



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
(*ordinamento ex D.M. 270/2004*)
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

—
Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Il ruolo delle emozioni dell'insegnante nella didattica delle lingue

Relatore

Ch. Prof. Paolo E. Balboni

Correlatore

Ch. Prof. Stefan Matthias Zucchi

Laureando

Marta Scattolin
Matricola 837300

Anno Accademico

2015 / 2016

ABSTRACT

Questo lavoro tratta il ruolo delle emozioni dell'insegnante di lingua e l'influenza che queste possono avere sull'identità professionale del docente stesso, sulla sua motivazione e sul rapporto con gli studenti. La prima parte della tesi è bibliografica: nel primo capitolo, scritto in tedesco, viene data una definizione filosofica e una psicologica di emozione presentando le principali teorie che tentano di spiegarla, con particolare attenzione a quella dell'*appraisal*. Nel secondo capitolo ci si occupa nello specifico della presenza delle esperienze emozionali nella classe di lingua, accennando l'influenza di queste nell'apprendimento e approfondendo invece il ruolo dell'esperienza emotiva del docente. Infine, vengono descritti i risultati di una ricerca sperimentale svolta attraverso la somministrazione di un questionario rivolto agli insegnanti di lingua con l'obiettivo di capire quali siano le principali esperienze emotive vissute dai docenti e quanto queste influenzino la loro motivazione, la loro capacità cognitiva, la motivazione degli studenti e l'atmosfera che si viene a creare in classe. I risultati dimostrano che la maggior parte degli insegnanti è convinta che le emozioni che provano abbiano un effetto sulla loro motivazione, su quella degli studenti e sull'atmosfera in classe, mentre solo la metà ritiene che le esperienze emotive possano influenzare le loro capacità cognitive.

INDICE

| | |
|-----------------|---|
| Einleitung..... | 1 |
|-----------------|---|

PRIMA PARTE

| | |
|---|----|
| 1. EMOTIONEN: WAS SIND SIE?..... | 5 |
| 1.1 Die Geschichte der Emotionen in der Philosophie..... | 5 |
| 1.2 Emotionen in der Psychologie..... | 14 |
| 1.2.1 Die evolutionsbiologische Theorie..... | 15 |
| 1.2.2 Die "periphere" Theorie..... | 16 |
| 1.2.3 Die zentrale Theorie..... | 18 |
| 1.2.4 Die kognitive Bewertungstheorie..... | 18 |
| 1.2.4.1 Das <i>Social Appraisal</i> | 24 |
| 1.3 Eine Klassifikation von Emotionen..... | 26 |
| 2. LE EMOZIONI NELLA CLASSE DI LINGUA..... | 32 |
| 2.1 Emozioni e apprendimento..... | 32 |
| 2.1.1 Emozioni e motivazione..... | 35 |
| 2.1.2 Studente, emozioni e <i>appraisal</i> dell'input..... | 38 |
| 2.2 Il ruolo dell'insegnante..... | 39 |
| 2.3 Emozioni e insegnamento..... | 42 |
| 2.3.1 Emozioni e benessere dell'insegnante..... | 45 |
| 2.3.2 Emozioni e identità professionale..... | 48 |
| 2.3.3 Insegnante di lingua, emozioni e <i>appraisal</i> dell'input..... | 51 |

SECONDA PARTE

| | |
|---|----|
| 3. L'INDAGINE SULLE EMOZIONI DELL'INSEGNANTE DI LINGUA.... | 59 |
| 3.1 Lo strumento di ricerca: obiettivi e metodologia..... | 59 |
| 3.1.1 Informazioni generali..... | 62 |
| 3.1.2 Le emozioni dell'insegnante e la sua relazione con gli studenti.... | 64 |

| | |
|---|-----|
| 3.1.3 Le emozioni dell'insegnante e la sua identità..... | 69 |
| 3.1.4 Conclusione..... | 72 |
| 3.2 L'analisi dei dati..... | 73 |
| 3.2.1 Dati generali..... | 74 |
| 3.2.2 Dati su emozioni e relazione con gli studenti..... | 76 |
| 3.2.3 Dati su emozioni e identità dell'insegnante..... | 88 |
| 3.2.4 Dati conclusivi..... | 95 |
| 3.3 Discussione dei risultati..... | 97 |
| 3.3.1 Risultati sul rapporto tra emozioni e relazione con gli studenti..... | 97 |
| 3.3.2 Risultati sul rapporto tra emozioni e identità..... | 100 |
| 3.3.3 Limiti e ricerche future..... | 102 |
| | |
| 4. SCHLUSS..... | 105 |
| | |
| Bibliografia..... | 108 |
| Appendice A. Questionario..... | 119 |
| Appendice B. Commenti..... | 124 |

Einleitung

In dieser Arbeit geht es um die Rolle der Emotionen der Sprachlehrer und den Einfluss, den sie auf die Motivation, die Identität und die Beziehung mit den Schülern haben können. Die Hauptziele sind, dieses Thema in der bestehenden Literatur zu erforschen und eine Umfrage für Sprachlehrer durchzuführen. Um das zu leisten, fragen wir uns, was die emotionalen Erfahrungen sind und warum sie so wichtig fürs Leben des Menschen sind. Dieses Thema ist sehr weit, kompliziert und umstritten, das Thema der Emotivität der Lehrer ist allerdings relativ neu und zugleich besonders bedeutend für die Sprachdidaktik. In Italien ist nämlich die emotionale Sphäre der Lehrer bisher sehr wenig analysiert und untersucht worden, während die affektive Dimension der Schüler ein von vielen Sprachdidaktikern diskutiertes Thema ist. Eine präzisere Analyse der Rolle der Emotionen der Lehrer kann helfen, neue Strategien zu finden, um ihre Arbeit zu erleichtern. Der hier genutzte Ansatz ist die humanistische Sprachdidaktik.

Diese Arbeit ist in zwei Teile geteilt: Der erste ist theoretisch und besteht aus zwei Kapiteln, während es im zweiten um die Vorstellung der Umfrage geht.

Das erste Kapitel rahmt das generelle Thema ein. Der erste Abschnitt behandelt die Geschichte einiger philosophischer Emotionstheorien: Es wird kurz die Rolle der Emotion in der Philosophie vom Altertum bis zur Aktualität beschrieben. Im zweiten Abschnitt wird dagegen von den wichtigsten psychologischen Emotionstheorien berichtet, im Einzelnen wird die kognitive Bewertungstheorie von Arnold (1954) beschrieben, die auf der Idee beruht, dass die emotionalen Erfahrungen und Reaktionen von dem kognitiven Prozess der Bewertung der Situation bestimmt sind. Der dritte Abschnitt beschäftigt sich mit den Klassifikationen der Emotionen und fokussiert das Modell von Balboni (2013), das auf Platons Klassifikation fußt.

Das zweite Kapitel dieser Abschlussarbeit thematisiert die Rolle der Emotionen im Sprachunterricht. Erstens wird die humanistische Sprachdidaktik kurz aufgegriffen, um die Bedeutung der Emotivität der Schüler im Lernprozess zu betonen; zweitens wird die Rolle der Motivation und der Bewertung des Inputs behandelt. Nach der Beschreibung der Figur des Sprachlehrers (Caon, 2006), werden seine Emotionen in Bezug auf das Wohlbefinden und die Identität behandelt. Die Hauptbeiträge über die Emotivität des Dozenten werden von Zembylas (2003a, 2003b, 2003c), Schutz und Zembylas (2009), Landolfi (2004, 2006), Arnold (2011) und Balboni (2013) geleistet. Abschließend wird die Anwendung der kognitiven Theorie auf die Emotionen der Sprachlehrer wiedergegeben (Balboni, 2013).

Im letzten Teil dieser Arbeit geht es um die Vorstellung der Umfrage und ihre Ergebnisse. Das hierfür verwendete Instrument ist ein Fragebogen, der von 193 Sprachlehrern ausgefüllt worden ist. Die Hauptziele der Untersuchung sind, zu verstehen, welche die üblichsten Emotionen der Sprachlehrer sind und ob sie ihre Motivation, ihre kognitive Fähigkeit, die Motivation der Schüler und die Atmosphäre der Klasse beeinflussen. Erstens werden der Fragebogen und seine Fragen beschrieben, zweitens wird die Analyse der Daten vorgestellt und abschließend werden die Ergebnisse und die Begrenzungen der Untersuchung diskutiert.

PRIMA PARTE

1. EMOTIONEN: WAS SIND SIE?

Es ist sehr schwer, auf die Frage „was sind Emotionen?“ zu antworten. Wie Magda Arnold (1970) schreibt, gibt es viele Problemen im Bereich der Emotionen und das Erste ist die Definition. Sie sind allerdings ein wesentlicher Bestandteil des Lebens und sie beeinflussen unser Verhalten in vielen Situationen. Sie betreffen nämlich Menschen aller Lebensalter ohne kulturelle Unterscheidungen. Alle versuchen, das eigene Leben zu bereinigen, um negative Emotionen zu vermeiden und eine besondere Emotion zu erreichen: das Glück. Emotionen können aber auch Probleme in den persönlichen und zwischenmenschlichen Beziehungen bereiten, denn sie sind schwierig zu kontrollieren.

Das Ziel der philosophischen Untersuchung ist der Versuch, die Natur der Dinge zu verstehen und zu definieren. Es ist aber keine Definition im engeren Sinne, sondern die Suche nach einer Orientierung: Was sollen wir über Emotionen denken? Haben sie etwas mit der Rationalität zu tun oder sind sie nur böse Leidenschaften? Sind sie eine Ausrede, unverantwortlich zu sein oder sind sie eine Weise, die Verantwortung auf sich zu nehmen?

In den nächsten Abschnitten wird kurz von einigen philosophischen und psychologischen Studien über Emotionen berichtet.

1.1 Die Geschichte der Emotionen in der Philosophie

Schon im Altertum haben Emotionen alle interessiert, die versucht haben, den Menschen zu verstehen. Die ersten waren Philosophen, Schriftsteller und Maler, und erst in den letzten Jahrzehnten haben auch Psychologen und Ethologen begonnen, sich damit zu beschäftigen.

Von Sokrates und auch vor ihm werden die Gefühle als der gefährliche Feind

der weisen Vernunft betrachtet, die die Impulse der menschlichen Leidenschaften verstehen und unterdrücken muss. In der Philosophiegeschichte der Emotion existiert jedoch nicht nur die Tendenz, sich auf den kognitiven Aspekt zu konzentrieren, sondern es kommt auch ein Interesse für die physiologischen und sozialen Aspekte auf. Außerdem versuchen die meisten Philosophen, einen ausgeglichenen Ansatz zwischen der absoluten Kontrolle des Verstandes und der Überlegenheit der Emotionen zu finden. Tatsächlich wurden die Gefühle nie gänzlich vernachlässigt, obwohl sie keine zentrale Rolle spielten (Solomon, 2008: 4). In den letzten Jahren wurde dagegen eine besondere philosophische Aufmerksamkeit auf die Emotionen gerichtet (Cates, 2003: 325). In dieser Arbeit soll der Versuch unternommen werden, eine kurze Zusammenfassung über die Philosophiegeschichte der Emotion zu geben.

Hippokrates von Kos, der Begründer der Medizin als Wissenschaft und der berühmteste Arzt der Antike, begründet seine Studien auf die Naturbeobachtung. In seiner Zeit wurden die Menschen nach ihrem emotionalen Temperament in vier Typen (Choleriker, Sanguiniker, Phlegmatiker und Melancholiker) klassifiziert. Laut der hippokratischen Medizin gibt es also einen Zusammenhang zwischen dem Körperbau und dem Charakter, Krankheit wird als Disharmonie der Einzelkomponenten des Körpers und besonders der Körpersäfte aufgefasst (Blut, gelbe und schwarze Galle, Schleim) (Eckart, 2011: 6).

Die beiden Philosophen Platon und Aristoteles denken, dass die Leidenschaften (wie sie genannt wurden) von der Vernunft kontrolliert werden mussten. Während einige Emotionen nach Platon eine Rolle im Verstand spielen, verwandeln sie nach Aristoteles das Urteilsvermögen des Menschen (Solomon, 2008: 5). Für Aristoteles sind die Emotionen keine primitive Kraft und kein inneres Gefühl, sondern ein geistiger und physischer Zustand, der durch eine kognitive Erarbeitung hergestellt wird. Die Emotionen entstehen nämlich aus

unseren Meinungen, Überzeugungen und Vorstellungen von einem als gut oder gefährlich einschätzbaren Objekt oder Ereignis (Magri, 1991: 96). An dieser Stelle scheint es jedoch notwendig, näher auf die Definition von Objekt einzugehen. Der aristotelische Terminus bezieht sich nicht auf das konkrete Objekt, sondern auf das intentionale und von unserem Glauben abhängige Objekt (ibidem: 98). Da nur Gedanken, körperliche Empfindungen, jedoch keine Objekte haben, kann man behaupten, dass Kognition ein wesentlicher Teil der emotionalen Antwort ist (Fortenbaugh, 1970: 42) und das Objekt unserer Emotionen in einer kognitiven Konstruktion besteht. Auf diese Weise nimmt Aristoteles viele moderne Theorien und Debatten vorweg: Seine Analyse schließt kognitive Komponenten, einen sozialen Kontext und die Erkennung einer körperlichen Reaktion ein. Außerdem muss erklärt werden, dass er seine Emotionstheorie im Bereich der Ethik (Emotionen sind unerlässlich, um ein gutes Leben zu führen), der Rhetorik (sie können den Zuhörer überzeugen) und der philosophischen Psychologie (sie sind der Gegenstand eines psychologischen Gesprächs) einfügt, deshalb ist sie sehr wichtig für alle diese theoretischen Gebiete (ibidem: 40).

Auch in der römischen Zeit finden wir eine Bindung zwischen Emotion und Ethik. Die Stoiker halten Passionen für zum Elend führende Fehler. Zum Beispiel arbeitet Seneca bereits vor zweitausend Jahren eine kognitive Emotionstheorie aus: Emotionen sind Einschätzungen über die Welt. Genauer sind sie von Seneca und den Stoikern als irreführende Einschätzungen bezeichnet worden, die uns frustrieren und unglücklich machen (Solomon, 2008: 6).

Im Mittelalter dominiert dagegen eine vom christlichen Glauben bestimmte Philosophie, die die Leidenschaften als Dämonen betrachtet (Mayring, 2003: 15). Sie sind mit einer selbstsüchtigen Begierde verbunden und werden mit der Sünde identifiziert (Furcht, Neid, Lust, Appetit, usw.). Im Gegensatz zu diesen

„weltlichen Schwächen“ werden Liebe, Hoffnung und Glaube nicht als Emotionen, sondern als die obersten Tugenden klassifiziert, die zu Gott heranziehen (Solomon, 2008: 6).

In der Renaissance wird den Emotionen ihre Eigenständigkeit wiedergegeben. Sie werden nämlich für Aktionen gehalten, die aktiv erlebt werden und nicht mehr aus einer theologischen Sicht betrachtet werden (Mayring, 2003: 16). In *Les passions de l'ame* (1649) lehnt Descartes, der anerkannte Vater der modernen Philosophie, den Gegensatz zwischen Gut und Böse ab und betrachtet die Leidenschaften nur als negativ, wenn sie fehlgeleitet werden (Mayring, 2003: 17). In Wirklichkeit ist er ein von der Autonomie des menschlichen Geistes faszinierter Wissenschaftler und Mathematiker. Nach seiner Theorie ist der Geist vom Körper getrennt. Da die Emotionen eine unvermeidbare Interaktion zwischen Verstand und Körper verlangen, stellt diese Trennung ein Problem für ihn und seine Nachfolger dar (Solomon, 2008: 6). Er analysiert den physischen Prozessen im Emotionsgeschehen, als ob der Mensch wie eine Maschine funktionieren würde, und vermutet, dass Geist und Körper sich in der Zirbeldrüse, eine kleine Drüse im Gehirn, begegnen. Von der Zirbeldrüse aus fahren die „Lebensgeister“ ab, die eine Art Luft enthalten und diese in den ganzen Körper bringen. Auf diese Weise findet Descartes eine Lösung für seinen Dualismus. Er klassifiziert auch die sechs primären Leidenschaften (Verwunderung, Liebe, Hass, neben Freude, Traurigkeit und Begierde) und präzisiert, dass sie die Zutaten des guten Lebens und nicht nur die Strömungen der Lebensgeister sind (ibidem: 7).

Ebenfalls im 17. Jahrhundert entwickelt Spinoza eine Gefühlstheorie, die die Einstellung der Stoiker wiederaufnimmt. Bei Spinoza sind nämlich die Emotionen eine Art Gedanke, aufgrund dessen der Mensch die Welt missversteht und folglich wie ein Elender lebt. Im Unterschied zu Descartes Lehre kann der Mensch laut Spinoza keine Macht über unser Leben ausüben.

Dagegen soll die Idee akzeptiert werden, dass alle Menschen, ihr Verstand und ihr Körper, Gegenstände derselben Substanz sind und dass somit, Gott in allem Seienden vorhanden ist. Er unterteilt die Emotionen folgendermaßen: Die passiven Emotionen, die die meisten sind, machen uns frustriert und erbärmlich, während die aktiven Emotionen unser Bewusstsein erhöhen und verstärken (idem).

Wie bekannt ist, ist der unbestrittene Protagonist der Aufklärung der Verstand. Die Leidenschaften werden in der Aufklärung für Aktionen gehalten, die uns den Tieren ähnlich machen. Im nachfolgenden Jahrhundert denkt hingegen David Hume, einer der Verteidiger der Aufklärung, über die Rolle und die Leistungsfähigkeit des Verstandes nach und fragt sich besonders, wie sehr das logische Denkvermögen das moralische Benehmen motivieren kann. Die Antwort ist, dass die Leidenschaften unser gutes oder schlechtes Benehmen motivieren und kontrollieren. Daher sollte der Mensch den Emotionen eine zentralere Rolle zuweisen. Hume beschränkt sich nicht nur auf die Bestätigung der Wichtigkeit der Gefühle, sondern er bringt auch eine Theorie vor, die einen vorzeitigen Versuch zeigt, neue Probleme in Angriff zu nehmen. Zum Beispiel thematisiert er unsere Ideen als Ursache der emotionalen Wahrnehmungen. Die Emotionen sind also identifizierbar mit unserer Gesamtheit von Ideen und Gefühlen. Und der Stellenwert, der von Hume den Ideen zugewiesen wird, entspricht dem, was wir heute Kognition in der Emotion nennen. Abschließend stellen die Leidenschaften laut Hume einen wesentlichen Teil der Ethik dar. Sie können aber gut oder böse sein: Zum Beispiel ist Stolz gut, während Demut - sein Gegenteil - böse ist, weil sie ein Gefühl von Unangemessenheit und Schwachheit mit sich bringt. Dagegen verteidigt er die moralischen Passionen und vor allem das Mitgefühl, die Fähigkeit aller Menschen, an den Unglücken der Anderen teilzunehmen. Die Empathie ist nämlich das Fundament der Gesellschaft und der Ethik. Emotion und Verstand sind nicht entgegensustellen,

sondern beide sind zu rechtfertigen (ibidem: 8).

Im Gegensatz dazu ist die Vorherrschaft des Denkens bei Immanuel Kant immer präsent. Obwohl auch er an den Fähigkeiten der Vernunft zweifelt, verteidigt er sie immer gegen den irrationalen Glauben und die menschlichen Gefühle. Er behauptet, dass Ethik nicht durch Emotionen gegründet werden kann, sondern auf dem Gebot der Vernunft basieren muss. Kant verstärkt zwar die Unterscheidung zwischen der Gefühlswelt und der reflektierenden Urteilskraft, aber seine Einstellung zu den Emotionen scheint eher zweideutig (idem). Er behauptet nämlich, dass Emotionen den Menschen reinigen und sich mit dem Verstand versöhnen können. Trotzdem behalten die Zurückweisung und die Abwertung der Gefühlswelt bei Kant eine zentrale Position. Ferner unterscheidet er den Affekt von der Leidenschaft: Der Erstere wird als das stürmische und zeitweilige Lust-/Unlustgefühl bezeichnet, während die Leidenschaft in einer dauerhaften und persönlichen Disposition besteht. Sie beide sind irrational und nur schwer vom Intellekt kontrollierbar. Sie werden als Krankheiten des Gemüts definiert, denn sie beeinträchtigen die Arbeit der Besinnung. Trotzdem sind die Leidenschaften nicht unglückliche und pragmatisch verderbliche Gemütsstimmungen wie die Affekte, sondern sie sind böse, unheilbar und moralisch verwerflich (Mayring, 2003: 19). Einerseits vereinigt die Theorie Kants also die Lustfeindlichkeit des Mittelalters mit der Analysierung und dem Systematisierungswillen des Barock; andererseits stellt sie ein für die Entstehung der modernen Psychologie wesentliches Erbe dar (Mayring, 2003).

Im 19. Jahrhundert nähern sich mit Charles Darwin die Emotionen der Biologie. Darwin ist der Erste, der den Studien über die Gefühle eine starke wissenschaftliche Basis gibt und ihre Anpassungsleistungen im Kampf ums Dasein deutlich macht. Er erklärt sie in Bezug auf Nützlichkeit und Kommunikation und beobachtet die emotionalen Reaktionen von kleinen Kindern. In seiner Arbeit *Der Ausdruck der Gemütsbewegungen beim Menschen*

und den Tieren macht Darwin aufmerksam darauf, dass Emotionen eine Rolle in der Kommunikation eines inneren Zustandes spielen und dass sie mit der Physiologie in Zusammenhang stehen (ibidem: 25).

Für Friedrich Nietzsche ist die Leidenschaft wieder die Protagonistin des menschlichen Lebens. Der deutsche Schriftsteller und Philosoph lebte am Ende der Romantik und ist auch der Vorläufer weit verbreiteter Denkweisen des 20. Jahrhunderts: Er lehnt nämlich den Dogmatismus und die Arroganz der vorherigen romantischen Philosophen ab und tadelt ihre beschränkte Ansicht über den Menschen. Dagegen verzichtet er nie auf eine ständige Suche nach der Selbstanalyse (O'Dwyer, 2008: 39-40). Wie Freud will er die irrationalen und verborgenen Gebiete des menschlichen Geistes analysieren. Er beschreibt die Leidenschaften als vernünftiger als die Vernunft selbst. Trotzdem schließt diese bekannte Behauptung nicht die Tatsache aus, dass auch nach Nietzsche nicht alle Emotionen weise sind (Solomon, 2008: 8). Kerruish (2009) betont auch, dass die Passionen nach Ansicht des Philosophen wesentlich für das Selbstverständnis und für die Suche nach der eigenen Stelle in der Welt sind. Ferner will Nietzsche eine neue Sicht der Emotionen aufzeigen, die es uns ermöglicht, die geistigen, emotionalen und sozialen Teilaspekte der Emotionen zu erkennen und den Dualismus des Geistes und des Körpers zu beseitigen. Seine Darstellung der Affekte hängt nämlich mit der Vorstellung der leiblichen Natur der Seele zusammen.

Im 20. Jahrhundert ist das Bild der westlichen Philosophie der Emotionen nicht sehr einheitlich. Laut Solomon (2008) hat sie zwei verschiedene Richtungen eingeschlagen. In Nordamerika und in England bilden Wissenschaft und Logik den Schwerpunkt. Trotzdem haben William James und John Dewey sich am Anfang des Jahrhunderts mit der Natur der Emotionen beschäftigt. Der Erstere widmet sich der physiologischen Natur der Emotion und der „Beschreibung und Erklärung von Bewusstseinszuständen wie Empfindungen, Begierden,

Gemütsbewegungen, Erkenntnisakten“ (Mayring, 2003: 21). Nach James (1884) haben die Physiologen in dem 19. Jahrhundert nur die kognitiven Leistungen des Gehirns erklärt. Sie haben aber die ästhetischen Aspekte - die Emotionen - ignoriert. In seinem bekannten Artikel *What is an Emotion?* zieht er nur die Gemütsbewegungen in Betracht, die aus der physiologischen Sicht komplizierter sind (Zorn, Furcht, Liebe, Hass, Freude, Kummer, Scham, Stolz). Seine Theorie besagt, dass einige Ereignisse eine direkte physische Wirkung haben und das Bewusstsein der körperlichen Veränderung vor der Gemütsbewegung kommt.

My thesis [...] is that *the bodily changes follow directly the PERCEPTION of the exciting fact, and that our feeling of the same changes as they occur IS the emotion*. Common sense says, we lose our fortune, are sorry and weep; we meet a bear, are frightened and run; we are insulted by a rival, are angry and strike. The hypothesis here to be defended says [...] that the more rational statement is that we feel sorry because we cry, angry because we strike, afraid because we tremble, and not that we cry, strike, or tremble, because we are sorry, angry, or fearful as the case may be (ibidem: 189-190).

James war auch Psychologe. Seine Anschauung ist daher eng mit der Spaltung zwischen Philosophie und Psychologie verbunden. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts beginnt die Psychologie nämlich, Interesse an der emotionalen Sphäre zu zeigen.

In denselben Jahren hat auch der US-Amerikaner John Dewey einen großen Beitrag zu den Emotionstheorien geleistet. Er tadelt die moderne Tradition stark und schlägt eine Anschauung der Emotionen als Eigenschaften der menschlichen Interaktionen mit dem natürlichen und sozialen Umfeld vor. Diese Interaktionen scheinen bedeutend für die Orientierung der Bewegung und des Handelns (Dreon, 2010: 83).

In der Zwischenzeit spielt die Emotion auch in Europa eine wichtige Rolle in der philosophischen Debatte. Franz Brentano, Max Scheler, Martin Heidegger und Paul Ricoeur entwickeln philosophische Theorien, denen zufolge Emotionen zentral für die menschliche Existenz sind. Brentano, ein Lehrer von

Freud, begründet eine auf Emotionen basierte Ethik. Er „schuf [...] die Grundlagen für die philosophische Phänomenologie des 20. Jahrhunderts“ (Mayring, 2003: 24). Dem deutschen Philosophen zufolge besteht das Gefühl in einem autonomen, psychischen Vermögen, wie Denken und Handeln. Daher ist die Vermögenslehre bedeutend, denn sie erkennt die Eigenständigkeit der Gefühle. Wie bereits Platon und Aristoteles spricht auch Brentano von drei Seelenteilen: den Vorstellungen, den Urteilen und den Gemütsbewegungen. Er postuliert aber auch eine Kategorie der Vollkommenheit für jede Grundklasse: „für die Vorstellung das Schöne, für das Urteilen die Wahrheit und für die Gemütsbewegungen das Gute (ibidem: 25)“. Das Ideal für Brentano wäre dennoch die Einheit von diesen Grundklassen und die Verschmelzung ihrer Phänomene. Alle Klassen sind nämlich laut ihm in der Seele allgegenwärtig.

Gilbert Ryle ist einer der ersten Philosophen, die die traditionelle Ansicht der Emotion von Descartes kritisiert haben. Während Emotion nach Descartes ein subjektives und privates Gefühl ist, schlägt der britische Philosoph eine behavioristische Theorie vor, die auf der Idee beruht, dass die Emotion in einer Einschätzung besteht (Farrell, 1988: 75). Aufgrund dieser Theorie kommen Fragen auf, wie „Can one have an emotion without feeling?“ und „Should we not describe the 'phenomenology' of those feelings quite apart from their brain correlations and causes?“ (Solomon, 2003: 10). Laut Solomon (2003) ist die Erfahrung der Emotion identifizierbar mit der Gesamtheit von Denken, Einschätzen und kognitiven Aspekten. Deswegen besteht Emotion in dem komplexen Bewusstsein des eigenen Engagements in der Welt und in der Tendenz, etwas zu tun.

Heute konzentriert sich die Philosophie einerseits auf die begrifflichen Strukturen der Emotion, und nicht auf die sozialen und physiologischen Aspekte. Andererseits geben sich Philosophen Mühe, einen Kontakt mit Psychologen, Neurologen und Anthropologen aufzunehmen, um eine

ganzheitlichere Emotionstheorie zu schaffen (Solomon, 2008: 9). Viele Teilbereiche der Philosophie leisten einen Beitrag zur modernen Literatur: die Ethik, die philosophische und moralische Psychologie, der feministische Gedanke, usw. Die meisten Gelehrten stimmen mit der Idee überein, dass zur Emotion auch ein kognitiver Bereich gehört (Cates, 2003: 325-6).

Diese Ansicht teilt auch der letzte Gelehrte, dessen Theorie für diese Arbeit von Belang ist. Zugleich ist es die erste hier genannte Philosophin: Martha Nussbaum. Nach Nussbaums neustoischer Auffassung der Emotion wird das Phänomen aus einer kognitiven Sicht gedeutet. Sie behauptet, dass Emotionen ein Urteil über Gegenstände und Personen implizieren und deshalb nicht vollkommen irrational sind. Dagegen liefern sie wichtige Informationen über die Außenwelt und offenbaren, dass der Mensch bedürftig ist und sein Überleben von Individuen und Objekten abhängt, die er nicht kontrollieren kann. Dreon (2010) unterstreicht aber, dass im Ansatz der Philosophin eine Art von Dualismus zwischen Körper und Kenntnis bestehen bleibt, obwohl sie versucht, einen strengen Kognitivismus zu vermeiden. Trotzdem ist Nussbaum eine der einflussreichsten Gegenwartsphilosophen und ihre kognitive Emotionstheorie ist zur Einführung des nächsten Abschnitts unerlässlich.

1.2 Emotionen in der Psychologie

Während im letzten Abschnitt die bedeutendsten philosophischen Emotionstheorien behandelt worden sind, wird hier ein kurzer Überblick über einige alltagspsychologische Theorien vorgebracht. Wir werden uns im Besonderen bei der kognitiven Bewertungstheorie aufhalten.

Die von Emotionstheorien gegebenen Antworten auf die allgemeinen Fragen über Emotionen, ihre Entstehung, die Bedingungen ihrer Entstehung und ihre Folgen sind unterschiedlich. Zum Beispiel können die Auslöser der Gefühlsreaktion für die verschiedenen Theorien eine Bewertung, das Ereignis

selbst, die zentralen oder peripheren Vorgänge im Nervensystem oder die Motivation sein (Ulich, 2003: 62). Wie Frijda (2008) schreibt:

The psychology of emotion has the task of describing features and patterns of phenomena that qualify as “emotional,” and of explaining them in terms of underlying processes and the species’ and individuals’ process repertoires. Explanations include operating characteristics such as sensitivities and thresholds, processing and response repertoires, and attentional and energetic resources. They also include analysis of the various kinds of information that these processes have to work with. (Ibidem: 69)

1.2.1 Die evolutionsbiologische Theorie

Eine der bekanntesten allgemeinspsychologischen Theorien ist der auf Darwin begründete evolutionsbiologische Ansatz. Darwin, wie schon kurz im vorherigen Abschnitt angedeutet, ist einer der ersten Wissenschaftler und Biologen, die sich mit dem Ausdruck der Emotionen beschäftigt haben. Im Gegensatz zu seinen Nachfolgern hat Darwin ein Interesse weder an der Suche nach einer Definition noch an der Evolutionsgeschichte, sondern in seinen Studien geht es um die Gründe der aktuellen Formen von Ausdrucksverhalten (De Sousa, 2003). Der Ansatzpunkt seiner Anschauung ist nämlich die Anatomie des menschlichen Gesichtsausdrucks (Griffiths, 1997: 45). Die Emotionen und ihre Ausdrücke, die von Darwin als entwickelt und anpassungsfähig beschrieben werden, hatten ihm zufolge früher verschiedene Funktionen: Sie schützten den Organismus und bereiteten ihn aufs Handeln vor (Hess, Thibault, 2009: 120). Jetzt hat das Ausdrucksverhalten dagegen die wichtige Funktion der Kommunikation der Emotionen zu Anderen. Darwin stellt nämlich fest, dass:

[...] every true or inherited movement of expression seems to have had some natural and independent origin. But when once acquired, such movements may be voluntarily and consciously employed as a means of communication. (Darwin, 1872: 356)

We readily perceive sympathy in others by their expression; our sufferings are thus mitigated and our pleasures increased; and mutual good feeling is thus

strengthened. The movements of expression give vividness and energy to our spoken words. They reveal the thoughts and intentions of others more truly than do words, which may be falsified. (Ibidem: 365-6)

Ferner ist der Naturforscher davon überzeugt, dass die Emotionen im Ausdruck eines inneren emotionalen Zustandes bestehen. Diese Ansicht ist von den Gelehrten verworfen worden, die den Gesichtsausdruck nur für soziale und kulturelle Signale halten. Darwins Auffassung ist kritisiert worden, bis Ekman, Friesen und Ellsworth (1972) die These verteidigten, dass emotionsspezifischer Ausdruck universell ist. Auf dieser Anschauung beruhen die nachfolgenden evolutionsbiologisch orientierten Emotionstheorien von Izard (1977), Plutchik (1980) und Ekman (1984), die die Ziele ihrer Untersuchungen erweitert haben. Während Darwin Emotionen als von einer physiologischen Äußerung ausgedrückte Empfindungen bezeichnet, betrachten die modernen Theoretiker diese als komplexe Ereignisse, die aus mehreren Komponenten bestehen (Griffiths, 1997: 45). Sie haben Darwins Experimente aufgegriffen und verbessert: Ihr Ziel ist, beweisen zu können, dass einige Gesichtsausdrücke mit bestimmten Emotionen in allen Kulturen assoziierbar sind (Ibidem: 50).

Ein Nachteil der evolutionsbiologischen Theorie ist der Mangel an einer Erklärung der individuellen Unterschiede in dem Ausdrucksverhalten. Sie kann nämlich die Gründe für die Entstehung einer bestimmten Emotion in einer bestimmten Situation nicht angeben (Ulich, 2003: 65).

1.2.2 Die "periphere" Theorie

Der "peripheren" Theorie zufolge besteht die emotionale Erfahrung in physischen Wahrnehmungen und im aus Verhaltensantworten kommenden Feedback. Dieser Standpunkt wird vom Philosophen und Psychologen William James (1884) vorgeschlagen. Er formuliert eine Hypothese über die Natur von Gefühlen und Emotionen. Wie im vorherigen Abschnitt dargestellt, wird die emotionale Erfahrung von James als ein sekundäres Phänomen aufgefasst: Sie

kommt nach der Verhaltensantwort vor und deshalb kann sie nicht die Ursache der Reaktion sein. Laut James sind die Physiologie und die Emotionen streng verbunden.

Damasio (1994) unterstreicht aber auch, dass James' Anschauung die Komplexität und die Vielfalt der Phänomene nicht erklären konnte. Er stellt nämlich fest, dass:

La maggiore difficoltà che la posizione di James ha presentato per alcuni non sta tanto nel fatto che egli riduce l'emozione a un processo che riguarda il corpo [...], ma piuttosto nel fatto che egli non dava peso, o quasi, al processo di valutazione mentale della situazione che determina l'emozione. [...] James non prevedeva alcun meccanismo aggiuntivo o alternativo capace di generare il sentimento [...]. (Damasio, 1994: 190)

Und weiter:

[...] le emozioni sono un lusso; esse hanno un ruolo, nel comunicare significati ad altri, e possono anche adempiere la funzione di guida cognitiva [...]. In breve, James postulava un processo di base nel quale particolari stimoli ambientali eccitano un quadro specifico di reazioni corporee per mezzo di un meccanismo innato e inderogabile. Perché la reazione avvenisse, non vi era alcun bisogno di valutare l'importanza degli stimoli. (Ibidem: 191)

Damasio (1994) betont also die Wichtigkeit der freiwilligen und nicht automatischen Bewertung in vielen sozialen Situationen, die der Mensch im Alltag erlebt. Dieser Bewertungsprozess kann die Dauer und die Intensität der Emotionen variieren und muss deshalb laut Damasio als eine wesentliche Komponente der emotionalen Erfahrung betrachtet werden.

Trotz der Nachteile der revolutionären Theorie von James ist sie für die vergangenen und aktuellen Studien über die Emotionen zweifellos von Belang, denn sie hat die moderne Ära der Untersuchungen über die emotionalen Zustände eingeleitet (Varriale, 2002: 105).

1.2.3 Die zentrale Theorie

In den 20er Jahren wird James' Anschauung von den Untersuchungen des Physiologen Walter Cannon (1927) zur Diskussion gestellt. Er behauptet, dass viszerale Vorgänge zu unspezifisch sind und dass die Wahrnehmung der körperlichen Veränderungen zu diffus ist, um Unterschiede zwischen Emotionen zu finden und zu beschreiben. Im Gegensatz zu James' These haben alle Emotionen nämlich laut Cannon dieselben physiologischen Eigenschaften und die Gefühlsreaktionen entstehen in zentralen und emotionsspezifischen Hirnregionen, genauer im Thalamus (Varriale, 2002: 106). Cannons Theorie zufolge sind die emotionalen Erfahrungen also das direkte Ergebnis von entsprechenden Hirnprozessen. Folglich kommt die physische Reaktion nach der inneren und subjektiven Erfahrung. Diese Ansicht wird noch heute von meisten Menschen geteilt (Frijda, 1986: 256).

Obwohl seine These als inkorrekt erachtet wurde, hat Cannon immer die maßgebliche Rolle der körperlichen Antwort vertreten. In der Tat teilen James und Cannon die Ansicht, dass physische Reaktionen die Empfindung der Emotionen und der nicht-emotionalen Zustände unterscheiden (Varriale, 2002: 107).

1.2.4 Die kognitive Bewertungstheorie

Zwischen dem Ende der 1950er Jahre und dem Beginn der 60er Jahre beginnt der kognitive Standpunkt sich auszubreiten. Die Theoretiker des *Cognitive-Appraisal*-Ansatzes thematisieren die komplexe Verbindung zwischen Emotion und Kognition: Sie vertreten die Ansicht, dass die emotionale Erfahrung in kognitiven Darstellungen besteht, oder dass diese mindestens eine Komponente der Emotion sind. Dieser Theorie zufolge bewertet die Person kognitiv die Erfahrung zwischen Reiz und Reaktion und jede Einschätzung bestimmt die emotionale und subjektive Reaktion. Zum Beispiel kann eine Person eine

Situation als bedrohlich erleben, während eine andere Person dieselbe objektive Situation für nicht bedrohlich halten kann (Ulich, 2003: 70). Die Unterschiede zwischen den emotionalen Erfahrungen könnten nämlich von den verschiedenen kognitiven Darstellungen erklärt werden (Frijda, 1986: 257). Wie es sich im vorherigen Abschnitt bemerken lässt, ist diese Einstellung schon in der klassischen Philosophie vorhanden.

Magda B. Arnold, die als die Vorreiterin der kognitiven Emotionstheorie in der modernen post-behavioristischen Psychologie bezeichnet wird, benutzt erstmals den Terminus *appraisal*, um den kognitiven Prozess der Bewertung eines wohltuenden oder schädlichen Anreizes zu beschreiben. Sie schreibt nämlich:

We suggest that an emotion or an affect can be considered as the felt tendency toward an object judged suitable, or away from an object judged unsuitable, reinforced by specific bodily changes according to the type of emotion. (Arnold, 1954: 294)

An emotion is complete when there is the whole sequence described above, including the practical estimate of the situation, the reaction of wanting or dislike, the somatic expression and organic changes, and the awareness of these changes. (Ibidem: 295)

Die Einschätzung ist deshalb immer an ein Objekt gewendet, das real oder eingebildet, ein einziges Ding oder eine komplizierte Situation sein kann. Die Folge dieser Bewertung wird also von Arnold als eine Aktivierung der Handlungstendenz beschrieben: Das Individuum kann dem Objekt näherkommen oder sich entfernen.

Nach Reisenzein (2000) wird die Komplexität von Arnolds Theorie unterschätzt. Er behauptet nämlich, dass ihre Auffassung sehr weit entwickelt ist: Arnold will sich nicht nur mit der emotionalen Erfahrung beschäftigen, sondern auch mit den emotionalen Ausdrücken und Handlungen und mit der funktionalen Rolle, die Emotionen in der mentalen Struktur haben. Sie zieht immer auch die menschlichere und subjektivere Dimension der Emotionen in Betracht.

Nachfolgende Studien (Schachter und Singer, 1962; Lazarus und Smith, 1988; Frijda, 1986; Smith und Ellsworth, 1985; Scherer, 2005) haben neue Entwicklungen dieser Theorie eingebracht. Trotz einiger Unterschiede behalten alle die gemeinsame Komponente des *appraisal* bei. Schachter und Singer (1962) bestätigen substantziell die Behauptung von Arnold, dass Emotion die Folge eines kognitiven Prozesses ist, während Lazarus (1966) - dessen Theorie heute am bekanntesten ist - den Begriff des *appraisal* in seinen Untersuchungen über Coping und Stress einwendet, um ein kognitiv-handlungstheoretisches Stressmodell zu entwickeln. Er vertritt die Ansicht, dass der Prozess von Stress und Emotion aus zwei Schritten besteht: der primären und der sekundären Bewertung. Die Erste ist die Einschätzung eines Ereignisses und seiner Bedeutung für unser Wohlbefinden, während die Zweite die Einschätzung der Verbindung zwischen kognitiven Bewertungen und Handlungen ist. Die sekundäre Bewertung ist also die Fähigkeit, den Folgen eines Ereignisses entgegenzutreten und den kognitiven Prozess wieder einzuschätzen (*reappraisal*).

Außerdem beschäftigen sich Lazarus und Smith (1988) mit dem von früheren Fachleuten vernachlässigten Unterschied zwischen *appraisal* und *knowledge*. Sie behaupten nämlich, dass diese zwei wichtige aber unterschiedliche Bestandteile der Emotion sind:

In a nutshell, knowledge, whether concrete and primitive or abstract and symbolic, consists of cognitions about the way things are and how they work. In contrast, appraisal is a form of personal meaning consisting of evaluations of the significance of this knowledge for well-being. (Lazarus and Smith, 1988: 282)

Allerdings fügen sie auch hinzu, dass:

[...] knowledge, per se, does not result in emotion. Another process, called appraisal, is required, which consists of an evaluation of whether and how what is happening is personally harmful or beneficial. Whereas knowledge, although necessary, is not by itself sufficient to produce an emotion, the appraisal of the

personal significance of the encounter, based on this knowledge, is both necessary and sufficient. (Ibidem: 283)

Zusammenfassend ist Kognition auch nach Lazarus (1991) die bedeutendste Komponente der Emotion, obwohl er in seiner Theorie auch unwillkürliche und automatische Prozesse einschließt. Er stellt nämlich fest, dass:

Without cognitive activity to guide us, we could not grasp the significance of what is happening in our adaptational encounters with the environment, nor could we choose among alternative values and courses of action. Emotion without thought would be mere activation without the directionally distinctive impulses of attacking in anger or fleeing in fear. (Ibidem: 353)

Innerhalb dieses Rahmens wird wieder die introspektive Methode in Betracht gezogen. Smith und Ellsworth (1985) bringen die Bewertungsstrukturen der unterschiedlichen Emotionen und die Differenzierung zwischen verschiedenen emotionalen Erfahrungen zum Ausdruck. Sie ordern die Personen an, sich ihrer vergangenen Erfahrungen zu erinnern und diese ausführlich zu beschreiben. Ihr Ziel ist, eine Einschätzungsdimension durch mehrere Fragen zu finden. Sie beweisen, dass es möglich ist, durch das Nachdenken über die Unterschiede zwischen Emotionen diese zu erforschen.

Von Belang für die Entwicklung des kognitiven Bewertungsansatzes ist auch der Standpunkt von Nico Frijda (1986). Der holländische Psychologe beginnt sein Studium mit der Frage, warum wir emotionale Ausdrücke haben und mit der Ablehnung der vorherigen Antworten. Laut ihm haben Gesichtsausdrücke nicht nur die Funktion der Kommunikation, sondern sind auch ein Zeichen von Handlungsbereitschaft (Mesquita, 2016: 603). Er bevorzugt nämlich, diesen Terminus statt Handlungstendenz zu benutzen: Er bezieht sich nicht nur auf das Bewusstsein der Handlung, sondern auch auf die reale Aktivierung des Körpers (Varriale, 2002: 110). Zwei Emotionen, zum Beispiel Angst und Überraschung, werden verwechselt, weil sie dieselbe Beschaffenheit und Modalität von Handlung und dieselbe Handlungsbereitschaft haben können. Später in seiner längsten und vollständigsten Arbeit schlägt Frijda (1986) seine Emotionstheorie

vor, die sich als eine kognitive Emotionstheorie erachten lässt. Dieses Modell weist erstens einen kognitiven Prozess einer Situation auf, der mit dem Ausdruck und dem Verhalten endet. Außerdem bestehen die Einschätzungen laut Frijda in bereits emotionalen Informationen, die ihrerseits Emotionen produzieren können. Die Bewertungen ändern die Handlungsbereitschaft des Individuums, um die Lösung der Probleme zu fördern. Deshalb spielen Emotionen nach Frijda eine wichtige Rolle in der Erreichung der Ziele. Ferner beschäftigt Frijda sich mit der Beziehung zwischen dem Menschen und der Umwelt. Er definiert die Emotion als die Bereitschaft, mit einem Objekt Verbindung aufzunehmen: Sie bestehen nämlich in Tendenzen, eine Verbindung mit der Umwelt zu haben und zu halten (ibidem: 71). In seiner Anschauung koppelt Frijda die Emotion mit der Motivation: Wut ist nicht vorrangig ein subjektives Gefühl, sondern die Motivation, eine verletzende Handlung aufzuhalten. Seine Idee über Emotionen, denen er seine ganzen Studien gewidmet hat, ist auf diese Weise zusammenfassbar:

L'emozione, intesa come esperienza, può allora essere definita come la consapevolezza di una qualche modalità di preparazione all'azione di natura passiva e caratterizzata dal fatto di esigere la precedenza di controllo e di implicare la preparazione a cambiare o mantenere una relazione con l'ambiente (o con gli oggetti intenzionali in genere); questa preparazione all'azione appare al soggetto motivata o causata da situazioni che egli valuta come rilevanti, urgenti e significative, e dalle quali si sente toccato, colpito anche fisicamente. (Frijda, 1986, aus der italienischen Übersetzung, 1990: 358)

Nach vielen Debatten über die Rolle der Kognition (siehe die unterschiedlichen Stellungen von Lazarus und Zajonc) haben viele Forscher des *Cognitive Appraisal* aufgrund mehrerer Untersuchungen einen vertretbaren Standpunkt gefunden. Laut Ellsworth und Scherer (2003) ist auch das Konzept von *appraisal* selbst dank verschiedener Beiträge neu definiert worden: Auf die Frage, ob die Bewertung nur die Prämisse der Emotion sei, antworten heute die Forscher, dass die Einschätzung sowohl das Antezedens als auch eine Komponente der Emotion ist. Mit dieser Behauptung ist die traditionelle Grenze

zwischen Emotion und Kognition überwunden worden. Was die Sequenz der Bewertungsprozesse anbelangt, nimmt Scherer (2001) an, dass verschiedene Typen von *appraisal* existieren, aber er fügt hinzu, dass seine Theorie das Vorhandensein anderer paralleler Prozesse nicht ausschließt. Was schließlich das Bewusstsein des Prozesses angeht, teilen die Forscher die Ansicht, dass die verschiedenen *appraisals* bewusst oder unbewusst vorkommen können. Bereits Arnold hatte die Möglichkeit einer nicht bewussten, sondern von der Persönlichkeit, den vergangenen Erfahrungen und den Besonderheiten der Situation konditionierten Einschätzung in Betracht gezogen.

Heute wird das *appraisal* als eine Bewertung der realen, erinnerten oder imaginären Umstände und also als ein Prozess beschrieben, der die Situation und den Organismus in Zusammenhang bringt (Ellsworth und Scherer, 2003). Außerdem

the emotions are fundamentally adaptive, rather than maladaptive. In order to survive an organism cannot simply understand its situation; it has to be motivated to do something about it. (Ibidem: 572)

Maßgeblich ist auch der Beitrag des bereits genannten Psychologen Klaus Scherer, der durch die Analyse der Bewertung des Ereignisses die Beziehung zwischen dieser und den Antworten des Organismus untersucht hat. Seinen Studien zufolge ist die Einschätzung ein subjektiver Prozess, dessen Ergebnis von Patterns von Änderungen der Subsysteme des Organismus dargestellt wird (Scherer, 2001: 92). Auf diese Weise bringt Scherer die Komplexität der Emotion zum Ausdruck, die durch ständige Veränderungen seiner Bestandteile (Kognition, Motivation und physische Reaktion) verursacht wird.

Zusammenfassend wird die Emotion von Scherer auf diese Weise beschrieben:

[...] an episode of interrelated, synchronized changes in the states of all or most of the five organismic subsystems in response to the evaluation of an external or internal stimulus event as relevant to major concerns of the organism. In other

words, it is suggested to use the term „emotion“ only for those periods of time during which many organismic subsystems are coupled or synchronized to produce an adaptive reaction to an event that is considered as central to the individual's well-being. (Scherer, 2001: 93)

In den letzten Jahren sind viele neue und interessante Emotionstheorien aufgekommen. Eine von diesen ist die von Ortony und Clore (2008) vorgeschlagene. In ihrer Arbeit fragen sie sich, ob Bewertungen wirklich notwendig für den Emotionsprozess sind, und analysieren die verschiedenen Ansichten früherer Forscher über den Bewertungsansatz. Sie kommen zum Schluss, dass die Emotion in einem kognitiv bearbeiteten affektiven Zustand besteht. Die Autoren erklären die Bedeutung von *affective* und *states*:

[...] we take “affective” to mean anything evaluative, and we propose that “states” exist when multiple components represent or register the same internal or external situation in the same time frame. (Ibidem: 629)

Sie vertreten die These, dass hormonale, körperliche und affektive Reaktionen den emotionalen Prozess einleiten und dass kognitive Bewertungsprozesse dann die allgemeinen affektiven Reaktionen in spezifische Emotionen umgestalten. Emotionen werden daher als gedeuteter Affekt oder Affekt mit einem kognitiven Rahmen betrachtet. Einschätzungen, die manchmal bewusst, aber öfter unbewusst seien, machen nach diesen Autoren Affekt sinnvoll (ibidem: 637). Die Ergebnisse dieses Prozesses sind deshalb:

emotional states that mark the important occasions and turning points in people's lives, that embody people's aspirations and fears, and that are capable of motivating their best and worst actions. (Ibidem: 639)

1.2.4.1 Das *Social Appraisal*

Die sozialen Faktoren werden oft erst für nicht spezifische Aspekte des Bewertungsprozesses gehalten (Scherer, 2003, von Tosini, 2009, zitiert).

Manstead und Fischer (2001) haben dagegen eine spezifischere Definition der Beziehung zwischen Kognition und Emotion in Bezug auf die sozialen Aspekte

der Bewertung formuliert, um das *Social Appraisal* als eine neue Dimension der Einschätzung zu definieren.

Social appraisal as we use the term here is the appraisal of the thoughts, feelings, and actions of other persons in response to an emotional situation. The appraisal of other persons' reactions is constitutive of the emotion process, in the sense that it can influence both the perception of coping potential and the way in which the appraisal process unfolds over time. (Ibidem: 5)

Mit anderen Worten wäre unser emotionales Leben von der Bewertung der emotionalen Reaktionen anderer Leute abhängig.

Eine andere Eigenschaft dieses Typs von Einschätzung betrifft die eventuellen Konsequenzen, die unsere emotionale Reaktion (d. h. unser Gesichtsausdruck) auf andere Personen hat. Die Wichtigkeit und die Rolle dieser Bewertung auf unser Leben rechtfertigen deshalb den Vorschlag der zitierten Autoren (Manstead und Fischer, 2001), das *Social Appraisal* für eine selbstständige Dimension des *Cognitive Appraisal* zu halten. Sie schreiben:

[...] although there is a lot of scope within appraisal theory to accommodate the way in which social factors influence the emotion process, in practice researchers have tended to study the way in which an isolated individual appraises an event, and to pay little or no attention (a) to the fact that other persons are often involved implicitly or explicitly in the construction of appraisals; or (b) to the possibility that others' reactions to the emotional event are also appraised and thus play a significant role in the intensity, duration and expression of emotion. In other words, appraisals are the result of social experiences, and the social world is therefore an integral part of the appraisal process. (Ibidem: 5)

Was die Sequenz der verschiedenen Typen von Einschätzung angeht, folgt das *Social Appraisal* der ersten Bewertung des emotionalen Ereignisses und kann schnell und unbewusst durch die verbale und nonverbale Kommunikation geschehen (Tosini, 2009: 32). Unter idealen Bedingungen existiert also eine Kommunikation, die auf einem gegenseitigen Verständnis der nonverbalen und emotionalen Aussagen beruht (ibidem: 34). Dieser Aspekt ist für uns von Belang, weil er die Überlegung über das Individuum als ein relationales und soziales Wesen einschließt. Die anwesenden Personen haben unterschiedliche

Effekte auf uns: Unser Ausdruck hängt nämlich von der Rolle der anderen Leute ab (Manstead und Fischer, 2001). Ferner haben sie eine unterschiedliche Funktion in den von uns ergriffenen Coping-Strategien. Emotionen werden also von zwischenmenschlichen und sozialen Beziehungen beeinflusst und sind in der Lage, diese zu ändern (idem).

1.3 Eine Klassifikation der Emotionen

In diesem Abschnitt wird versucht, von den interessantesten Klassifikationen von Emotionen zu berichten. Die spezielle Emotionsforschung hat nämlich konkrete Gefühle in ihren Eigenheiten geschildert. In der Tat ist dieser deskriptive Ansatz in der modernen Forschung erst kürzlich angekommen. Laut Mayring (2003: 144) sollte eine präzise Beschreibung der Gegenstandsbereiche die Basis einer genaueren Analyse sein, deren Ziel wäre, konkrete Emotionen zu inventarisieren, zu klassifizieren, zu schildern und schließend spezifisch zu analysieren.

Die menschlichen Emotionen zu klassifizieren, ist natürlich nicht einfach: Die Schwierigkeit besteht darin, dass unsere Erfahrungen kompliziert sind und viele verschiedene Faktoren mit einbeziehen. Außerdem ist es schwierig abzugrenzen, wo eine Emotion endet und wo eine andere beginnt, weil ein einziges Ereignis aus unterschiedlichen Wahrnehmungen besteht.

Laut Mayring (2003) lassen sich drei Ordnungsstrategien von Emotionen unterscheiden:

- a. Die Suche nach Primäremotionen und dann nach weiteren konkreten Emotionen;
- b. Die Suche nach grundsätzlichen Dimensionen, in denen die spezifischen Emotionen inventarisiert werden;
- c. Die Suche nach einem Klassifikationssystem, das ähnliche Emotionen in

derselben Gruppe sammelt.

Hier wird vor allem der erste Punkt behandelt. Viele Emotionsforscher haben nämlich versucht, die Basisemotionen zu bestimmen und immer spezifischere Emotionen in der Klassifikation herauszudifferenzieren. Einer von diesen Fachleuten ist Plutchik (1980), der acht grundlegende Gefühle erkennt, die auch im Tierreich vorhanden seien: Furcht/Schreck, Ärger/Wut, Freude, Traurigkeit/Kummer, Aufnahme/Vertrauen, Ekel, Erwartung und Überraschung. Mit seinem vielfarbigen Kegel der Emotionen schafft er eine neue Auffassung der Gefühle und ihrer Klassifikation. Er will beweisen, dass sie sich mischen und neue Emotionen schaffen können. Aus den Primäremotionen bestimmt Plutchik weitere fortgeschrittene Gefühle mit verschiedenen Intensitäten.

Paul Ekman (1999) erstellt nach einer gründlichen Untersuchung in mehreren Kulturen seine Liste von Primäremotionen. Er untersucht im Einzelnen die Gesichtsausdrücke, denn er fragt sich, ob die Individuen aller Kulturen dieselben Ausdrücke in derselben Situation wählen würden. Um seine Experimente durchzuführen, zeigt er Menschen unterschiedlicher Kulturen Fotografien verschiedener Gesichtsausdrücke. Die Ergebnisse beweisen, dass sechs Basisemotionen in allen Kulturen existieren: Ärger, Ekel, Furcht, Freude, Trauer und Überraschung. Später fügt Ekman andere Emotionen zu seiner Liste hinzu, aber er betont, dass nicht alle sich am Gesichtsausdruck erkennen lassen: Vergnügen, Verachtung, Zufriedenheit, Verlegenheit, Anspannung, Schuld, Stolz, Erleichterung, Genuss, Scham. In seiner Arbeit beschreibt Ekman (1999) die Eigenschaften, die dazu dienen, eine Emotion von den anderen zu unterscheiden, und die von allen Emotionen geteilten Eigenschaften, die diese von anderen affektiven Zuständen unterscheiden.

Auch Damasio (1994) behandelt die Primäremotionen, aber in seiner These geht es auch um sekundäre Emotionen. Diese Differenzierung beruht auf einer

zeitlichen Frage: Die Primäremotionen von Damasio betreffen die erste Phase des Lebens, während die Sekundären die erwachsenere Phase angehen. Er nimmt an, dass weder Tiere noch Menschen schon existierende oder angeborene Emotionen besitzen, aber er erkennt auch, dass es möglich ist, dass Menschen für eine emotionale Antwort anfällig sind, wenn einige Eigenschaften der Anreize wie die Dimension oder der Klang wahrgenommen werden.

Il pulcino nel nido non conosce l'aquila, ma reagisce subito con allarme nascondendo la testa, non appena scorge un oggetto dotato di larghe ali che gli vola sopra a una certa velocità. (Damasio, 1994: 192)

Die emotionale, spontane Antwort kann also dem Subjekt helfen, aber der Prozess endet bei den Menschen nicht hier. Die Menschen fühlen zudem die Emotion in Bezug auf das Objekt, das die Emotion auslöst. Das wäre das Bewusstsein der Beziehung zwischen Objekt und emotionalem Zustand. Das Bewusstsein bekleidet die wichtige Funktion, den Menschen zu schützen und die Reaktionen in der Zukunft vorzuziehen. Damasio erachtet es als besser, die Wahrscheinlichkeit eines Ereignisses in einer bestimmten Umwelt voranzusehen, um zum Beispiel gefährliche Situationen zu vermeiden. Dasselbe gilt auch für Lehrer und für eine unangenehme Emotion, mit der sie sich in der Klasse konfrontieren sollen. Ferner ermöglicht das Bewusstsein eines Gefühls, die Kenntnis zu verallgemeinern und in potentiell gefährlichen Situationen vorsichtig zu sein. Die angeborenen und schon organisierten Primäremotionen bestehen in einem Basissystem, die Sekundäremotionen folgen ihnen. Diese sind entwickelter, denn sie kommen auf, wenn der Mensch schon begonnen hat, Objekte und Situationen mit Primäremotionen in Zusammenhang zu bringen. Mit anderen Worten rühren die Sekundäremotionen vom Lernen und vom sozialen und persönlichen Leben her und sind subtile Varianten der Basisemotionen, also Freude, Trauer, Ärger, Furcht und Ekel.

Wie wir kurz gesehen haben, existieren viele Versuche, Primäremotionen zu formulieren. Ortony und Turner (1990) fassen diese zusammen. In ihrer Arbeit bemerken sie, dass die Klassifikationskriterien unterschiedlich sind und es wenig Übereinstimmung über Basisemotionen und die Gründe gibt, die sie genau dazu machen. Sie lehnen deswegen diese Auffassung ab.

Eine der präzisesten Klassifikationen von Emotionen ist die von Parrott (2001). Er erkennt mehr als 100 Emotionen und organisiert seine Liste als einen strukturierten Baum durch eine Unterteilung zwischen Primär-, Sekundär- und Tertiäremotionen.

Die Dimensionsanalyse wird von Wundt vorgeschlagen. Er nimmt drei grundsätzliche Dimensionen an:

- a. Lust/Unlust;
- b. Erregung/Beruhigung;
- c. Spannung/Lösung.

Er schafft einen dreidimensionalen Raum mit orthogonalen Achsen, in dem er die verschiedenen Emotionen verortet. Er bestimmt diese drei Dimensionen, um verschiedene physische Prozesse im Emotionsgeschehen zu erklären. Andere Forscher, wie Block, haben auch empirische Untersuchungen geleitet und sind zum Schluss gekommen, dass zumindest die Dimensionen angenehm/unangenehm und der Aktivierungsgrad gut abgesicherte Faktoren sind.

Mehrabian (1996) benutzt dagegen drei Achsen (*pleasure, arousal, dominance*), auf denen er die Emotionen anordnet. Sein Modell wird PAD genannt und seine drei Dimensionen dienen dazu, eine Deskription der emotionalen Zustände zu geben.

Schließlich hat der Schwede Lövheim (2012) ein neues Modell entwickelt, das acht Basisemotionen mit Neurotransmittern verbindet und ein dreidimensionales Modell schafft: den Würfel der Emotionen. Dieses Modell besitzt die Möglichkeit, unser emotives und emotionales Leben zu verbessern. Da es erst 2012 entwickelt wurde, ist es allerdings noch nicht getestet worden. Die Neurotransmitter wären wesentlich, denn sie könnten die emotionalen Informationen weiteren Gehirnzonen liefern. Jede Ecke des Würfels enthält zwei Emotionen, deren Klassifikation auf der Liste von Tomkins beruht. Tomkins wäre einer der ersten Theoretiker, die sich fragen, ob die Gesichtsausdrücke sich für universell halten lassen. Er entwickelt die komplizierteste Theorie der Gesichtsausdrücke von Emotionen und konzentriert sich auf die Primäraffekte, die er für angeboren hält.

Wie gezeigt worden ist, teilen die meisten Forscher trotz der zahlreichen wissenschaftlichen und technologischen Entwicklungen nicht die Ansicht über die Klassifikation der Emotionen. Die zukünftige Forschung wird auf existierenden Theorien beruhen und neue Türen für die Emotionstheorie und Klassifikation öffnen.

Diese Modelle sind weitblickend und vielschichtig, denn sie verbinden neurologische Disziplinen mit der Psychologie. Laut Balboni (2013) sind sie allerdings weniger fruchtbar aus einer didaktischen Sicht. Hier wäre es wünschenswert, eine Verbindung zwischen den dort behandelten psychologischen Aspekten der Emotionen und den nachfolgend behandelten Themen herzustellen. Der Fokus wird jetzt eine humanistische Sprachdidaktik sein, die die Emotionsdimension und die Motivation berücksichtigt und unser Ziel ist es, die üblicheren Emotionen in der Klasse und das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler zu analysieren. Deshalb ist es nützlicher, eine einfachere Klassifikation vorzunehmen und zu benutzen. Balboni schlägt ein Modell vor, das bereits Platon vor 2.500 Jahren zur Verfügung gestellt hat und aus drei

Emotionen besteht: *Eros*, *Pathos*, *Epithymia*, d. h. Liebe, Leiden und Wunsch. Dies sind die drei Kräfte, die den Menschen zu seinem Körper anziehen und ihn aus dem *Logos* entfernen. Der *Logos* wäre die Rationalität und das Ziel des Philosophen, den Platon als die höchste Stufe der *Humanitas* bezeichnet. *Eros* und seine Funktion beweisen nämlich, dass der Mensch sich zwischen Emotion und Logik, Armut und Reichtum, Not und Selbstverwirklichung, Wissen und Nichtwissen befindet. Die Körper-Geist Dichotomie existiert noch heute und war vor allem in der Schultradition des 17. Jahrhunderts vorhanden: Sie war die Schule der Logik, der Rationalität und der Kontrolle der Emotionsdimension über die Kunst.

Zwei der drei Elemente der einfachen Klassifikation Platons (*Eros* und *Pathos*) sind *in praesentia*. Sie sind die zwei platonischen Basisemotionen: Emotion und Leiden, Lust und Unlust. Die Andere ist *in absentia* und kann in Begierde, in Verlangen nach Kenntnis, in wahrem Glück oder in tiefem Leiden bestehen. Nach Balboni ist es leichter, mit dieser antiken Klassifikation den Lernprozess und den Unterricht zu leiten. In diesen Prozessen müssen Emotionen:

- a. eine positive und angenehme psycho-physiologische Reaktion (*Eros*) erhalten, um den Erkenntnisgewinn zu ermöglichen;
- b. die Entstehung von Stress (*Pathos*) vermeiden;
- c. die Motivation und den Wunsch zu lernen (*Epithymia*) schaffen.

Eros und *Epithymia* sind also wesentlich, weil sie versuchen, die aktuellen geistigen Fehlerbedingungen zu überwinden.

2. LE EMOZIONI NELLA CLASSE DI LINGUA

In questo capitolo si tratterà brevemente il ruolo della dimensione emozionale nel processo di apprendimento di una lingua, riportando l'applicazione della teoria cognitiva delle emozioni alla glottodidattica. Su questa base si passerà all'analisi del ruolo dell'insegnante e della sua sfera emotiva all'interno della classe di lingue.

2.1 Emozioni e apprendimento

Nella glottodidattica, scienza che si occupa dell'educazione linguistica, l'emozionalità entra in campo negli anni settanta e ottanta, contemporaneamente alla sempre maggiore rilevanza assunta dalla dimensione psicologica. Se in passato la scuola rappresentava la logica, la razionalità e la tradizione intellettuale, da quel momento si cominciò a sviluppare un nuovo interesse nei confronti della psicologia umanistica, e quindi della dimensione emozionale dell'apprendimento. Mentre per la glottodidattica prima esistevano solo l'intelligenza linguistica e logico-matematica, nel 1983 Gardner propone la teoria delle intelligenze multiple, secondo cui esistono sette diversi tipi di intelligenza (linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, corporea, intrapersonale e interpersonale), che ognuno di noi possiede con configurazioni uniche. Inoltre, tredici anni dopo, la sfera emotiva stessa viene considerata per la prima volta una forma di intelligenza nella famosa opera *Emotional Intelligence* di Goleman (1996), dove vengono accostate due realtà, emozione e intelligenza, fino a quel momento considerate distanti (si veda il capitolo precedente, in particolare il paragrafo sulla storia della filosofia delle emozioni).

Fondamentale per lo sviluppo e la diffusione della glottodidattica umanistica è Stevick, che nel 1990 pubblica *Humanism in Language Teaching*, dove cerca di chiarire la terminologia, partendo dal significato del termine *Humanism* al di

fuori del contesto glottodidattico. Da ricordare è Schumann (2004), che si occupa dei meccanismi neurobiologici che stanno alla base dell'acquisizione di una lingua seconda, in particolare di motivazione, conoscenza, memoria e attenzione.

Questo nuovo interesse nei confronti dello studente e del suo apprendimento si ritrova anche in numerosi studi italiani come quelli di Renzo Titone (1973, in Caon, 2006), che già negli anni settanta propone un modello motivazionale egodinamico o olodinamico, nel quale lo studente e i suoi desideri vengono posti al centro. Nel decennio seguente Giovanni Freddi sviluppa un modello diverso, che mette in luce i punti deboli del precedente. Recentemente egli ha confermato la sua convinzione sulla validità della glottodidattica umanistica: “La conoscenza delle componenti psicoaffettive dell'apprendimento risulta cruciale per un processo didattico efficace” (Freddi, 2012: 619). Tuttavia, sarà Gianfranco Porcelli (1994a) il primo ad usare il termine 'umanistico-affettivo' in Italia, anche se poi tale terminologia verrà in parte criticata, innanzitutto perché l'affettività fa parte delle emozioni e in secondo luogo perché può trasmettere l'idea errata che l'insegnante debba essere 'affettivo' (Balboni, 2012).

Oltre al contributo che psicologia e psicodidattica hanno offerto allo studio dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico, è risultato fondamentale anche l'influsso della psicolinguistica e della neurolinguistica. Infatti, il movimento 'umanistico' sviluppa un particolare interesse per le caratteristiche neuro-cognitive dello studente e per la loro unicità, ovvero sviluppa la consapevolezza che ogni persona è diversa a livello cerebrale e che quindi è necessario prestare attenzione ai diversi stili cognitivi e ai tratti di personalità: “[...] all brains are different [...] and these differences have consequences for learning” (Schumann, 2004: 7).

La prima realizzazione della cosiddetta glottodidattica umanistica avviene grazie a Krashen e alla sua *Second Language Acquisition Theory*. Oltre a occuparsi

della differenza tra acquisizione e apprendimento, dell'input comprensibile e dell'interlingua, Krashen elabora il concetto di filtro affettivo, un meccanismo di autodifesa che si innalza in presenza di stati d'ansia, di situazioni che mettono a rischio l'immagine di sé e la propria autostima e che provocano la sensazione di non essere in grado di apprendere o di svolgere una certa attività.

Riassumendo, ciò che la psicologia umanistica ha ricordato alla glottodidattica, è l'esistenza di una dimensione emozionale, che come sottolinea Balboni (2012), diventa prevalente soprattutto in bambini e adolescenti, che si trovano in una fase 'critica' della vita, in cui la relazione e lo sviluppo emozionale, oltre che quello cognitivo, sono di massima importanza. Anche Moskowitz (1978) afferma che i più giovani cercano la propria identità, hanno bisogno di sentirsi accettati dall'altro e sono insofferenti all'isolamento e a situazioni di distacco. Il termine 'umanistico' si riferisce quindi anche a tutto ciò che riguarda lo sviluppo della persona, l'accettazione di sé da parte propria e degli altri. L'obiettivo della glottodidattica umanistica è dunque quello di facilitare il processo di apprendimento di una lingua senza sottovalutare tutti questi aspetti: "Humanistic education [...] takes into consideration that learning is affected by how students feel about themselves" (Moskowitz, 1978: 12).

[...] l'atteggiamento verso una lingua, la relazione con l'insegnante e con i compagni, la motivazione, il piacere di apprendere o l'ansia da prestazione, perfino il piacere derivato dal layout grafico del manuale contribuiscono al successo o insuccesso dei processi di acquisizione di una lingua. (Balboni, 2012: 36)

La glottodidattica umanistica si basa, quindi, sull'idea che l'essere umano sia bidimensionale, che possieda cioè una parte emozionale e una razionale e che la sfera emozionale abbia un ruolo importante durante il processo di apprendimento. Questo concetto viene approfondito da Swain (2013), la quale afferma:

[...] learning another language is not just a cognitive process but an emotional one as well. Emotions are like 'the elephant in the room.' Everyone is aware of them but they reflect an unspoken truth: that they have a significant impact on what has happened in the past, what is happening now, and what will happen in the future. In fact, emotions are an integral part of cognition. (Swain, 2013: 195)

2.1.1 Emozioni e motivazione

Come è stato dimostrato, il contesto motivazionale è fondamentale per favorire l'apprendimento. In Caon (2006), troviamo una rassegna di vari modelli che analizzano la motivazione e la sua influenza ad opera di vari studiosi di glottodidattica, in particolare della Scuola Veneziana, la quale ha sempre dimostrato un forte interesse nei confronti della dimensione emozionale della persona che impara e di metodologie rispettose ed efficaci.

Come abbiamo accennato precedentemente, Renzo Titone riconosce il valore della motivazione come un elemento dinamico-genetico dell'apprendimento. Il suo modello viene definito 'egodinamico', perché al centro viene posto l'io come soggetto, che attiva e rigenera il meccanismo dell'acquisizione. Secondo Titone, infatti, ognuno di noi ha un progetto che vuole realizzare nel futuro. Quando tale progetto coinvolge una lingua seconda o straniera, lo studente mette in atto delle strategie utili al raggiungimento del proprio obiettivo, come per esempio la frequentazione di un corso di lingua. Il desiderio iniziale, diventato strategia, incontra quello che Titone chiama 'momento tattico', ovvero il contatto pratico e reale con il corso di lingua, la lezione, i compagni e l'insegnante. Se l'attivazione della strategia confermerà la validità del piano, allora la motivazione continuerà a rigenerarsi e si manterrà nonostante qualche sconfitta o l'assegnazione di compiti spiacevoli.

Il punto debole di questo modello riguarda la sua applicazione: Giovanni Freddi si chiede come è possibile creare motivazione in contesti in cui la lingua è obbligatoria e non rientra nei progetti futuri dello studente. Egli sottolinea che la motivazione è un fattore appartenente alla sfera affettiva,

insieme alle emozioni, all'attitudine e alla personalità dello studente. Inoltre, riconosce che la motivazione dipende dalle convinzioni e dalle attitudini del soggetto che impara. In altre parole, i preconcetti e le esperienze passate giocano un ruolo fondamentale nella motivazione degli studenti. Se per esempio uno studente ha dovuto studiare la lingua tedesca durante la scuola media e l'ha trovata troppo difficile, alle superiori non sceglierà tale lingua o, se costretto, la sua motivazione sarà molto bassa o nulla. Al contrario, le esperienze passate possono anche influenzare positivamente la motivazione, e quindi il processo d'apprendimento. Ciò che si può fare per generare o far crescere la motivazione è promuovere un'attitudine alla curiosità e all'interesse per la diversità e per la novità e porre attenzione alla dimensione culturale e comunicativa della lingua.

Balboni crea un modello basandosi su tre fattori (motivazioni di base) che possono attivare il processo di apprendimento:

- a. il dovere, che non introduce un interesse nei contenuti o nella metodologia, e quindi non porta all'acquisizione. Le informazioni vengono apprese e rimangono nella memoria a medio termine, senza passare in quella a lungo termine;
- b. il bisogno, che rappresenta una motivazione abbastanza stabile, ma è sempre connessa a una percezione dello studente: dell'inglese si ha bisogno, del francese no. Inoltre, questa motivazione dura fino a quando lo studente ha soddisfatto il suo bisogno;
- c. il piacere, considerato da Balboni il fattore determinante per un'acquisizione significativa in termini di durata e stabilità, perché attiva e rigenera continuamente la motivazione, riducendo l'influenza negativa dei fattori esterni. Per 'piacere' si intende emozioni positive, ma anche gratificazione per un bisogno cognitivo soddisfatto o piacere di aver cooperato in un gruppo o di aver fatto una nuova esperienza. In questo

caso, lo studente arriva in classe già motivato: il docente deve "solo" mantenere vivo questo interesse.

Caon (2006) tenta uno sviluppo del modello di Balboni, in particolare modifica il concetto di 'dovere', trasformandolo in 'senso del dovere'. Egli afferma:

[...] the above stated "sense of duty" is profoundly different from the "extrinsic duty" of Balboni's tri-polar model [...], in that it can generate pleasure in the student because it is founded on profound human values like, precisely, the trust in the teacher and fellow students and because it promotes, at the price of diligence and hard work, the growth of the person in terms of his cognitive, emotive, and social components. (Caon, 2006: 25)

L'esperto glottodidatta mette in evidenza l'importanza di una relazione significativa con l'insegnante per la nascita e la crescita del contesto motivazionale. Questa motivazione:

- a. presuppone un interesse dell'insegnante nel capire i bisogni e gli interessi dello studente e si basa su un'integrazione tra questi e le direttive del programma di studi;
- b. viene mantenuta viva anche grazie all'utilizzo di diverse metodologie didattiche che permettano la valorizzazione di diversi stili cognitivi e d'apprendimento;
- c. promuove un atteggiamento critico da parte degli studenti attraverso l'utilizzo di strategie a mediazione sociale;
- d. mira a creare nuovi bisogni e interessi negli studenti.

In questo modello viene introdotto, dunque, un nuovo tipo di piacere, generato dalla gratificazione di essere facilitato dall'azione dell'insegnante e dei compagni. Inoltre, se il rapporto è di fiducia, nei loro confronti si sviluppa 'senso del dovere' e di responsabilità.

2.1.2 *Studente, emozioni e appraisal dell'input*

Come è stato visto nel capitolo precedente, il focus di molti psicologi che hanno proposto una teoria delle emozioni è stata la valutazione che l'individuo fa di un oggetto o di un evento e al quale assegna un valore più o meno positivo. Tali ricerche dimostrano il ruolo fondamentale che l'emozione gioca nel processo cognitivo. Gli studiosi che hanno applicato la teoria cognitiva delle emozioni o teoria della valutazione dell'input alle scienze dell'educazione e alla glottodidattica sono John H. Schumann e Jane Arnold, da non confondere con Magda B. Arnold, la prima a usare il termine *appraisal*. J. Arnold (2011) si occupa dell'emozione, cercando di dare una definizione al più generale termine *affect* e ribadendo l'importanza di ciò che accade all'interno del soggetto che apprende e al di fuori, ovvero le relazioni che intercorrono tra le persone in classe (concetto già portato alla luce da Stevick, 1980). Inoltre, la studiosa si dedica al rapporto tra emozione e cognizione, sottolineando che “emotions, thinking and learning are inextricably linked” (Arnold, 2011: 13). Infine, gli studi di Arnold sono interessanti per questa tesi perché, come si vedrà successivamente, si occupano anche del ruolo dell'emozione dell'insegnante.

Balboni (2012, 2013) analizza i meccanismi di *appraisal* per capire come l'insegnante può agire per creare o non perdere la motivazione dello studente. Egli si basa sugli studi di Schumann, il quale offre una prospettiva neurobiologica della motivazione, come base per un apprendimento efficace. Egli afferma che il cervello valuta gli stimoli che gli arrivano dall'esterno e decide se accettare l'input, selezionandolo in base a vari criteri. Schumann riprende la lista formulata da Scherer negli anni ottanta che individua le dimensioni significative per una valutazione dello stimolo:

- a. novità: lo studente ama seguire lezioni diverse, provare nuove tipologie di esercizi, analizzare diversi tipi di testo, fare attività multisensoriali, ecc.;

- b. attrattiva, dovuta alla piacevolezza, alla bellezza e alla qualità estetica dell'input: la fotocopia a colori è più bella di quella in bianco e nero, la lavagna interattiva multimediale è più attraente di un gessetto bianco, un file audio riprodotto da un dispositivo di qualità viene ascoltato più volentieri e può creare emozioni piacevoli;
- c. sicurezza psicologica e sociale, ovvero la sensazione che l'autostima e la propria immagine non sono a rischio: l'insegnante deve fare in modo che lo studente non si senta minacciato dalle correzioni degli errori, dalle interrogazioni in classe e dai brutti voti, sottolineando che gli errori non sono irrimediabili, che sbagliare è umano, soprattutto mentre si impara una lingua;
- d. fattibilità: la sensazione che il compito è realizzabile è motivante perché trasmette sicurezza ed evita la nascita di quelle reazioni negative di rifiuto e chiusura che possono sorgere in presenza di compiti troppo difficili;
- e. rilevanza funzionale rispetto agli obiettivi o ai bisogni dello studente: è fondamentale che il docente sottolinei l'importanza di quello che si sta imparando. Questo porta lo studente a reagire positivamente nei confronti dell'argomento o dell'attività che sta affrontando.

2.2 Il ruolo dell'insegnante

L'insegnante, insieme allo studente e all'oggetto da apprendere, è uno dei tre elementi costitutivi della cosiddetta 'azione didattica'. Mentre, tradizionalmente, lo 'spazio dell'azione didattica' viene riprodotto graficamente con un triangolo, i cui vertici sono rappresentati da insegnante e studente, oggi si preferisce un diagramma che mette in evidenza l'interazione fondamentale tra studente e lingua da apprendere (Balboni, 2012). In questo modello il docente non è protagonista. Al contrario, sta sullo sfondo, in quanto la sua funzione è quella di aiutare gli altri due poli a entrare in relazione. Il docente è dunque un regista che veicola e gestisce le informazioni che passano da un polo all'altro e che deve

fare in modo che studente e lingua rimangano in equilibrio, ovvero che non venga privilegiato un polo rispetto all'altro. Balboni a questo proposito scrive:

L'insegnante regge il tutto, lo mantiene in equilibrio, accentuando e restringendo il ruolo dei due protagonisti, studente e lingua, con una logica da regista, che non compare, anziché da attore protagonista. (Balboni, 2012: 109)

Si può affermare, quindi, che il ruolo di protagonista è passato dalle mani del docente a quelle dello studente. In classe, questo cambiamento si osserva notando la percentuale di tempo usata dal docente per parlare (*TTT, Teacher's Talking Time*):

[...] più un docente parla, meno parlano gli studenti; più un docente parla, meno gli studenti acquisiscono; più un docente parla, più risulta evidente allo studente che il vero protagonista della lezione è il “prof”, non lui. (Balboni, 2012: 111)

Se viene lasciato allo studente il tempo per esprimersi, questo genera in lui il bisogno e il desiderio di comunicare e lo spinge a scoprire il piacere della comunicazione verbale, fondamentale per chi studia una lingua. Caon, infatti, afferma:

The teacher in maintaining his essential function in the economy of the class (moderator, assistant, animator), also permits the students to become protagonists so that they can express their ideas, their knowledge, their convictions, by perfecting their first language or through the use of a foreign or second language; expressions wholly supported by the teacher. (Caon, 2006: 30)

Prima degli anni settanta, il docente era considerato un maestro esperto della propria materia di insegnamento e un modello assoluto di lingua, ma non aveva nessuna formazione didattica. Era colui che promulgava nozioni al discente, considerato tabula rasa da riempire, e che controllava e correggeva gli errori. Dalla seconda metà del XX secolo, invece, l'insegnante viene visto come:

- a. facilitatore, idea proposta da Dubin e Olshtein, poi ripresa da Balboni (2012) e che si approfondirà a breve;
- b. consigliere, che si avvicina al ruolo di psicoterapeuta;

- c. maieuta, che stimola il discente a ragionare, a farsi domande e a ipotizzare le risposte;
- d. tutore, che nella formazione agli adulti e a distanza aiuta e sostiene il percorso di apprendimento;
- e. regista, che segue e guida il lavoro degli studenti, ovvero dei protagonisti del processo di acquisizione.

Nonostante questi ruoli abbiano caratteristiche diverse, sono accomunati da una nuova visione della figura del docente, che ora è considerato un soggetto a servizio dell'apprendimento. Egli, in quanto facilitatore, ha il compito di interrogarsi in modo critico sulla relazione, spesso non facile, tra insegnamento e apprendimento. Caon (2006) suggerisce che il docente può superare le difficoltà che appaiono durante il processo di apprendimento:

- a. valorizzando il posto di soggetto attivo che lo studente ricopre in tale processo e tenendo in considerazione l'unicità di ciascuno;
- b. lavorando con lo scopo di motivare lo studente in modo stabile e duraturo;
- c. promuovendo un'atmosfera piacevole e serena, in cui i rapporti che si vengono a creare sono positivi;
- d. rendendo possibile la creazione di un pensiero critico autonomo negli studenti attraverso l'utilizzo di strategie meta-cognitive.

Inoltre, di nuovo Caon (2006) sottolinea che l'azione pedagogica dell'insegnante-facilitatore deve muoversi in tre direzioni:

- a. retroattiva: è compito del docente individuare le conoscenze e le abilità che lo studente già possiede, valorizzandole insieme agli interessi e ai bisogni preesistenti;
- b. attiva: l'insegnante ha l'obiettivo di rispondere a tali richieste, utilizzando metodologie utili allo sviluppo di processi cognitivi adeguati;

- c. pro-attiva: l'insegnante-facilitatore può far maturare il desiderio di successo scolastico e di realizzazione personale futura, anche dopo la fine del corso o dell'anno scolastico.

Un altro obiettivo fondamentale dell'insegnante-facilitatore è quello di promuovere l'autonomia dello studente, condividendo con lui la responsabilità nei vari passaggi durante il processo di apprendimento. Inoltre, se ogni decisione, dai materiali ai gruppi di lavoro, verrà presa dall'insegnante, la motivazione dello studente rischia di scendere. L'insegnante dovrà piuttosto ragionare insieme agli studenti sui vari aspetti di una determinata scelta didattica, cercando di mediare tra le richieste degli studenti e le direttive ministeriali e scolastiche. Caon (2006) ricorda, infatti, che facilitare non significa essere permissivi, ma al contrario il ruolo dell'insegnante impone anche disciplina, rispetto delle regole e degli interessi della scuola. Questi concetti, se trasmessi agli studenti, aiutano al raggiungimento dell'obiettivo ultimo della scuola: educare.

2.3 Emozioni e insegnamento

Dopo aver trattato le emozioni dello studente durante il processo di apprendimento, ci si dedica ora ad una revisione della letteratura che si occupa della sfera emozionale dell'insegnante. Nonostante l'argomento sia di fondamentale importanza per tutti coloro che lavorano nel campo dell'educazione, per anni esso è stato ampiamente trascurato e considerato non all'altezza di testi accademici e professionali (Nias, 1996, citato in Zembylas, 2003a). La letteratura sul tema risulta infatti molto recente. Denzin, nella prefazione al testo di Schutz e Zembylas (2009), esordisce scrivendo: “A few years ago, one could hardly find any research on emotions in education and teaching” (v). Landolfi specifica:

It is as if the student-gearred approach to language learning has completely, or

almost, obscured the figure of the teacher in the class scenario. In the teaching/learning mechanism, however, focus needs to be directed to all the interactants in the classroom microcosm, and teachers are definitely as important as students in the learning process. (Landolfi, 2006: 95)

Secondo Zembylas (2003a) sono tre le ragioni per la mancanza di studi sull'argomento. Innanzitutto, nella cultura Occidentale esiste un profondo pregiudizio nei confronti del sentimento, dovuto alla tradizionale dicotomia tra ragione ed emozione, già trattata nel primo capitolo di questo lavoro. Zembylas (2003b: 217) afferma che bisogna estirpare la comune convinzione che la risposta emotiva è irrazionale. In secondo luogo, l'esperienza che coinvolge l'affettività non può essere misurata oggettivamente; di conseguenza la ricerca sulla dimensione emozionale è molto più complessa rispetto a quella che si occupa del pensiero cognitivo (per approfondimenti sulla sfera cognitiva dell'insegnante di lingua cfr. Borg, 2003). Infine, temi come il sentimento e l'emozione sono solitamente associati alle donne e alla filosofia femminista ed esclusi dalla struttura patriarcale tipica della nostra società.

È dalla fine degli anni novanta, ma soprattutto nei primi anni duemila, che la ricerca inizia ad interessarsi al ruolo delle emozioni del docente, rifiutando una visione parziale dell'insegnamento che lo considera esclusivamente come pratica cognitiva (Zembylas, 2003a, 2003b, Schutz, Zembylas, 2009, Day, 2011, Benesch, 2012). In particolare si sono occupati di emozioni dell'insegnante di lingua Landolfi (2006), Martín (2007), Sugino (2010), Arnold (2011) e Thurairaj, Roy (2012). I ricercatori hanno così cominciato ad analizzare e ripensare le emozioni positive e negative dei docenti e la loro funzione nello sviluppo personale e professionale dell'insegnante, nonché i loro effetti nella gestione della classe e nel rapporto docente-studente. Tuttavia, i primi studi si focalizzano sulle componenti interpersonali dell'esperienza emozionale, tralasciando le diversità ideologiche e culturali che vivono nel concetto stesso di emozione e l'importanza dei rapporti di potere e del contesto socio-politico nel

quale l'insegnante lavora (Zembylas, 2003a: 105). Zembylas (2003a) propone un'apertura maggiore nei confronti delle pratiche normative e degli aspetti sociopolitici e culturali che definiscono l'esperienza emozionale dell'insegnamento. Inoltre, il suo studio introduce la questione del controllo e della gestione delle emozioni, tema successivamente discusso da Oplatka, in Schutz e Zembylas (2009).

La prima ondata di studi sulla vita emozionale del docente si ha tra gli anni ottanta e l'inizio degli anni novanta. Queste prime ricerche hanno l'obiettivo di introdurre tra gli insegnanti e gli studiosi la consapevolezza del ruolo delle emozioni nell'insegnamento. Una maggiore conoscenza della natura dei fattori emozionali da parte degli insegnanti è essenziale per costruire un buon rapporto con gli studenti dal momento che le risposte emozionali dei docenti possono influenzare lo sviluppo emozionale degli studenti stessi (Salzberger-Wittenberg et al, 1996, citato in Zembylas, 2003a: 107). Inoltre, come afferma Osborn (1996: 445, citato in Zembylas, 2003a: 107), processi di insegnamento e apprendimento effettivi sono necessariamente emozionali poiché coinvolgono l'interazione umana.

La seconda ondata di ricerca, invece, copre tutto lo scorso secolo e si focalizza sull'idea di emozione come parte importante della relazione sociale che viene a formarsi in classe e all'interno del contesto scolastico in generale. Questi studi sono influenzati prevalentemente dal pensiero sociologico, in particolare dal costruttivismo sociale, e si dedicano all'analisi delle interazioni tra studente, docente e genitori e dell'influenza che queste ricevono dal contesto e quindi anche dalle questioni di politica scolastica (Zembylas, 2003a).

Nei prossimi paragrafi si tratteranno le emozioni dell'insegnante in relazione al suo benessere e alla sua identità professionale. Inoltre, verrà riportata l'applicazione della teoria cognitiva alle emozioni dell'insegnante, che in 2.1.2

era stata utilizzata per le esperienze emozionali dello studente.

2.3.1 Emozioni e benessere dell'insegnante

In questo paragrafo verranno esplorate le emozioni degli insegnanti in rapporto al loro senso di benessere. Day e Qing (in Schutz, Zembylas, 2009) considerano il benessere emozionale del docente come una condizione necessaria per il raggiungimento degli obiettivi formativi. Per “benessere” intendono uno stato in cui l'individuo è capace di utilizzare il proprio potenziale, di lavorare in modo produttivo e di costruire relazioni stabili e positive (Foresight Mental Capital and Wellbeing Project, 2008: 10, citato in Day, Qing, in Schutz, Zembylas, 2009: 15).

Oggi molti insegnanti lavorano in contesti ostili al loro benessere:

- a. bambini e ragazzi hanno vite emotive incerte, spesso a causa di genitori poco presenti e non in grado di intervenire in tempo a soddisfare i loro bisogni;
- b. la consapevolezza delle limitazioni tecnologiche della scuola e di alcuni insegnanti crea demotivazione nei giovani studenti e stress negli insegnanti;
- c. la capacità dei docenti di migliorare l'apprendimento e di raggiungere certi traguardi formativi viene giudicata molto più che in passato;
- d. negli ultimi anni i crescenti compiti burocratici hanno reso il lavoro degli insegnanti più intenso e faticoso.

Una delle conseguenze di queste nuove sfide per gli insegnanti è l'aumento del senso di vulnerabilità che rende l'identità professionale più incerta. Maggiori sono le occasioni in cui i docenti sperimentano emozioni negative, come appunto il senso di vulnerabilità, più la loro identità e di conseguenza il loro benessere e il loro comportamento ne risentono. Le emozioni, quindi, sono il

collegamento necessario tra il contesto sociale in cui l'insegnante lavora e il modo in cui egli agisce. Infatti, per comprendere una reazione è sempre necessario rivolgersi alla categoria dell'emozione:

Emotion is provoked by circumstance and is experienced a transformation of dispositions to act. It is through the subject's active exchange with others that emotional experience is both stimulated in the actor and orienting of their conduct. (Barbalet, 2002: 4, citato in Day, Qing, in Schutz, Zembylas, 2009: 17)

È fondamentale, dunque, che la letteratura si dedichi all'aspetto affettivo del lavoro del docente perché questa dimensione sottolinea ancora una volta l'associazione tra cognizione ed emozione e per ricordare ai ricercatori, ma anche a tutti coloro che lavorano nel campo dell'educazione, che la “bravura dell'insegnante” (*teacher effectiveness*) è il prodotto dell'interazione tra testa e cuore (Day, Qing, in Schutz, Zembylas, 2009: 17). In un momento della storia in cui l'insegnamento è considerato un lavoro molto stressante, è particolarmente necessario rimarcare il ruolo che le emozioni positive hanno nel sostenere i punti di forza del docente, la sua motivazione, la sua capacità di dare il meglio nel proprio lavoro e il suo benessere.

Il benessere emozionale degli insegnanti è un processo relazionale, in quanto:

at the heart of this is the dynamic interaction between the circumstances and activities in which teachers are engaged and their psychological, cognitive and emotional resources (ibidem: 18).

La psicologia (Fredrickson 2001, 2004, citato in Day, Qing, in Schutz, Zembylas, 2009: 18) ci insegna che le emozioni positive, come la gioia, servono a costruire le risorse personali dell'individuo che, a loro volta, contribuiscono al senso di benessere e aiutano l'individuo stesso a trasformarsi in una persona più creativa, più integrata socialmente e più calma. Bisogna anche ricordare che la possibilità di cambiamento, sia esso positivo o negativo, è profondamente influenzata dal contesto sociale in cui l'insegnante vive e lavora.

Il benessere dell'insegnante è un aspetto importante del suo lavoro anche perché va a interferire con le sue interazioni sociali. Come in molte altre professioni, anche nell'insegnamento il legame tra individualità (emozioni come esperienza personale e irripetibile) e socialità (emozioni come esperienze costruite grazie a relazioni sociali) è fortissimo. L'insegnante è chiamato a leggere le emozioni degli altri, ma la capacità di capire le emozioni degli studenti, soprattutto quelle difficilmente osservabili dal comportamento e non espresse a voce (le cosiddette *background emotions*), diminuisce se il senso di benessere è minacciato (Damasio, 2004, citato in Day, Qing, in Schutz, Zembylas, 2009: 19). Più in generale quindi, quando il benessere degli insegnanti viene a mancare, è possibile che essi non siano in grado di identificare e gestire le emozioni, proprie e degli altri. Al contrario, se gli insegnanti si sentono capaci di monitorare diverse esperienze emozionali, aumenta la possibilità di raggiungimento di un senso di benessere sia personale che sociale (Day, Qing, in Schutz, Zembylas, 2009: 19).

Una delle condizioni primarie per la nascita di emozioni positive è il senso di vocazione degli insegnanti, la cosiddetta *call to teach*: “their sense of vocation [...] provides a sense of purpose for their actions, and their management of their experiences, feelings and emotions (ibidem: 25).” Essa carica gli insegnanti e le loro risorse personali di entusiasmo, determinazione e coraggio. Inoltre, li rende più sicuri di sé e della propria capacità di raggiungere obiettivi didattici e di far progredire gli alunni. Infine, coloro che sentono l'insegnamento come propria vocazione hanno un'identità professionale molto forte e stabile, basata su entusiasmo e passione.

Bandura (2000: 120, citato in Day, Qing, in Schutz, Zembylas, 2009: 26) ricorda però che il senso di vocazione da solo non basta per sostenere il benessere dei docenti. È necessario anche un forte senso di auto-efficacia, ovvero la capacità di gestire ogni sotto-abilità per raggiungere un certo scopo. La *self-efficacy* è

una parte fondamentale del senso di benessere perché va a influenzare anche la motivazione e le decisioni che riguardano la vita professionale e non. Il senso di efficacia degli insegnanti riguarda in particolare l'idea che hanno della loro capacità di promuovere l'apprendimento e di aiutare gli studenti a raggiungere i risultati sperati. Quest'autovalutazione del docente è importante, perché influisce sull'impegno nel lavoro, sul livello di aspirazione per il futuro e sugli obiettivi da porsi. Come vedremo, la rilevanza e la congruenza funzionale sono presupposti fondamentali per la creazione e il mantenimento del benessere. Infatti, molte delle emozioni positive che un insegnante prova nella sua carriera nascono dalla congruenza degli obiettivi che si è posto e dall'integrazione degli stessi, nonché dal raggiungimento di tali obiettivi. Quando le sue azioni si rivelano vincenti a fini didattici e formativi, il docente sperimenta l'aumento della stima in sé stesso, della propria speranza e dell'ottimismo. Al contrario, quando l'auto-efficacia dell'insegnante incontra delle barriere, nascono sentimenti come la vulnerabilità, la frustrazione, la disillusione, la delusione e lo sconforto (Kelchtermans, 1996, citato in Day, Qing, in Schutz, Zembylas, 2009: 26).

Per concludere, citiamo ancora una volta Day e Qing, che riassumono i fattori necessari affinché l'insegnante lavori in uno stato di benessere:

[...] to achieve and sustain a healthy state of wellbeing, teachers need to manage successfully the cognitive and emotional challenges of working in different, sometimes difficult scenarios which vary according to life experiences and events, the strength of relationships with colleagues, pupils and parents, the conviction of educational ideals, sense of efficacy and agency and the support of colleagues and school leadership. (Day, Qing, in Schutz, Zembylas, 2009: 29)

2.3.2 Emozioni e identità professionale

La letteratura sperimentale su identità ed emozioni si è sviluppata separatamente, nonostante molti studiosi le considerino dimensioni fortemente legate. Come afferma Zembylas (2003c: 107), l'identità dell'insegnante “serves as the repository of particular experiences in classrooms and schools, the site of

thoughts, attitudes, emotions, beliefs, and values.” L'identità, al contrario della figura professionale dell'insegnante che è spesso vista come stabile (Meyer, in Schutz, Zembylas, 2009: 79), non è uno stato fisso, ma variabile e sempre in movimento: “an ongoing and dynamic process” (Flores, Day, 2006: 220, citato in Meyer, in Schutz, Zembylas, 2009: 79).

Per la sua formazione le emozioni giocano un ruolo chiave:

This constant construction, destruction, and repair of boundaries around the constitution of the self is fraught with emotion. Emotions (as well as thoughts and actions) are part of the very fabric constituting the self. (Zembylas, 2003c: 108)

Teachers' emotional practice and teacher identity are intertwined. [...] Identity becomes reshaped and disciplined through discourses and practices of emotion. (Meyer, in Schutz, Zembylas, 2009: 78)

Inoltre, gli studiosi hanno osservato che per “identità dell'insegnante” si intende non solo il risultato degli aspetti pratici ed emozionali dell'insegnamento, ma anche quella parte di identità formata dall'interazione tra esperienze personali e ambiente lavorativo. L'identità professionale dell'insegnante è influenzata sia dalle esperienze emozionali, che dalla struttura organizzativa dell'ambiente di lavoro, dalle relazioni instaurate e dalle caratteristiche della scuola. Infatti, Smithers e Robinson (2005) scrivono:

Teachers are more likely to stay in schools where there is a clear sense of purpose, where the teachers are valued and supported, and where appropriate appointments have been made. The impact of good leadership could be outweighed, however, by factors largely outside a school's control such as location, cost of living, demographics and teachers' personal plans. (Smithers, Robinson, 2005: i, citato in Day, Qing, in Schutz, Zembylas, 2009: 28)

Zembylas (2003a, 2003b, 2003c) è particolarmente interessato a indagare la dimensione politica della formazione dell'identità del docente. Egli afferma che il rapporto tra l'insegnante e la propria identità è pervaso dall'idea storica che comunemente si ha di colui che insegna. Se questa verità viene riconosciuta,

teachers can move beyond dogmatic conceptions of identity that delimit their potential responses to their social positioning. This theoretical perspective challenges the assumption that there is a singular “teacher-self” or an essential “teacher identity” hidden beneath the surface of teachers’ experiences [...]. (Zembylas, 2003c: 108)

Inoltre, egli critica quell'ideologia scolastica che, imponendo certe regole emozionali, tende a conformare l'idea di identità professionale e l'idea stessa di insegnante. Le aspettative sulla sua figura e la paura di isolamento portano il docente ad adattarsi e a dover gestire le proprie emozioni in modo spesso non naturale, con la conseguenza che la sua identità professionale viene plasmata da fattori esterni e che le norme emozionali dettate dalla cultura scolastica di riferimento vengono interiorizzate (ibidem:120).

Come abbiamo visto, i fattori che influiscono sulla formazione dell'identità professionale di un insegnante sono molteplici, ma ciò che fornisce significato alle esperienze e che funziona come collante è la componente emozionale. Le emozioni che il docente prova costituiscono le caratteristiche di base della sua identità professionale e rispecchiano le caratteristiche delle relazioni e della struttura sociale all'interno dell'organizzazione in cui lavora e che gestisce. Per questo, “creating schools as organizations which care for teachers as well as pupils is no longer an option, but a necessity in the contemporary contexts of teaching” (Day, Qing, in Schutz, Zembylas, 2009: 28). Infatti,

school leadership plays a critical role in [...] establishing meaningful relationships, and in encouraging, enabling and engendering a culture of trust and care and a sense of belonging in schools. Teachers professional identities and emotions, thus, carry the characteristics of the schools in which they work. (Idem)

È quindi compito delle scuole e delle loro leadership favorire la creazione e il mantenimento di un contesto relazionale e incoraggiare il senso di fiducia nei confronti della scuola e dei suoi insegnanti.

Infine, si deve notare la necessità di considerare emozioni e identità come fenomeni individuali e insieme sociali (Santangelo, in Landolfi, 2004).

L'approccio utilizzato qui e da Zembylas (2003b) analizza le emozioni dell'insegnante non solo come disposizioni personali o qualità psicologiche, ma anche come esperienze sociali e politiche.

2.3.3 *Insegnante di lingua, emozioni e appraisal dell'input*

Nel primo capitolo di questo lavoro è stata presentata la teoria cognitiva delle emozioni di M.B. Arnold. Questa teoria, chiamata anche teoria dell'*input appraisal*, ha come focus la valutazione, ovvero il giudizio razionale su un evento che porta l'individuo a sentire un'emozione. In 2.1.2 la teoria è stata applicata alla sfera emozionale dello studente grazie a una griglia a cinque fattori (Balboni, 2012, 2013). Ora si presenterà la stessa griglia applicata alla dimensione emozionale dell'insegnante:

- a. novità: come scrive Balboni (2013: 23), “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 [...]”. Le novità di cui si parla qui vanno dall'inizio di un nuovo corso all'adozione di un nuovo manuale o di nuovi dispositivi tecnologici, dall'avvio di un nuovo progetto (molto stimolanti per gli insegnanti di lingua sono i progetti di scambio) all'arrivo di nuovi colleghi. Se queste novità non vengono introdotte dall'esterno, è compito dell'insegnante stesso diventare agente di novità e partecipatore attivo nel rinnovo dei materiali, nell'introduzione di sperimentazioni, ecc. Siccome in molti contesti scolastici la freschezza e la modernità sono carenti, l'insegnante tende spesso a vivere emozioni negative come la noia, legata alla quotidianità di giornate tutte uguali, di programmi che non cambiano di anno in anno, ecc (Balboni, 2013: 24). Tuttavia, non sono da sottovalutare neanche le emozioni negative, come

l'ansia e la frustrazione, conseguenti alla novità (per approfondimenti cfr. Reio, 2005 e Van Veen, Slegers in Schutz, Zembylas, 2009): le frequenti riforme scolastiche, i numerosi cambiamenti organizzativi e le novità introdotte nell'ambiente di lavoro hanno portato conseguenze importanti, come l'aumento del carico emozionale e della complessità del lavoro dell'insegnante:

Emotions tend to become more salient to teaching during this current age of educational reform, a period in education that is replete with change. Reform at the national and state level is often more abstract and dispassionate [...]. however, within schools these changes are experienced at a more individual and personal level [...]. (Cross, Hong, in Schutz, Zembylas, 2009: 273)

Sempre più spesso gli insegnanti sono chiamati a rivedere la loro esperienza e il loro metodo di insegnamento:

In our contemporary world language teachers are often confronted with tasks, issues and expectations that may go beyond what they were initially trained for. This forces them [...] to re-schedule their daily routines and life arrangements. (Landolfi, 2006: 93)

Changing teaching practices is an emotionally laborious and challenging process, as it involves modifying teachers' existing beliefs about their respective disciplines, teaching and learning, and also reshaping their professional identity as teacher. (Schutz et al, 2007, citato in Cross, Hong, in Schutz, Zembylas, 2009: 274)

- b. piacevolezza, bellezza, qualità estetica degli strumenti didattici: come essi sono fondamentali per l'apprendimento, sono importanti anche per mantenere viva la motivazione degli insegnanti, in quanto creano sia negli studenti che nei docenti stessi delle emozioni piacevoli o spiacevoli a seconda delle loro caratteristiche. In una ricerca condotta da Thurairaj e Roy (2012: 234) la maggior parte degli insegnanti ha risposto che hanno fatto esperienza qualche volta o spesso di sentimenti negativi a causa della scarsa qualità estetica di un libro di testo. Nonostante in Italia si possa tenere in adozione lo stesso manuale addirittura per sei anni e nonostante

non sia compito degli insegnanti migliorare esteticamente la scuola,

Balboni crede che:

[...] 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. (Balboni, 2013: 24);

- c. la sensazione che l'autostima e la propria immagine sociale non sono a rischio: l'autostima degli insegnanti è fortemente influenzata dall'idea che la società e la cultura attuale di riferimento hanno della loro professione. In Italia, l'immagine sociale del docente è al momento molto screditata, in quanto egli viene considerato un fannullone, una persona che lavora poco e male (Balboni, 2013: 25). Landolfi conferma l'esistenza di questa visione: “Teachers are often tired, they do work hard and there is little impact on the embedding society for what they do and how they go about performing it” (2006: 94). Quest'idea diffusa crea anche nell'insegnante entusiasta e preparato una sorta di demotivazione che lo accompagna nel suo lavoro e nella sua vita privata.

Un'altra grave conseguenza della mancanza di autostima è il *bornout*, ovvero l'esaurimento delle energie positive, causato da una sensazione di estrema stanchezza (Balboni, 2013: 25, Landolfi, 2006: 94). Questo stato d'animo rende l'insegnamento un lavoro meno efficace, meno appagante e meno motivante (Landolfi, 2006: 94). A questo proposito, Balboni sottolinea che la demotivazione, ovvero l'incapacità di “vedere la connessione tra ciò che si fa e l'utilità per sé e per gli altri” può trasformarsi “in a-motivazione che non ha più Eros, né Pathos né, ed è più grave, Epithymia” (2013: 25). Mentre molte ricerche confermano che la tendenza alla demotivazione è in aumento tra gli insegnanti,

molte altre sottolineano la funzione essenziale che la motivazione del docente ha nella formazione di una buona base di motivazione e di emozioni positive nello studente (Dörnyei, Ushioda, 2011, citato in Bier, 2014: 505):

[...] it seems reasonable to think that language teachers can affect their learners' motivation not only by adopting motivational strategies but also by being motivated themselves. (Bier, 2014: 506)

Per quanto riguarda gli insegnanti di lingue, si distinguono per l'autostima trasmessa dalla convinzione che studiare le lingue straniere è socialmente importante. Da un lato però, gli insegnanti di inglese sono riconosciuti da tutti a livello sociale per l'importanza della lingua che insegnano. D'altra parte, invece, gli insegnanti di altre lingue straniere si possono sentire meno “utili”, e quindi più frustrati, per la poca importanza assegnata alla loro materia di insegnamento (Balboni, 2013: 25). Inoltre, data la vasta possibilità di approcciarsi alle lingue straniere tramite canali diversi rispetto a quello scolastico, molti studenti minimizzano la necessità della guida dell'insegnante e sottovalutano il suo ruolo ufficiale (Landolfi, 2006: 94);

- d. fattibilità del compito: “gli insegnanti di lingue sono convinti che far acquisire una lingua sia difficile ma fattibile” (Balboni, 2013: 25). Quando però si trovano di fronte a studenti “lenti”, che non hanno una forte predisposizione alle lingue come hanno loro, allora rischiano di cadere nella frustrazione. Anche Landolfi (2006: 95) afferma: “it takes a long time before significant progresses in language learning can really be monitored and valued as acquired features”. Non solo i tempi lunghi, ma anche altri fattori possono influire sulla più o meno fattibilità di acquisizione, come il numero di studenti per classe, la quantità di ore dedicate alla lingua, la priorità degli studenti per le materie di indirizzo (la

seconda lingua in un liceo scientifico non sarà di interesse per gli studenti come in un liceo linguistico), la distribuzione non equilibrata delle spinte motivazionali, ecc. (idem). Un antidoto alla frustrazione per l'insegnante di lingua è un approccio positivo nei confronti della presenza di diversi tipi di intelligenza, di stili cognitivi e di strategie d'apprendimento. La consapevolezza che ogni studente ha abilità differenziate può aiutare l'insegnante ad avere pazienza e a dedicarsi a tutti gli studenti con la stessa cura;

- e. rilevanza funzionale: dal punto di vista della loro funzione sociale, gli insegnanti considerano rilevante il lavoro in classe e quindi il concreto insegnamento di una lingua. Altre attività che fanno parte del lavoro del docente ma che non sono rilevanti emozionalmente, sono gli impegni burocratici come i consigli di classe, la stesura di verbali e relazioni, l'organizzazione di gite e scambi, ecc. (Balboni, 2013: 25-26). Nonostante queste siano tutte attività utili e necessarie, esse rappresentano una forza demotivante per l'insegnante che ama stare in classe a contatto con gli studenti e che invece si ritrova sempre più spesso a risolvere questioni organizzative.

È evidente che l'insegnante di lingua può provare uno svariato range di emozioni, che provengono dal rapporto con lo studente e la classe o con i colleghi, i superiori, le famiglie. Il docente è un attore protagonista: deve organizzare l'attività in classe ma anche quella al di fuori. Il suo lavoro ha diverse sfaccettature ed è ricco di esperienze relazionali, quindi emozionali. Come sottolinea Balboni (idem), è difficile se non inverosimile suddividere le emozioni dell'insegnante in positive e negative, come fanno molte classificazioni. Ciò che è essenziale per la professione del docente di lingua è la presenza dell'*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” (idem). Un approccio di questo tipo crea beneficio non solo allo studente e al processo di apprendimento, ma è positivo anche per il mantenimento della motivazione e del benessere dell'insegnante stesso.

SECONDA PARTE

3. L'INDAGINE SULLE EMOZIONI DELL'INSEGNANTE DI LINGUA

La seconda parte di questa tesi è dedicata alla presentazione di una ricerca condotta attraverso un questionario che indaga le emozioni degli insegnanti di lingua in relazione alla classe e alla propria identità professionale. Nei prossimi paragrafi vengono trattati gli obiettivi del questionario e presentate le varie parti di cui è composto, oltre alle singole domande di ogni sezione.

3.1 Lo strumento di ricerca: obiettivi e metodologia

Gli obiettivi immediati di questo studio sono:

- a. indagare le esperienze emozionali legate all'insegnamento che il docente di lingua prova più frequentemente e le principali occasioni in cui egli prova determinate emozioni;
- b. investigare la relazione con lo studente, tramite concetti come la simpatia, l'antipatia e l'identificazione con uno stile di apprendimento, con un tratto caratteriale, ecc. Si desidera anche capire qual è la percezione dell'insegnante riguardo questi aspetti;
- c. indagare il rapporto dell'insegnante con la propria identità professionale, con la propria motivazione e il livello di stress. L'obiettivo è quello di capire se tra gli insegnanti di lingua che hanno partecipato al sondaggio prevale la motivazione o la demotivazione;
- d. indagare la percezione degli insegnanti di lingua riguardo al ruolo delle emozioni che provano in classe e all'influenza che hanno sulla loro capacità cognitiva, sulla loro motivazione, su quella degli studenti e sull'atmosfera che si viene a creare in classe.

Un altro obiettivo, da considerarsi però indiretto, consiste nel fornire ai futuri ricercatori uno strumento da migliorare con opportuni cambiamenti, utile per

completare ed estendere la ricerca. Inoltre, questo studio ha anche lo scopo di diffondere il tema dell'importanza delle emozioni dell'insegnante e di stimolare in qualche modo la ricerca in questo ambito.

Il sondaggio è stato indirizzato a insegnanti di lingua straniera della scuola secondaria di primo e di secondo grado e a insegnanti di italiano come lingua seconda. Non è stato inviato a insegnanti delle elementari e dell'università, in quanto si voleva restringere il campo di ricerca e poiché il rapporto che un insegnante di inglese delle elementari instaura con i suoi giovani allievi è sicuramente diverso dalla relazione tra docente e studente più maturo. Anche le esperienze emozionali che avvengono in classi delle elementari sono diverse da quelle di una classe delle medie o delle superiori.

La ricerca è stata condotta tra aprile e giugno 2016. Data l'impossibilità di raggiungere un numero consistente di insegnanti personalmente, è stata creata una versione online del questionario su Google Drive, il cui link è stato poi diffuso. Per la diffusione è stato utilizzato Facebook, in particolare i gruppi o le pagine dedicati agli insegnanti di lingua: dopo aver cercato quelli più adatti ed efficaci, è stato creato un post con il link al sondaggio e con una breve descrizione del lavoro e dei suoi obiettivi. Inoltre, si è sottolineato l'anonimato dei dati raccolti. Il risultato è stato sorprendente in quanto il social network ha permesso un'ampia diffusione e moltissimi docenti hanno dato la loro disponibilità per la compilazione. Il link del questionario è stato anche inviato per mail a conoscenti ed è stato chiesto di inoltrarlo ai colleghi insegnanti. La possibile compilazione del sondaggio anche su smartphone e tablet ha con molta probabilità reso più semplice la diffusione e più comoda la risposta. I partecipanti sono totalmente volontari.

Come è stato detto, lo strumento utilizzato è un questionario, una metodologia che presenta vantaggi e limiti (Caon, 2012). Come afferma Balboni,

Un questionario non rileva la realtà ma la deforma, in qualche misura, sulla base dell'idea della realtà che ha l'estensore. In altre parole, c'è il rischio che i punti che vengono inseriti nel questionario e il modo in cui sono poste le domande orientino le risposte. (2003:23)

Le domande poste nel questionario sono quesiti a risposta chiusa, quindi i dati raccolti sono di tipo quantitativo. Questa scelta viene motivata dal fatto che un sondaggio di questo tipo è più veloce da compilare e che invece “un questionario lungo viene cestinato (Balboni, 2003: 24)”. Le risposte ricevute hanno raggiunto infatti un numero soddisfacente. Siccome “le domande conclusive ricevono un'attenzione inferiore a quelle iniziali (idem)”, l'ultima domanda del questionario qui presentato è secondo noi stimolante e rappresenta il cuore dell'argomento trattato. Si è deciso di inserirla alla fine per mantenere alta la motivazione degli intervistati. Molto spesso è stata data la possibilità di rispondere liberamente tramite l'opzione “altro” e un rispettivo spazio da compilare. In questo modo i partecipanti hanno potuto dare una risposta più libera e personale. Inoltre, alla fine del questionario era presente una zona aperta in cui gli insegnanti interessati potevano aggiungere un proprio commento che completasse la risposta a una certa domanda o in cui potevano scrivere la propria opinione riguardo a uno o più argomenti presenti nel sondaggio facendo anche riferimento alla propria esperienza. Questo tipo di dato qualitativo non si presta ad una interpretazione statistica, ma è molto interessante perché fornisce risposte totalmente libere e volontarie, che aggiungono un valore alle precedenti risposte chiuse e che danno un'idea più ampia dell'opinione degli insegnanti sui temi trattati. In altre parole questo spazio aperto *fa parlare gli insegnanti*.

Il questionario è diviso in quattro parti. La prima è dedicata a quesiti di tipo generale sui docenti: da quanti anni insegnano, quale lingua e in che tipo di scuola. L'obiettivo di queste domande è avere delle informazioni utili su coloro che hanno aderito alla compilazione del sondaggio. La seconda parte è intitolata “Le emozioni dell'insegnante e la sua relazione con gli studenti”: contiene

quesiti sulle emozioni che il docente prova in classe e prima di entrarci, sui rapporti di simpatia e antipatia, sul processo di identificazione e sull'influenza che questi hanno sui giudizi dell'insegnante. La terza parte, dal titolo "Emozioni dell'insegnante e identità", tratta nello specifico il rapporto delle esperienze emozionali del docente di lingua con la sua identità professionale. Infine, un'ultima sezione è dedicata a una domanda conclusiva e allo spazio dove gli intervistati possono aggiungere un commento personale.

Nei seguenti sottoparagrafi vengono presentate, descritte e analizzate le varie domande del questionario, divise in sezioni, e i loro obiettivi.

3.1.1 Informazioni generali

In questo sottoparagrafo si esporranno le prime domande del questionario, le quali riguardano informazioni generiche sugli insegnanti, utili a chiarire alcuni aspetti interessanti per l'analisi dei dati.

Innanzitutto, vengono chiesti gli anni di insegnamento degli intervistati, dando quattro opzioni comprendenti quattro fasce di durata. Questa domanda serve per capire se i partecipanti al sondaggio hanno molta o poca esperienza nel campo dell'insegnamento e quindi sarà utile, per esempio, per capire se i docenti che insegnano da molti anni sono ancora motivati nel loro lavoro o se tendono ad essere più stanchi e svogliati rispetto ai colleghi più giovani.

1. Da quanti anni insegna?

- a. 0-10
- b. 11-20
- c. 21-30
- d. più di 30

La seconda domanda riguarda invece la materia, o meglio la lingua

d'insegnamento. Le risposte aiuteranno a capire se la lingua insegnata influenza le esperienze emozionali e quindi se i professori di una stessa lingua hanno risposto in modo simile e se insegnanti di lingue diverse hanno dato risposte diverse. Oltre alle quattro lingue straniere più diffuse, tra le opzioni sono presenti anche il russo, lingua in diffusione, e l'italiano L2 (l'italiano studiato dagli stranieri in Italia), dato l'aumento dei corsi presenti nelle città italiane. Inoltre, è stata data la possibilità di rispondere "altro", vista l'attuale diffusione di "nuove" lingue, come per esempio cinese e giapponese, e per dare la possibilità di rispondere in modo completo a quegli insegnanti che insegnano più di una lingua.

2. Quale lingua insegna?

- a. Inglese
- b. Francese
- c. Tedesco
- d. Spagnolo
- e. Russo
- f. Italiano L2
- g. Altro:

Infine, viene chiesto ai partecipanti in che scuola insegnano, per capire se la tipologia di scuola gioca un ruolo chiave nelle esperienze emozionali del docente di lingua e quindi se, per esempio, insegnare a ragazzi più giovani in una scuola media è diverso dal punto di vista emozionale e motivazionale rispetto a lavorare con ragazzi più grandi. Anche tra le risposte di questa domanda è presente l'opzione "altro" soprattutto in previsione dei docenti di italiano come lingua seconda, che solitamente tengono corsi in scuole private.

3. In che tipo di scuola insegna?

- a. Scuola secondaria di primo grado

- b. Liceo
- c. Istituto tecnico
- d. Istituto professionale
- e. Altro:

3.1.2 Le emozioni dell'insegnante e la sua relazione con gli studenti

In questo sottoparagrafo vengono presentate le domande che riguardano quelle emozioni del docente che hanno a che fare con il rapporto che instaura con la classe e con i singoli studenti nello specifico.

Le prime due domande sono generali. La prima chiede all'insegnante qual è l'emozione a lui più frequente prima dell'inizio della lezione o mentre la prepara. Il quesito è a risposta multipla e l'intervistato è tenuto a scegliere una sola risposta tra le presenti. Essendoci disaccordo tra gli studiosi sulle emozioni di base e volendo focalizzarci solo sulle emozioni più probabili per un insegnante, è stato scelto di inserire tre delle emozioni primarie di Damasio (1994), ovvero gioia, tristezza e rabbia, e di aggiungere la frustrazione (emozione spesso provata dai docenti, si veda 2.3.3), la noia (per mancanza di novità, si veda 2.3.3) e infine la soddisfazione per il proprio lavoro.

4. Qual è l'emozione che prova più spesso prima di entrare in classe o mentre programma le lezioni?

- a. Gioia
- b. Tristezza
- c. Rabbia
- d. Frustrazione
- e. Noia
- f. Soddisfazione

La seconda domanda indaga l'emozione più frequente in classe ed è impostata

come la prima: è un quesito a scelta multipla e la risposta possibile è una sola. Con questo tipo di domanda si vuole, infatti, restringere il campo e trovare l'emozione più comune tra i docenti di lingua.

5. Qual è l'emozione che prova più spesso quando è in classe?

- a. Gioia
- b. Tristezza
- c. Rabbia
- d. Frustrazione
- e. Noia
- f. Soddisfazione

I tre quesiti seguenti indagano le situazioni in cui i professori di lingua provano determinate emozioni, in particolare la frustrazione, la felicità e la rabbia.

La sesta domanda chiede all'intervistato in quali occasioni si sente più frustrato. Si tratta di una domanda a scelta multipla con una sola risposta possibile. Tuttavia, l'intervistato ha la possibilità di scrivere una risposta personale nell'opzione "altro". Tra le risposte sono state inserite le principali cause della frustrazione dei docenti, tra cui la scarsa considerazione della propria immagine sociale (si veda 2.3.3) e la mancanza di tempo (per approfondimenti cfr. Landolfi, 2006).

6. Si sente più frustrato quando:

- a. Non riesce a catturare l'attenzione degli studenti
- b. Gli studenti si dimostrano annoiati
- c. Non riesce a far capire ciò che vuole spiegare
- d. Deve dare brutti voti
- e. Non riesce a trattare tutti gli argomenti prefissati
- f. Non si sente apprezzato dalla scuola, dai colleghi, dai genitori o dagli

studenti stessi

g. Altro:

La domanda 7 chiede quando l'insegnante si sente più felice, e quindi più soddisfatto. È a scelta multipla ed è possibile inserire una sola risposta. Le risposte sono state riprese dalla domanda precedente e rese in positivo. Anche qui si dà l'opportunità di dare una risposta personale se le precedenti non rappresentano la risposta più vera.

7. Cosa la rende più felice come insegnante?

- a. Ricevere attenzione dagli studenti
- b. Vedere interesse da parte degli studenti
- c. Dare buoni voti meritati
- d. Riuscire a trattare tutti gli argomenti prefissati
- e. Sentirsi apprezzato dalla scuola, dai colleghi, dai genitori o dagli studenti stessi
- f. Altro:

L'ottavo quesito indaga qual è il comportamento dello studente che fa provare più rabbia al professore. Dato che le esperienze emozionali sono un evento personale e irripetibile e dato che le possibili risposte possono essere molte e diversificate, anche qui l'intervistato può aggiungere in "altro" la propria risposta personale, dando un contributo qualitativo alla ricerca.

8. Chi la fa arrabbiare di più?

- a. Uno/a studente/ssa distratto/a (non attento/a alla lezione, che usa il cellulare, ecc.)
- b. Uno/ studente/ssa che non si impegna (non fa i compiti, non studia, prende brutti voti, ecc.)
- c. Uno/a studente/ssa silenzioso/a, che non interviene in classe

- d. Uno/a studente/ssa esuberante, che interviene molto
- e. Altro:

Le domande seguenti riguardano un tema delicato del rapporto docente-studente. Viene chiesto ai professori di lingue se hanno mai provato antipatia per un loro alunno: essendo il quesito a risposta chiusa, i partecipanti possono rispondere solo affermativamente o negativamente.

9. Le è mai capitato di provare antipatia per un/a suo/a alunno/a?

- a. Sì
- b. No

Se la risposta data alla domanda precedente è positiva, agli intervistati viene chiesta la loro opinione sulle ragioni dell'antipatia provata. Il quesito è a risposta multipla, solo una risposta è possibile, ma si può aggiungere la propria esperienza su "altro". Tra le possibili risposte l'intervistato trova il comportamento maleducato o poco rispettoso dello studente, il disinteresse dello studente per la lingua insegnata e la presenza di diversità caratteriali rispetto all'alunno ("è diverso da me, quindi non mi sta simpatico").

9.1 Secondo lei, a cosa è dovuta la sua antipatia?

- a. Comportamento dell'alunno/a (maleducato/a, poco rispettoso/a)
- b. Disinteresse dell'alunno/a per la sua materia d'insegnamento (non studia, non si applica)
- c. Differenze caratteriali rispetto all'alunno/a
- d. Altro:

Infine, viene chiesto agli insegnanti come si sono comportati nelle occasioni in cui hanno provato antipatia per un loro studente. Anche qui vengono proposte delle possibili risposte, ma viene anche data la possibilità di rispondere liberamente.

9.2 Come si è comportato/a in quell'occasione?

- a. Mi arrabbiavo spesso con lui/lei
- b. Lo/la ignoravo
- c. Ho cercato di capire i motivi della mia antipatia e di risolverli
- d. Altro:

Dopo aver indagato l'antipatia, ai partecipanti viene chiesto se hanno mai provato simpatia per un loro studente. La struttura delle seguenti domande rispecchia quella delle precedenti: se la risposta è positiva, viene chiesto a cosa è dovuta la simpatia e come l'insegnante si è comportato in questa situazione. Anche le risposte rispecchiano quelle dei quesiti precedenti.

10. Le è mai capitato di provare simpatia per un/a suo/a alunno/a?

- a. Sì
- b. No

10.1 Secondo lei a cosa è dovuta la sua simpatia?

- a. Comportamento dell'alunno/a (educato/a, rispettoso/a)
- b. Interesse dell'alunno/a per la sua materia d'insegnamento (studia, si applica)
- c. Somiglianza caratteriale con l'alunno/a
- d. Altro:

10.2 Come si è comportato/a in quell'occasione?

- a. Lo/la ignoravo, cercando di non mostrare la mia simpatia nei suoi confronti
- b. Gli/le dimostravo la mia simpatia nei suoi confronti, era inevitabile
- c. Altro:

Le seguenti due domande, la numero 11 e la numero 11.1 del questionario,

trattano il processo di identificazione che può avvenire tra docente e studente. Con la domanda 11 si chiede al partecipante se gli è mai successo di identificarsi con un suo alunno per somiglianza di tratti caratteriali, stile d'apprendimento, predisposizione per le lingue, ecc. È una domanda chiusa, alla quale è possibile rispondere affermativamente o negativamente.

11. Si è mai identificato/a con un/a suo/a alunno/a (stessi tratti caratteriali, stesso stile di apprendimento, ecc.)?

- a. Sì
- b. No

Se la risposta sarà positiva, il partecipante dovrà spiegare se secondo lui questo ha avuto un ruolo importante nel determinare la valutazione dello studente. Le possibili risposte sono quattro: una positiva, una negativa, una che sottolinea la possibilità che questo sia successo ma senza che l'insegnante se ne sia reso conto e infine viene lasciata la possibilità di rispondere liberamente.

11.1 Secondo lei, questo ha influito sui suoi giudizi nei confronti dell'alunno/a?

- a. Sicuramente sì
- b. Forse sì, ma non me ne sono reso conto
- c. Sicuramente no
- d. Altro:

3.1.3 Le emozioni dell'insegnante e la sua identità

Dopo il tema dell'identificazione con lo studente, l'intervistato trova sei domande che investigano la sua professione e in particolare il rapporto tra questa e la sua identità di insegnante di lingua. Si tratta di quesiti molto importanti perché indagano lo stato d'animo con cui i professori di lingua si approcciano al loro lavoro.

Innanzitutto viene chiesto al docente di lingua se gli piace ancora fare il suo lavoro. La risposta sarà limitata al sì e al no, dando per scontato che, come in tutti i lavori, anche in quello dell'insegnante subentrano dei momenti negativi e altri positivi. Indipendentemente da fattori esterni, l'obiettivo qui è capire se i partecipanti al sondaggio fanno ancora volentieri il loro lavoro.

12. Le piace (ancora) fare l'insegnante?

- a. Sì
- b. No

La seconda domanda di questa sezione riguarda la motivazione: qui invece si danno tre possibili risposte che vanno dall'essere molto motivato al totalmente demotivato. Come abbiamo visto nel capitolo precedente, la motivazione è un fattore molto importante nel lavoro del docente perché va a influire su molti aspetti del lavoro. È importante, dunque, capire se il grado di motivazione percepito dagli insegnanti di lingua è alto, medio o nullo.

13. Come si definirebbe in questo momento della sua carriera?

- a. Molto motivato
- b. Parzialmente demotivato
- c. Del tutto demotivato

Se la risposta al quesito precedente è la b o la c, ovvero se gli insegnanti intervistati si sentono almeno in parte demotivati nel loro lavoro, si andranno a chiedere quelli che, secondo loro, sono i motivi che spingono alla mancanza di motivazione. Le cause presenti tra le risposte sono, secondo Dörnyei e Ushioda (2011, citato in Bier, 2014), i principali fattori demotivanti per un insegnante.

13.1 Quali potrebbero essere le cause di tale demotivazione?

- a. Natura stressante del lavoro

- b. Mancanza di autonomia nelle decisioni riguardanti il proprio lavoro
- c. Mancanza di una preparazione adatta
- d. Possibilità limitata di crescita intellettuale
- e. Carriera insoddisfacente
- f. Condizioni economiche precarie

Il quesito 14 è indirizzato di nuovo a tutti i partecipanti al sondaggio, ovvero sia a chi ha risposto che si considera motivato, sia a chi si sente demotivato. Viene chiesta la propria opinione sull'importanza della motivazione per il successo della classe e per la crescita della motivazione degli alunni. Con questa domanda si desidera capire la percezione degli insegnanti riguardo al ruolo che gioca il proprio atteggiamento, ovvero se questo ha un'influenza concreta su fattori a loro esterni. Le risposte possibili sono quattro e vanno da "credo sia necessario" a "credo non sia per niente importante".

14. Crede che essere un insegnante motivato sia importante per il funzionamento della classe e per la crescita della motivazione degli studenti stessi?

- a. Credo sia necessario
- b. Credo sia importante ma non necessario
- c. Credo sia poco importante
- d. Credo non sia per niente importante

La domanda seguente indaga, invece, la percezione che hanno gli insegnanti del proprio livello di stress. I partecipanti sono tenuti a rispondere affermativamente o negativamente, tenendo in considerazione che è molto probabile che ci siano momenti nel lavoro del professore in cui egli si sente più stressato. Qui si vuole capire se lo stress è una condizione perenne o se prevalgono i momenti positivi.

15. Si definirebbe un insegnante stressato?

- a. Sì
- b. No

Come è stato sottolineato in 2.3.1, il benessere è una condizione fondamentale per essere felici e per lavorare bene (Day, Qing, in Schutz, Zembylas, 2009). La seguente domanda mira a capire qual è l'aspetto che migliorerebbe il lavoro del docente di lingua e che lo renderebbe felice professionalmente. Le risposte a, b e c sono state riprese dai fattori nominati da Dörnyei e Ushioda (2011, citato in Bier, 2014), mentre con la risposta d si dà la possibilità di rispondere liberamente.

16. Cosa desidera per essere felice come insegnante?

- a. Avere più autonomia nel proprio lavoro
- b. Ricevere una preparazione più adatta
- c. Ricevere un maggiore riconoscimento economico
- d. Altro:

L'ultima domanda della sezione chiede ai partecipanti se sono soddisfatti di come svolgono la professione del docente. La domanda è volutamente generica: mira a comprendere se lo stato d'animo generale dei professori riguardante il modo in cui lavorano è positivo. La risposta dovrà essere affermativa o negativa.

17. È soddisfatto di come svolge la sua professione?

- a. Sì
- b. No

3.1.4 Conclusione

La domanda conclusiva racchiude il senso del questionario e dell'intero lavoro presentato qui. Si tratta di una griglia a scelta multipla, in cui l'insegnante

intervistato è chiamato a dare la propria opinione sull'influenza delle sue emozioni sulla sua stessa motivazione, sulla sua capacità cognitiva, sulla motivazione degli alunni e sull'ambiente-classe.

18. Crede che le emozioni che lei prova in classe influenzino

a. la sua motivazione?

- sì

- no

b. la sua capacità cognitiva (per es. la valutazione dei risultati degli studenti)?

- sì

- no

c. la motivazione degli studenti?

- sì

- no

d. l'atmosfera che viene a crearsi in classe?

- sì

- no

Infine, viene data la possibilità di inserire un commento facoltativo che aggiunga dettagli a una risposta o che dia valore alla propria esperienza come insegnante. Riteniamo questa un'occasione importante per raccogliere dati qualitativi ma totalmente liberi e facoltativi.

- **Se desidera, può scrivere un commento personale, come integrazione a una risposta e/o in riferimento alla sua esperienza.**

3.2 L'analisi dei dati

I partecipanti hanno raggiunto un numero più che sufficiente per il tipo di ricerca compiuta. Infatti, i questionari arrivati tramite l'applicazione di Google Drive

sono 194. Il programma Google Drive ha facilitato l'analisi dei dati in quanto esso consente la creazione di un foglio Excel, nella cui griglia vengono raccolte automaticamente tutte le risposte.

Innanzitutto sono state lette le risposte, cercando eventuali anomalie. Dalle 194 risposte arrivate ne è stata eliminata solo una, poiché è stato notato che due risposte inviate a due minuti di distanza erano identiche, compreso il commento finale. È stata quindi eliminata la seconda e tenuta l'originale. Le risposte analizzate sono quindi 193.

Nei seguenti sottoparagrafi vengono analizzati i dati, suddivisi in base alle sezioni del questionario, che corrispondono alle domande di ricerca e quindi agli obiettivi del sondaggio.

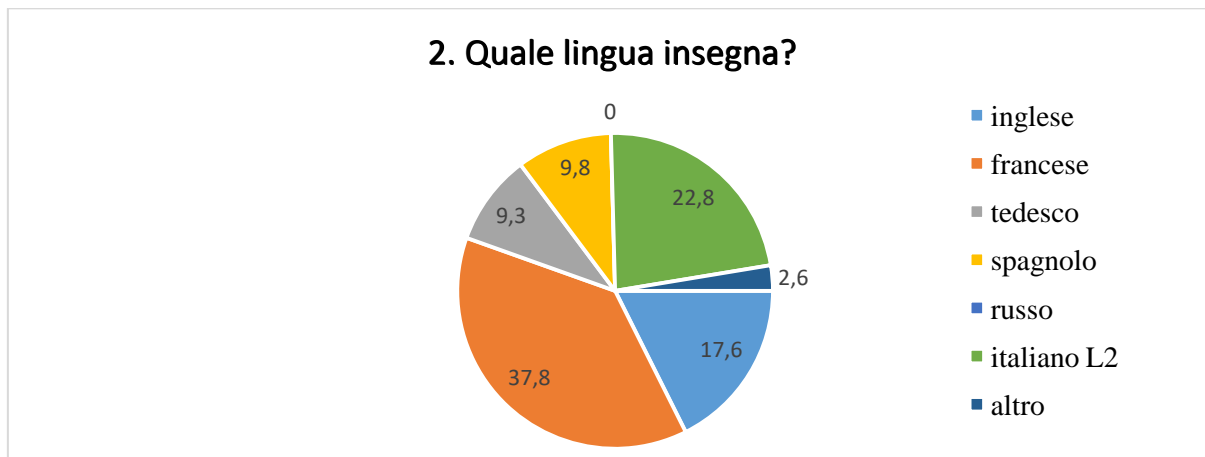
3.2.1 Dati generali

Si presenteranno ora i dati ricavati dalle risposte ricevute, cominciando con le caratteristiche generali degli intervistati. I numeri presenti all'interno delle varie porzioni dei grafici rappresentano le percentuali di risposte ricevute per opzione.



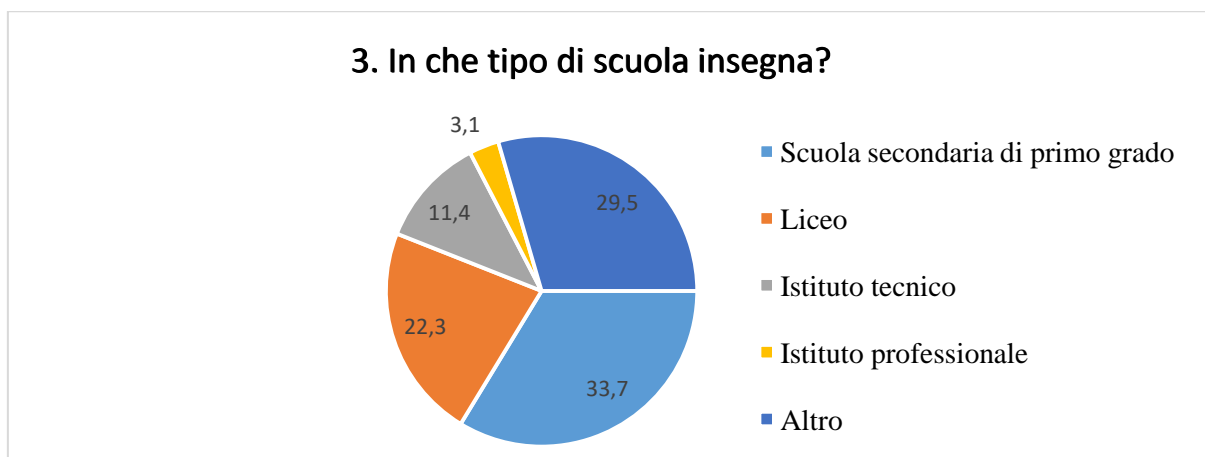
Come è visibile dal grafico, il 55,4% degli insegnanti di lingue che hanno aderito alla compilazione del questionario insegna al massimo da 10 anni, il 22,3% insegna al massimo da 20 anni, l'11,9% al massimo da 30 anni, mentre solo il 10,4% esercita la professione da più di 30 anni. Si evince che il

sondaggio è stato compilato soprattutto da professori giovani, dato prevedibile visto che è stato diffuso tramite Facebook, social network utilizzato soprattutto da giovani.



La lingua più insegnata tra gli insegnanti che hanno inviato il questionario è il francese. Uno dei gruppi Facebook in cui è stato postato il link del questionario con annessa spiegazione del suo scopo è infatti un gruppo dedicato agli insegnanti di francese. Tuttavia, lo stesso è stato fatto in gruppi o pagine dedicate all'inglese, al tedesco e allo spagnolo, ma la diffusione è stata diversa. Di fatto, i professori di francese hanno risposto in 73 su 193 partecipanti: questo numero alto denota un interesse alla partecipazione al sondaggio. Ciò si può spiegare ipotizzando che il desiderio di dire la propria opinione e di partecipare a un lavoro che li riguarda personalmente sopperisce lo scarso interesse che il francese sta suscitando negli studenti negli ultimi anni (Caon, 2012). Alla scuola secondaria di primo grado, infatti, gli alunni preferiscono sempre più studiare spagnolo o tedesco come seconda lingua dopo l'inglese. I docenti di inglese che hanno compilato il questionario sono il 17,6%, quelli di tedesco il 9,3%, mentre quelli di spagnolo sono il 9,8%. Nessun insegnante di russo ha risposto al questionario, mentre una fetta consistente degli intervistati, il 22,8%, insegna italiano L2. Infine, 5 partecipanti al sondaggio hanno scelto l'opzione "altro": tra questi un professore di giapponese e tre docenti che insegnano più di una lingua tra quelle elencate. Il questionario restante è stato compilato da un

insegnante di italiano L1 e latino. Nonostante queste lingue non aderiscano all'obiettivo del sondaggio, il questionario non è stato eliminato, ma le risposte alle prossime domande sono state osservate, per capire se seguivano una rotta diversa rispetto a quelle dei professori di lingua straniera o di italiano L2.

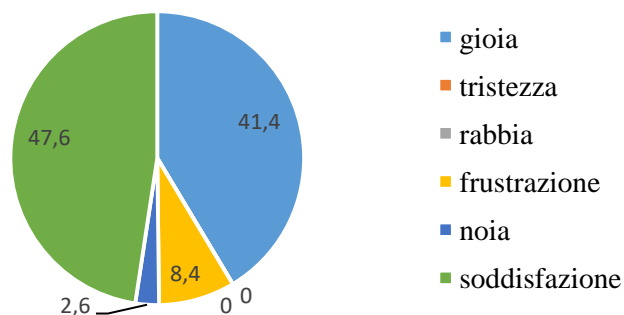


Per quanto riguarda l'istituto dove lavorano, il 33,7% dei professori che hanno risposto al questionario insegna in una scuola secondaria di primo grado, il 22,3% in un liceo, l'11,4% in un istituto tecnico, mentre il 3,1% in un istituto professionale. Infine, il 29,5% lavora privatamente o in altri tipi di scuole: medie o superiori private, centri linguistici, associazioni di volontariato o centri di accoglienza in cui si insegna italiano agli stranieri immigrati, centri di formazione professionale, accademie di lingua e scuole private per stranieri. Dei 57 insegnanti che hanno risposto con l'opzione "altro", 6 sono docenti universitari e 4 sono insegnanti della scuola primaria. Essendo un numero consistente i loro questionari non sono stati eliminati. Inoltre, alcuni di loro, nello spazio libero a fine sondaggio, hanno lasciato commenti interessanti per l'analisi qualitativa.

3.2.2 Dati su emozioni e relazione con gli studenti

Si analizzano ora i dati relativi alla seconda sezione del questionario, riguardante le emozioni dei docenti in base al lavoro svolto in classe.

4. Qual è l'emozione che prova più spesso prima di entrare in classe o mentre programma le lezioni?

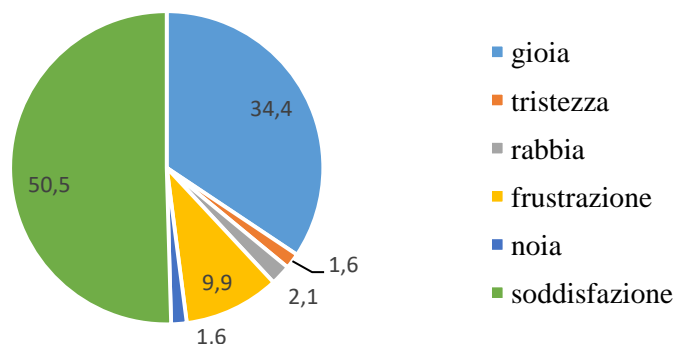


Le risposte alla domanda 4 sono 191 su 193: non hanno risposto due docenti della scuola secondaria di primo grado, uno di francese e uno di spagnolo. Nel commento libero a fine questionario non hanno dato spiegazioni. In base alle risposte ricevute, si può notare che la maggior parte degli intervistati prova emozioni positive prima di entrare in classe, quali la soddisfazione e la gioia. A tal proposito, uno di questi insegnanti a fine questionario sottolinea l'importanza del benessere emozionale dell'insegnante: "Chiunque voglia insegnare dovrebbe in ogni occasione prima di entrare in classe, chiedersi: 'è quello che voglio fare? Mi fa stare bene insegnare?'"

Nessuno dei partecipanti prova rabbia o tristezza, mentre una piccola percentuale (8,4%) sente frustrazione. Solo il 2,6% si sente annoiato.

Nel commento finale un insegnante precisa: "Mi è stato difficile rispondere alle domande sulle mie emozioni prima di entrare in classe. Ho segnato *gioia* perché ritengo di avere un atteggiamento positivo, ma vivo ogni lezione come una sfida, cosa che sento prima di ogni lezione. Sono consapevole che in genere le cose vanno diversamente da quanto si prevede."

5. Qual è l'emozione che prova più spesso quando è in classe?



A questa domanda hanno risposto 192 insegnanti su 193: non ha dato risposta un insegnante di inglese del liceo, che non ha aggiunto nessun commento finale.

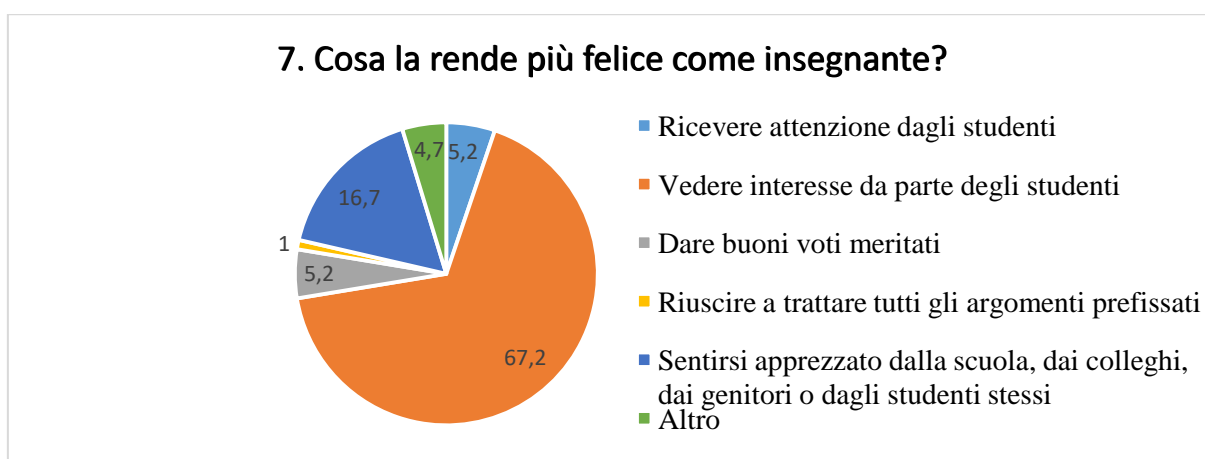
Anche in classe prevalgono le emozioni positive: la metà degli insegnanti prova soddisfazione e il 34,4% prova gioia. Solo il 9,9% prova frustrazione e pochissimi provano tristezza, rabbia e noia. Un insegnante di italiano L2, nello spazio finale dedicato ai commenti liberi, precisa: “Il sentimento che provo quando entro in classe non è proprio la soddisfazione ma un misto di allegria e preoccupazione.” E un altro aggiunge: “Direi che in realtà, oltre alla gioia, provo paura: paura di non farcela, di essere inadeguata al contesto, di lasciarmi influenzare troppo dal contesto, dalle personalità degli studenti e dalle loro eventuali difficoltà”.

6. Si sente più frustrato quando:



Alla domanda 6 hanno risposto 192 professori: non ha risposto un insegnante di spagnolo di un istituto tecnico, che non ha dato spiegazioni nello spazio aperto conclusivo. Il 31,3% si sente frustrato in particolare quando gli studenti sono

annoiate e il 25% quando non riesce a catturare l'attenzione degli alunni. Il 14,1% non ama dare brutti voti, il 12% si sente frustrato quando non si sente apprezzato nell'ambiente di lavoro e l'11,5% quando non riesce a spiegarsi durante le lezioni. Solo il 3,6% degli intervistati dichiara che si sente frustrato soprattutto quando non riesce a trattare tutti gli argomenti prefissati. Ciò dimostra che il famoso “programma” da rispettare non è la principale causa di frustrazione tra i docenti, ma che hanno più importanza l'attenzione e l'interesse degli studenti in classe. 5 partecipanti hanno risposto con l'opzione “altro”: due di questi, un insegnante di italiano per stranieri e uno di inglese in un istituto tecnico, si sentono frustrati a causa delle condizioni in cui lavorano (“la classe è disomogenea con studenti di livelli molto differenti”, “Il Miur mi costringe a insegnare in condizioni non ottimali”). Un professore di francese delle medie afferma che prova frustrazione quando “gli studenti continuano a fare sempre gli stessi errori”. Un insegnante di spagnolo che lavora in una scuola media e in un istituto tecnico invece scrive: “Il ministero non sa e non vuole valutare il mio lavoro”. Infine un professore di spagnolo di un istituto tecnico sostiene che il suo ruolo non viene stimato dalla società, risposta molto simile alla quarta.

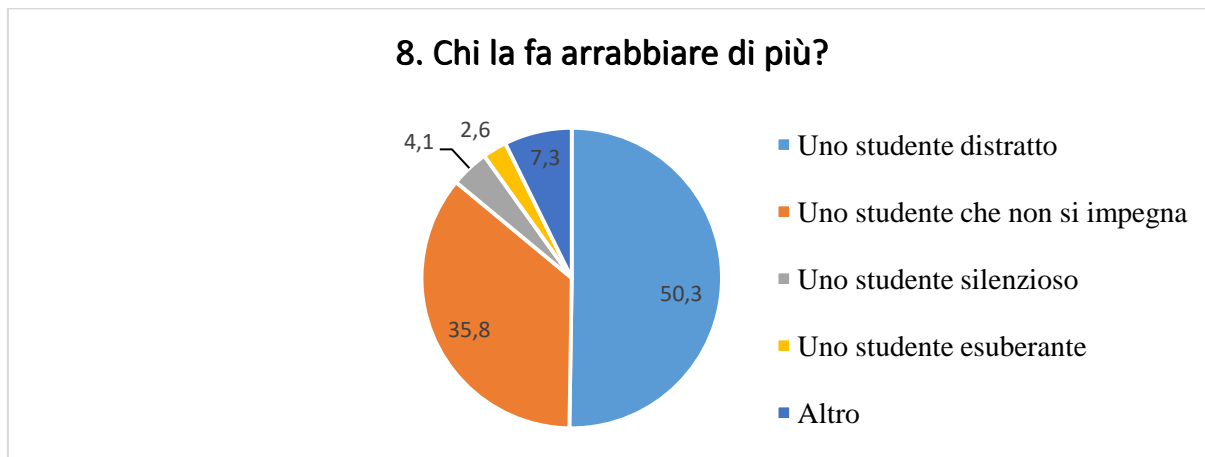


Anche a questa domanda abbiamo ricevuto 192 risposte: non ha risposto un professore di francese della scuola media che non ha aggiunto commenti nello spazio aperto conclusivo. La maggior parte degli insegnanti è felice quando gli studenti sono interessati alla materia o all'argomento trattato. Un'altra buona

percentuale si sente felice quando il proprio lavoro viene apprezzato e quindi quando la propria autostima cresce. A questo proposito riportiamo un commento scritto da un partecipante alla fine del questionario: “Credo che l'esperienza più bella nell'insegnamento sia ricevere un grazie. Un grazie piccolo e detto sottovoce può cambiare tutto il resto della mia giornata.”

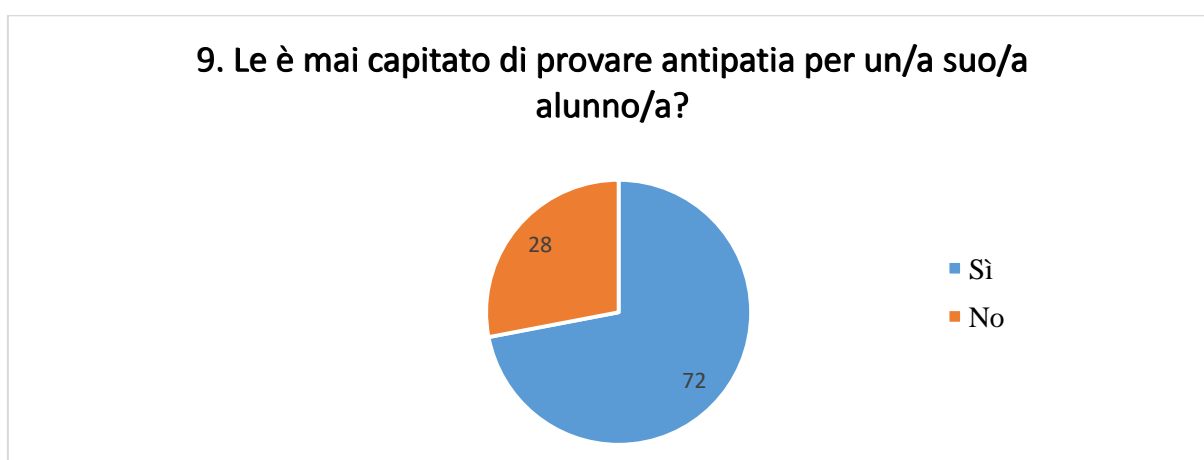
Pochi hanno scelto le altre opzioni. Infine, 9 insegnanti hanno scelto “altro”: per molti sono importanti i progressi degli alunni (“mi dà felicità constatare i miglioramenti dei miei studenti”, “sono felice quando noto i progressi e l’uso delle conoscenze, del lessico e delle strutture viste durante il corso”, “mi fa felice vedere l’effetto sulle persone di ciò che imparano attraverso di me” “mi dà gioia vedere come gli studenti imparano”). Per altri la felicità sul lavoro è “essere partecipe del percorso di crescita degli alunni” e “vedere cosa sono diventati i propri ex alunni nella vita”. Due commenti nello spazio aperto a fine questionario danno conferma dell’importanza di questo aspetto per alcuni insegnanti: “Per me è molto importante poter seguire gli alunni nella loro crescita, avere la possibilità di insegnare in una scuola unitaria, come lo è la scuola Steineriana, dalle classi elementari (scuola primaria) alle classi di scuola secondaria di primo grado” e ancora “È un'opportunità meravigliosa poter fare parte del percorso dei propri studenti, accompagnarli e lasciarsi accompagnare per un tratto del loro cammino, con la consapevolezza che il loro domani dipende anche dall'oggi che anche tu fai loro vivere”. Interessante è anche una risposta di un professore di francese: “mi dà felicità constatare che il francese è amato”, che dà conferma del fatto che per un docente è fondamentale che agli alunni piaccia la lingua in questione e che quindi siano interessati a studiarla. Per uno studente di francese delle medie è particolarmente importante per la sua felicità e quindi per il suo benessere nel lavoro che gli studenti partecipino attivamente alle lezioni, probabilmente come conferma del loro interesse alla materia. Infine, un insegnante di inglese di un istituto tecnico afferma: “mi fa felice essere apprezzato dagli studenti per quello che ho dato loro durante gli

anni”, probabilmente perché questo ha come conseguenza la crescita dell’autostima e dà valore al lavoro dell’insegnante come accompagnatore in un percorso di crescita.

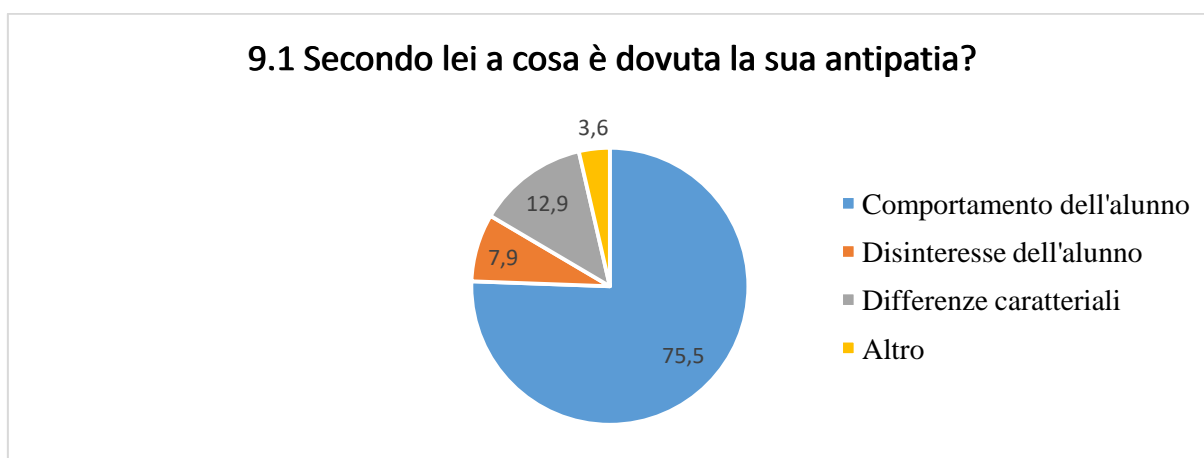


Come si evince dal grafico, la maggior parte degli insegnanti di lingua si irrita quando è alle prese con studenti distratti o che non si impegnano. Pochi si arrabbiano con studenti silenziosi che intervengono poco a lezione e ancora meno con studenti esuberanti che intervengono molto. Ben 14 tra i partecipanti al sondaggio hanno dato risposte diverse da quelle già presenti. 5 di loro affermano che li fa arrabbiare la mancanza di rispetto nei confronti di sé stessi, dei compagni, delle regole, dell’insegnante e dell’istituzione scolastica. Prevale tra queste la rabbia per il poco rispetto nei confronti dei compagni. Due professori hanno risposto che si arrabbiano con gli studenti che distraggono gli altri e quando c’è “chiasso e indisciplina”. C’è poi chi si arrabbia con gli alunni che fanno “domande inopportune per dimostrare che sanno più degli altri” e chi prova dispiacere - più che rabbia - per il fatto che uno studente sia silenzioso e non intervenga. Un altro insegnante ammette, invece, di provare rabbia quando i problemi familiari influenzano l’apprendimento dello studente, mentre un professore di francese (lo stesso che alla domanda precedente aveva scritto che è felice quando riesce a constatare che il francese è una lingua amata), ha affermato che si arrabbia quando qualcuno sceglie il francese come ripiego. Infine, due docenti, uno di inglese del liceo e l’altro di spagnolo di un istituto

tecnico, non si son chiesti *chi* li fa arrabbiare, bensì quale situazione. Nonostante le risposte non siano totalmente coerenti con il quesito, si considerano interessanti e per questo vengono riportate: “Mi fa arrabbiare il modo in cui ci sta trattando questo governo. Sono abilitata e insegno da 7 anni” e “Mi fanno arrabbiare le ingiustizie che ci sono nel mondo della scuola”. Questi due insegnanti mettono in evidenza la rabbia nei confronti del sistema scolastico. Un ultimo insegnante, che tiene corsi privati di inglese, dichiara, invece, di non arrabbiarsi mai

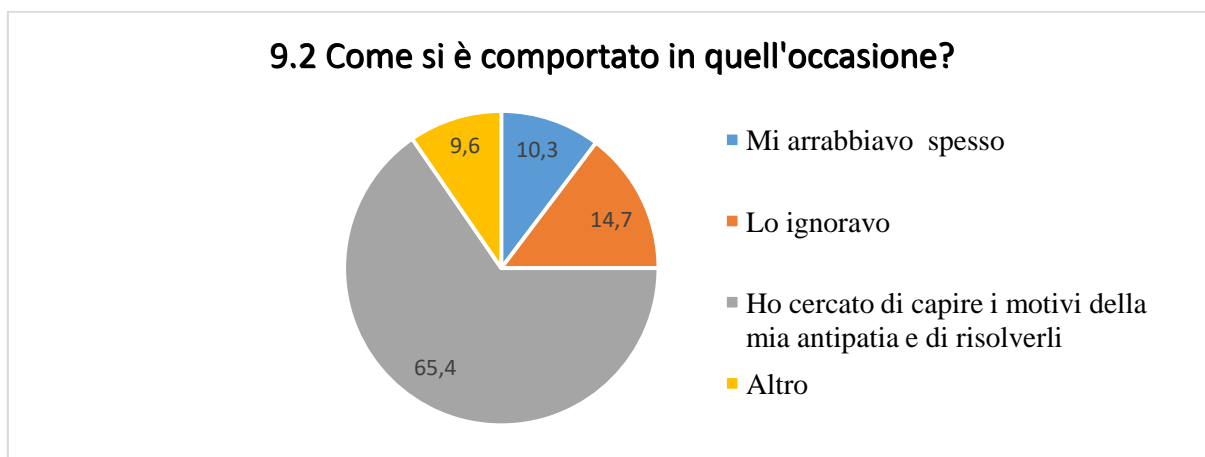


Al nono quesito hanno risposto tutti i partecipanti: la maggioranza afferma di aver provato antipatia per un suo alunno, mentre il 28% sostiene che non è mai successo.



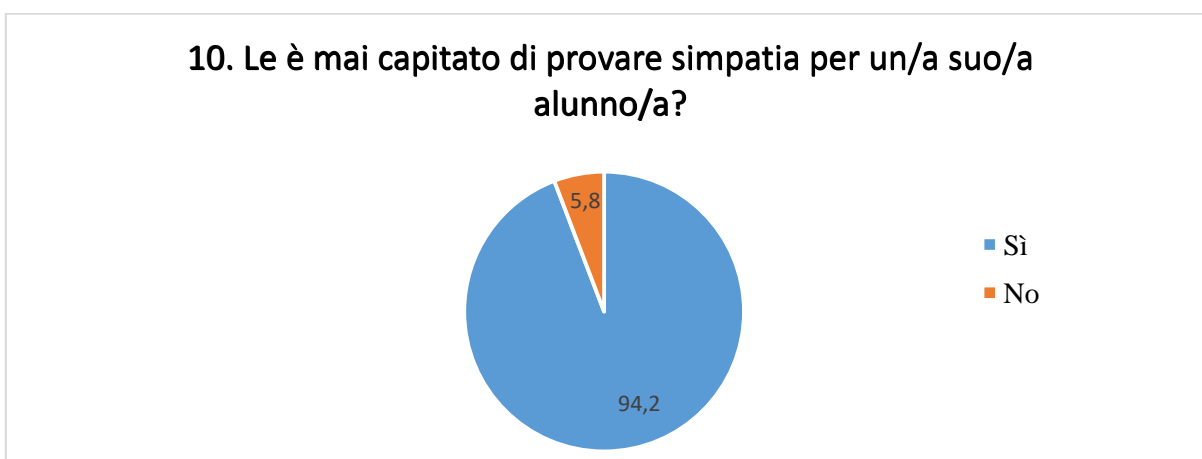
Questa domanda è indirizzata ovviamente solo a quel 72% (139 persone) che ha ammesso di aver provato una certa antipatia per uno studente. Tutti hanno

risposto. La maggioranza crede che la causa sia il comportamento maleducato o poco rispettoso dell'alunno, il 12,9% pensa che sia invece la diversità caratteriale con lo studente, mentre il 7,9% prova antipatia a causa del disinteresse dell'alunno per la materia. Infine, 5 intervistati hanno dato una risposta personale: tre di loro affermano che il motivo dell'antipatia è l'atteggiamento dello studente (“mi infastidiva”, “atteggiamento di sfida”, “non collaborativo rispetto alla situazione di apprendimento collettivo”), un insegnante di inglese in un liceo scrive che gli è stato antipatico uno studente con cui ha avuto un'esperienza spiacevole (“mi ha puntato un coltello alla gola”) e un ultimo insegnante afferma che l'antipatia è “spesso inspiegabile perché è a pelle”.



Hanno risposto al quesito 9.2 136 intervistati su 139. Di questi 136, il 65,4% afferma di cercare di capire le cause dell'antipatia provata e di provare a risolvere la situazione. Il 14,7% ignora lo studente “antipatico” e il 10,3% si arrabbia spesso con lui. Ben 13 insegnanti hanno dato una risposta personale: 5 di loro trattano lo studente per il quale provano antipatia come tutti gli altri studenti, facendo finta di niente, gestendo le emozioni e cercando “di rimanere quanto più possibile obiettivo e imparziale nelle valutazioni”. Altri professori, invece, hanno cercato di agire concretamente per risolvere la situazione, per esempio, parlando allo studente “fuori dall'orario di lezione”, entrando in confidenza con lui, ragionando, facendo “tentativi di inclusione tramite lavori

cooperativi” e andando “incontro all’alunno disinteressato”. Un professore dichiara di cercare di capire le cause dell’antipatia e di appianarla, “ma non sempre riuscendoci”. Infine, l’insegnante che alla domanda precedente aveva descritto il grave fatto che le è successo (“mi ha puntato un coltello alla gola”), ora scrive che per risolvere ha “chiamato la preside”, quindi si è rivolto a un suo superiore.



Solo 189 insegnanti su 193 hanno risposto a questa domanda sulla simpatia provata nei confronti di un alunno. Dei 189, il 94,2% ha risposto affermativamente, mentre il 5,8% negativamente.

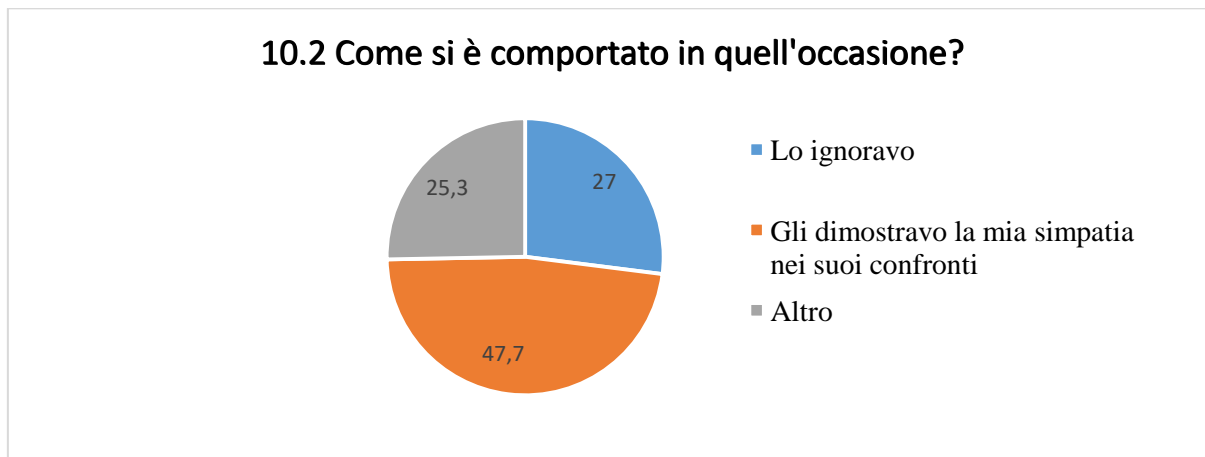


Il 33,3% dei partecipanti al sondaggio ha risposto che ha provato simpatia per un alunno per il suo comportamento educato e rispettoso, mentre una percentuale molto simile, il 31,7%, ha scelto la seconda risposta, ovvero l’interesse dello studente per la materia. Un insegnante che qui ha risposto con la prima opzione,

nel commento finale conferma che ama tutti i suoi alunni, anche quelli non interessati alla sua materia di insegnamento, poiché il suo obiettivo è essere per loro un punto di riferimento, insegnare la lingua viene dopo. Il 21,7% dei partecipanti dichiara che è la somiglianza caratteriale a stimolare una sensazione di simpatia per un certo alunno. Nello spazio aperto a fine questionario, un insegnante precisa: “Più che una somiglianza caratteriale la definirei un’empatia caratteriale. Credo che il mestiere dell’insegnante sia inscindibile dagli aspetti emotivi, dall’empatia che si riesce (o no) a creare. Credo che si debbano valutare positivamente e sfruttare gli aspetti emotivi, ma al contempo si debbano tenere sotto controllo i fenomeni proiettivi. Essi sono inevitabili ma possono avere aspetti negativi. (Penso che ciò valga per tutte le professioni in cui il rapporto con il/la cliente/paziente/utente ecc. svolge un ruolo rilevante.)”.

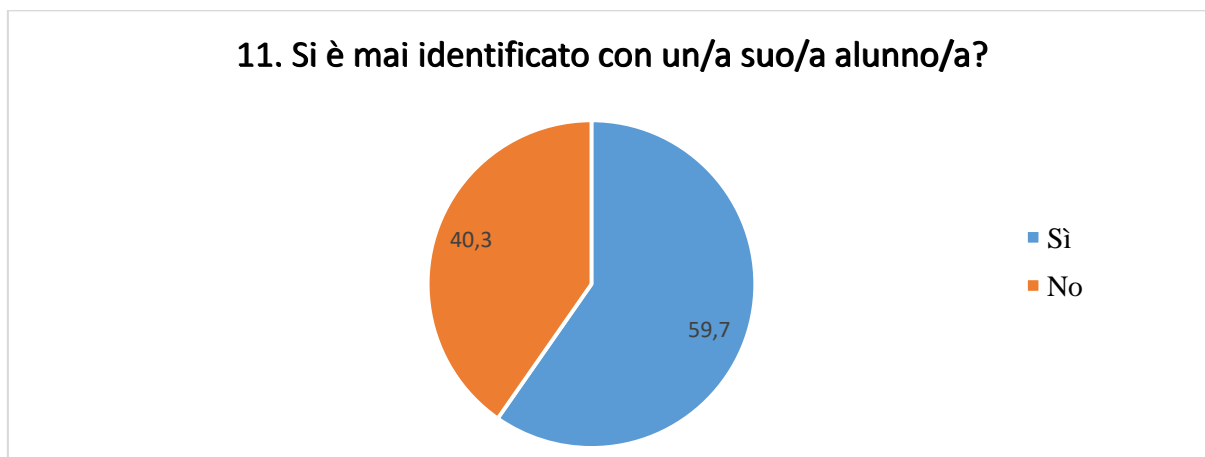
24 insegnanti hanno risposto elencando altri motivi. Molti affermano che la causa è un insieme di carattere, modo di fare, comportamento, personalità e “fattori umani”. Per molti altri è importante che lo studente sia “rilassato e sorridente”, “estroverso e solare”, che contribuisca a creare “un ambiente sereno anche per gli altri” e che porti in generale un buon contributo al gruppo classe. Altri parlano di “interazione e vivacità” come fattori determinanti. Uno dei partecipanti al sondaggio considera importante in particolare che lo studente sia “sfidante ed esigente”, mentre a un altro suscitano simpatia gli alunni che si impegnano a superare le difficoltà “dovute all’ambiente”. C’è anche chi scrive: “Apprezzo gli studenti che sanno confrontarsi con la società e non credono che la scuola sia la vita reale”. Concludendo, un altro docente sostiene che il motivo principale della simpatia sono “affinità elettive”, mentre un altro la descrive come una “questione di empatia”. Lo stesso insegnante che alla domanda 9.1 ha risposto affermando che secondo lui l’antipatia è “a pelle”, sostiene lo stesso anche per la simpatia e similmente un altro scrive che “è un sentimento senza spiegazioni”. Riportiamo ora un ultimo commento interessante e isolato nella sua specie, scritto da un insegnante di inglese al liceo: “Provo costantemente

simpatia per la quasi totalità degli alunni, lavoro con studenti rispettosi e impegnati in un'atmosfera gradevole e costruttiva, l'*antipatia* è proprio un'eccezione”.

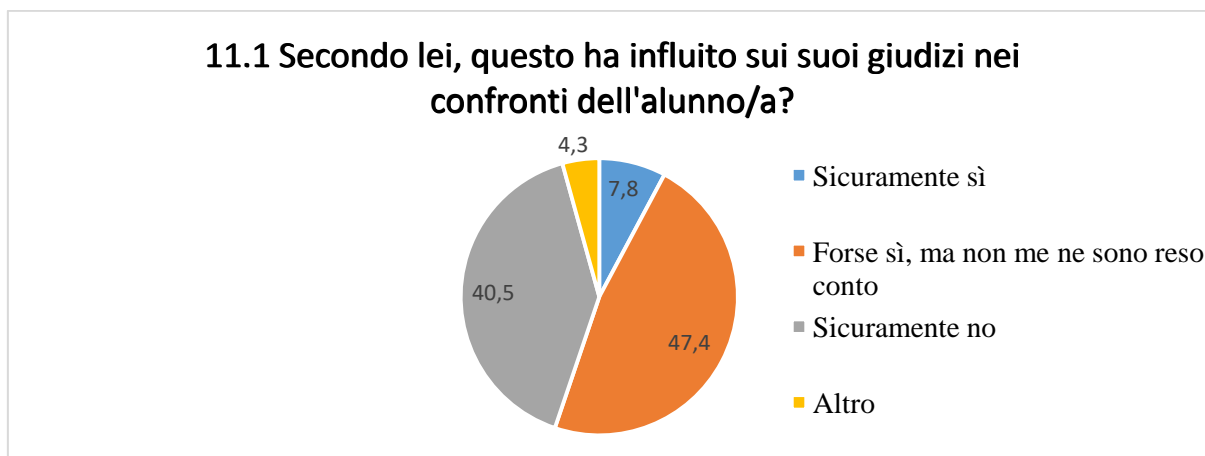


Al quesito 10.2 sono state ricevute 174 risposte su 178, di cui 83 che attestano che il docente tende a dimostrare la simpatia che prova allo studente, perché inevitabile. Il 27% degli intervistati, invece, dichiara di ignorare l'alunno per il quale prova simpatia. Ben 44 persone hanno dato una risposta alternativa: 29 di loro affermano che si comportano allo stesso modo con tutti gli studenti e cercano di non farsi influenzare dalla simpatia che provano, alcuni tra questi si comportano “in modo neutro” non mostrano “né simpatie né antipatie” e cercano di essere “imparziali e oggettivi”, altri dimostrano simpatia “a tutti indistintamente”, altri ancora non lo specificano. 3 insegnanti ammettono di sfruttare i lati positivi del carattere degli alunni “simpatici” e il loro interesse per la materia per coinvolgere anche gli altri studenti e per creare un buon clima di lavoro. Un partecipante al sondaggio ha comunicato allo studente che apprezzava il suo comportamento, un altro non nasconde la simpatia ma mantiene la distanza, altri ammettono di aver avuto interazioni più frequenti rispetto che con gli altri, ma sempre equilibrate, “entro certi limiti e tempi”. Un solo insegnante afferma che “si finisce per *considerare* un po' di più quell'alunno rispetto agli altri”. Due professori, infine, scrivono due commenti simili: entrambi hanno simpatia in modo diverso per tutti gli studenti ed è

inevitabile dimostrarla. Solo un professore ha dichiarato di non saper rispondere al quesito, mentre una risposta tra queste 44 è stata eliminata poiché incompleta e incomprensibile.



Per quanto riguarda la domanda 11, sono state ricevute 191 risposte su 193. Il 59,7% dei partecipanti si è identificato almeno una volta durante la sua carriera con uno studente, mentre al 40,3% non è mai successo.



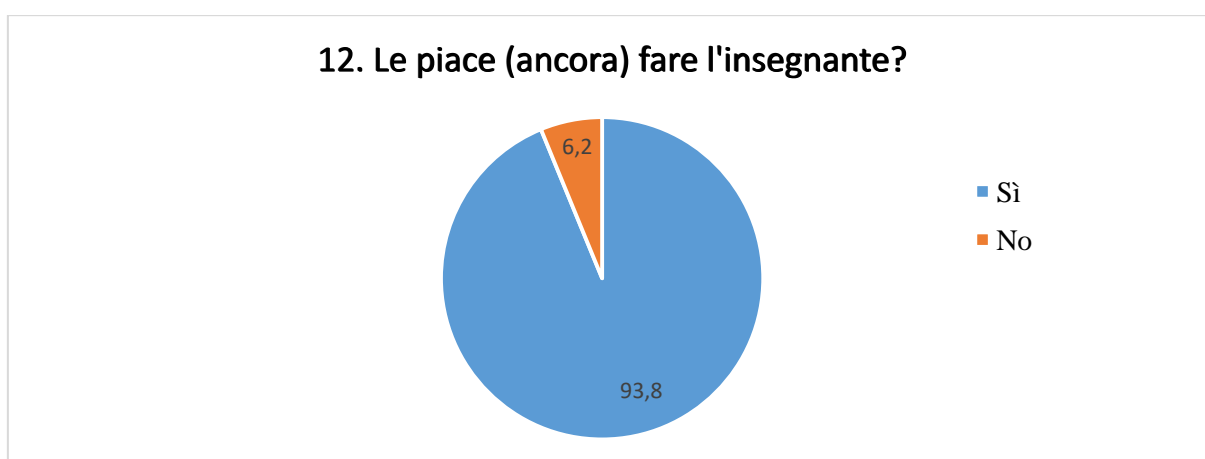
Questa domanda è indirizzata a chi ha risposto affermativamente al quesito precedente; tutti hanno risposto. Un gran numero, il 47,4%, pensa che forse il fatto di essersi identificato con un alunno abbia influito sui suoi giudizi, ma non se n'è reso conto. Il 40,5% è sicuro che questo fenomeno non abbia un'influenza di questo tipo, mentre solo il 7,8% è certo che abbia giocato un ruolo. 5 persone hanno risposto "altro": due di queste non possono rispondere alla domanda perché, lavorando entrambe in istituti privati che danno corsi di italiano L2, non

danno voti ai loro studenti. Altri professori invece dichiarano: “nel mio giudizio interiore sicuramente ha influito, non nell’attribuzione dei voti”, “non influisce ma sono più ben disposta ad aiutare lo studente in questione” e, infine, “non influisce perché le prove sono per tutti valutate in modo oggettivo, attribuendo punteggi, usando griglie, ecc.”

A conclusione della sezione che tratta il rapporto delle esperienze emozionali del docente in relazione allo studente, riportiamo un commento significativo: “La parte più bella dell’insegnamento è il rapporto che riesco a creare con gli studenti che finora si è sempre manifestato anche oltre l’orario scolastico. Questo mi fa pensare che i ragazzi apprezzino il mio lavoro, in caso contrario il nostro rapporto si limiterebbe allo stretto indispensabile. Saperli ascoltare e che loro si confidino sono aspetti che aiutano a creare un buon legame e spero che anche coll’avanzare dell’età si riesca da parte mia a mantenere questi aspetti”.

3.2.3 Dati su emozioni e identità dell’insegnante

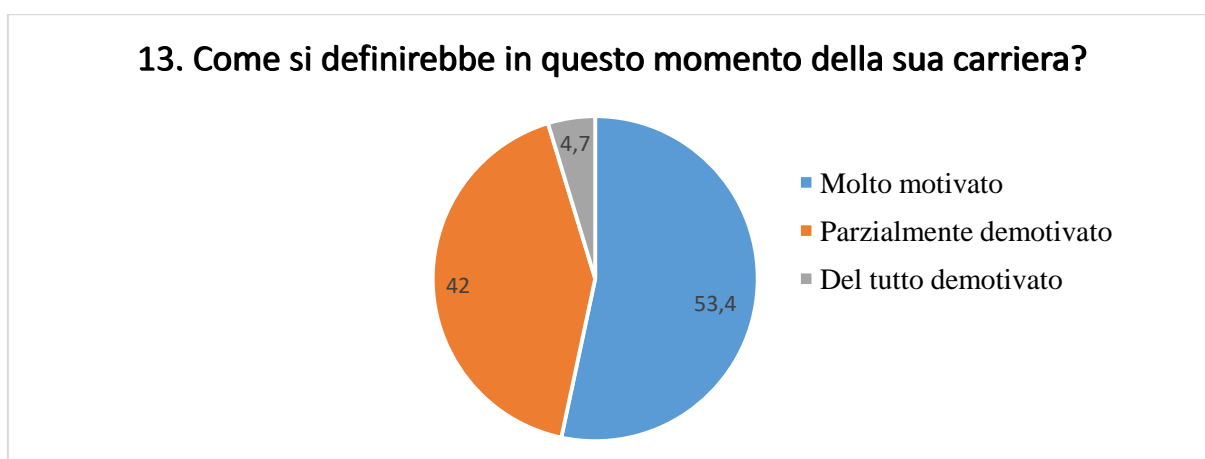
Verranno ora presentati, attraverso i grafici, i dati ricavati dalla seconda parte del questionario.



Tutti hanno risposto al quesito 12. Alla grande maggioranza (il 93,8%, ovvero 181 insegnanti di lingua) piace ancora insegnare, mentre il 6,2% (12 persone) ha risposto negativamente. Analizzando con attenzione i dati generali di questi 12

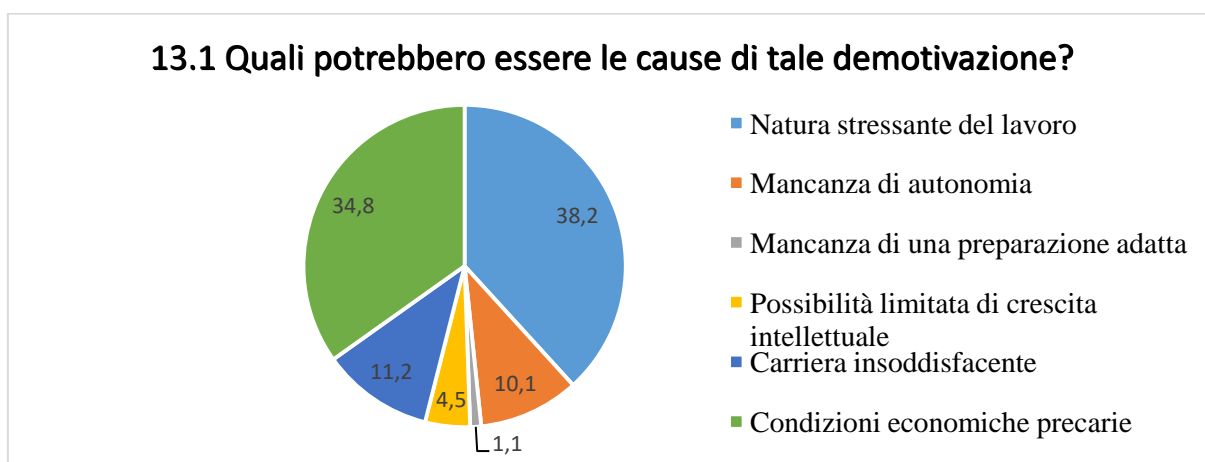
professori, non si notano dettagli significativi, a parte il fatto che 6 di loro insegnano da poco tempo (0-10 anni), ma nonostante questo sono già “stanchi” della professione. Si tenga presente, però, che i docenti che insegnano da meno di 10 anni sono più della metà dei totali partecipanti al sondaggio. Sono solo 2 su 12 quelli che praticano la professione da più di 30 anni e a cui non piace più fare l’insegnante. Nel commento finale una professoressa precisa: “Vado in pensione quest'anno ma non sono stanca di insegnare”, confermando così il fatto che ci sono sia insegnanti giovani che non amano più il loro lavoro, sia insegnanti con esperienza che lo amano ancora.

Approfondendo l’analisi dei dati si nota che 3 di questi 12 professori lavorano al liceo, 1 in un tecnico, 2 in un professionale, 3 alle medie, 2 in scuole private e 1 all’università. Come si può constatare i luoghi di lavoro sono i più vari. Per quanto riguarda le lingue insegnate, invece, 5 insegnanti su 12 insegnano inglese, 4 francese, 1 spagnolo, 1 italiano L2 e 1 italiano e latino. Infine, 8 partecipanti sui 12 che hanno risposto negativamente hanno scelto in almeno una delle domande 4 e 5 un’emozione negativa (frustrazione, noia, tristezza o rabbia).



Anche alla domanda 13 hanno risposto tutti i partecipanti. La maggioranza si considera molto motivata, un’altra buona parte si dichiara parzialmente demotivata, mentre solo il 4,7%, ovvero 9 insegnanti su 193, si definiscono del tutto demotivati. 4 di questi al quesito precedente avevano risposto che non

amano più insegnare e 3 su 4 avevano scelto solo emozioni negative, come rabbia e frustrazione, nelle prime due domande della sezione precedente a questa. Si tratta di insegnanti che insegnano lingue diverse, in scuole di diverso tipo. Tutti coloro che alla domanda precedente hanno risposto con un *no*, a questa domanda hanno dichiarato che si sentono parzialmente o del tutto demotivati; al contrario chi è motivato ama ancora insegnare.

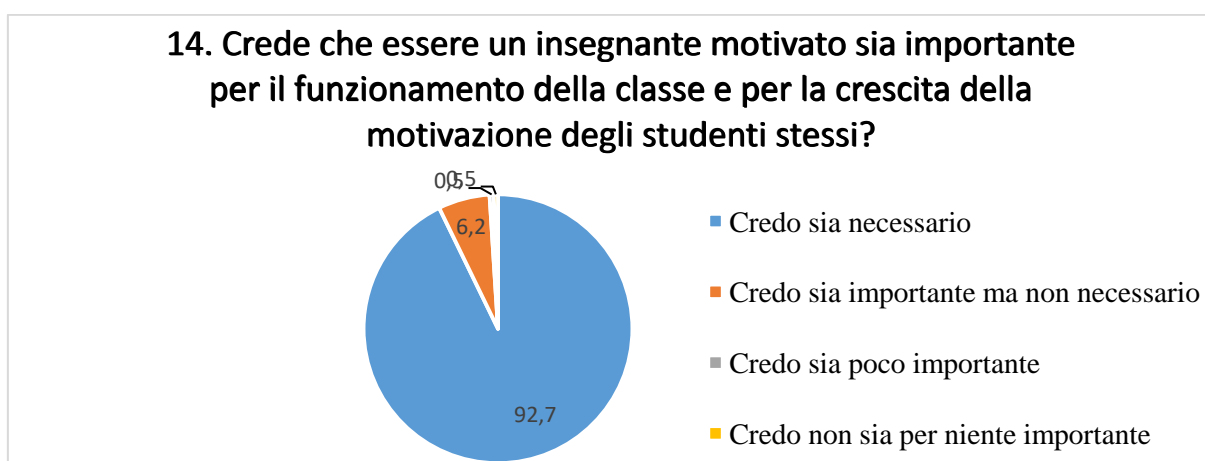


La causa principale della loro parziale o totale demotivazione al lavoro è, secondo gli intervistati, la natura stressante del lavoro dell'insegnante. Al secondo posto troviamo le condizioni economiche, le quali giocano un ruolo determinante nel mantenere alta o nell'abbassare la motivazione del docente. L'11,2% dei partecipanti al sondaggio ha scelto come motivo la carriera insoddisfacente, mentre il 10,1% la mancanza di autonomia nelle decisioni riguardanti il proprio lavoro. Infine, solo uno degli intervistati ha affermato che è la mancanza di una preparazione adatta che porta alla demotivazione.

Nello spazio aperto finale un insegnante delle medie ha specificato: "Ho risposto "le condizioni economiche" perché era la risposta che più si avvicinava alla mia problematica, in realtà quello che volevo dire è che la condizione economica degli istituti pubblici non permette di avere la strumentazione adatta per questo mestiere e ci costringe ad arrangiarsi come meglio possiamo, senza poter dare il massimo". A tal proposito riportiamo un altro commento: "Molto di ciò che non riesco a fare in classe dipende dalla mancanza di strumenti adatti (es.

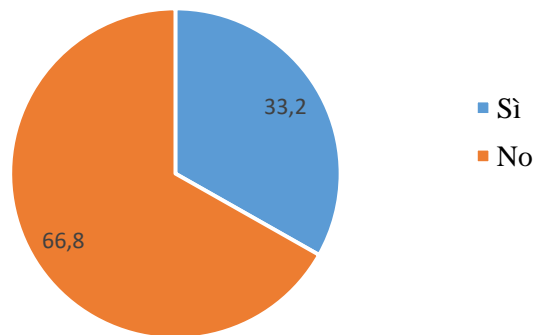
connessione ad internet, LIM, proiettore, ecc.). Si parla tanto dell'importanza della scuola 2.0 per avvicinarsi agli studenti, nativi digitali, ma la realtà di molte scuole è ben altra. Spesso manca perfino la carta per fare fotocopie o, peggio, quella igienica. Questa mancanza di strumenti ormai fondamentali frustra l'entusiasmo dei giovani insegnanti”.

Si noti infine che 10 partecipanti sui 31 che hanno scelto le condizioni economiche precarie lavorano in istituti privati, come scuole di lingue e associazioni, mentre i restanti 21 intervistati provengono da scuole secondarie pubbliche o private.



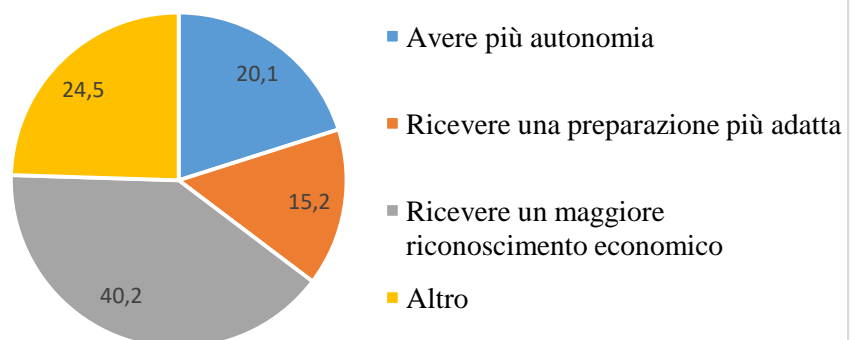
Alla domanda 14 hanno risposto tutti i partecipanti al sondaggio: per la grande maggioranza la motivazione dell'insegnante è necessaria, per una piccola percentuale è importante ma non necessaria, solo per due professori è poco importante e per niente importante. Analizzando i dati, si nota che chi a questa domanda ha risposto con la seconda, la terza o la quarta opzione, al quesito 13 aveva dichiarato di essere parzialmente o del tutto demotivato, con l'eccezione di due partecipanti che si definiscono molto motivati.

15. Si definirebbe un insegnante stressato?



Si dichiarano stressati 64 partecipanti su 193. Di questi, 40 si erano definiti parzialmente o del tutto demotivati e 20 di loro avevano inserito come causa della demotivazione la natura stressante del lavoro. Gli altri 24 si dichiarano, invece, stressati ma molto motivati. 129 partecipanti su 193 si sono definiti non colpiti da stress: di questi, 79 si sentono molto motivati, 47 parzialmente demotivati e 3 del tutto demotivati. Inoltre, analizzando i dati in relazione alla domanda 12, si può affermare che, dei 12 professori a cui non piace più insegnare, 6 si sono dichiarati stressati e gli altri 6 non stressati. Nel commento finale un insegnante spiega la sua risposta: “Alla domanda se sono stressata ho risposto di no: è ovvio, però, che vi sono anche momenti difficili e faticosi, talvolta capita di sentirsi frustrati o demotivati, ma in generale cerco sempre di vedere i lati positivi e di andare comunque avanti nel modo migliore possibile con gli strumenti che ho a disposizione.”

16. Cosa desidera per essere felice come insegnante?



Il quesito 16, rivolto a tutti i partecipanti, ha ricevuto solo 184 risposte su 193. Il

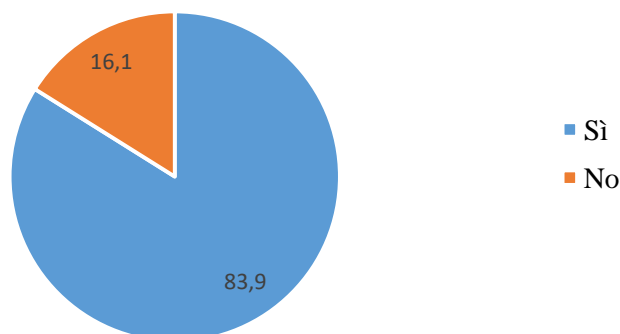
40,2% degli insegnanti desidera ricevere un maggiore riconoscimento economico. Due di questi, nel commento finale, hanno però aggiunto: “È importante avere un giusto riconoscimento economico ma anche il riconoscimento del proprio lavoro da parte dei superiori. Fondamentale anche è avere la possibilità di seguire periodicamente corsi di aggiornamento veramente utili e interessanti, ma purtroppo la maggior parte ripetono le stesse cose e si fermano alla teoria” e “Credo che ricevere un maggiore compenso economico/una maggiore sicurezza lavorativa vada di pari passo col desiderio di avere una maggiore preparazione a livello didattico: oggi qualsiasi corso di formazione è a pagamento e non sempre avendo un lavoro precario è possibile permetterselo. E nello stesso tempo continuare a formarsi (anche a proprie spese) sarebbe più motivante avendo una sicurezza lavorativa.”

Il 20,1% dei partecipanti vorrebbe essere più autonomo nel proprio lavoro, il 15,2% desidera avere una preparazione più adatta, mentre il 24,5% dei partecipanti (ben 45 persone) ha dato una risposta personale. 5 di loro desiderano che ci sia un maggiore riconoscimento sociale della professione (“basta critiche immotivate”, “per essere felice come insegnante desidero che vengano riconosciuti l’entusiasmo, il merito e la dedizione nei confronti del proprio lavoro”). 12 insegnanti vorrebbero invece più stabilità (“vorrei uscire dal precariato”, “vorrei passare il concorso”, “vorrei non dover cambiare classe ogni anno”, “desidererei avere continuità per dare spazio a progettualità negli anni”, “sarebbe bello avere più tutele e garanzie: un percorso formativo univoco, meritocrazia e il rispetto delle graduatorie”). Nel commento a fine questionario un altro professore scrive a riguardo: “Le riforme del governo destabilizzano e umiliano il corpo docente provocando a priori uno svilimento della funzione docente”.

5 insegnanti desidererebbero lavorare più ore e in meno classi “per insegnare meglio” e “per approfondire certi argomenti”. Un professore delle medie di francese, che a questa domanda non ha risposto, nel commento finale scrive:

“Bisognerebbe aumentare le ore di insegnamento del francese perché due ore sono poche per portare gli alunni ad una preparazione adeguata (anche i ragazzi bravi con due ore non riescono a fare dei compiti senza errori)”. Solo un docente, che nel commento a fine questionario specifica di lavorare “30 ore settimanali o più in una scuola privata per adulti che scelgono di fare una vacanza studio in Italia” afferma che vorrebbe lavorare meno ore. Un insegnante di italiano L2 in un'accademia di lingua desidera migliori condizioni complessive: una maggiore retribuzione, un aggiornamento costante e colleghi competenti con cui condividere idee ed esperienze. Altri due insegnanti manifestano quest'ultimo desiderio. Due professori delle medie vorrebbero avere una strumentazione più adeguata e un insegnante di un istituto tecnico desidera classi meno numerose. Sia un insegnante della primaria, sia uno di un professionale, si lamentano della burocrazia e vorrebbero “meno riunioni, relazioni, verbali, ecc.”. Altri desideri dei partecipanti sono: “vorrei avere più carisma per motivare maggiormente gli alunni allo studio”, “vorrei poter alternare altre mansioni a quella dell'insegnamento”, “desidero essere meno stressato per gli esami di terza media per riuscire a concentrarmi in classe sulla bellezza della lingua tedesca”, “vorrei che venisse accordata più importanza alla mia disciplina, il francese”. Solo un insegnante ammette che non è felice perché non è la sua professione ideale. Infatti, nello spazio aperto a chiusura del questionario scrive: “Questo è solo il mio primo anno di insegnamento, e mi trovo all'estero come insegnante di italiano all'università. In generale, sono molto apprezzata e mi fa piacere che molti studenti e colleghi cerchino di trattenermi per il prossimo anno, ma per quanto sia soddisfatta dal lavoro svolto l'insegnamento non è la mia strada e al momento sono alla ricerca di altro - in patria”. Al contrario, due docenti di spagnolo dichiarano di essere felici così: notiamo che entrambi alle domande precedenti hanno risposto che sono molto motivati e che non si sentono stressati.

17. E' soddisfatto di come svolge la sua professione?



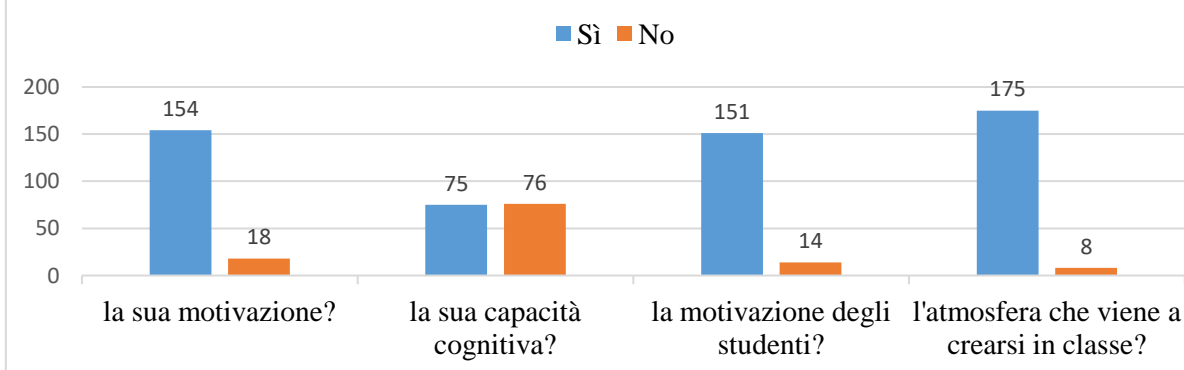
186 insegnanti su 193 hanno risposto a quest'ultima domanda. L'83,9% (156 insegnanti) è soddisfatto di come svolge la propria professione, mentre il 16,1% (30 insegnanti) non lo è. 108 dei 156 soddisfatti non si sentono stressati, 90 dei 156 sono molto motivati e a 150 su 156 piace ancora insegnare.

Nello spazio finale un insegnante precisa: "Soddisfazione nel mio lavoro: NI. Vorrei fare molto di più, avere più tempo per coinvolgere maggiormente i ragazzi nell'apprendimento della lingua e soprattutto della cultura. Insegnare una lingua dà la possibilità di ampliare i loro orizzonti, la visione del mondo, le loro aspettative, le loro aspirazioni."

3.2.4 Dati conclusivi

In questo sottoparagrafo vengono analizzati i dati derivanti dall'ultima domanda del questionario e viene spiegato il tipo di commenti ricevuti nello spazio aperto.

18. Crede che le emozioni che lei prova influenzino:



Molti partecipanti non hanno risposto a tutte le parti di questa domanda. Alla

prima hanno risposto in 172 su 193, dei quali 154 pensano che le emozioni dell'insegnante influenzino la sua stessa motivazione e 18 che pensano il contrario. Dei 154 che hanno dato una risposta positiva, 131 alla domanda 5 (*Qual è l'emozione che prova più spesso in classe?*) avevano risposto con emozioni positive, quali gioia e soddisfazione e, di questi, 79 sono molto motivati. Anche chi ha risposto negativamente a questa domanda, prova in genere emozioni positive. Per quanto riguarda la seconda parte della domanda 18, sono arrivate solo 151 risposte. Qui i partecipanti si dividono quasi a metà: 75 credono che le emozioni giochino un ruolo nel funzionamento della capacità cognitiva, mentre 76 non lo credono. Alla terza domanda hanno risposto in 165: la maggior parte crede che le emozioni dell'insegnante abbiano un'influenza nella crescita o nel calo della motivazione degli alunni. A questo proposito, riportiamo due commenti dello spazio aperto conclusivo: "Sono profondamente convinta che la chiave di qualsiasi apprendimento sia la motivazione: nell'insegnante e nell'alunno. L'insegnante poco motivato non è in grado di stimolare e risvegliare la voglia di conoscenza nello studente" e "Se lo studente vede l'insegnante coinvolto, allegro, felice ed entusiasta di quello che insegna, sarà sicuramente più attratto dall'argomento affrontato." Solo 14 su 165 pensano che le proprie esperienze emozionali non influenzino la motivazione degli studenti: tra questi, 7 provano emozioni negative in classe, gli altri 7 emozioni positive.

Infine, 183 partecipanti hanno risposto all'ultima parte del quesito. Qui gli insegnanti sembrano quasi tutti d'accordo: 175 sono convinti che le emozioni del docente influenzino l'atmosfera in classe, mentre solo 8 pensano che esse non abbiano questo tipo di influenza. Di questi 8, 6 partecipanti alla domanda 5 avevano risposto con emozioni negative, quali frustrazione, tristezza e rabbia.

Come è già stato spiegato, a fine questionario è presente uno spazio aperto in cui i partecipanti al sondaggio sono liberi di aggiungere un commento personale.

Alcuni dei commenti sono stati inseriti in questo paragrafo, ovvero all'analisi dei dati, in quanto incrementi qualitativi ai dati puramente quantitativi. Hanno utilizzato lo spazio aperto 44 partecipanti, di cui ben 19 sono insegnanti di francese, 13 di italiano L2, 7 d'inglese, 3 di tedesco e 2 di spagnolo. I commenti sono stati i più vari: qualcuno ha semplicemente ringraziato per la possibilità datagli, qualcun'altro ha dato consigli per il miglioramento del questionario, mentre la maggior parte ha utilizzato questo spazio per dire la propria opinione o per spiegare una risposta data in precedenza. Tutti i commenti si possono trovare in appendice.

3.3 Discussione dei risultati

In quest'ultimo paragrafo si descriveranno i principali risultati ricavati dall'analisi dei dati illustrata nel paragrafo 3.2. I risultati verranno suddivisi in base alle sezioni del questionario, che rappresentano i rispettivi obiettivi del lavoro qui presentato. Infine, verranno illustrate le problematiche incontrate durante questa ricerca e alcuni punti chiave che possono aiutare la ricerca futura.

3.3.1 Risultati sul rapporto tra emozioni e relazione con gli studenti

La prima domanda alla base di questo studio si propone di capire quale sia l'emozione che gli insegnanti di lingua provano più spesso prima di entrare in classe e durante il lavoro in classe. Le risposte al questionario dimostrano che la maggior parte dei professori prova emozioni positive, quali gioia e soddisfazione, sia prima che durante il lavoro in classe. Quest'ultima è l'emozione più sentita soprattutto quando si lavora a diretto contatto con gli studenti. Alcuni insegnanti provano anche frustrazione, mentre in pochissimi provano noia. La rabbia, invece, non è mai l'emozione prevalente per nessuno. Altri sentimenti condivisi, che alcuni partecipanti hanno descritto nel commento finale, sono la preoccupazione e la paura di essere inadeguati. Si nota, inoltre, che sono i professori di francese a provare la maggior parte delle emozioni

negative in classe. Il secondo obiettivo del questionario è capire in quali occasioni in classe i partecipanti provino frustrazione, felicità e rabbia. Gli insegnanti di lingua si sentono frustrati soprattutto quando, durante la lezione, i loro studenti si dimostrano annoiati e/o distratti. Una buona percentuale si sente frustrata soprattutto quando deve dare brutti voti, quando non riesce a spiegarsi e quando non si sente apprezzata per il suo lavoro dai colleghi, dai genitori, dai superiori e dagli studenti stessi. Pochi insegnanti dichiarano di sentirsi frustrati soprattutto quando non riescono a finire gli argomenti prefissati, a dimostrazione del fatto che il programma da rispettare non è il maggior cruccio degli insegnanti di lingua. I dati dimostrano che i partecipanti amano che gli studenti siano interessati e partecipi della lezione, al contrario perdono entusiasmo quando essi sono svogliati e non interessati alla materia o all'argomento trattato. Questo viene confermato anche dai dati successivi, dove emerge che la maggioranza degli insegnanti è felice soprattutto quando vede interesse da parte degli alunni. Un altro motivo di soddisfazione è l'apprezzamento da parte di altri, il quale porta una crescita dell'autostima e dell'entusiasmo nei confronti del proprio lavoro. Ulteriori motivi di felicità, emersi dai commenti degli insegnanti, sono i miglioramenti scolastici degli alunni e l'essere partecipi del loro percorso di crescita. Per quanto riguarda invece l'atteggiamento degli studenti che fa arrabbiare di più, quasi tutti i partecipanti sembrano concordi nell'affermare che provano rabbia quando uno studente è distratto e/o quando questo non si impegna. Per pochi insegnanti il principale motivo di irritazione è uno studente silenzioso e che interviene poco, mentre in meno casi ancora il motivo è uno studente esuberante che interviene molto. Inoltre, fa arrabbiare i docenti di lingua la mancanza di rispetto nei confronti dei compagni e le situazioni in cui in classe c'è chiasso.

La seconda domanda di ricerca tratta l'antipatia e la simpatia che un insegnante di lingua può provare nei confronti di un suo studente. Dal sondaggio emerge

che alla maggioranza dei partecipanti è successo di aver provato antipatia per un alunno; una fetta abbastanza consistente, comunque, dichiara di non averla mai provata. È interessante notare che, per quanto concerne la simpatia, le percentuali sono diverse. Infatti, la stragrande maggioranza dei partecipanti ha ammesso di aver provato simpatia per almeno un alunno nella sua carriera; solo in pochi hanno dichiarato il contrario. Secondo gli insegnanti che hanno risposto al questionario, l'antipatia provata è dovuta al comportamento e all'atteggiamento maleducato e/o poco rispettoso dello studente. In pochi dichiarano che il motivo è stato il disinteresse per l'alunno nei confronti della propria materia. Da quanto si evince dai commenti finali e dalle risposte libere, i professori di francese ci tengono particolarmente che i propri alunni non scelgano questa lingua per ripiego. In quanto alla simpatia, i partecipanti affermano che essa è dovuta sia al comportamento, all'atteggiamento e alla personalità dell'alunno, sia in molti casi anche all'interesse che egli prova per la materia. In particolare, gli insegnanti di lingua sembrano entusiasti degli studenti solari, attivi e partecipi. La loro positività viene spesso "sfruttata" in classe dai docenti per coinvolgere gli studenti più tranquilli e per creare un'atmosfera serena. Un'altra possibile ragione della simpatia risulta essere in alcuni casi la somiglianza caratteriale tra insegnante e studente. Nei casi in cui hanno provato antipatia, i partecipanti dichiarano di aver cercato di capire le cause della sensazione spiacevole e di risolvere la situazione. Molti altri hanno affermato di ignorare lo studente in questione e di trattarlo come gli altri. Nei casi di simpatia nei confronti di un alunno, gli insegnanti affermano invece di avergli dimostrato la simpatia, poiché questo era inevitabile. Molti tendono anche a creare un rapporto diverso con uno studente con cui vanno particolarmente d'accordo, per esempio lo ascoltano di più, ma all'interno di certi limiti.

Da quanto risulta analizzando i dati, la maggioranza dei partecipanti al sondaggio si è identificata con un suo alunno almeno una volta durante la sua

carriera. Non si notano particolari corrispondenze tra le risposte negative e la lingua insegnata, la scuola dove si lavora e gli anni di lavoro. Secondo la maggior parte degli insegnanti di lingua che si sono identificati almeno una volta, questo può aver influito sui suoi giudizi sull'alunno, ma senza che il docente se ne sia reso conto. Molti altri partecipanti pensano, invece, che questo non abbia avuto un'influenza sui suoi giudizi.

3.3.2 Risultati sul rapporto tra emozioni e identità

La seconda parte del questionario si pone come primo obiettivo capire se agli insegnanti di lingue piace ancora fare il loro lavoro. Emerge che alla grande maggioranza piace ancora lavorare come insegnante, mentre sono in minoranza coloro che affermano di non amare più la propria professione. Tra questi sono presenti molti insegnanti che lavorano da massimo 10 anni, quindi da relativamente poco tempo. Lo spazio aperto finale dà la possibilità di notare che ci sono invece insegnanti che lavorano da molti anni e che amano ancora praticare il lavoro dell'insegnante. I partecipanti a cui non piace più il proprio lavoro sono principalmente professori di inglese e di francese. Infine, è interessante notare che, di norma, chi non ama il proprio lavoro prima e/o durante lezione prova delle emozioni negative, soprattutto frustrazione.

Per quanto riguarda la terza domanda di ricerca, i dati analizzati dimostrano che la maggior parte dei partecipanti si definisce molto motivata nel lavoro, ma allo stesso tempo molti altri dichiarano di sentirsi demotivati, almeno parzialmente. Troviamo una corrispondenza significativa tra la motivazione e il piacere che si prova per il proprio lavoro: infatti, tutti i partecipanti a cui non piace più insegnare si dichiarano in parte o del tutto demotivati, mentre coloro ai quali piace ancora l'insegnamento si sentono molto motivati. Le cause principali della demotivazione, parziale o assoluta dei partecipanti, sembrano essere soprattutto la natura stressante del lavoro e le condizioni economiche precarie. Come si può

notare, si tratta di una motivazione interna al lavoro e di una esterna ad esso, ovvero appartenente al contesto in cui si lavora. A tal proposito, la maggior parte di coloro che si sentono demotivati soprattutto a causa delle condizioni economiche disagiati lavorano in scuole secondarie di primo o secondo grado, pubbliche o private. Nonostante molti insegnanti si definiscano demotivati, quasi tutti sono consapevoli dell'importanza della motivazione del docente per il funzionamento della classe e per la crescita e il mantenimento della motivazione degli studenti.

Per quanto concerne lo stress provato dai partecipanti, la maggior parte non si sente stressato, anche se sono molti quelli che si dichiarano stressati. Come si evince dai dati, chi è stressato è spesso anche demotivato a causa della natura stressante del lavoro. Al contrario, chi non si sente stressato è di solito molto motivato o solo in parte demotivato.

Per essere felici come insegnanti, i partecipanti desiderano un maggiore riconoscimento economico, fattore particolarmente importante, visto che il dato economico è tra le maggiori cause di demotivazione. Anche avere una maggiore autonomia e una preparazione più adeguata sembrano essere fattori significativi per la felicità del docente di lingua. Altri sono il riconoscimento sociale, la stabilità nel lavoro, economica e non, e un'organizzazione migliore dell'orario e delle classi. Infine, gli insegnanti desiderano avere un buon rapporto con i colleghi (scambiarsi idee e organizzare insieme progetti) e una strumentazione più adeguata (tecnologica e non) per lavorare al meglio. Nonostante i desideri per migliorare il proprio lavoro e per raggiungere il benessere professionale siano molti e diversi tra loro, la maggior parte di coloro che hanno aderito alla compilazione del questionario si definisce soddisfatta del lavoro che svolge. Troviamo a questo proposito una correlazione significativa tra soddisfazione e motivazione, soddisfazione e stress e soddisfazione e piacere del lavorare: infatti, generalmente, chi è soddisfatto del proprio lavoro è anche motivato, non

stressato e ama quello che fa.

Infine, l'obiettivo ultimo del questionario è analizzare la percezione dei partecipanti riguardo al ruolo che giocano le emozioni che vivono in classe. Risulta che gli insegnanti di lingua pensano che le loro esperienze emozionali influenzino in qualche modo la loro motivazione, quella degli studenti e l'atmosfera generale di classe. In genere, chi prova principalmente emozioni positive in classe, si dichiara molto motivato e crede che le sue emozioni abbiano un'influenza sulla sua motivazione. Anche la maggior parte di coloro che pensano che emozioni e motivazione dell'insegnante non siano correlate provano in genere emozioni positive. Si può supporre, dunque, che le cause della loro motivazione o demotivazione derivino da fattori esterni al lavoro in classe. I partecipanti si dividono in due gruppi uguali per quanto riguarda l'influenza delle loro emozioni sulla loro capacità cognitiva, per esempio sulla valutazione dei risultati degli studenti: molti pensano che esista una corrispondenza tra i due fattori e altrettanti pensano che non ci sia.

3.3.3 Limiti e ricerche future

Durante l'analisi dello studio qui presentato, sono emersi dei limiti della ricerca che vanno ad interferire con la validità dei dati o con la completezza del questionario.

Il principale limite del sondaggio è che il questionario presenta solo domande a scelta multipla, a cui i partecipanti sono invitati a rispondere scegliendo una delle opzioni presenti. Anche se nella maggior parte delle domande c'è la possibilità di rispondere aggiungendo una risposta personale, ci si rende conto che chi compila un questionario tende a scegliere una delle risposte "già preparate", probabilmente per una questione di tempo. Si è visto, però, che una buona percentuale di insegnanti ha spesso scelto l'opzione "altro", impegnandosi a dare una risposta personale e dimostrando un particolare

interesse nel dare il proprio contributo. In una possibile ricerca futura si potrà preparare uno strumento che alterna le domande a scelta multipla a domande aperte in cui si deve rispondere liberamente e da cui si possono ricavare dati qualitativi.

Un altro reale svantaggio del presente questionario è che non si può scegliere più di una risposta per domanda. Questa scelta è stata motivata dal fatto che si desiderava restringere il campo. L'argomento, infatti, è talmente vasto (le emozioni che si possono provare, per esempio, sono tantissime) che si è dovuto operare una scelta ben precisa. Per esempio, le domande 4 e 5 (Qual è l'emozione che prova più spesso prima di entrare in classe o mentre programma le lezioni? Qual è l'emozione che prova più spesso in classe?) indagano solo l'emozione che un insegnante prova più spesso. In una ricerca futura, si potrebbe investigare un ventaglio più ampio di emozioni, proponendo una valutazione da 1 a 10 per ognuna di esse (1=non la provo mai, 10=la provo sempre). Anche per la domanda 15 (Si definirebbe un insegnante stressato?) si propone una tipologia di domanda simile: da 1 a 10 quanto si definisce stressato? Con un quesito di questo tipo si eliminerebbero le risposte secche come sì e no e si darebbe una possibilità di risposta più ampia.

Infine, un ultimo limite del presente questionario è che i dati ricavati sono per lo più soggettivi, poiché basati sulla percezione della realtà dei docenti e sulla loro opinione. Inoltre, rispondere a certe domande presuppone un certo livello di riflessione e di autocritica, che non possiamo essere certi siano state effettuate dai partecipanti prima di rispondere ai quesiti del sondaggio. In futuro si potrà approfondire e ampliare la ricerca qui presentata, apportando opportuni cambiamenti e miglioramenti sulla base dei limiti elencati.

4. SCHLUSS

Das Hauptziel dieser Magisterarbeit war, die Rolle der Emotionen der Sprachlehrer zu erforschen. Nachdem die vorhandene Literatur über die philosophischen und psychologischen Emotionstheorien und über die emotionalen Erfahrungen der Lehrer ausgewertet worden ist, ist eine Feldforschung durchgeführt worden. Wie im Kapitel 3 beschrieben, ist das hierfür verwendete Instrument ein Fragebogen, der von 193 Sprachlehrern ausgefüllt worden ist. Die Hauptergebnisse sind die folgenden:

- a. Die Sprachlehrer empfinden meistens positive Emotionen, sowohl in der Klasse, als auch bevor sie in die Klasse eintreten;
- b. die meisten haben zumindest einmal Sympathie und Antipathie für einen Schüler oder eine Schülerin empfunden und haben sich auch mit jemandem in der Klasse identifiziert. Sie denken, dass das vielleicht ihre Urteile beeinflusst hat, aber sie sind sich dessen nicht bewusst;
- c. den meisten Sprachlehrern gefällt ihre Arbeit noch und sie sind motiviert. Viele sind aber zum Teil nicht mehr motiviert. Es ist bemerkt worden, dass eine Korrelation zwischen Motivation und der Lust existiert, weiter als Lehrer zu arbeiten. Die Hauptursache der Demotivation sind die stressige Natur der Arbeit und die unsicheren wirtschaftlichen Bedingungen. Die meisten Sprachlehrer sind sich auch bewusst, dass ihre Motivation wesentlich für den Erfolg der Klasse und die Beibehaltung und Steigerung der Motivation der Schüler ist;
- d. viele Teilnehmer, aber nicht die meisten, definieren sich als gestresst. Generell sind diese Leute auch demotiviert, während die nicht gestressten Sprachlehrer sich als motiviert oder nur zum Teil demotiviert beschreiben;

- e. die meisten Lehrer glauben, dass ihre emotionalen Erfahrungen ihre Motivation, die Motivation der Schüler und die Atmosphäre der Klasse beeinflussen.

Die Ergebnisse beantworten zumindest zum Teil die anfängliche Frage über die Rolle, die die Emotionen den Sprachlehrern zufolge haben, und bestätigen die theoretischen Annahmen über die Bedeutung des Wohlfühlens der Lehrer. Andererseits könnten viele andere Aspekte vertieft werden, wie zum Beispiel das Thema des Stresses, der Kontrolle der Emotionen als soziales Phänomen und der emotionalen Intelligenz. Das Thema der Emotionen der Lehrer ist nämlich so umfangreich, dass es schwierig wäre, alle Aspekte zu vertiefen. Außerdem hat der Fragebogen einige Grenzen, die nach der Analyse der Daten festgestellt worden sind:

- a. der Fragebogen beeinflusst die Antwort, weil die Fragen *multiple choice* sind;
- b. es gibt die Möglichkeit, nur eine Antwort zu wählen;
- c. die Daten sind subjektiv, weil sie nur auf den Meinungen und Wahrnehmungen der Sprachlehrer beruhen.

Diese Mängel können den Anlass für zukünftige Vertiefungen darstellen. In einer zukünftigen Untersuchung ist es nämlich möglich, einige geeignete Verbesserungen zu bringen, um den hier vorgestellten Fragebogen zu erweitern.

Auf jeden Fall hat diese Arbeit einige für die Sprachdidaktik interessante Aspekte behandelt. Das Thema der Emotionen der Lehrer ist nämlich relativ neu in der Sprachdidaktik, wir sind jedoch überzeugt, dass seine Aufnahme in die Literatur aus verschiedenen Gründen sehr wichtig ist, die auf diese Weise zusammenfasst werden können:

- a. Die Emotivität ist eine menschliche Charakteristik, die in allen Aspekten des Lebens des Menschen anwesend ist;
- b. wenn die Emotionen der Schüler in der Sprachdidaktik sehr wichtig sind, sollte auch die emotionale Sphäre des Lehrers in Betracht gezogen werden, weil er ein wesentlicher Teil des Lernprozesses ist;
- c. es wäre wichtig, dass die Lehrer (und die zukünftigen Lehrer) auch über die Rolle ihrer Emotivität in der Klasse ausgebildet werden: Sie sollten vor allem über die gefährlichen emotionalen Situationen und ihre Konsequenzen nachdenken, die in ihrer Arbeit passieren können;
- d. wenn die Lehrer schon vorbereitet wären und ihnen vorzeitig ein Werkzeug gegeben würde, das sie im passenden Augenblick benutzen können, wären sie mehr in der Lage emotionale Schwierigkeiten zu vermeiden oder überwinden;
- e. das genannte Instrument kann das emotionale Bewusstsein sein, das in der Fähigkeit besteht, die eigenen emotionalen Erfahrungen und Zustände zu erkennen und zu beherrschen. Das emotionale Bewusstsein und die emotionale Intelligenz sind auch wichtig für die Bildung der eigenen Identität und für die Kontrolle der Dauer der Emotionen. Mit anderen Worten machen sie den emotionalen interpersonellen Austausch konstruktiver.

In diesem Sinn hat der Fragebogen hoffentlich das Nachdenken und die Selbstkritik der Sprachlehrer über die eigene emotionale Intelligenz angetrieben.

Bibliografia

ARNOLD M.B., 1954, “Feelings and Emotions and Dynamic Factors in Personality Integration”, in ARNOLD M.B., GASSON J. A., *The Human Person*, New York, Ronald Press.

ARNOLD M.B., 1970, “Perennial Problems in the Field of Emotion”, in *Feelings and Emotion: The Loyola Symposium*, New York, Academic Press.

ARNOLD J., BROWN H.D., 1999, “A Map of the Terrain”, in *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

ARNOLD J., 2009, “Affect in L2 Learning and Teaching”, in *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, n. 9.

ARNOLD J., 2011, “Attention to Affect in Language Learning”, in *Anglistik. International Journal of English Studies*, n. 1.

BALBONI P.E., 2012, *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.

BALBONI P.E., 2013, “Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico”, in *Educazione Linguistica. Language Education*, n. 1.

BALBONI P.E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Bonacci/Loescher.

BALBONI P. E., SANTIPOLO M. (a cura di), 2003, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*,

Roma, Bonacci.

BALCONI M., 2004, *Neuropsicologia delle emozioni*, Roma, Le Bussole.

BENESCH S., 2012, *Considering Emotions in Critical English Teaching: Theory and Praxis*, New York, Routledge.

BIER A., 2014, “The Motivation of Second/Foreign Language Teachers. A Review of the Literature”, in *Educazione Linguistica. Language Education*, n. 3.

BORG S., 2003, “Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do”, in *Language Teaching*, n. 36.

CANNON W.B., 1927, “The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory”, in *The American Journal of Psychology*, n. 1/4.

CAON F., 2005, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina.

CAON F., 2006, *Pleasure in Language Learning: A Methodological Challenge*, Perugia, Guerra.

CAON F., 2012, *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

CATES D.F., 2003, “Conceiving Emotions: Martha Nussbaum's Upheavals of Thought”, in *The Journal of Religious Ethics*, n. 2.

CLORE G.L., ORTONY A., 2008, "How Cognition Shapes Affect into Emotion", in LEWIS M., HAVILAND-JONES J.M., FELDMAN BARRETT L. (a cura di), *Handbook of Emotions*, New York, The Guilford Press.

DANIELS D., STRAUSS E., 2010, "Mostly I'm driven to Tears, and Feeling Totally Unappreciated: Exploring the Emotional Wellness of High School Teachers", in *Procedia Social and Behavioural Sciences*, n. 9.

DAMASIO A.R., 1994, *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York, Putnam. Le citazioni sono tratte dalla traduzione italiana: *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi, 2001.

DAMASIO A.R., 1999, *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, New York, Harcourt Brace. Trad. it.: *Emozione e Coscienza*, Milano, Adelphi, 2000.

DARWIN C., 1872, *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, London, Murray.

DAY C. (a cura di), 2011, *New Understandings of Teacher's work: Emotions and Education Change*, Heidelberg, Springer.

DE SOUSA R., 2014, "Emotion", in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/emotion/>. Ultima consultazione: 6/10/2016.

ECKART W.U., 2011, "Illustrierte Geschichte der Medizin", Berlin, Springer Verlag.

EKMAN P., FRIESEN W.V., ELLSWORTH P., 1972, *Emotion in the Human Face: Guidelines for Research and an Integration of Findings*, New York, Pergamon.

EKMAN P., 1984, “Expression and the Nature of Emotion”, in SCHERER K.R., EKMAN P. (a cura di), *Approaches to emotion*, New York, Hillsdale.

EKMAN P., 1999, “Basic Emotions”, in DALGLEISH T., POWER M. (a cura di), *Handbook of Cognition and Emotion*, New York, Wiley.

ELLSWORTH P.C., 1994, “William James and Emotion: Is a Century of Fame Worth a Century of Misunderstanding?” in *Psychological Review*, n. 2.

ELLSWORTH P.C., SCHERER K.R., 2003, “Appraisal Processes in Emotion”, in DAVIDSON R.J., SCHERER K.R., GOLDSMITH H.H. (a cura di), *Handbook of Affective Sciences*, Oxford, Oxford University Press.

FARRELL D.M., 1988, “Recent Work on the Emotions”, in *Analyse und Kritik*, n. 10.

FARRELL T.S.C., IVES J., 2015, “Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study”, in *Language Teaching Research*, n. 5.

FISCHER A.H., MANSTEAD A.S.R., ZAALBERG R., 2003, “Social Influences on the Emotion Process”, in STROEBE W., HEWSTONE M. (a cura di), *European Review of Social Psychology*, n. 14.

FREDDI E., 2012, “Disturbi emotivi e socio-relazionali: Una prospettiva glottodidattica umanistica”, in *Educazione Linguistica. Language Education*, n. 3.

FRIJDA N. H., 1986, *The Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press.

Trad. it.: *Emozioni*, Bologna, Il Mulino, 1990.

FRIJDA N. H., 2008, “The Psychologists' Point of View”, in LEWIS M., HAVILAND-JONES J.M., FELDMAN BARRETT L. (a cura di), *Handbook of Emotions*, New York, Guilford.

GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books.

GHANIZADEH A., MOAFIAN F., 2010, “The role of EFL teachers’ emotional intelligence in their success”, in *ELT Journal*, n. 4.

GOLEMAN D., 1996, *Emotional Intelligence*, London, Bloomsbury. Trad it.: *L'intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1997.

GRIFFITHS P. E., 1997, *What Emotions really are. The Problems of Psychological Categories*, Chicago, University of Chicago Press.

HESS U., THIBAUT P., 2009, “Darwin and Emotion Expression”, in *American Psychologist*, n. 2.

IZARD C. E., 1977, *Human Emotions*, New York, Plenum.

JAMES W., 1884, “What is an Emotion?”, in *Mind*, n. 9.

KASSABGY O., BORAIE D., SCHMIDT R., 2001, “Values, Rewards, and Job Satisfaction in ESL/EFL”, in DÖRNYEI Z., SCHMIDT R. (a cura di), *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu, University of Hawaii Press.

KERRUISH E., 2009, “Interpreting Feeling: Nietzsche on the Emotions and the

Self”, in *Minerva – An Internet Journal of Philosophy*, n. 13.

LANDOLFI L. (a cura di), 2004, *Crossroads languages in (e)motion*, Napoli, University Press.

LANDOLFI L., 2006, “Affective Aspects in the Language Classroom: Focus on the Teacher”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 2-3.

LANDOLFI L., 2007, “Emotività e visualizzazioni in contesti di apprendimento linguistico”, in *Atti del 7° Congresso AItLA: Aspetti linguistici della comunicazione pubblica e istituzionale* (Milano, 22-23 febbraio 2007), Perugia, Guerra.

LAZARUS R.S., 1966, *Psychological Stress and the Coping Process*, New York, McGraw-Hill.

LAZARUS R.S., 1991, “Cognition and Motivation in Emotion”, *American Psychologist*, n. 4.

LAZARUS R.S., SMITH C.A., 1988, “Knowledge and Appraisal in the Cognition-Emotion Relationship”, in *Cognition and Emotion*, n. 4.

LÖVHEIM H., 2012, “A New Three-Dimensional Model for Emotions and Monoamine Neurotransmitters”, in *Medical Hypothesis*, n. 78.

MAGRI T., 1991, “Il dilemma delle teorie filosofiche delle emozioni”, in MAGRI T., MANCINI F. (a cura di), *Emozione e conoscenza: Prospettive filosofiche psicologiche e cliniche*, Roma, Editori Riuniti.

MANSTEAD A.S.R., FISCHER A.H., 2001, "Social Appraisal: The Social World as Object of and Influence on Appraisal Processes", in SCHERER K.R., SCHORR A., JOHNSTONE T. (a cura di), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Research, Application*, New York, Oxford University Press.

MARTÍN, M.Á., 2007, "El profesor de E/LE: Personalidad, motivación y eficacia" (online), in *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, n. 1. http://www.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf. Ultima consultazione: 6/10/2016.

MEHRABIAN A., 1996, "Pleasure-Arousal-Dominance: A General Framework for Describing and Measuring Individual Differences in Temperament", in *Current Psychology*, n. 4.

MESQUITA B., 2016, "The Legacy of Nico H. Frijda (1927-2015)", in *Cognition and Emotion*, n. 4.

MOROSIN S. M., 2006, "Emozioni e Apprendimento: Il cervello che sente e impara", in *In.IT*, Perugia, Guerra.

MOSKOWITZ G., 1978, *Caring and Sharing in Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*, Newbury, Rowley.

NUSSBAUM M.C., 1996, "Aristotle on Emotions and Rational Persuasion" in RORTY A. (a cura di), *Essays on Aristotle's Rhetoric*, London, University of California Press.

O'DWYER K., 2008, "Nietzsche's Reflections on Love", in *Minerva - An Internet Journal of Philosophy*, n. 12.

ORTONY A., NORMAN D.A., REVELLE W., 2005, "Affect and Proto-Affect in Effective Functioning", in FELLOUS J.M., ARBIB M.A. (a cura di), *Who Needs Emotions? The Brain Meets the Maschine*, New York, Oxford University Press.

ORTONY A., TURNER T.J., 1990, "What's Basic about Basic Emotions?", in *Psychological Review*, n. 3.

PARROTT W.G. (a cura di), 2001, *Emotions in Social Psychology: Essential Readings*, Philadelphia, Psychology Press.

PESSOA L., 2009, "Cognition and Emotion", in *Scholarpedia*, n. 4.
http://www.scholarpedia.org/article/Cognition_and_emotion. Ultima consultazione: 6/10/2016.

PLUTCHIK R., 1980, "A General Psychoevolutionary Theory of Emotion", in PLUTCHIK R., KELLERMAN H. (a cura di), *Theories of Emotion*, New York, Academic Press.

PORCELLI G., 1994a, "Approcci umanistico-affettivi alla didattica delle lingue", in SCHIAVIN FACHIN S. (a cura di), *Lingue, testi e contesti: Studi in onore di Nereo Perini*, Udine, Kappa Vu.

PORCELLI G., 1994b, "E.W. Stevick e la glottodidattica umanistica", in *L'analisi linguistica e letteraria*, n. 1.

POWELL W., KUSUMA-POWELL O., 2013, *Becoming an Emotionally Intelligent Teacher*, New York, Skyhorse.

REIO JR., T.G., 2005, "Emotions as a Lens to Explore Teacher Identity and Change: A Commentary", in *Teacher and Teaching Education*, n. 21.

REISENZEIN R., 2006, "Arnold's Theory of Emotion in Historical Perspective", in *Psychology Press*, n. 7.

RIST J.M., 1964, *Eros and Psyche*, Toronto, University of Toronto Press. Trad. it.: *Eros e Psyche: Studi sulla filosofia di Platone, Plotino e Origene*, Milano, Vita e Pensiero, 1995.

SCHACHTER S., SINGER J., 1962, "Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State", in *Psychological Review*, n. 5.

SCHERER K. R., 2001, "Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking" in SCHERER K.R., SCHORR A., JOHNSTONE T. (a cura di), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*, Oxford, Oxford University Press.

SCHERER K.R., 2005, "What are Emotions? And how can they be measured?", in *Social Science Information*, n. 4.

SCHUMANN J.H., 2004, *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition*, Los Angeles, Erlbaum.

SCHUTZ P.A., ZEMBYLAS M. (a cura di), 2009, *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*, New York, Springer.

SMITH C. A., ELLSWORTH P. C., 1985, "Patterns of Cognitive Appraisal in Emotion", in *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 4.

SOLOMON R.C., 2008, "The Philosophy of Emotions", in LEWIS M., HAVILAND-JONES J.M., FELDMAN BARRETT L. (a cura di), *Handbook of Emotions*, New

York, Guilford.

STEVICK E.W., 1988, *Teaching and Learning Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.

STEVICK E.W., 1990, *Humanism in Language Teaching: A Critical Perspective*, Oxford, Oxford University Press.

SUGINO, T., 2010, "Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context" (online), in *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, n. 3.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810014102>. Ultima consultazione: 6/10/2016.

SWAIN M., 2013, "The Inseparability of Cognition and Emotion in Second Language Learning", in *Language Teaching*, n. 46.

THURAIRAJ S., ROY S.S., 2012, "Teachers' Emotions in ELT Material Design", in *International Journal of Social Sciences and Humanity*, n. 3.

TITONE R., 1987, "La dimensione affettiva", in FREDDI G. (a cura di), *Lingue Straniere per la Scuola Elementare*, Padova, Liviana.

TOSINI G., 2009, "Social Appraisal: una dimensione del Cognitive Appraisal", in CRISTINI C, GHILARDI A. (a cura di), *Sentire e pensare: Emozioni e apprendimento fra mente e cervello*, Milano, Springer.

ULICH D., MAYRING P., 2003, *Psychologie der Emotionen*, Stuttgart, Kohlhammer.

VARRIALE C., 2002, *Cervello, emozioni, prosocialità*, Napoli, Liguori.

ZEMBYLAS M., 2003a, “Caring for Teacher Emotion: Reflections on Teacher Self-Development”, in *Studies in Philosophy and Education*, n. 22.

ZEMBYLAS M., 2003b, “Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspective”, in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, n. 3.

ZEMBYLAS M., 2003c, “Interrogating Teacher Identity: Emotion, Resistance, and Self-Formation”, in *Educational Theory*, n. 1.

Appendice A. Questionario: il ruolo delle emozioni dell'insegnante di lingua

INFORMAZIONI GENERALI

1. Da quanti anni insegna?

- a. 0-10
- b. 11-20
- c. 21-30
- d. Più di 30

2. Quale lingua insegna?

- a. Inglese
- b. Francese
- c. Tedesco
- d. Spagnolo
- e. Russo
- f. Italiano L2
- g. Altro:

3. In che tipo di scuola insegna?

- a. Scuola secondaria di primo grado
- b. Liceo
- c. Istituto tecnico
- d. Istituto professionale
- e. Altro:

LE EMOZIONI DELL'INSEGNANTE E LA SUA RELAZIONE CON GLI STUDENTI

4. Qual è l'emozione che prova più spesso prima di entrare in classe o mentre programma le lezioni?

- a. Gioia
- b. Tristezza
- c. Rabbia
- d. Frustrazione
- e. Noia
- f. Soddisfazione

5. Qual è l'emozione che prova più spesso quando è in classe?

- a. Gioia
- b. Tristezza
- c. Rabbia
- d. Frustrazione
- e. Noia
- f. Soddissfazione

6. Si sente più frustrato quando:

- a. Non riesce a catturare l'attenzione degli studenti
- b. Gli studenti si dimostrano annoiati
- c. Non riesce a far capire ciò che vuole spiegare
- d. Deve dare brutti voti
- e. Non riesce a trattare tutti gli argomenti prefissati
- f. Non si sente apprezzato dalla scuola, dai colleghi, dai genitori o dagli studenti stessi
- g. Altro:

7. Cosa la rende più felice come insegnante?

- a. Ricevere attenzione dagli studenti
- b. Vedere interesse da parte degli studenti
- c. Dare buoni voti meritati
- d. Riuscire a trattare tutti gli argomenti prefissati
- e. Sentirsi apprezzato dalla scuola, dai colleghi, dai genitori o dagli studenti stessi
- f. Altro:

8. Chi la fa arrabbiare di più?

- a. Uno/a studente/ssa distratto/a (non attento/a alla lezione, che usa il cellulare, ecc.)
- b. Uno/ studente/ssa che non si impegna (non fa i compiti, non studia, prende brutti voti, ecc.)
- c. Uno/a studente/ssa silenzioso/a, che non interviene in classe
- d. Uno/a studente/ssa esuberante, che interviene molto
- e. Altro:

9. Le è mai capitato di provare antipatia per un/a suo/a alunno/a?

- a. Sì
- b. No

9.1 Secondo lei, a cosa è dovuta la sua antipatia?

- a. Comportamento dell'alunno/a (maleducato/a, poco rispettoso/a)
- b. Disinteresse dell'alunno/a per la sua materia d'insegnamento (non studia, non si applica)
- c. Differenze caratteriali rispetto all'alunno/a
- d. Altro:

9.2 Come si è comportato/a in quell'occasione?

- a. Mi arrabbiavo spesso con lui/lei
- b. Lo/la ignoravo
- c. Ho cercato di capire i motivi della mia antipatia e di risolverli
- d. Altro:

10. Le è mai capitato di provare simpatia per un/a suo/a alunno/a?

- a. Sì
- b. No

10.1 Secondo lei a cosa è dovuta la sua simpatia?

- a. Comportamento dell'alunno/a (educato/a, rispettoso/a)
- b. Interesse dell'alunno/a per la sua materia d'insegnamento (studia, si applica)
- c. Somiglianza caratteriale con l'alunno/a
- d. Altro:

10.2 Come si è comportato/a in quell'occasione?

- a. Lo/a ignoravo, cercando di non mostrare la mia simpatia nei suoi confronti
- b. Gli/le dimostravo la mia simpatia nei suoi confronti, era inevitabile
- c. Altro:

11. Si è mai identificato/a con un/a suo/a alunno/a (stessi tratti caratteriali, stesso

stile di apprendimento, ecc.)?

- a. Sì
- b. No

11.1 Secondo lei, questo ha influito sui suoi giudizi nei confronti dell'alunno/a?

- a. Sicuramente sì
- b. Forse sì, ma non me ne sono reso conto
- c. Sicuramente no
- d. Altro:

EMOZIONI DELL'INSEGNANTE E IDENTITÀ

12. Le piace (ancora) fare l'insegnante?

- a. Sì
- b. No

13. Come si definirebbe in questo momento della sua carriera?

- a. Molto motivato
- b. Parzialmente demotivato
- c. Del tutto demotivato

13.1 Quali potrebbero essere le cause di tale demotivazione?

- a. Natura stressante del lavoro
- b. Mancanza di autonomia nelle decisioni riguardanti il proprio lavoro
- c. Mancanza di una preparazione adatta
- d. Possibilità limitata di crescita intellettuale
- e. Carriera insoddisfacente
- f. Condizioni economiche precarie

14. Crede che essere un insegnante motivato sia importante per il funzionamento della classe e per la crescita della motivazione degli studenti stessi?

- a. Credo sia necessario
- b. Credo sia importante ma non necessario
- c. Credo sia poco importante
- d. Credo non sia per niente importante

15. Si definirebbe un insegnante stressato?

- a. Sì
- b. No

16. Cosa desidera per essere felice come insegnante?

- a. Avere più autonomia nel proprio lavoro
- b. Ricevere una preparazione più adatta
- c. Ricevere un maggiore riconoscimento economico
- d. Altro:

17. È soddisfatto di come svolge la sua professione?

- a. Sì
- b. No

CONCLUSIONE

18. Crede che le emozioni che lei prova in classe influenzino

a. la sua motivazione?

- sì
- no

b. la sua capacità cognitiva (per es. la valutazione dei risultati degli studenti)?

- sì
- no

c. la motivazione degli studenti?

- sì
- no

d. l'atmosfera che viene a crearsi in classe?

- sì
- no

- **Se desidera, può scrivere un commento personale, come integrazione a una risposta e/o in riferimento alla sua esperienza.**

Appendice B. Commenti dello spazio aperto a fine questionario

Questo è solo il mio primo anno di insegnamento, e mi trovo all'estero come insegnante di italiano all'università. In generale, sono molto apprezzata e mi fa piacere che molti studenti e colleghi cerchino di trattenermi per il prossimo anno, ma per quanto sia soddisfatta dal lavoro svolto, l'insegnamento non è la mia strada e al momento sono alla ricerca di altro - in patria.

Il sentimento che provo quando entro in classe non è proprio la soddisfazione ma un misto di allegria e preoccupazione.

Per me è molto importante poter seguire gli alunni nella loro crescita, avere la possibilità di insegnare in una scuola unitaria, come lo è la scuola Steineriana, dalle classi elementari (scuola primaria) alle classi di scuola secondaria di primo grado.

Più che una somiglianza caratteriale la definirei una empatia caratteriale. Credo che il mestiere dell'insegnante sia inscindibile dagli aspetti emotivi, dall'empatia che si riesce (o no) a creare. Credo che si debbano valutare positivamente e sfruttare gli aspetti emotivi, ma al contempo si debbano tenere sotto controllo i fenomeni proiettivi. Essi sono inevitabili ma possono avere aspetti negativi. (Penso che ciò valga per tutte le professioni in cui il rapporto con il/la cliente/paziente/utente ecc. svolge un ruolo rilevante.)

Vorrei semplicemente specificare che insegno per 30 ore settimanali o più in una scuola privata per adulti che scelgono di fare una vacanza studio in Italia.

Le riforme del governo destabilizzano e umiliano il corpo docente provocando a priori uno svilimento della funzione docente.

Credo che l'esperienza più bella nell'insegnamento sia ricevere un grazie, un grazie piccolo e detto sottovoce può cambiare tutto il resto della mia giornata.

Sono profondamente convinta che la chiave di qualsiasi apprendimento sia la motivazione: nell'insegnante e nell'alunno. L'insegnante poco motivato non è in grado di stimolare e risvegliare la voglia di conoscenza nello studente. Per questo chiunque voglia insegnare dovrebbe in ogni occasione prima di entrare in classe, chiedersi: 'è quello che voglio fare? Mi fa stare bene insegnare?'. Se la risposta è NO, meglio pensare a un'alternativa.

Insegnare la lingua che amo resta il lavoro che sceglierei sempre e comunque...se solo il ruolo di genitori e presidi ce lo facessero svolgere al meglio delle nostre capacità, tutto sarebbe più semplice e proficuo per tutto.

È importante avere un giusto riconoscimento economico ma anche il riconoscimento del proprio lavoro da parte dei superiori. Fondamentale anche è avere la possibilità di seguire periodicamente corsi di aggiornamento VERAMENTE utili e interessanti, ma purtroppo la maggior parte ripetono le stesse cose e si fermano alla teoria.

Se lo studente vede l'insegnante coinvolto, allegro, felice ed entusiasta di quello che insegna, sarà sicuramente più attratto dall'argomento affrontato.

Credo che ricevere un maggiore compenso economico/una maggiore sicurezza lavorativa vada di pari passo col desiderio di avere una maggiore preparazione a livello didattico: oggi qualsiasi corso di formazione è a pagamento e non sempre avendo un lavoro precario è possibile permetterselo. E nello stesso tempo continuare a formarsi (anche a proprie spese) sarebbe più motivante avendo una sicurezza lavorativa.

È un'opportunità meravigliosa poter fare parte del percorso dei propri studenti, accompagnarli e lasciarsi accompagnare per un tratto del loro cammino, con la consapevolezza che il loro domani dipende anche dall'oggi che anche tu fai loro vivere.

Per quanto riguarda la parte relativa alle emozioni direi che in realtà, oltre alla gioia, provo paura. Paura di non farcela e di essere inadeguata al contesto e di lasciarmi influenzare troppo dal contesto, dalle personalità degli studenti e dalle loro eventuali difficoltà.

Dovreste permettere di cliccare più opzioni per la stessa domanda.

La parte più bella dell'insegnamento è il rapporto che riesco a creare cogli studenti che finora si è sempre manifestato anche oltre l'orario scolastico. Questo mi fa pensare che i ragazzi apprezzino il mio lavoro, in caso contrario il nostro rapporto si limiterebbe allo stretto indispensabile. Saperli ascoltare e che loro si confidino sono aspetti che aiutano a creare un buon legame e spero che anche coll'avanzare dell'età si riesca da parte mia a mantenere questi aspetti.

L'elemento più brutto nell'insegnamento oggi è il fatto che un gran numero di famiglie è troppo indulgente e protettiva nei confronti delle mancanze dei figli, addossa la colpa dei propri errori educativi agli insegnanti confondendo le responsabilità dell'autorità primaria (la famiglia) con l'autorità secondaria (la

scuola) e dà più importanza ai voti che al comportamento e all'educazione. Mai come oggi si assiste al totale scollamento tra scuola e famiglia.

Una delle domande chiedeva cosa mi stressa e ho risposto "la condizione economica" che era quella che più si avvicinava alla mia problematica, in realtà quello che volevo dire è che la condizione economica degli istituti pubblici non permette di avere la strumentazione adatta per questo mestiere e ci costringe ad arrangiarsi come meglio possiamo, senza poter dare il massimo

Ho sempre desiderato fare l'insegnante, di francese in particolare. I miei insegnanti mi hanno trasmesso dei valori di cui vado fiera: amore per il sapere, rispetto della cultura, desiderio e curiosità di conoscere. Oggi, purtroppo, non è più così: gli alunni sono svogliati, in certi casi anche apatici, vuoi per i problemi adolescenziali, vuoi per problemi in famiglia, vuoi perché la SCUOLA non è più quella di qualche anno fa (ho 37 anni), a cominciare dal ruolo che aveva l'insegnante: era il depositario di un sapere che affascinava, che incantava. Oggi, se nemmeno le istituzioni riconoscono a noi insegnanti questa "dignità" del sapere, figuriamoci la società, sempre pronta ad additarci qualche errore e ad ergersi a giudice di ciò che facciamo e come lo facciamo, senza, tra l'altro, averne titoli e competenze.

La motivazione è la molla che ci spinge ad agire, è l'amore verso la materia che presentiamo e la passione per l'insegnamento, per la trasmissione del sapere ai ragazzi. A volte il contesto di lavoro è deprimente: le ore di insegnamento sono davvero poche per presentare tutti gli aspetti della lingua, della civiltà ecc. Questo è frustrante. Se avessi più tempo potrei variare le attività e riuscirei a coinvolgere anche gli alunni più restii. Inoltre i mezzi della scuola sono modesti: LIM che non funzionano, attrezzature e spazi carenti. Mi piacerebbe avere un'aula dedicata alla mia lingua di insegnamento da decorare per "entrare" in situazione.

Spero di cuore che le cose cambino per noi precari.

Sono le risposte di un'insegnante prossima alla pensione, spero siano di aiuto.

Bisognerebbe aumentare le ore di insegnamento del francese perché 2 ore sono poche per portare gli alunni ad una preparazione adeguata (anche i ragazzi bravi con 2 ore non riescono a fare dei compiti senza errori)

Io amo il mio lavoro e i miei alunni tutti, quelli interessati al francese e quelli che non amano questa materia. Più che insegnare il francese mi sembra importante trovare quell'anello che unisca me e loro ed essere un punto di riferimento, una persona sulla quale possono contare...e ameranno anche questa lingua...attraverso me!!!

Grazie per questa possibilità. Le auguro una carriera piena di soddisfazioni

È la professione che sognavo da ragazza, quella che esercito e che non cambierei per niente al mondo.

Soddisfazione nel mio lavoro: NI. Vorrei fare molto di più, avere più tempo per coinvolgere maggiormente i ragazzi nell'apprendimento della lingua e soprattutto della cultura. Insegnare una lingua dà la possibilità di ampliare i loro orizzonti, la visione del mondo, le loro aspettative, le loro aspirazioni.

Un'insegnante di sostegno come me deve affrontare due tipologie di studenti: quelli che necessitano rimettersi in carreggiata rispetto alla classe e quelli che desiderano o i cui genitori desiderano imparare l'inglese. Sono due sfide altrettanto difficili. Mi devo mettere al servizio di questi ragazzi, cercando la chiave per rendere questa materia allettante nonostante la loro stanchezza dopo una giornata intera passata tra scuola e impegni vari. I risultati sono spesso ottimi mentre nei casi davvero difficili so' di aver seminato qualcosa che si schiuderà in futuro. Trasmettere la mia esperienza e conoscenza personali mi dà gioia. È un lavoro che ho scelto per caso ma che mi regala ogni giorno molte soddisfazioni.

Un insegnante motivato e che ama ciò che insegna è il migliore. Bisogna però creare le premesse per la motivazione prima di tutto a livello istituzionale.

Alla domanda se sono stressata ho risposto di no: è ovvio però che vi sono anche momenti difficili e faticosi, talvolta capita di sentirsi frustrati o demotivati ma in generale cerco sempre di vedere i lati positivi e di andare comunque avanti nel modo migliore possibile con gli strumenti che ho a disposizione.

Amo la scuola e soprattutto i giovani fonte di rinnovamento.

La frustrazione deriva dalla mancanza di interesse per la scuola da parte degli alunni e la mancata collaborazione da parte dei genitori.

Mi piacerebbe meno burocrazia.

Le emozioni che provo sono prodotto della mia vocazione e passione per l'insegnamento della mia materia, in questo caso lo spagnolo. Un insegnante deve essere una persona che abbia vocazione, non un mero operaio che realizza un lavoro. Sono persone quelle che abbiamo nelle mani.

Molto di ciò che non riesco a fare in classe dipende dalla mancanza di strumenti adatti (es. connessione ad internet, LIM, proiettore, ecc.). Si parla tanto dell'importanza della scuola 2.0 per avvicinarsi agli studenti, nativi digitali, ma la realtà di molte scuole è ben altra. Spesso manca perfino la carta per fare fotocopie o, peggio, quella igienica. Questa mancanza di strumenti ormai fondamentali frustra l'entusiasmo dei giovani insegnanti.

Come esperienza personale, di donna e madre che ama il suo lavoro e ha fatto di tutto per poter svolgere questo lavoro- missione, vorrei dire che oggi, grazie a questo governo, abbiamo di nuovo le classi popolate da insegnanti inutili, che hanno tentato il concorso, non l'hanno vinto, ma grazie ai ricorsi dei sindacati, ora hanno " il posto". Sono persone che non hanno mai voluto insegnare, ci hanno provato e ora sono in classe, a rovinare i nostri figli. Sono persone che non hanno rispettato la legge ma vorrebbero correttezza da parte dei nostri figli. Non ci sto. In queste condizioni non è più una scuola ma una merda gigantesca.

Mi è stato difficile rispondere alle domande sulle mie emozioni prima di entrare in classe. Ho segnato "gioia" perché ritengo di avere un atteggiamento positivo, ma vivo ogni lezione come una sfida, cosa che sento prima di ogni lezione. Sono consapevole che in genere le cose vanno diversamente di quanto si prevede. Riguardo alle simpatie e alle antipatie nei confronti dei singoli studenti, credo che siano inevitabili. Non ho mai provato emozioni forti in questo senso, ma ho cercato di esserne consapevole e di dare anche a questi allievi le stesse opportunità che ho dato agli altri. Probabilmente le mie valutazioni ne sono state influenzate, ma ritengo che le griglie che usiamo aiutino ad avvicinarci a una certa obiettività.

Dare una sola risposta alle domande, in alcuni casi, è stato difficile. Lo stress dipende da molti fattori: stanchezza, classi difficili, difficoltà di lavorare in team. Riguardo alla simpatia/antipatia, lavoro in una scuola privata, in cui gli studenti sono anche clienti e adulti, devo sapere gestire quello che provo, altrimenti perdiamo clienti. L'antipatia deriva, in molti casi, dalla scarsa capacità da parte dello studente di interagire con gli altri studenti e di creare un clima positivo. La motivazione va e viene. Dipende, anche quella da molti fattori. Se la classe è bella, mi sento motivata e piena di energia. Nella mia scuola, gli studenti cambiano nell'arco di un mese. In quattro settimane, la classe cambia più volte. È difficile avere sempre energia costante e positiva. I soldi sono veramente pochi. È un lavoro molto faticoso, devi sempre essere sorridente e positiva. E calma.

Il questionario che tratta delle emozioni è molto interessante. Io vivo di emozioni e cerco di dividerle quando sto in classe per instaurare un clima positivo e propizio all'insegnamento. Ma a volte le emozioni possono essere

anche negative. Da lì sorge la domanda meglio un insegnamento con emozioni e anche rischio o piatto ma controllato?

Vado in pensione quest'anno ma non sono stanca di insegnare.

Insegnare è una continua emozione come lo sono le relazioni più preziose che viviamo nel corso dell'esistenza. Entrare in comunicazione tutti i giorni con persone che stanno crescendo e si trasformano sotto i nostri occhi, grazie anche a quello che di positivo noi insegnanti abbiamo da offrire, non può che essere innanzi tutto un'emozione. Per quanto le attività che facciamo e prepariamo siano improntate a criteri di razionalità e logicità, siano pianificate e strutturate, tutto questo sapere ordinato si dispiega in modo sempre diverso, passa per le vibrazioni dello sguardo e della parola, coinvolgendo insegnante e alunni in una trama di continui scambi ed investendo così le emozioni di tutti, gli insegnanti per primi.