

# ***Emozioni. Un'arma per l'apprendimento***

***Isabella Poggi Laura Bartolucci Sissy Violini***  
*Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Università Roma Tre*

## ***1. Emozioni e motivazione all'apprendimento***

In questo lavoro presentiamo alcune ipotesi teoriche sul rapporto fra emozioni e motivazione, e i primi risultati di una ricerca empirica volta a verificarle. Ci chiediamo come nasce la motivazione all'apprendimento, la “voglia di conoscere”, e per quali strade le emozioni provate da insegnanti e studenti nella scuola possono influenzarla. Partendo da un modello della mente in termini di conoscenze e scopi, presentiamo una ricerca empirica che indaga due meccanismi emotivi, il trasferimento e il contagio, e la loro capacità di influenzare la motivazione all'apprendimento.

## ***2. Un modello in termini di conoscenze e scopi***

Secondo un modello della mente e dell'interazione sociale in termini di conoscenze e scopi (Castelfranchi e Parisi 1980; Conte e Castelfranchi 1996; Poggi e Magno Caldognetto 1997; Castelfranchi e Poggi 1998), ogni azione di un sistema (animale o artificiale, individuale o collettivo) è determinata da uno scopo – definendo scopo un'intenzione cosciente, un istinto, un bisogno, una norma: qualsiasi stato non realizzato nel mondo che regoli l'attività di un sistema. Usando risorse esterne (le condizioni del mondo e il possesso di beni o strumenti), e risorse interne (le sue conoscenze e capacità di azione), il sistema persegue i suoi scopi attraverso piani: strutture gerarchiche in cui ogni azione è mezzo per uno scopo, ogni scopo può essere a sua volta mezzo per uno scopo sovraordinato, o sovrascopo, e tutte le azioni mirano a realizzare lo scopo finale del piano, o meta.

### ***2.1. Tipi di scopi***

Gli scopi che regolano il comportamento umano sono di tipi diversi. Possiamo distinguere scopi interni dell'individuo (consci o inconsci) e scopi esterni (Castelfranchi 1981), posti su di lui da altre entità, biologiche (es. l'istinto di protezione della madre verso il suo piccolo), o sociali, (es. la norma di non passare se il semaforo è rosso). Inoltre gli scopi sono *strumentali*, se sono mezzo per un sovrascopo (mangiare serve a togliersi la fame, che a sua volta serve a mantenersi in vita), o *terminali* se perseguiti per se stessi: come mantenersi in vita, avere stima di sé, essere amati, avere una buona opinione di se stessi; ma anche, (visto che nell'animale uomo la sopravvivenza dipende molto più dall'uso delle sue conoscenze che dalla sua forza o agilità fisica), lo scopo di avere conoscenze. A volte uno scopo strumentale acquista autonomia e diventa terminale: inizialmente studio all'Università strumentalmente, solo per prendere una Laurea, ma poi mi appassiono allo studio, e il desiderio di conoscenze diventa fine a se stesso.

### ***2.2. Emozioni***

Un'emozione (Castelfranchi, 2000) è uno stato soggettivo complesso che comprende, oltre a un vissuto soggettivo, aspetti fisiologici, motivazionali ed espressivi, e serve a monitorare il perseguimento di scopi di alto valore adattivo. Si prova un'emozione quando un evento provoca, o è probabile che provochi, il raggiungimento o la compromissione di uno scopo molto importante per la sopravvivenza o il benessere dell'individuo (scopo “sorvegliato”). Possiamo dunque possibile distinguere le emozioni da un lato in positive e negative, a seconda che si provino per il raggiungimento o la compromissione di uno scopo, dall'altro per la sfera cui si

riferiscono, cioè per la classe di scopi che sorvegliano. Possiamo così distinguere emozioni individuali e sociali, a seconda che si provino verso un oggetto o un evento o necessariamente verso una persona, e in particolare:

1. individuali, positive e negative, fra cui:
  - emozioni che chiamiamo “primarie”, come gioia, tristezza, rabbia, paura, ma che ne comprendono anche altre, distinte dalle primarie solo per intensità: ad esempio, nella “famiglia” della paura, preoccupazione, ansia, terrore, in quella della rabbia, irritazione, indignazione, fastidio;
  - a. emozioni “cognitive” (le “emozioni della mente” di Levorato, 2000), come interesse, sorpresa, curiosità, noia, che si provano quando è in ballo un scopo epistemico, cioè relativo all’acquisizione ed elaborazione di conoscenze;
2. sociali, positive e negative, fra cui:
  - a. emozioni “intrinsecamente sociali”, come amore e odio, simpatia e antipatia, relative allo scopo di cercare o rifuggire un’altra persona, di interagirci in maniera cooperativa o aggressiva;
  - b. emozioni “dell’immagine dell’altro”, che mediano gli scopi sociali, passando per una valutazione positiva o negativa dell’altro, cioè “marcando” con un’emozione l’immagine che abbiamo di lui. Così, stima e ammirazione nascono da una valutazione positiva dell’altro, e ci inducono ad avere per lui emozioni sociali positive; disgusto e disprezzo segnalano una valutazione negativa dell’altro e inducono emozioni sociali negative.
  - c. emozioni “dell’immagine” e “dell’autoimmagine”, come imbarazzo, vergogna, senso di colpa, umiliazione, soddisfazione e orgoglio, che si provano quando è raggiunto o compromesso lo scopo dell’immagine o dell’autoimmagine. (Consideriamo “sociali” queste emozioni perché la consapevolezza di sé e l’autoimmagine sono fortemente intrecciate con l’immagine che di noi hanno gli altri).

### **2.3. Emozioni e scopi**

Emozioni e scopi sono legati in vari modi:

1. le emozioni esistono proprio per “sorvegliare” gli scopi: informano l’individuo del raggiungimento o della compromissione dei suoi scopi in modo immediato, globale, senza ragionamenti analitici, e proprio grazie alla loro immediatezza che conducono ad altrettante immediate reazioni comportamentali;
2. le emozioni attivano scopi, cioè scatenano reazioni comportamentali. Ad esempio: nel senso di colpa lo scopo sorvegliato è il rispettare le norme condivise o non provocare un danno, l’emozione negativa segnala la compromissione di questo scopo, e attiva lo scopo di riparare il danno provocato.
3. le emozioni diventano scopi. Un individuo può fare o non fare qualcosa allo scopo di provare o meno un’emozione: ad esempio fare un regalo per provare la gioia causata dalla riconoscenza dell’altro. Così le emozioni diventano un meccanismo di autoriproduzione di scopi, e quindi un meccanismo di apprendimento. Se un’azione rispondente ad un certo scopo suscita nell’individuo un’emozione positiva, questa emozione attiverà lo scopo di riprovarla e quindi riattiverà lo scopo originario e l’azione conseguente; viceversa se l’emozione suscitata è negativa, essa attiverà lo scopo di evitarla.

Le emozioni, dunque, hanno un forte potere motivante, in quanto attivano scopi, e si traducono esse stesse in scopi.

### **3. Le emozioni e la voglia di conoscere**

In base ai concetti appena presentati possiamo riesaminare alcune classiche questioni relative ai rapporti fra emozioni, motivazione e apprendimento (De Beni e Moè 2000). La domanda da cui partiamo è questa: come nasce la “voglia di conoscere”?

### **3.1. Insegnanti, studenti e materie**

La nostra ipotesi è che esistano almeno quattro diversi meccanismi motivazionali che, attraverso una diversa interazione fra scopi ed emozioni, generano scopi epistemici, ossia la “voglia di conoscere”.

Caso 1. *Lo scopo epistemico originario* (ovvero, il piacere di imparare)

Una prima possibilità (quella che forse tutti gli insegnanti vorrebbero realizzata...) è che lo studente abbia già una motivazione intrinseca all'apprendimento, cioè che studi la materia semplicemente perché gli interessa. In questo caso, il fatto stesso di acquisire conoscenze su quell'argomento gli può dare emozioni positive: ad esempio, se un ragazzo ha una curiosità su un argomento di biologia o vuole risolvere un problema matematico, quando soddisfa questo suo scopo, o addirittura nel momento del suo perseguimento, cioè mentre studia biologia o matematica, proverà un'emozione positiva semplicemente perché sapere quella cosa gli interessava.

In questo caso, lo studente R compie l'azione di studiare la matematica, ma poiché egli ha lo scopo terminale di sapere di matematica, soddisfare o anche solo perseguire quello scopo gli provoca un'emozione positiva.

Caso 2. *L'emozione del processo* (ovvero, imparare è un gioco)

Poniamo che l'insegnante I insegni la matematica utilizzando sempre un approccio giocoso, indovinelli, giochi matematici, curiosità, cosicché i suoi studenti tutte le volte che fanno matematica si divertono un mondo.

Qui lo studente R studia la matematica perché questo lo fa divertire, cioè la meta del suo piano è non tanto la matematica, ma il fare in classe i giochi matematici. Come si sa, è tipico del gioco non avere scopi ulteriori: lo facciamo per farlo, e basta. Tuttavia in questo caso può capitare che lo scopo di far bene i giochi matematici, nato come mezzo per lo scopo di divertirsi, diventi scopi terminale, e che allo studente venga l'interesse per la matematica in sé. Così si torna al caso 1.

Caso 3. *L'emozione per l'insegnante* (ovvero, il trasferimento emotivo)

Per alcuni, il processo che ha portato ad appassionarsi allo studio ha avuto origine da un'emozione sociale: l'affetto, simpatia, ammirazione o addirittura l'innamoramento per un insegnante. Poniamo che R sia innamorata del professore di matematica: potrebbe essere una buona ragione per studiare matematica. In questo caso il processo che conduce alla “voglia di studiare” si sviluppa in due momenti: inizialmente A ha può provare trasporto per un professore e, poiché spesso sulle emozioni sociali vige uno scopo di reciprocità (ad esempio, vogliamo essere amati da chi amiamo, stimati da chi stimiamo), da questo nasce uno scopo quale “essere amato dal professore”. Ma per raggiungerlo, R deve perseguire uno scopo strumentale ad esso, lo scopo di fare qualcosa che sia gradito al professore, ad esempio sapere bene la sua materia, che induce all'azione di studiarla a fondo. L'anticipazione del raggiungimento dello scopo di “essere amato” (fin qui sovrascopo rispetto allo scopo di sapere bene la materia) può determinare inoltre un'emozione positiva di A, e a lungo termine questa emozione positiva legata al sovrascopo si può riverberare sia sullo scopo strumentale che sull'azione che consente di perseguirlo: l'emozione cioè si trasferisce dal sovrascopo al sottoscopo, che si autonomizza, finché lo scopo di studiare diviene fine a se stesso ed è associato a un'emozione positiva. Chiamiamo trasferimento emotivo questo meccanismo. Più precisamente, parliamo di **trasferimento emotivo** quando il fatto che uno studente provi un'emozione per un insegnante causa il fatto che lo studente prova la stessa emozione (o anche, più

genericamente, lo stesso stato dell'umore, la stessa valenza emotiva) anche per la materia da lui insegnata.

#### Caso 4. *L'emozione dell'insegnante* ( ovvero, il contagio emotivo)

In certi casi, l'emozione positiva per una certa materia, e quindi la voglia di studiarla, deriva dal piacere provato dall'insegnante per la materia stessa. Nella vita quotidiana, spesso accade che gli studenti dicano di un insegnante: "E' un bravo insegnante. Si capisce che gli piace la materia". Dobbiamo prendere con molta serietà queste intuizioni del senso comune, e coglierne il senso di meccanismi psicologici molto importanti. Un insegnante che prova piacere nell'insegnare la propria disciplina esprimerà il proprio stato d'animo attraverso la mimica facciale, i movimenti del corpo, i gesti; e la sua emozione positiva, attraverso il meccanismo del contagio, si può facilmente trasferire agli studenti: anch'essi proveranno un'emozione positiva verso quella disciplina e così, per il potere motivante dell'emozione, crescerà la loro voglia di studiarla.

Il contagio è uno dei meccanismi di cui la natura ha dotato l'animale uomo ed altri animali, per favorire la trasmissione di stati emotivi da un individuo all'altro. L'altro meccanismo, più evoluto, di cui l'uomo è dotato per questa funzione è l'empatia (Bonino et al., 1998; Stern, 19 ). Ma l'empatia richiede una maggiore sofisticatezza cognitiva: quella capacità di immedesimarsi nell'altro, di avere una "teoria della mente", di cui il cucciolo dell'uomo è dotato solo dopo i due anni di età. Il contagio invece è meccanismo più primitivo: come tale opera anche in assenza di quelle capacità, e tuttavia, come spesso accade, è riassorbito da meccanismi più evoluti ma non cancellato. Il contagio trasmette emozioni all'infante, che si mette a piangere quando sente la tensione emotiva della mamma; per contagio la folla si entusiasma col capo carismatico, s'indigna o s'infuria tutta insieme. E' quindi plausibile che il contagio sia all'opera anche in quella particolare situazione affettivo-relazionale che è l'interazione insegnante-studente.

Parliamo dunque di contagio emotivo quando il fatto che un insegnante prova un'emozione per una certa materia causa il fatto che anche lo studente provi la stessa emozione (o più genericamente emozioni della stessa valenza) per quella materia.

### **3.2. Emozioni e apprendimento**

Abbiamo esaminato quattro tipi di relazioni fra scopi, emozioni e comportamenti volti all'apprendimento. L'elenco sicuramente non è esaustivo; fra gli scopi più importanti vi sono ad esempio quelli dell'immagine e dell'autoimmagine (Castelfranchi 1988), che sono spesso e importantemente causa di emozioni (orgoglio, vergogna, sentirsi fieri, senso di inadeguatezza, senso di colpa), ma per cui è forse più accettata la rilevanza per la motivazione all'apprendimento: si veda il modello di Atkinson e Raynor (1974), il costrutto di auto-efficacia (Bandura 1997), o il rapporto fra attribuzione causale e motivazione (Weiner 1994), o la differenza fra obiettivi di prestazione e di padronanza (Dweck 1999), che segnano in buona parte il discrimine fra scopi dell'immagine e dell'autoimmagine. Ma in questo lavoro, ciò che ci interessa mettere in luce sono i rapporti fra la motivazione all'apprendimento e la relazione fra studente e insegnante.

Nella motivazione all'apprendimento, le emozioni, ed in particolare le emozioni positive, hanno un importante ruolo di stimolo, di incentivo rispetto allo scopo dello studio, ed è secondo noi importante notare come tale motivazione possa essere influenzata positivamente da emozioni piacevoli non intrinsecamente legate all'interesse per la materia, ma alla triangolazione studente – insegnante – materia. Ciò che vorremmo mettere in evidenza è che la motivazione allo studio in certi casi può essere influenzata favorevolmente dai comportamenti e/o dalle emozioni degli insegnanti e dalle emozioni provate dagli studenti nei loro confronti. Da queste ultime considerazioni emerge secondo noi un'importante ipotesi: se gli insegnanti provano emozioni positive per le materie che insegnano e/o per il loro lavoro in generale, i loro stati emotivi potrebbero riverberarsi positivamente anche sulla sfera emotiva e motivazionale dei discenti, e viceversa lo stato emotivo negativo degli insegnanti potrebbe ripercuotersi negativamente anche sul

tono emotivo e la motivazione degli studenti. Se tale ipotesi risultasse verificata dovremmo allora chiederci: qual è lo stato emotivo dei nostri insegnanti e dei nostri studenti? Da queste e altre riflessioni e quesiti prendono avvio i presupposti della ricerca empirica che andiamo a presentare.

#### **4. Emozioni per gli insegnanti e le materie. Una ricerca empirica**

Dal nostro punto di vista la scuola è luogo di emozioni. Fra le mura scolastiche interagiscono persone con ruoli diversi: insegnanti, studenti, personale amministrativo, dirigenti, genitori... Le dinamiche relazionali che si instaurano fra queste figure sorgono da, e al contempo danno vita, ad un'intensa rete di stati affettivi, che possono ripercuotersi non solo sulle dinamiche emotive e interazionali, ma anche sulla sfera cognitiva degli studenti.

Ora, abbiamo visto quattro meccanismi attraverso i quali le emozioni possono influenzare la motivazione alla conoscenza. Quella che presentiamo ora è una ricerca empirica sugli ultimi due: quello che fa riferimento all'emozione per l'insegnante, in cui la motivazione è determinata dalle emozioni che gli studenti provano per l'insegnante, e quello che chiama in causa l'emozione dell'insegnante, che passa per le emozioni provate dall'insegnante stesso verso la sua disciplina e/o il suo lavoro in generale. Abbiamo sottoposto a verifica empirica la consistenza e diffusione di questi due meccanismi: il *trasferimento* e il *contagio*.

##### **4.1. Ipotesi di lavoro**

Abbiamo condotto una ricerca per verificare:

1. se lo studente prova emozioni verso l'insegnante e verso le materie che studia;
2. se prova più spesso emozioni positive o negative;
3. quali emozioni prova più spesso, delle cinque categorie menzionate: primarie, cognitive, sociali, dell'immagine dell'altro, dell'immagine e dell'autoimmagine;
4. se e quanto siano diffusi i meccanismi di trasferimento e contagio emotivo.

##### **4.2. Metodo**

E' stato somministrato a 275 studenti o ex studenti, fra i 10 e i 54 anni, un questionario a domande aperte e chiuse, in cui si chiedeva ai soggetti quali emozioni provavano verso i loro insegnanti e verso le materie. Per verificare l'esistenza di trasferimento emotivo si è chiesto ai soggetti quali emozioni provavano verso i loro insegnanti e quali verso le loro rispettive materie; il meccanismo del contagio invece è stato rilevato chiedendo quali emozioni provavano verso le diverse materie, quali emozioni pensavano che provassero i loro insegnanti verso le materie insegnate, e cosa glielo faceva pensare.

##### **4.3. Risultati**

###### **4.3.1. Le emozioni per la materia**

L'ipotesi che le materie siano causa di emozioni per gli studenti risulta ampiamente verificata. I soggetti hanno menzionato 290 emozioni (distinte in 52 emozioni diverse), di cui 210 positive e 80 negative. Le più frequenti sono interesse (40), curiosità (35), noia (23) ed entusiasmo (14): come prevedibile, quasi tutte emozioni "cognitive"; tuttavia le materie suscitano a volte anche emozioni "primarie", come gioia (12), paura (4), preoccupazione (4) e rabbia (3); o ancora, quasi fossero animizzate, sono oggetto di emozioni sociali, come odio (9), passione (8), amore (5), simpatia (5), antipatia (2), ammirazione (3) e disprezzo (2). Infine, le materie inducono anche emozioni dell'autoimmagine, quali soddisfazione (14) o senso di inadeguatezza (4).

###### **4.3.2. Le emozioni per l'insegnante**

Anche l'ipotesi secondo cui gli studenti provano spesso emozioni verso gli insegnanti è verificata. I soggetti hanno menzionato 35 tipi di emozioni diverse, per un totale di 391 emozioni riportate. Di

queste, il 55,75% sono emozioni positive (come simpatia, affetto, ammirazione, stima, tenerezza), distinte in 15 diverse emozioni, e il 44,25% emozioni negative (come odio, disprezzo, rabbia, antipatia), distinte in 20 emozioni diverse.

### 4.3.3. Tipi di emozioni

La distribuzione delle emozioni verso l'insegnante vede una preponderanza di emozioni positive dell'Immagine dell'Altro (29%) e positive sociali (27%), seguite dalle emozioni negative sociali (19%) e primarie (17%); poche emozioni negative dell'immagine dell'altro (5%), solo 1% di primarie positive, negative dell'immagine e dell'autoimmagine e cognitive positive, e del tutto assenti le cognitive negative e le positive dell'immagine e autoimmagine.

Considerato che la domanda riguardava le emozioni provate "verso" l'insegnante, non sorprende la scarsità delle emozioni cognitive, e in certa parte anche quella di emozioni dell'immagine o dell'autoimmagine. Lievemente più allarmante, semmai, il fatto che le poche emozioni dell'immagine e autoimmagine provate siano tutte e solo negative; ciò denoterebbe una certa avarizia di lodi e gratificazioni da parte degli insegnanti.

Colpisce invece l'alta percentuale di emozioni sociali e dell'Immagine dell'altro (rispettivamente, 46% e 34%). In entrambi i tipi, le positive sono molto più frequenti delle negative, ma la differenza è particolarmente notevole per le emozioni dell'immagine dell'altro (29% positive contro 5% negative). Inversa la distribuzione fra le emozioni "primarie": 17% negative contro 1% positive. Fra le emozioni sociali spiccano simpatia (15%) e affetto (7%), e fra quelle dell'immagine dell'altro, stima (14%) e ammirazione (14%) (il che mostra l'importante ruolo di modello e figura d'identificazione dell'insegnante), mentre fra le primarie le più frequenti sono rabbia (6%) e paura (6%) (Tabelle 1 e 2).

Tabella 1

+	n.	-	n.	+	n.	-	n.
Appagamento	1	Soggezione	5	Stupore	1	Noia	2
Felicità	3	Timore	9	Entusiasmo	5		
Euforia	1	Paura	24				
		Terrore	1				
		Delusione	2				
		Disappunto	1				
		Irritazione	2				
		Rabbia	25				
Tot.	5		69		6		2

Tabella 2

+	n.	-	n.	+	n.	-	n.	+	n.	-	n.
Simpatia	58	Indifferenza	2	Rispetto	4	disprezzo	14			s.d'inadeg.	2
Affetto	27	Antipatia	32	Stima	55	s. d'ingiust.	5			Imbarazzo	2
Tenerezza	8	Ostilità	2	Ammirazione	54					s.di colpa	2
Attrazione	2	Repulsione	2								
Riconoscenza	1	Odio	37								
Gratitudine	8										
Nostalgia	1										
Devozione	1										
Tot.	106		75		113		19		0		6

#### **4.3.4. Trasferimento**

Per computare la quota di trasferimento di emozioni dall'insegnante alla materia, abbiamo preso in considerazione solo i casi (154) in cui i soggetti hanno menzionato sia un'emozione verso l'insegnante che una verso la materia, e abbiamo considerato casi di trasferimento quelli in cui c'è congruenza fra le rispettive valenze (emozione positiva verso l'insegnante e positiva verso la materia, o emozione negativa verso entrambi)

Dai dati risulta una corrispondenza di valenza fra le emozioni provate dagli studenti verso gli insegnanti e quelle degli studenti per la materia da loro insegnata nel 76% dei casi. Il risultato conferma dunque l'esistenza di questo meccanismo: è plausibile che l'emozione per l'insegnante influenzi l'emozione verso la disciplina insegnata e quindi presumibilmente, grazie al potere motivante delle emozioni, anche la motivazione a studiarla.

#### **4.3.5. Contagio**

Anche relativamente al contagio la congruenza di valenza fra le emozioni verso la materia attribuite dai soggetti all'insegnante e quelle verso la materia provate da loro stessi si verifica in misura ancora più consistente: nel 94% dei casi. Il che mostra la rilevanza del fenomeno del contagio.

### **5. Conclusioni**

I risultati della ricerca sostengono nettamente le ipotesi formulate. Gli studenti provano emozioni sia verso le materie che studiano sia verso gli insegnanti, ed anche agli insegnanti attribuiscono emozioni, verso le materie e verso gli studenti stessi. L'alto numero di emozioni cognitive, in buona parte positive, verso le materie testimonia quale coinvolgimento emotivo si accompagni allo studio. La quantità di emozioni sociali verso gli insegnanti, d'altra parte, dimostra quanto, alle emozioni più prevedibilmente legate allo studio (quelle cognitive) si affianchino nella scuola importanti affetti verso le persone. Questo rende particolarmente salienti le due ipotesi sul trasferimento e il contagio emotivo. Fra queste, soprattutto l'ipotesi del contagio appare fortemente avvalorata. Sembra cioè che le emozioni provate dagli insegnanti per le loro discipline abbiano una forte influenza sulle emozioni degli studenti per le materie, e fa pensare quindi che possano determinare indirettamente anche la loro motivazione allo studio. Ma questo fenomeno ha una doppia valenza: se possiamo infatti accogliere con piacere il contagio di emozioni positive, che si trasferiscono dagli insegnanti agli alunni influenzando positivamente la loro motivazione allo studio, d'altro canto guardiamo con preoccupazione al contagio di emozioni negative, suscettibile di generare emozioni spiacevoli e demotivazione negli studenti.

Per quanto riguarda il fenomeno del trasferimento, i risultati della ricerca dimostrano l'esistenza anche di questo meccanismo: se uno studente prova un'emozione positiva verso un insegnante è abbastanza probabile che sia ben disposto anche verso la materia che questi insegna.

Da tutto questo emerge quanto le dinamiche emotive nei contesti scolastici siano importanti non solo per le loro implicazioni soggettive e relazionali, ma anche per gli effetti che le emozioni possono avere sui processi motivazionali e cognitivi.

Dalla nostra analisi risulta che una buona disposizione, una tonalità emotiva positiva degli insegnanti verso il loro lavoro e le materie che insegnano possono costituire un importante incentivo alla voglia di conoscere degli studenti, come scintille che accendono motivazioni. Questa relazione fra emozioni positive dell'insegnante e crescita motivazionale dei discenti trova una chiara traduzione nel fenomeno che abbiamo chiamato *contagio*, ma possiamo vederla connessa anche al *trasferimento* emotivo. Possiamo cioè contemplare l'idea che, almeno per una tendenza alla reciprocità, se un insegnante prova un'emozione positiva per il suo lavoro, per la sua materia, per gli studenti, anche questi ultimi tenderanno a provare emozioni positive verso quell'insegnante; e ciò come abbiamo visto può costituire il punto di partenza per il fenomeno del trasferimento. Oltre a questo possiamo forse avanzare un'ulteriore ipotesi: uno stato emotivo positivo degli insegnanti può attivare motivazioni positive nei discenti passando anche attraverso il secondo fra i meccanismi

ipotizzati, *l'emozione del processo*: cioè attraverso una didattica che potenzi al massimo le emozioni di curiosità, divertimento, senso di scoperta, piacere del gioco. Questa ipotesi riguarda dunque il possibile collegamento fra le emozioni positive provate da un docente e la conseguente sua ricerca di modalità nuove e ludiche per insegnare la propria disciplina, e la possibilità di suscitare, mediante tali modalità didattiche, emozioni positive negli studenti, con la ulteriore possibilità di accrescere così la loro motivazione allo studio. In altre parole, un insegnante che si diverte e prova piacere nell'esplorare e insegnare la sua materia può vederla come un gioco, piuttosto che come un contenuto che ha il dovere di trasmettere, e così portare anche gli studenti a divertirsi e ad amarla; è questa ipotesi che intendiamo sottoporre a verifica in una futura ricerca. Ma tutto questo dà secondo noi molto valore e molta responsabilità agli insegnanti. I nostri risultati testimoniano in definitiva come l'insegnamento sia una professione che implica sia competenze professionali che competenze emotive. Pare importante quindi che chi vuole svolgere con responsabilità questo lavoro abbia una forte motivazione, e che sia una persona in grado di prendere coscienza dalle proprie emozioni e di regolarle, non solo in funzione del proprio benessere ma, come abbiamo visto, in funzione dell'importante ruolo che le sue emozioni possono avere sulle dinamiche emotive e motivazionali degli studenti. Il nostro contributo mira proprio a mettere in luce quanto peso abbiano le emozioni nella scuola, come e più che in ogni altro contesto di vita.

#### Riferimenti bibliografici

- Atkinson J.W. e Raynor J.O. (1974). Wiley, New York.
- Bandura A. (1997) *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman, New York.
- Blandino e Granieri (1994) *La disponibilità ad apprendere*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bonino C., Lo Coco A. e Tani F. (1998) *L'empatia*. Giunti, Firenze.
- Castelfranchi 1981 "Scopi esterni". *Rassegna Italiana di Sociologia XXII*, 329-81.
- Castelfranchi C. (1988) *Che figura. Emozioni e immagine sociale*. Il Mulino, Bologna.
- Castelfranchi C. (2000) "Affective Appraisal versus Cognitive Evaluation in Social Emotions and Interactions". In A.Paiva (Ed.) *Affective Interactions. Towards a New Generation of Computer Interfaces*. Springer, Berlin.
- Castelfranchi C. e Parisi D. (1980) *Linguaggio, conoscenze e scopi*. Il Mulino, Bologna.
- Conte R. e Castelfranchi C. (199) *La società delle menti*. UTET, Torino.
- De Beni R. e Moè A. (2000) *Motivazione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna.
- Dweck C.S. (1999) *Self Theories: their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press, Ann Arbor, Mich. Tr.it. *Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Centro Studi Erikson, Trento, 2000.
- Levorato M.C. (2000) *Le emozioni della lettura*. Il Mulino, Bologna.
- Miceli M. e Castelfranchi C. (1994) *Le difese della mente*. Carocci, Roma.
- Poggi I. e Castelfranchi C. (1998) *Bugie, finzioni, sotterfugi. Per una scienza dell'inganno*. Carocci, Roma.
- Poggi I. e Magno Caldognetto E. (1997) *Mani che parlano. Gesti e psicologia della comunicazione*. Unipress, Padova.
- Weiner B (1994) "Integrating social and personal theories of achievement striving". "Review of Educational Research 64, 4, pp.557-573.