle lingue. — 6. Il ruolo delle emozioni dell'insegnante.

1 Il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue

Il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, di cui «Educazione Linguistica. Language Education» è l'espressione, è il punto d'incontro degli studiosi e delle esperienze che, a vario titolo e in diverso modo, costituiscono la Scuola Veneziana di Glottodidattica (di cui abbiamo tentato una definizione e una prospettiva storica in Balboni 2010), fondata da Giovanni Freddi (Balboni 2012). Quando Freddi lascia l'università all'inizio degli anni novanta, il gruppo che ne raccoglie l'eredità (Roberto Dolci, Marie-Christine Jamet e Carmel Coonan, oltre a chi scrive) è naturalmente attratto dalla grande rivoluzione di quel periodo, cioè la focalizzazione sulla dimensione psicologica (che in Italia non ha molta risonanza, perché la glottodidattica è ancora linguistica applicata): da un lato ci si interessa ad aspetti glottodidattici quali i percorsi mentali di acquisizione, la natura e la dinamica della motivazione, le teorie di Krashen (io avevo studiato con lui e con Schumann a Los Angeles negli anni ottanta), dall'altro si

comincia a percepire anche in Italia la rivoluzione che possiamo sintetizzare con il titolo *Emotional intelligence* (Goleman 1996), che fino ad allora era stato considerato un ossimoro, l'unione tra due realtà - emozione e intelligenza - inconciliabili, tanto che solo due anni prima Damasio (1994) aveva scritto *Descartes' error*, che veicolava un messaggio sbagliato nella forma (in effetti il volume propone un equilibrio tra emozione e cognizione) e nella verità (Cartesio ha scritto due trattati sulla mente, uno sulla *Méthode*, la razionalità cartesiana, e uno sulle *Passions*, che Damasio trascura).

Nel gruppo della Scuola Veneziana e nei giovani studiosi che mano mano vi si sono formati l'interesse per la dimensione psicologica ha assunto varie forme, ma in tutti i casi è risultata centrale la lezione di Damasio e Goleman in generale, e quella di Krashen, Schumann, Jane Arnold, Titone in ambito glottodidattico, in ordine al ruolo delle emozioni nell'acquisizione linguistica.

In questo saggio affrontiamo questo tema, cercando di proporre anche una prospettiva inedita per la ricerca italiana: se molto si è scritto in questi anni sulle **emozioni dello studente**, nulla si è fatto per riflettere sul ruolo che le emozioni hanno sull'altra componente del processo di insegnamento, **il docente**.

2 Perché da quarant'anni son tornate in campo le emozioni

Fino agli anni sessanta la scuola era una cosa 'seria'; poi ci sono stati il Sessantotto (seguito in Italia dal Settantasette e sfociato nelle sperimentazioni scolastiche), l'avvento imperioso dei mass media, la globalizzazione, e nella scuola si è cominciato a parlare del ruolo delle emozioni (oltre che fuori della scuola, con bestseller come *Emotional intelligence* di Goleman). In realtà, stava mutando il paradigma di riferimento, che fino agli anni sessanta era stato dettato dalla scuola dei classici e dalla visione cristiana - sia nelle scuole pubbliche come in quelle confessionali - dove si formava la classe dirigente.

Il mondo classico, soprattutto quello greco, aveva affrontato le emozioni divinizzandole: Zeus, Poseidon e Ade erano le emozioni del terrore, la paura del fulmine, della tempesta, della morte; Afrodite era l'eros, Giunone la maternità, Artemide la libertà dentro la natura e lontano dai maschi, Dioniso e Apollo presiedevano alle emozioni che da loro prendono il nome, Marte era la violenza ed Hermes era la conoscenza ermetica, raggiungibile solo attraverso l'impatto emozionale dell'iniziazione, a differenza della conoscenza logica di Atena e dell'ingegneria del *faber* (non certo fabbro!) Efesto. A queste emozioni si sacrificavano animali, si costruivano templi, si dedicavano le vite dei sacerdoti, sperando che gli dei non decidessero di possederci, di trascinarci nel vortice delle baccanti o della lussuria, delle tempeste in mare o del raptus omicida.

Il libro su cui si formava l'élite del mondo classico, così come quelle europee fino agli anni sessanta, era l'*Iliade*, che offriva i modelli di comportamento eroici - ma tutti dominati dall'emozione, da Paride ed Elena che per emozione trasgrediscono alle regole basilari dell'ospitalità, all'ira funesta di Achille per Briseide e poi per la morte dell'amato Patroclo, ira che porterà all'emozione folle di Aiace e all'emozione carica di odio nel vilipendio del corpo di Ettore. La ragione nell'*Iliade* è rappresentata da Ulisse, che tuttavia nell'*Odissea* indugia sulle emozioni con Circe e Calipso e non si nega l'emozione del canto delle sirene - ma alla fine la razionalità prevale, con il ritorno a Itaca e il relativo massacro preparato in ogni dettaglio. Enea cede all'emozione, con Didone, ma anche qui la razionalità, applicata alla missione da compiere, ha la meglio e i suoi amori in Lazio danno la sensazione di ragion politica più che di passione: i Romani mettono l'emozione sotto controllo finalizzandola allo scopo pratico, politico.

In *Fedro*, Platone realizza un'altra forma di controllo, più sofisticato di quello pragmatico dei Romani: Eros e Thymos, le emozioni primarie, piacere e sofferenza, sono i due cavalli che trainano il carro di Logos - il pensiero razionale, il livello umano più alto, proprio del filosofo. Ma Platone non nega le emozioni: il Logos, nel suo carro fiammeggiante, non ha movimento senza la forze delle emozioni-cavallo - concetto che verrà ripetuto nel simposio, dove è Dioniso che, attraverso il piacere del vino, porta al Logos che razionalizza il discorso sull'amore, su Eros.

La visione classica è sintetizzata in un mito meraviglioso che sposa l'emozione, Eros, e la mente, Psiche: la condizione per la sopravvivenza del loro rapporto è che la mente non cerchi mai di vedere l'amore, pena la fine di tutto, ma Psiche accende una candela mentre Eros dorme stremato dall'amplesso, ne vede la bellezza, le trema la mano, una goccia d'olio cade dalla lanterna e sveglia Eros che fugge; Psiche, la mente curiosa, trasformata in falena è destinata a ronzare intorno a tutte le lampade, per l'eternità, fino a bruciarsi le ali. Secondo questo mito, quindi, l'unione di emozione e cognizione è fragile e destinata a non durare.

Iliade, *Odissea*, *Eneide*, i miti: il percorso che dalle emozioni di Achille giunge al senso del dovere di Enea, che deifica le emozioni ma le esorcizza con sacrifici e templi, era da secoli il percorso base della formazione delle classi dirigenti fino agli anni sessanta; oggi è al massimo una sofferenza imposta agli studenti dei licei classici, nei paesi in cui queste scuole sono rimaste.

Il secondo pilastro dell'educazione, e non solo delle élite in questo caso, era la visione cristiana - cattolica e protestante in Europa, puritana in Nord America - secondo cui le emozioni piacevoli diventano vizi capitali (lussuria, gola, accidia ecc.) e le emozioni spiacevoli diventano virtù: curare i lebbrosi, visitare i carcerati ecc. Il pathos è sia nella sofferenza **psicologica** della Passione, rappresentata nei sagrati delle chiese e cantata da Jacopone e i suoi simili in tutte le piazze d'Europa, sia nella sofferenza **fisica** del digiuno,

del cilicio, della veglia di preghiera, dei piedi scalzi, sia nella sofferenza **estetica** (tonsura anche dei giovani, saio).

Per quanto aperto ai classici, l'Umanesimo rimane cristiano: Dante mette le emozioni all'*Inferno* (che da sempre è la cantica preferita...); *Orlando* prima *innamorato* e poi *furioso*, quindi preda delle emozioni, muore a Roncisvalle combattendo per i cristiani; ma fuori d'Italia la presa della religione è meno forte: Marlowe, laureato in teologia ma nutrito di classici e in special modo di Seneca, canta la *libido dominandi* di Tamerlano, la *libido possidendi* dell'ebreo di Malta, la *libido sciendi* di Faust, ma tutti i personaggi dalle immense emozioni pagano la loro *libido* con la morte.

Shakespeare ha prodotto un gigantesco corpus di riflessione sulla relazione tra emozione e ragione, ma neanche lui riesce ad armonizzarli e a farli convivere: in *Othello* l'emozione, l'eros, l'attrazione fatale tra l'uomo nero (che nella corte elisabettiana è sinonimo di forza sessuale incontrollabile) e l'apparentemente virginea Desdemona funziona perfettamente fin quando non viene distrutta dall'iper-razionale Iago, cui poche parole trasformano l'Eros nel Pathos dell'odio e della gelosia, con l'esito che conosciamo. Otto anni dopo, Shakespeare chiude la sua carriera con una favola ambientata in un'isola dove ci sono un mago, l'icona della cognizione e della ragione, che domina sia sull'emozione negativa allo stato puro, Calibano, nero (quasi sempre portato nudo in scena dai registi moderni), violento, rabbioso, carico di odio («mi hai insegnato a parlare e l'unico vantaggio che ne ho è che so maledire!»), sia sull'emozione poetica, bella, leggera, libera, Ariel. Prospero/mente usa Calibano/Pathos e Ariel/Eros per i suoi scopi - ma la mente non può dominare per sempre le emozioni e alla fine deve lasciarli liberi - anche se l'odio sarà un peso che impedisce a Calibano di lasciare l'isola, mentre la bellezza pone le ali ad Ariel che vola via trasformato nello spirito della sua poesia.

I poemi e i filosofi classici, i padri della Chiesa, Dante, i poemi epici del Rinascimento, il teatro elisabettiano: con la loro dialettica emozioni/ragione, conclusa a favore di quest'ultima, erano le basi di un'educazione che produceva il gentiluomo/donna prima e il borghese poi: razionale, educato, autocontrollato, che poteva concedersi emozioni ma, come teorizzava Wordsworth, *recollected in tranquillity*. Al massimo, le emozioni erano un peccato giovanile, come nel caso del giovane Alfredo Germont, ma il padre, saggiamente, fa riflettere il figlio - salvo poi scoprire, con scandalo di tutti i borghesi e della censura cattolica austriaca a Venezia, che la persona più positiva era una prostituta d'alto bordo che afferma nel primo atto: «sempre libera degg'io folleggiare di gioia in gioia, vo' che scorra il viver mio pei sentieri del piacer: gioir, gioir, nei vortici di voluttà perir!».

Gli anni sessanta-settanta spazzano via tutto questo: la saga di *Star Trek*, modello educativo nei mass media per trent'anni, crea l'icona della ragione pura nel Dr Spok, il vulcaniano privo di emozioni... ma chiaramente

inferiore al pasticcione, sconsiderato, eroico, emozionale Capitano Kirk.

We need no education è il rifiuto dell'educazione classica che aveva presentato le droghe dei fiori di loto come pericolo da cui fuggire, che aveva presentato il sesso di Circe come l'anticamera del porcile: sesso, droga e rock'n'roll prevalgono facilmente sulla perversione della morale cristiana in ordini ai 'vizi' e alle 'virtù'.

Tutto il cinema hollywoodiano, la più grande scuola di formazione permanente di adulti e bambini, non solo è un inno alle emozioni ma presenta la persona razionale, che richiama al controllo delle emozioni, o come un vecchio superato o come un gretto incapace di amare. Recentemente c'è un correttivo introdotto nel cinema seriale televisivo (quindi mirato alle famiglie di ceto medio-basso): l'emozione porta spesso al delitto, quindi il nuovo eroe è lo scienziato di CSI o NCIS, l'esperto psicologo di *Criminal minds*, che nelle serie americane diffuse in tutto il mondo combattono i deboli che sono preda delle emozioni.

Gli anni sessanta, come vedremo nel paragrafo seguente, si aprono con il libro cardine della teoria cognitiva delle emozioni - un approccio che sposa di nuovo Eros e Psiche teorizzando che anche nell'emozione ci sia una dimensione cognitiva, consistente nella valutazione dell'emozione stessa attraverso una serie di parametri di valutazione.

È da lì che prendiamo le mosse per la nostra riflessione.

3 Una teoria cognitiva delle emozioni

Le emozioni sono risposte adattive (in senso darwinistico, cioè finalizzate alla sopravvivenza e all'adattamento) della mente alle pressioni esterne: quindi è fondamentale tener conto delle emozioni, cioè delle reazioni psico-fisiologiche a eventi quali un corso di lingua, la difficoltà a comunicare nella L2 parlata nell'ambiente, la globalizzazione con la sua imperiosa richiesta di inglese lingua franca, l'obbligo di studiare francese o tedesco alla media ecc.).

Esistono molte teorie delle emozioni, da Platone a oggi; tra le più recenti quella che maggiormente è stata recepita nelle scienze dell'educazione e anche in glottodidattica è detta *cognitive theory of emotions* o, più frequentemente, teoria dell'*input appraisal*. Essa è legata a Magda B. Arnold (vari studi negli anni cinquanta, e poi il testo fondante nel 1960), psicologa della Columbia University morta nel 2002, le cui applicazioni alle lingue sono riconducibili soprattutto a Jane Arnold (1999), glottodidatta dell'Università di Siviglia spesso confusa con la prima Arnold, e al neurolinguista e glottodidatta losangelino Schumann (1998, 2004).

La teoria di Magda B. Arnold è una 'teoria **cognitiva**' perché presuppone un giudizio, *appraisal*, che è razionale, su un evento che ha prodotto un'emozione che porta una persona ad accettare e a cercare di ripetere

qualcosa «intuitively appraised as good (beneficial), or [stand] away from anything intuitively appraised as bad (harmful). This attraction or aversion is accompanied by a pattern of physiological changes organized toward approach or withdrawal. The patterns differs for different emotions» (Arnold M.B. 1960, p. 182; l'intera sezione è in corsivo nell'originale).

Ci sono quindi tre momenti:

- a. un **evento** avviene, un **input** viene recepito;
- b. esso viene **valutato** (fase normalmente chiamata con il termine inglese *appraisal* anche negli studi italiani);
- c. dalla valutazione dipende l'attivazione di una **reazione** (anche fisiologica) per la gestione dell'evento (fase detta *arousal*).

Vediamo questi tre momenti in maggiore dettaglio.

Tutto inizia con **un evento che dà un input**: in ambito glottodidattico, al di là dell'evento iniziale su cui l'insegnante non ha possibilità di intervento (la decisione di frequentare un corso di lingua oppure la constatazione che nel curriculum scolastico o universitario sono inclusi uno o più corsi di lingua), gli eventi nell'educazione linguistica sono un'attività di ascolto o lettura, un lavoro di gruppo, di una sessione tandem, una traduzione all'impronta, l'ascolto di una canzone, un compito in classe e così via.

L'evento **viene valutato** intuitivamente, sulla base di una serie di parametri (che per l'educazione linguistica Schumann riprende dalla Arnold ma che sono poi stati oggetto di verifica sperimentale in Garrett, Young 2009) che vedremo in maggiore dettaglio nel paragrafo successivo:

- a. la **novità**: un evento o un input già esperiti non stimolano nuove emozioni, ma routine comportamentali già immagazzinate in memoria: è l'emozione normalmente definita 'noia', che va combattuta con l'offerta di input presentato come 'nuovo';
- b. l'**aspetto estetico**: come si presenta la pagina, con quale impianto viene riprodotta una canzone, il setting in cui avviene un lavoro di gruppo;
- c. la sensazione che **l'intake che deriverà dall'input sia utile**, sensazione basata sulle proprie esperienze pregresse, sul proprio progetto di apprendimento e, in senso più ampio, sul proprio progetto di vita;
- d. la sensazione, basata sulle proprie esperienze pregresse, che **il compito proposto sia realizzabile**;
- e. la sensazione che il compito proposto **non mette a rischio l'autostima e la propria immagine** presso i compagni.

Questa valutazione viene immagazzinata nella memoria creando quella che chiamiamo 'esperienza'; secondo Gardner questa operazione viene compiuta dall'intelligenza intrapersonale:

in its most primitive form, the intrapersonal intelligence amounts to little more than the capacity to distinguish a feeling of pleasure from one of pain and, on the basis of such a discrimination, to become more involved in or to withdraw from a situation. At its most advanced level, intrapersonal knowledge allows one to detect and to symbolize complex and highly differentiated sets of feeling [Gardner 1983, p. 239].

Sulla base dell'*appraisal*, della valutazione, la mente procede ad attivare una reazione, sia psicologica sia fisiologica, che serve ad accettare, gestire o cercare di evitare l'evento, in modo da trarne piacere o ridurre l'eventuale dispiacere, e da produrre un desiderio di ripetere o reiterare l'esperienza. La ricerca neuroscientifica sulle emozioni focalizza molto lo studio dei meccanismi di questa reazione di *arousal*.

Per un approfondimento sulla teoria dell'*appraisal* utili per non specialisti, come il lettore implicito di questo saggio, possono essere interessanti Pessoa 2009 e Hinton et al. 2008, entrambi disponibili sul web.

Nell'uso della parola 'sensazione', sopra, ci siamo distaccati dal modello originale di Jane Arnold e di Schumann adottando una interessante distinzione proposta Damasio (1994, p. 145) che distingue tra emozioni, che definisce «changes in body state in response to a positive or negative situation», e sensazioni, *feelings*, cioè «the perceptions of these changes».

Non approfondiamo ulteriormente il discorso sulla natura delle emozioni (per approfondimenti, oltre ai riferimenti sopra, una grande quantità di ricerca anche in campo educativo è la rivista, disponibile anche online, «Emotion & Cognition», del gruppo inglese Francis & Taylor) se non per ricordare ad autori e fautori della *Cognitive theory of emotions* che Aristotele, nel II libro dell'*Etica Nicomachea*, definisce le emozioni come la reazione (oggi: *arousal*) diretta, non mediata dalla ragione, a una situazione o un evento che viene valutata (oggi: *appraisal*) come piacevole o dolorosa, positiva o negativa, da ripetere o da evitare, motivante o demotivante, rasserenante o ansiogena, autonoma o dipendente - tutti aggettivi che possono essere usati per descrivere una buona o cattiva gestione della classe e una buona o cattiva metodologia glottodidattica.

4 Una classificazione (semplice) delle emozioni

Gli ultimi decenni hanno visto un grande sforzo di classificazioni sempre più complesse delle emozioni, che ha portato a modelli che si realizzano a cerchi concentrici policromi, come il modello più diffuso, opera di Robert Plutchik; o che usano assi vettoriali di forza (piacere/dispiacere; intensità alta/nulla; dominanza/sottomissione) per collocarvi le emozioni, come il

modello PAD (*pleasure, arousal, dominance*) di Mehrabian e Russel; fino al recentissimo modello dello svedese Lövheim che lega le emozioni e i neurotrasmettitori monoamina e crea un modello a tre dimensioni: il «cubo delle emozioni». Questi (e i molti altri) modelli sono attraenti, legano neuroscienze e psicologia, ma ai fini glottodidattici non sono produttivi: la finezza di descrizione delle emozioni e di tutte le reazioni biochimiche che le generano e delle reazioni fisiologiche che ne conseguono fanno molto effetto in un saggio accademico da presentare a sofisticati convegni per *épater les bourgeois* ma sono sostanzialmente inutili ai fini di una glottodidattica che tenga conto della dimensione emozionale, cioè per una glottodidattica umanistica.

Secondo noi, per studiare la motivazione, la relazione tra lingua studiatrice e studente, il ruolo e la forma dell'input su cui lavorare per produrre acquisizione (*intake*), la metodologia didattica e quella per la gestione della classe, le relazioni tra studenti e tra questi e l'insegnante – per fare glottodidattica, in altre parole, è molto più efficiente un modello più semplice, che è disponibile da circa 2.500 anni: *Eros, Pathos, Epithymia*, amore, sofferenza, desiderio. Sono le tre emozioni, cioè le forze che attraggono l'uomo verso il suo corpo, verso il 'basso', rendendogli difficile raggiungere il 'Logos', la razionalità dell'anima cui tende, mirando in 'alto', il filosofo che Platone colloca al vertice della *humanitas*.

Non ci interessa la classificazione in sé, ma il fatto che viene posta un'opposizione tra corpo e anima, basso e alto, emozione e logica: è un'opposizione che giunge fino alla modernità (Spinoza la riprende come «Piacere, Dolore, Desiderio» nell'*Etica*; ma altri la riducono a due elementi: Cartesio contrappone *Passions* e *Méthode*, Nietzsche dionisiaco e apollineo) e che ha segnato la tradizione scolastica almeno dal Seicento: scuola della logica, della razionalità, in cui anche l'impatto emozionale dell'arte (letteratura, arti visive, musica) va controllato, razionalizzato, classificato nella **storia** della letteratura, dell'arte, della musica, fino a giungere agli eccessi di certe analisi che collocano il testo letterario, il quadro, il palazzo, la sinfonia sul tavolo anatomico.

Riprendiamo Platone (anche alla luce di Palumbo 2001). Gli elementi della sua semplice classificazione sono tre, *Eros, Pathos, Epithymia*:

- a. due sono emozioni *in praesentia*, *Eros* e *Pathos* – termine che viene da *πάσχειν, paschein*, che significa sia 'sofferenza' sia 'emozione': sono le due emozioni base, piacere e dispiacere, su cui non mette conto spendere altre parole;
- b. una è un'emozione *in absentia*, *Epithymia*, il desiderio, che va dalla concupiscenza sessuale che non abbandona Paolo e Francesca neppure *post mortem*, al desiderio di conoscenza che secoli dopo troverà nell'*Ulisse* di Dante e nel *Faustus* di Marlowe le icone perfette, che seguono la *canoscenza* a costo di vendere l'anima o di perdere la vita. Il desiderio è

variegato: può essere la vera felicità, come nel *Sabato del villaggio*, può essere il dolce «disio [ch]e ai naviganti intenerisce il core», può essere la dolcesmara *saudade* di Pessoa, può essere pienamente amaro, tant'è vero che nella microlingua medica 'epithymia' indica una depressione o uno shock emozionale che portano a convulsioni e isteria.

Abbiamo ripreso il discorso classico non solo per la sua bellezza (pochi miti sono così chiari e belli come Amore e Psiche), ma perché riducendo il discorso alle poche variabili della classificazione antica (piacere/dispiacere/desiderio; in presenza/assenza) possiamo più facilmente gestire un processo, l'acquisizione/insegnamento della lingua, in cui le emozioni devono

- a. provocare una reazione psico-fisiologica positiva, piacevole, tale da consentire l'acquisizione, cioè la creazione di sinapsi stabili, l'emozione eros;
- b. non devono attivare la produzione degli ormoni dello stress che impediscono la sinapsizzazione, l'emozione pathos;
- c. devono creare motivazione, cioè *epithymia*, il desiderio di imparare, di modificare l'architettura cognitiva della mente e quella biochimica del cervello.

Su queste premesse, possiamo iniziare a vedere le emozioni dello studente.

5 Emozioni dello studente e apprendimento delle lingue

In questo ambito troviamo non solo le riflessioni qualitative di Jane Arnold e John Schumann che abbiamo richiamato sopra, ma anche analisi quantitative, che usano indicatori come l'*Emotional Quotient*, EQ, corrispondente all'IQ di infausta memoria e di dubbio valore (Pishghadam 2009; approfondimenti sull'EQ possono essere trovati nel manuale del suo 'inventore', Bar-On 1996).

Sul fronte italiano l'emozionalità, spesso vista solo sotto l'aspetto dell'affettività (che è **una** delle dimensioni dell'emozionalità), viene focalizzata per primo da Renzo Titone (1987 e molti saggi successivi): ma già nel suo modello motivazionale dei primi anni settanta, noto come modello olodinamico o egodinamico, la fonte di energia per apprendere è il progetto di sé (*epithymia*, dunque), che produce una scelta razionale ('strategia') e che si confronta poi con gli eventi reali ('tattica'): se si raggiunge l'equilibrio tra strategia e tattica, tra ragione ed emozione, la 'macchina motivazionale', la 'dinamo', si mette in moto. È Gianfranco Porcelli (1994) il primo a usare 'umanistico-affettivo' in Italia, tema la cui sintesi più recente è del 2010 ad opera di Daniela Zorzi.

Vari altri studiosi italiani hanno dedicato una certa attenzione al ruolo delle emozioni in glottodidattica, tra cui ricordiamo Abbaticchio (2002), che studia l'aspetto emozionale nell'insegnamento letterario; Nardi (2003), che analizza la dicotomia cognizione/emozione nell'interazione; Mazzotta (2003), che offre le coordinate generali da una prospettiva psico-pedagogica; Borello (2005), che introduce il concetto di 'competenza emozionale'; Landolfi (2008), che lega emozioni e visualità; e Torresan, che approfondisce il ruolo dell'intelligenza emotiva nell'apprendimento linguistico sia in Torresan 2009, sia passim nella maggior parte della sua ricerca.

Tuttavia, ci sono due studiosi che hanno sistematicamente indagato questo tema, Mario Cardona e Fabio Caon. Il primo, che negli ultimi anni ha legato il suo nome alle ricerche sull'apprendimento e l'insegnamento del lessico, ha studiato sistematicamente anche il ruolo della dimensione emotiva nella memorizzazione (in un volume fondamentale: Cardona 2001) e nell'analisi degli errori (2002), giungendo recentemente a ipotizzare un approccio cognitivo-emozionale (2010); ha anche studiato il ruolo di un agente emozionale particolare, la musica (2009).

Caon ha fatto un discorso generale sulla dimensione affettiva in Caon 2005 e 2008; in particolare ha lavorato sistematicamente sul piacere nell'apprendimento linguistico (2006), legandolo ad esempio alla canzone (trattata in vari saggi, la sintesi è in Caon 2011) e allo sport (Caon, Ongini 2008), ed ha studiato la facilitazione attraverso una forte attenzione emozionale (2010) fino alla ricerca più recente che riguarda la dimensione emozionale nello studio obbligatorio, aggettivo emozionalmente negativo, del francese, lingua non legata alla vita emozionale dei preadolescenti, nelle scuole medie (2012).

Partendo da questi studi, il nostro contributo - per quanto riguarda le emozioni degli studenti - mira ad applicarne alcune suggestioni al modello motivazionale che abbiamo proposto in questi anni nonché al modello cognitivo di emozioni.

5.1 Emozioni e motivazione

Il primo passo per una riflessione è la definizione del contesto motivazionale, cioè l'incrocio tra le tre motivazioni di base (piacere, bisogno, dovere) per cui uno studente affronta un corso di lingua seconda o straniera e le variabili della teorica cognitivista delle emozioni.

a piacere

Ci sono persone che decidono di imparare una lingua per il piacere di imparare, del recupero delle proprie radici etniche, di girare il mondo senza

avere una barriera linguistica, di poter interagire senza problemi con il/la partner straniero della propria vita, e così via.

È naturalmente il contesto motivazionale e quindi didattico più favorevole ed è sufficiente che il docente, per riprendere i cinque fattori dell'*appraisal*, sostenga il senso di novità variando input e compiti, presenti materiali belli, gestisca la classe in maniera non ansiogena, nutra la sensazione che il compito è fattibile ed è rilevante per la competenza comunicativa. In altre parole, il corso inizia con un patrimonio emozionale positivo che basta tener attivo.

b bisogno

È il caso di una persona che ha bisogno di imparare una lingua: c'è certo un'emozione piacevole nella soddisfazione di un bisogno e questa è la leva motivazionale su cui può far forza il docente, insieme alla continua accentuazione del fatto che quanto viene presentato come input e quanto si chiede di eseguire come compito è utile pragmaticamente ed è fattibile; ambiente sereno, input bello e variato riprendono il punto 'a' in ordine al mantenimento del patrimonio motivazionale iniziale.

L'unico problema in questo contesto è costituito dalla tendenza dello studente a considerare soddisfatto il proprio bisogno linguistico ben prima di quando ciò sia vero, e quindi il patrimonio motivazionale iniziale si esaurisce se l'insegnante non immette altro 'combustibile' emozionale: ad esempio, la relazione con l'insegnante e con il gruppo, che può essere fonte di piacere per cui si continua a frequentare il corso anche a motivazione pragmatica esaurita; anche una metodologia che propone esperienze piacevoli di uso estetico della lingua (canzoni, film) o di interazione viva (metodologia tandem) può costituire una sfida il cui superamento dà piacere, al di là della motivazione strumentale basata sul bisogno.

c dovere

Come avviene a scuola e all'università, spesso uno studente è **obbligato** a imparare una lingua: come dimostra Caon 2012 nello studio sul francese lingua obbligatoria, è un contesto difficile che tuttavia può essere trasformato agendo su tre piani:

- anzitutto, c'è il ruolo fondamentale della relazione interpersonale tra studente/i e insegnante, che può portare a dire «non mi interessa il francese, ma mi piace lavorare con quel prof»: l'emozione legata al piacere di lavorare con una persona cui si è affezionati e di cui si ha stima, e da cui ci si sente apprezzati, è una delle più costruttive in questa prospettiva;
- secondo, si può agire sulla metodologia: non solo sui parametri di *ap-*

praisal positivo, cioè novità, varietà, piacevolezza, senso di sicurezza intra- e inter-personale, ma anche sulla scelta dei testi, dei temi, dei compiti, delle strategie di scoperta grammaticale, e così via: in questi casi si usa una logica che pone lo studente in posizione centrale, facendolo sentire sempre più autonomo: il piacere dell'autonomia è un'altra emozione fondamentale;

- infine, si può indurre la lenta maturazione dell'idea «l'inglese lo fanno tutti, è un'ovvietà, non è nulla di speciale, non fa emergere», mentre il francese o tedesco o spagnolo o cinese ecc. sono un lusso, è tocco di originalità, qualcosa che fa emergere dal branco indistinto degli anglofoni per amore o per forza.

In altre parole, in questo contesto di apprendimento obbligatorio di una lingua il compito, non facile ma non impossibile da affrontare, di suscitare emozioni positive è tutto a carico dell'insegnante, fin quando non si mette in moto l'automatismo teorizzato da Titone che mantiene dinamica la motivazione.

5.4 Emozioni e *appraisal* dell'input

Sopra abbiamo visto che lo sforzo di non disperdere il patrimonio emozionale di chi studia per piacere o di crearlo in chi studia per bisogno o per obbligo è nelle mani dell'insegnante. Per aiutarlo in un compito come questo possiamo tentare una risposta (in parte sulla scia di Porte 2010) analizzando i meccanismi di *appraisal*, di apprezzamento positivo, che provocano un *arousal*, una reazione positiva, fattiva, disponibile - che creano una delle condizioni necessarie per l'acquisizione linguistica, cioè la motivazione positiva e l'assenza di barriere emozionali (o filtro affettivo, per dirla con un'espressione più riduttiva):

- a. **novità:** «il mondo è bello perché è vario», si dice; anche la lezione può essere bella perché è varia:
 - comprensione un giorno su un dialogo, un altro su un testo scritto, su uno spot pubblicitario, su una canzone, su dei realia ecc.;
 - lavoro sulla comprensione non sempre con domande o scelte multiple, ma anche con incastri, cloze, transcodificazione, trasposizioni mimiche o in un disegno ecc.;
 - grammatica una volta induttiva un'altra deduttiva, una volta mirata a intuire e un'altra a definire nei dettagli, una volta con esercizi ripetitivi un'altra con giochi;
 - finalità nelle varie attività: si può lavorare per apprendere, per ragionare, per giocare, per divertirsi, per mettersi alla prova, per usare quanto appreso;

- introduzione di attività multisensoriali che coinvolgano la vista, il movimento, i colori, la musica;
- uso di giochi e organizzazione di sfide che trasformano il far bene un esercizio nel vincere una partita;
- e così via:
 - variare le tecniche didattiche è facile (ne diamo un centinaio di esempi in Balboni 2013); i manuali non sono molto attenti a questo aspetto, ma il principio di Prator, «adapt, don't adopt», rimane la stella polare di un insegnante che voglia creare emozioni positive giocando sul fatto che «la lezione è bella perché è varia»;

b. **piacevolezza, bellezza, qualità estetica dell'input:** è un dato che viene messo in evidenza solo da chi si occupa di emozioni e insegnamento, perché nella nostra tradizione scolastica, legata alla cognizione dura e pura, questa attenzione è inesistente; eppure è intuitivo, immediato, capire che

- una fotocopia in bianco e nero è meno bella dell'originale a colori, e la fotocopia della fotocopia è ancor più brutta: quindi è preferibile inviare a tutti gli studenti il materiale o l'indirizzo internet dove lo si trova e farlo stampare agli studenti, in modo che ciascuno possa averlo al meglio;
- una lavagna multimediale non ci pare la grande rivoluzione che molti predicano, ma indubbiamente una lavagna a colori, interattiva, in cui gli oggetti possono essere spostati e modificati, con possibilità di audio e video, è certo più attraente di una lavagna coi gessetti o di una lavagna su cui si scrive con un pennarello semiscarico;
- una canzone ascoltata con un piccolo registratore privo di bassi e che nelle frequenze alte diventa stridulo è spiacevole, è un'emozione negativa per studenti abituati all'alta fedeltà e a bassi che spesso sono francamente eccessivi sul piano musicale - ma che a loro piacciono;
- i contenuti possono essere scelti in base anche alla loro piacevolezza: un esercizio di riempimento di spazi - tendenzialmente noioso - fatto su frasette prive di significato è al grado zero di piacevolezza, ma se l'esercizio si fa su un mini-racconto, su un aneddoto spiritoso, su una barzelletta, il lavoro linguistico non ne risente ma l'*appraisal* emozionale cresce;
- un'aula luminosa e non cadente, con mobili ben tenuti e non sbrecciati, con colori piacevoli e senza graffiti: anche questa dimensione, cui educare gli studenti prima ancora che le commissioni edilizie, è un'incubatrice di emozioni piacevoli.

L'elencazione potrebbe continuare, ma è inutile in quanto il principio è semplice e ben noto a tutti, ancorché sistematicamente dimenticato: «a thing of beauty is a joy forever» è la concisa dichiarazione di Keats che non dovremmo dimenticare neppure quando cerchiamo di far imparare il periodo ipotetico di terzo tipo;

c. **la sensazione che l'autostima e la propria immagine sociale non sono a rischio**: non significa non interagire con gli studenti per paura che sbagliando si demoralizzino, non significa non interrogare e non evidenziare gli errori per non deprimerne: significa evitare che queste emozioni indubbiamente negative suscitino reazioni negative:

- ribadire a ogni piè sospinto che *errare humanum est*: ricordarlo a ogni lezione, sistematicamente, non costa nulla eppure aiuta chi sbaglia; ma oltre a ripetere il motto latino bisogna evitare di considerare gli errori come peccati mortali da estirpare, fare un fascio unico di errori da distrazione, errori da sciatteria, errori da interferenza, errori da tentativo di comunicare, e così via;
- ricordare che nell'acquisizione delle lingue si procede per tentativi ed errori, e che il detto «sbagliando s'impara» non è vuota retorica ma alta sapienza popolare; ma l'insegnante deve anche considerare che il suo modo di correggere è la chiave per far sì che sbagliando si impari;
- dichiarare e soprattutto dimostrare che l'insegnante non è lì per punire ma per chiarire e poi sostenere, anche se può far notare la scadente qualità di una performance;
- ricordare agli studenti che anche i madrelingua spesso sbagliano se l'interesse per l'argomento, quindi la dimensione emozionale, prevale sull'attenzione per la correttezza formale;
- le attività a rischio di brutta figura - quasi tutte quelle che si svolgono di fronte alla classe - possono essere fatte in piccoli gruppi in modo che il rischio risulti ridotto;
- si può far notare che tutti passano sotto le forche caudine di una performance pubblica come un'interrogazione, un role-play, e che se tutti sono a rischio di fatto nessuno è a rischio effettivo: tutti sbagliano, tutti dicono sciocchezze, e riderci sopra non è offensivo, è liberatorio.

Le emozioni negative, la paura e l'ansia in questo caso, non possono essere eliminate in un percorso d'apprendimento che presuppone l'errore, ma può esserne disinnescata la capacità di suscitare reazioni psicologiche di chiusura e anche reazioni fisiologiche - sudorazione, arrossamento, tremito, diminuzione del controllo muscolare soprattutto sui tratti del volto - che sono socialmente ancor più imbarazzanti, e quindi emozionalmente dirompenti, di una risposta sbagliata (sull'ansia da prestazione e da errore ci sono due ricerche un po' datate ma reperibili nelle edizioni online delle riviste: Scovel 1991 e Horwitz et al. 1996);

d. **fattibilità del compito**: è l'altra faccia del punto precedente, ma il modello cognitivo delle emozioni dimostra che questa **sensazione** (quindi un'emozione divenuta consapevole e in qualche modo riflessa) è fondamentale, al di là della effettiva facilità o difficoltà del compito, per

indurre un *arousal*, una reazione, positivo. Ciò significa, ad esempio, che prima di proporre un esercizio difficile basterà avvisare che è difficile, che quindi sarà naturale che ci possano essere momenti di *défaillance*, ma che comunque il compito è fattibile, se non al primo colpo almeno in seconda battuta; ancora una volta, come nel punto precedente, più che evitare l'emozione negativa si tratta di disinnescarne le potenzialità di *arousal* di reazioni negative, di chiusura, di rifiuto (il tema è ampiamente trattato in Caon 2010);

- e. **rilevanza funzionale**: sapere che quel che si sta facendo serve, è utile, porta a qualcosa, è una **sensazione** (anche questa, quindi, un'emozione riflessa) fondamentale per generare una reazione positiva, cioè la disponibilità a fare un'attività, a memorizzare un elemento, a imparare.

Il docente conosce il syllabo e conosce i passi da fare e i contenuti da acquisire per raggiungere la competenza comunicativa nella lingua che insegna, per cui la rilevanza funzionale di ogni elemento gli è ben chiara e quindi può essere naturale che gli sfugga l'opportunità di far notare in ogni occasione che quanto si sta per fare o si è appena fatto serve a x o può essere utile a y. Non si 'perde' tempo facendo rimarcare agli studenti la rilevanza funzionale di un input o di un compito, anzi è tempo 'ben investito' perché produce quell'insegnamento 'significativo' che viene considerato la chiave dell'acquisizione.

L'insegnante ha dunque una forte responsabilità - ma anche lui o lei ha emozioni, che vanno tenute in conto.

6 Il ruolo delle emozioni dell'insegnante

«Ce l'ha con me e mi mette voti bassi!», «Per forza che Carla ha sempre 8: è la cocca della prof!»: gli studenti hanno una percezione chiara, sebbene manichea, delle emozioni del docente. E ce l'hanno anche i colleghi in sala insegnanti: «Oh dio, adesso ho due ore in terza A... non li sopporto; non so perché, ma entrare in quella classe e guardarli in faccia mi fa passare la voglia di insegnare!».

Non vogliamo trattare in questo paragrafo il ruolo della reazione emozionale tra insegnante e studenti, che è massima nella scuola elementare e diventa via via più lieve con il passare degli anni (anche se alle medie e alle superiori ogni studente sceglie un docente con il quale stabilire una relazione forte, considerandolo un adulto di riferimento scelto da lui, non frutto del caso come i genitori): intendiamo trattare proprio delle emozioni dell'insegnante in sé, al di là della relazione stabilita con i suoi studenti come insieme e con alcuni studenti in particolare, senza tuttavia dimenticare che l'indagine di Kossagby et al. 2001 mostra che proprio nella relazione

positiva con gli studenti ci sia l'emozione più favorevole, mentre «“When students use cell-phones”, “When students sleep in class”, “When the students are not interested in studying”» c'è il picco della emozionalità negativa che porta gli insegnanti alla demotivazione (Sugino 2010; le frasi sono tra virgolette perché riportano dichiarazioni dei docenti); infine, c'è una ricerca molto interessante che mostra una sorta di collasso emozionale quando si rompe il patto relazionale tra insegnanti e studenti con scioperi, vandalismi, bullismo ecc. provocando il picco di emozioni negative e demotivazione (Martin et al. 2004).

Torniamo a considerare l'insegnante in sé e non in relazione agli studenti. Un'ampia ricerca sperimentale conclude che la personalità del docente ha un ruolo maggiore della sua professionalità, almeno nel campione analizzato:

Teniendo en cuenta que el profesor supone el centro de atención del alumno, parece razonable la necesidad de tomarse muy en serio el aprendizaje de los alumnos y, por supuesto, cuidar mucho aquellos aspectos o rasgos de su personalidad (carácter, forma de ser y de tratar a los alumnos...), así como sus propias emociones las cuales pueden [...] generar determinadas reacciones emocionales en los estudiantes. [...]

En definitiva, los resultados obtenidos nos permiten extraer la conclusión de que los aspectos emocionales de la personalidad del profesor adquieren mayor énfasis [...] que su actuación docente en el aula, considerándose clave su incidencia en el alumno y en su aprendizaje [Marinez Agudo 2010, p. 101].

Questa ricerca è recente così come lo è la letteratura sulle emozioni dell'insegnante, tant'è vero che in uno degli studi più ampi si afferma che

Surprisingly enough, for some time the concept of teacher emotion as a social and cultural phenomenon was not particularly accepted among researchers, who tended to emphasize teacher practice primarily as a cognitive activity. [...]

Many researchers in education viewed the study of teacher emotion as the province of the 'psy' disciplines, particularly cognitive psychology, rather than as relevant to their own concerns [Zembylas 2003, p. 104].

È proprio nei primi anni duemila che inizia l'interesse **pedagogico** per il ruolo delle emozioni del docente (dopo uno studio apripista pubblicato dall'UNESCO, Lallez 1995, troviamo Sutton, Wheatley 2003; Zembylas 2003; l'ampio volume di Latory 2004; fino a due ampi studi molto recenti

che attestano come il tema delle emozioni dell'insegnante sia sempre più studiato: Day 2011, nel cui capitolo 3, scritto da Zembylas, si offre una ricognizione dello stato dell'arte nella ricerca pedagogica in questo ambito, e Benesh 2012, che offre lo stesso contributo di ampio respiro nel capitolo 7).

A queste - e molte altre - ricerche sull'insegnante in generale si accompagna quasi immediatamente una riflessione **glottodidattica**: un'ampia rassegna dello stato dell'arte è nel saggio di Zembylas da cui abbiamo tratto la citazione sopra; ad esso si aggiungono Madrid (2004), Martín (2007), fino ai più recenti Cowie (2011) e Thurairaj e Roy (2012).

Da queste riflessioni deriva una conclusione di cui gli insegnanti sono abbastanza consapevoli: le emozioni influenzano la motivazione dell'insegnante, la sua gestione della classe, ma anche la sua capacità cognitiva, ad esempio nel classificare gli studenti e nel valutarne i risultati. Tuttavia,

although teachers may often attempt to mask their feelings, students are often aware of teachers' emotions. There are many ways that emotions can be communicated involuntarily and voluntarily. Observable physiological changes during the emotion process include sweating, blushing, and breathing fast. Vocal changes in pitch, loudness, and speed also accompany the emotional process. Specific facial expressions are associated with emotions such as anger, sadness, joy, and surprise and observers often respond automatically to momentary facial changes associated with emotions. The action tendency component of emotions can stimulate individuals to voluntarily communicate their emotions nonverbally (e.g., by raising a fist, frowning) or verbally (e.g., «I'm feeling happy») [Sutton, Wheatley 2003, p. 340].

e quindi torniamo alle righe di apertura del paragrafo: tra studenti e insegnante (anche all'università, dove la relazione interpersonale è distante e c'è poco spazio per l'emozionalità: Kiziltepe 2008) esiste una comunicazione emozionale non controllata, e forse non controllabile se non da docenti specificamente addestrati.

Per guidare la nostra riflessione possiamo applicare la *cognitive theory of emotions* agli insegnanti, utilizzando la stessa griglia a cinque fattori che è stata vista in 4.2 dal punto di vista della sfera emozionale dello studente:

- a. **novità**: ci sono nella vita del docente dei momenti di emozione positiva legata alla *epithymia*, al desiderio di fare qualcosa di nuovo, di cimentarsi in una nuova sfida - l'inizio di un corso (che nella scuola elementare vuol dire prendere una prima che si porterà alla quinta senza avere altre classi, ma potendosi concentrare sulla crescita dei bambini), l'arrivo di una LIM, l'adozione di un nuovo manuale, l'accensione di un nuovo progetto europeo di scambi, l'avvio di una sperimentazione e così via.

Mentre nella vita dello studente l'emozione legata alla novità è quotidiana se l'insegnante ha cura di variare input e attività, nella vita del docente la novità è ad ampio respiro e in buona parte richiede la partecipazione attiva del docente stesso che diviene agente di novità nell'adozione di nuovi manuali, in progetti e sperimentazioni, nell'uso di nuove tecnologie ecc.

Proprio perché i momenti di novità, per quanto importanti e con conseguenze di lungo periodo, sono relativamente pochi, può essere frequente l'emozione negativa, la noia conseguente alla routinizzazione dell'insegnamento, al fatto che per legge un libro debba restare in adozione per sei anni, alla reiterazione degli stessi programmi - che nelle lingue è evitabile, ma in altre discipline, soprattutto quelle molto esercitative come la matematica, può essere molto noiosa, anno dopo anno (sulla noia dell'insegnante, Ferrière 2007).

Infine va rilevata anche un'emozione di ansia e frustrazione legata alle novità organizzative, alle riforme scolastiche frequenti e non sempre finalizzate al bene della scuola ma piuttosto all'ideologia del governo in carica, alle modifiche dell'ambiente di lavoro che richiedono di rivedere tutta la propria esperienza di insegnante;

- b. **piacevolezza, bellezza, qualità estetica degli strumenti didattici utilizzati:** una ricerca su un vasto campione di docenti ha dimostrato che

in regards to teachers' emotions connected to the design/appearance of ELT textbooks the following opinions were determined:

- 88.9% % of the teachers agreed (strongly/somewhat) with the statement that design/appearance affected their learning,
- 76% of the teachers have sometimes or often experienced negative feelings because of the design/appearance of an ELT textbook [Thurairaj, Roy 2012, p. 234].

Nella tradizione scolastica era diritto di ogni docente adottare il manuale che riteneva migliore (cognitivamente) e che gli piaceva di più (emozionalmente); oggi in Italia la legge prevede che un manuale resti in adozione sei anni, quindi l'emozione dichiarata dal 76% del campione, sopra, non è aliena ai nostri insegnanti.

Non è possibile al singolo insegnante neppure modificare in senso positivo l'edilizia scolastica, eliminare i graffiti, cambiare i banchi sbrecciati, laddove ci sono queste realtà. Ma il singolo insegnante, consapevole che l'ambiente di studio e di lavoro è fondamentale nel generare emozioni positive e quindi motivazione in lui, nei colleghi, negli studenti, può diventare agente di progetti di miglioramento, coinvolgendo colleghi, studenti, famiglie e facendo pressione sugli enti locali;

c. **la sensazione che l'autostima e la propria immagine sociale non sono a rischio:** in molti paesi l'immagine sociale del docente è ancora alta, in altri è stata abbandonata alla demagogia per cui gli insegnanti sono 'fannulloni', 'impreparati', 'hanno troppe vacanze' e così via: questa differenza si vede bene confrontando alcune ricerche internazionali (come Eurydice/Indire 2004, il profilo steso dal Consiglio d'Europa in Rádai 2004, la ricerca condotta in Gran Bretagna da Hargreaves 2006, che segnalano uno status sociale sostanzialmente positivo anche se talvolta sotto stress) con due ricerche italiane condotte dalla Fondazione IARD (Doria et al. 2003) e dalla Fondazione Apel (Bagnato 2008), che mostrano un'immagine sociale cui il ministro Brunetta, con le sue celebri esternazioni contro gli insegnanti di scuola e dell'università, ha solo dato voce. In queste ricerche una delle parole chiave è 'burnout', che descrive l'esaurimento delle energie, dell'autostima: la **demotivazione**, che stenta a vedere la connessione tra ciò che si fa e l'utilità per sé e per gli altri, si trasforma in **a-motivazione** che non ha più né Eros, né Pathos né, ed è più grave, Epithymia.

Gli insegnanti di lingue, tuttavia, emergono per la loro convinzione dell'importanza sociale dello studio delle lingue e questa è una delle ragioni per cui, secondo un capitolo specifico in Rádai (2004), non lasciano la professione docente; questo orgoglio per la disciplina insegnata è visibile nelle riviste professionali come *Scuola e Lingue Moderne* o *Lingua e Nuova Didattica*, è continuo nei convegni per docenti di lingue, ma dà origine a due emozioni contrastanti: gli insegnanti di inglese godono di un ovvio riconoscimento sociale in ordine alla lingua che insegnano, mentre gli insegnanti di altre lingue vivono con frustrazione lo scarso interesse che la società nutre per la loro lingua;

d. **fattibilità del compito:** gli insegnanti di lingue sono convinti che far acquisire una lingua sia difficile ma fattibile - ed essi stessi sono la prova vivente del fatto che le lingue si possono acquisire.

Si scontrano tuttavia con una realtà che genera emozioni di frustrazione: gran parte degli studenti sono 'lenti'. Gli insegnanti di lingue sono diventati tali perché amavano le lingue ed erano degli apprendenti efficaci, avevano una forte attitudine alle lingue - ma non tutti gli studenti che hanno di fronte in una classe sono come loro, anzi solo pochissimi hanno la stessa facilità acquisizionale. Ma agli insegnanti sembra impossibile: «è così facile...».

La consapevolezza che ogni classe ha abilità differenziate, ha infinite combinazioni possibili di tipi di intelligenza, di stili cognitivi, di strategie di apprendimento, di attitudine alle lingue può aiutare gli insegnanti a non cadere nella frustrazione;

e. **rilevanza funzionale:** la professione insegnante ha due versanti, il la-

voro in classe e il lavoro che viene spesso definito ‘burocratico’ (consigli, verbali, relazioni, progetti europei, organizzazione di viaggi e di scambi con l’estero, richiesta di fondi e così via): razionalmente tutti sanno che l’insegnante di qualità sa fare progetti europei e organizzare scambi, tutti sanno che la discussione in consiglio di classe è essenziale e che è utile stenderne un verbale, ma emozionalmente queste attività non vengono ritenute ‘rilevanti’ per quella che l’insegnante ritiene la sua vera funzione sociale, stare in classe ad insegnare una lingua straniera. E se non viene controllata, questa frustrazione diviene demotivante.

Mentre lo studente nella classe di lingue ha delle emozioni che gli vengono indotte dall’attività e dalla personalità del docente, questi ha un duplice set di emozioni: alcune derivano dalla relazione con gli studenti e dal lavoro che fa in classe, in un universo concluso in sé, altre gli vengono dal mondo esterno, cioè il rapporto con i colleghi, l’amministrazione, le famiglie, le istituzioni. Lo studente in qualche modo subisce l’azione del docente e le emozioni che essa suscita, il docente è attore non solo verso gli studenti (di cui comunque subisce i comportamenti e le emozioni che questi generano) ma è attore anche nell’istituzione, dove deve essere progettuale, deve organizzare, deve realizzare iniziative che gli consentano di avere maggior successo e quindi maggiori emozioni positive.

Per questo ordine di riflessioni non ci paiono corretti i modelli di classificazione emozionale che dominano la scena e che sono sempre manichee, emozioni positive vs negative; ci pare più corretto il modello platonico che è sì oppositivo, Eros vs Pathos, corpo vs anima, tensione verso la materia vs tensione allo spirito, ma include anche un terzo elemento, Epithymia, il desiderio – che nella professione docente significa progettualità, ideazione di cose nuove, esplorazione di nuove tecnologie, organizzazione di gruppi tandem e di scambi internazionali, esperienze di teatro in lingua straniera – motivazione a far bene il proprio mestiere.

L’emozione del desiderio è quella che può far uscire l’insegnante dal mondo concluso in sé dell’aula, l’isola di Calibano dove lentamente la novità svanisce e la noia anno dopo anno si impone, e farlo volare come Ariel fuori dall’aula-isola, dove tornare anno dopo anno più ricco e motivato, prendendo lentamente il posto di Prospero, il mago che domina su ragione ed emozione realizzando un equilibrio ‘magico’.

Riferimenti bibliografici

Abbatichio, R. (2002). «Leggere e ‘sentire’: Testi letterari e dimensione emotiva nell’apprendimento dell’italiano come lingua straniera». In: Guaragniella, P. (a cura di), *Cultura italiana, educazione linguistica, università europee*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Arnold, J. (ed.) (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, M.B. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Balboni, P.E. (2010). «La glottodidattica veneziana: una ‘scuola’?». In: Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue: Scritti in onore degli ottant’anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina.
- Balboni, P.E. (2011). *Verità, conoscenza ed etica nell’educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2012). «Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica: In memoriam» [online]. *EL.LE Educazione linguistica - Language Education*, 1 (2). <http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/article/view/242>.
- Balboni, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Libreria.
- Bagnato, K. (2008). «La percezione dell’identità professionale negli insegnanti di scuola secondaria: una ricerca sul campo» [online]. *Topologik.net*, 4. http://www.topologik.net/Karin_Bagnato.htm.
- Bar-On, R. (1996). *The emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi Health Systems.
- Benesh, S. (2012). *Considering emotions in critical English teaching: Theory and praxis*. New York: Routledge.
- Borello, E. (2005). «Dalla competenza comunicativa alla competenza emozionale nella didattica linguistica della scuola dell’infanzia». In: Bosisio, C.; Cambiaghi, B. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola dell’infanzia = Atti del convegno del Centro di linguistica dell’Università Cattolica* (Brescia, 24-25 ottobre 2003). Roma: Bulzoni. Numero monografico di *RILA - Rassegna italiana di linguistica applicata*.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all’insegnamento dell’italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in language learning*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Libreria.
- Caon, F. (a cura di) (2010). *Facilitare l’apprendimento dell’italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Libreria.
- Caon, F. (2012). *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media* [online]. Venezia, Edizioni Ca’ Foscari, <http://edizionicafoscari.unive.it/col/exp/38/190/SAIL/1>.
- Caon, F.; Ongini, V. (2008). *L’intercultura nel pallone: Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Roma: Sinnos.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell’apprendimento delle lingue*. Torino: UTET Libreria.
- Cardona, M. (2002). «L’errore linguistico in una prospettiva umanistico-

- affettiva: Valutare l'errore nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera». In: Guaragniella, P. (a cura di), *Cultura italiana, educazione linguistica, università europee*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cardona, M. (2012). «L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato». In: Caon, F. (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Libreria.
- Cowie, N. (2011). «Emotions that experienced EFL teachers feel about their students, their colleagues and their work». *Teaching and Teacher Education*, 1.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam Adult Education.
- Day, C. (ed.) (2011). *New understandings of teacher effectiveness: Emotions and education change*. Heidelberg: Springer.
- Eurydice/Indire (2004). *Gli insegnanti europei: Profili, tendenze e sfide*. Numero monografico del *Bollettino di informazione internazionale*, 1. http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=835.
- Ferrière, S. (2007). *Représentations de l'ennui chez les professeurs des écoles*. Strasbourg, Consiglio D'Europa, http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Severine_ferriere_FERRIERE_358.pdf.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books: New York.
- Garrett, P.; Young, R.F. (2009). «Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course». *The Modern Language Journal*, 93.
- Goleman D. (1996). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Goleman D. (1999). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Hargreaves, L. et al. (2006). *The status of teachers and the teaching profession: Views from inside and outside the profession*. S.l.: The Chancellor, Masters and Scholars of the University of Cambridge, <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR755.pdf>.
- Hinton C.; Miyamoto, K.; Della-Chiesa, B. (2008). «Brain research, learning and emotions: Implications for education research, policy and practice». *European Journal of Education*, 1. http://www.udes.edu.ar/files/programas/NEUROCIENCIAS/Brainresearch_learning_and_emotions_Hinton.pdf.
- Horwitz, E.K.; Horwitz, M.B.; Cope, J. (1986). «Foreign language classroom anxiety». *The Modern Language Journal*, 70.
- Kassabgy, O.; Boraie, D.; Schmidt, R. (2001). «Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL». In: Dörnyei, Z.; Schmidt, R. (ed.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.

- Kiziltepe, Z. (2008). «Motivation and demotivation of university teachers». *Teacher and Teaching*, 5-6.
- Lallez, R. (1995). *Étude sur la motivation des enseignants* [online]. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100130fb.pdf>.
- Landolfi, L. (2008). «Emotività e visualizzazioni in contesti formali di apprendimento linguistico». In: *Atti del 7° Congresso AltLA: Aspetti linguistici della comunicazione pubblica ed istituzionale* (Milano, 22-23 febbraio 2007). Perugia: Guerra.
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Paris: Broché.
- Lodolo D'Oria, V.; Pocaterra, R.; Pozzi, S. (2003). *La percezione del burnout nella classe docente: Risultati della ricerca nazionale su 1.252 docenti* [ricerca]. Fondazione IARD. http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/burnout_00.pdf.
- MacIntyre, P.D.; Gardner, R.C. (1991). «Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature». *Language Learning*, 41.
- Madrid, D. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Martin, F.; Morcillo, A.; Blin, J. (2004). «Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires». *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3). <http://id.erudit.org/iderudit/012083ar>.
- Martín, M.Á. (2007). «El profesor de E/LE: Personalidad, motivación y eficacia» [online]. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 1. http://www.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf.
- Martínez Agudo, J.D.D. (2010). «La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua» [online]. *Entre Lenguas*, 15. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32634/1/articulo6.pdf>.
- Mazzotta, P. (2003). «Gli aspetti psico-affettivi nella didattica dell'italiano come lingua straniera». *ITALS: Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 1.
- Nardi, A. (2003). «Cognizione, emozione e interazione nell'apprendimento della lingua straniera». *Lingua e nuova didattica*, 4.
- Palumbo, L. (2001). *Eros Phobos Epithymia: Sulla natura dell'emozione in alcuni dialoghi di Platone*. Napoli: Loffredo.
- Pessoa, L. (2009). «Cognition and emotion» [online]. *Scholarpedia*, 1. http://www.scholarpedia.org/article/Cognition_and_emotion.
- Pishghadam, R. (2009). «A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning» [online]. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (1). <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/pishghadam.pdf>.
- Porcelli, G. (1994). *Approcci umanistico-affettivi alla didattica delle lin-*

- que moderne*. In: Schiavi Fachin, S. (a cura di), *Lingue, testi e contesti: Studi in onore di Nereo Perini*. Udine: Kappa Vu.
- Porte, G.K. (2010). *Appraisal research in second language learning*. Amsterdam: Benjamins 2010².
- Rádai, P. (éd.) (2004). *Le statut des enseignants en langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Reisenzein, R. (2006). «Arnold's theory of emotion in historical perspective». *Cognition & Emotion*, 20 (7).
- Rouhani, A. (2008). «An investigation into emotional intelligence, foreign language anxiety and empathy through a cognitive-affective course in an EFL context» [online]. *Linguistik online*, 2. http://www.linguistik-online.de/34_08/rouhani.pdf.
- Schumann, J. (1998). *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Schumann, J. (2004). *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.
- Scovel, T. (1978). «The effect of affect in foreign language learning: A review of the anxiety research». *Language Learning*, 28.
- Sugino, T. (2010). «Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context» [online]. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 3. http://ac.els-cdn.com/S1877042810014102/1-s2.0-S1877042810014102-main.pdf?_tid=0a1807a6-e69b-11e3-ac63-00000aacb360&acdnat=1401304111_ee8280889ff1387618fdcdc3672c5b.
- Sutton, R.E.; Wheatley, K.F. (2003). «Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research». *Educational Psychology Review*, 4.
- Thurairaj, S.; Roy, S.S. (2012). «Teachers' emotions in ELT material design» [online]. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3. <http://www.ijssh.org/papers/101-CH228.pdf>.
- Titone, R. (1987). «La dimensione affettiva». In: Freddi, G. (a cura di), *Lingue straniere per la Scuola Elementare*. Padova: Liviana.
- Torresan, P. (2009). «Emotional intelligence and education: An interview with Peter Salovey». *Formazione & Insegnamento*, 1-2.
- Zorzi, D. (2011). «La didattica umanistico-affettiva per la mediazione linguistica». In: Bosisio, C. (a cura di), *Ianua linguarum reserare: Saggi in onore di Bona Cambiaghi*. Firenze: Le Monnier.
- Zembylas M. (2003). «Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development». *Studies in Philosophy and Education*, 22 (2).