

5 Analisi dei dati dell'Istituto Italiano di Cultura di Osaka

Giuseppe Maugeri

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 5.1 Introduzione. – 5.2 Il *framework* della ricerca presso l'Istituto Italiano di Cultura di Osaka. – 5.3 Analisi dell'ambiente istituzionale e didattico dell'IIC. – 5.3.1 La sede e gli ambienti istituzionali. – 5.3.2 L'organizzazione didattica dei corsi di lingua italiana dell'IIC di Osaka. – 5.4 Analisi dei questionari. – 5.4.1 La struttura del questionario dei docenti. – 5.4.2 Analisi dei dati del questionario dei docenti dell'IIC di Osaka. – 5.4.3 Analisi dei questionari degli studenti. – 5.5 Analisi delle interviste ai docenti. – 5.6 Problematiche e proposte di miglioramento.

5.1 Introduzione

In questo capitolo si presenteranno i dati che informano sulla situazione della didattica dell'italiano presso l'Istituto Italiano di Cultura di Osaka.

Gli strumenti utilizzati per la ricerca hanno messo in evidenza le profonde connessioni tra la tipologia di studente e la didattica in classe, estendendo la corresponsabilità educativa non solo a quello che accade a lezione ma alla rete di attori che lavorano ai corsi dell'IIC e agli ambienti del plesso istituzionale che svolgono un ruolo complementare alla didattica dell'italiano.

La lente di ingrandimento dell'analisi e dell'interpretazione dei dati si amplia riguardando i confini dell'intero perimetro del contesto istituzionale dell'IIC che dovrebbe essere indirizzato verso una maggiore intenzionalità formativa. Un aspetto, come si vedrà, non secondario di cui la dirigenza è consapevole tanto da aver programmato una serie di interventi, anche architettonici, per rendere gli ambienti e, con essi, la didattica dell'italiano più funzionali all'apprendimento dello studente.

L'idea di apprendimento maturato in classe riguarda l'intero tessuto organizzativo e metodologico poiché genera e consolida delle trasformazioni motivazionali e affettive negli studenti. L'elemento centrale dell'esperienza linguistica dello studente è l'aula ma le opportunità di interazioni prima e dopo la classe risultano complementari al valore e al significato che gli studenti attribuiscono allo studio dell'italiano entro quei luoghi.

L'aula è il luogo in cui si realizza una precisa visione di lingua messa in atto dall'IIC. Pertanto, l'osservazione sul campo, le interviste e i questionari hanno permesso di evidenziare le mancate corrispondenze tra le premesse progettuali, le finalità educative dei corsi e il complesso sistema metodologico di insegnamento che vuole uniformare le individualità e non stratificare le differenze, creando uno spazio di relazione che è quasi un raccoglimento di gruppo, un'attenuazione della varietà degli usi dell'italiano.

I dati, infine, rivelano la complessità dei problemi che la ricerca vuole rendere accessibile ai docenti allo scopo di fornire delle prospettive teoriche e metodologiche rilevanti per il miglioramento della qualità didattica nel contesto di indagine osservato.

5.2 Il framework della ricerca presso l'Istituto Italiano di Cultura di Osaka

La ricerca si è svolta nell'a.a. 2017/18, secondo le richieste del committente (IIC di Osaka). Il piano progettuale descritto nella tabella 12 rinvia a una tempistica di intervento limitata ad alcune settimane dell'anno accademico 2017/18, ma ampia per la natura e tipologia di osservazioni da svolgere entro più contesti. Da ciò è desumibile che i contesti da osservare siano stati multipli, come si rifletterà più avanti analizzando i risultati di altre realtà osservate. Questo elemento non ha ostacolato la realizzazione della ricerca sul campo ma, al contrario, ha rappresentato un valore aggiunto per poter comparare più casi di uno stesso fenomeno.

Nel caso dell'IIC di Osaka sono state poste le medesime domande di ricerca, spingendo l'indagine verso il cosa osservare, il che cosa si vuole conoscere e l'approfondimento dei fattori che più di ogni altro caratterizzavano la didattica dell'italiano.

Tuttavia, la particolarità del caso osservato ha fornito ulteriori spunti per costruire *in progress* il dato e dare un'interpretazione al problema emerso.

Tabella 12 Piano di lavoro della ricerca presso l'IIC di Osaka. (a.a. 2017/18)

Periodo della ricerca	2017-18
Committente	IIC Osaka e MAECI
Agente esterno	Laboratorio ITALS
Campione informativo	Docenti madrelingua di italiano dell'IIC Studenti giapponesi dell'IIC
Focus e contenuto	Descrivere e comprendere la situazione didattica dell'italiano presso l'IIC di Osaka
Scopo	Sviluppare consapevolezza critica negli insegnanti
Metodologia	Qualitativa
Strumenti della ricerca (Wallace 1998)	Quantitativi: osservazione; <i>check list</i> Qualitativi: Diario di bordo; Interviste; Questionari; <i>Work flow</i> delle interazioni
Modalità di raccolta dati	Sul campo Online
Risultati e disseminazione	Interpretazione, valutazione e disseminazione dei risultati con un modello sperimentale a tendere per l'aggiornamento dei docenti in modalità <i>blended</i> Organizzazione di seminari e pubblicazioni

In linea generale, nell'economia della presente indagine il piano di lavoro si è sviluppato in un periodo di media durata in modo da permettere all'agente esterno di raccogliere informazioni e dati, in presenza e online, su di una realtà multiforme, dove si pensava vi fosse una differenziazione delle attività didattiche delle classi a fronte dei diversi programmi dei percorsi linguistici considerati. Un altro aspetto rilevante ai fini della tempistica della ricerca è la diversa categoria di apprendenti a seconda della fascia oraria delle lezioni. Si è pensato quindi che l'interpretazione di tale fattore potesse incidere sulla scelta metodologica del docente di sperimentare un metodo di lavoro differente a seconda che abbia un pubblico di bambini, giovani o di apprendenti adulti. La diversa tipologia e la distribuzione dei corsi nel semestre hanno costituito un elemento utile per poter continuare a monitorare lo stato dell'arte della didattica dell'italiano presso l'IIC.

Come già anticipato, si è voluto disporre di una varietà tipologica di strumenti al fine di cogliere più stimoli ed elementi possibili per poter comprendere la situazione della didattica dell'italiano presso l'IIC di Osaka. Un simile orizzonte esplorativo si è allineato alla posizione espressa da Bodemann (1978) a proposito della partecipazione del ricercatore all'indagine entro i contesti osservati. Per l'obiettivo dell'investigazione, la partecipazione del ricercatore è stata attiva rispetto alla realtà osservata; entrare in contatto, conoscere e apprezzare le persone che lavorano ogni giorno all'IIC ha consentito al ricercatore di comprendere più in profondità i meccanismi di scelta di

un comportamento didattico e delle metodologie adoperate a lezione. In questo senso, l'esperienza di ricerca è stata di natura interattiva, e partecipativa, legata alle dinamiche che occorreva considerare.

Questo elemento ha permesso al ricercatore di lavorare a stretto contatto con il Committente, che ha fornito un rilevante e cruciale supporto sia informativo, rispetto alla situazione della didattica dell'italiano nel Kansai, sia logistico e organizzativo.

5.3 Analisi dell'ambiente istituzionale e didattico dell'IIC

Per l'analisi del contesto istituzionale si sono utilizzati degli strumenti utili per comprendere a fondo il funzionamento dell'organizzazione, giungendo così a una diagnosi che mette a nudo le caratteristiche progettuali, fisiche e didattiche dell'IIC e che permette quindi di suggerire interventi di ridisegno dell'impianto organizzativo e della progettazione alla didattica dell'italiano presso l'IIC.

5.3.1 La sede e gli ambienti istituzionali

La fase di sviluppo incoraggiata dalla Direzione del Sistema Paese annovera l'ambiente istituzionale come sfondo di uno scenario che dovrebbe essere carico di esempi e prodotti simboli dell'italianità. Pertanto, la location deve rappresentare una nuova geometria italiana che si dimostra efficace nell'attrarre due aspetti eterogenei ma non escludibili, ossia il legame storico-artistico con il territorio e le persone.

Definito in termini di immagine e di risultato, il luogo che ospita l'Istituto risulta non adeguato a sostenere il ruolo di prestigio dell'Italia a Osaka. L'economia e la qualità generale degli ambienti non sono finalizzate agli obiettivi perseguiti a livello strategico dal MAECI. Pertanto, diventa difficile valutare l'applicabilità di tali contesti alla pratica culturale e didattica.

A partire dal 2013, la sede istituzionale si è trasferita da Kyoto, uno dei centri culturali del Giappone, a Osaka.

La sede si trova in uno dei quartieri più importanti da un punto di vista economico della città. L'edificio che ospita l'IIC gode di riconoscibilità estetica per lo sviluppo verticale e culturale, dal momento che è sede di un noto teatro e di altre organizzazioni che aggiornano il loro programma culturale in base al *trend* in atto.

Gli uffici dell'IIC godono di un'ampia prospettiva della città ma non contribuiscono al successo dell'organizzazione. Il progetto ambientale, infatti, è stato pensato per un ufficio non culturale per cui diventa improbabile utilizzare i 200 mq di spazi a disposizione per realizzare un evento culturale e linguistico. In questo modo, la let-

tura della realtà spaziale riferita alle quattro aule non è né strategica né proporzionata agli obiettivi comunicativi dei corsi di italiano. Le aule sono fisse, piccole, separate l'una dall'altra dal cartongesso. Consapevole dei limiti spaziali, la direzione ha intrapreso una serie di interventi strutturali ed estetici per poter rendere sostenibile le attività di apprendimento. Ad esempio, è stata rinnovata l'estetica delle classi; nell'aula sono state inserite nuove tecnologie, unitamente a un sistema di riscaldamento/raffreddamento minimo per poter rendere più confortevole l'esperienza in classe. Nonostante tali miglioramenti, le aule, destinate a tutte le fasce d'età, restano anonime, con uno schermo di colore bianco, senza finestre e luce naturale, con una bassa intensità di illuminazione che rallenta i tempi di vista. Inoltre, lo spazio delle aule impedisce i movimenti e non facilita i flussi di interazione tra gli studenti. Il progetto comunicativo risulta quindi poco efficace e per tali ragioni il direttore ha chiesto al MAECI dei fondi per poter procedere a un cambiamento di sede che, in ragione della strategie di aggiornamento del Sistema Paese e dell'alto numero di persone che interagiscono ogni giorno con gli ambienti dell'IIC, dovrebbe facilitare la realizzazione di un'immagine, di una comunicazione e di esperienze culturali e linguistiche più organizzate, con un maggior carico di valore emotivo e di riconoscibilità legati ai bisogni dell'utenza. Nonostante gli sforzi per migliorare le condizioni ambientali, la direzione a tutt'oggi si ritrova con gli stessi spazi che ne limitano l'immagine, la distribuzione dei corsi, la relazioni fra le persone e le pratiche di lavoro.

A tal riguardo, la scheda di osservazione delle interazioni degli studenti con gli ambienti di apprendimento dell'IIC ha confermato che la distribuzione e le modalità di interazione dello studente lungo il suo tragitto didattico con tali spazi si riduce al contatto con il *desk* della segreteria, che si occupa degli annunci sugli eventi e i corsi, delle principali comunicazioni e del pagamento dei corsi.

La tabella 13 illustra la distribuzione delle interazioni, registrate nell'arco di tre settimane di osservazione sul campo fuori dall'aula, da parte degli studenti con gli ambienti. La registrazione è avvenuta attraverso la collaborazione con più persone collocate nei vari spazi elencati sotto con la griglia di osservazione.

Tabella 13 *Work flow* delle interazioni degli studenti presso l'IIC di Osaka.
Elaborazione personale. Nr. di studenti: 64

Luoghi d'interazione	Nr. di interazioni (tot. 73)	%	Durata dell'interazione in minuti			Tipo di interazione			
			10	5	<5	Formale		Informale	
						nr.	%	nr.	%
Atrio	24	32,8	7	17		19	79,1	5	20,1
Desk della segreteria	39	53,4	15	19	5	39	100		
Fuori dall'aula	6	8,2			6	4	66,6	2	33,3
Biblioteca	2	2,7			2	2	100		
Ufficio dei docenti	2	2,7		1	1	2	100		
Ufficio della direzione	0								

L'analisi *work flow* delle interazioni sottolinea i punti di contatto fra i partecipanti all'interno dello spazio progettuale dell'IIC. La maggior parte delle interazioni avviene al *desk*, che è stato infatti reputato dalla direzione il centro nevralgico per innescare un piano di comunicazione veloce ed efficace con l'utenza. Non a caso al *desk* della segreteria è stata riservata un'area con maggiore esposizione e spazio in modo che sia il punto di riferimento di ogni snodo e abbia un forte richiamo di contatto con il pubblico (Maugeri, Serragiotto 2020).

Tutto ciò ha delle implicazioni per la ricerca dal momento che le possibili differenze a livello spaziale diventano rilevanti a livello emotivo per gli studenti dell'IIC, che sembrano privilegiare dei momenti di interazione lontani dal *sensei* (insegnante), in una specifica area dove l'apprendente sperimenta un tratto colloquiale e di interazione, delle cui regole linguistico-comunicative e culturali dovrebbe avere pieno possesso. Dunque sembra sia un bisogno di sicurezza sociale e fisica a spingere lo studente a interagire in quello spazio, stabilendo una conversazione in L1, ponendo domande in maniera più libera, senza che vi sia la sequenza tattica del docente a scandire la direzionalità degli interventi in classe.

Un'altra particolarità che occorre sottolineare è che nell'ambiente istituzionale non vi sono oggetti e materiali sensoriali tali da aumentare il piacere di restare in quel luogo. Al di là della ricca biblioteca che scandisce le piste percorribili dalle persone, l'utenza non ha a disposizione degli spazi per interagire o produrre dei lavori di gruppo. L'unico luogo concretamente accessibile per ritrovarsi prima e dopo la lezione sono gli ampi corridoi di accesso all'IIC o l'atrio, relativamente privo di ostacoli, visivi e non, e che dunque offre una prospettiva globale dell'interno.

Una considerazione a parte merita l'ufficio dei docenti, che è posto in un punto poco visibile: coloro che sono intenzionati a recarvisi, previo appuntamento con il docente, sono quasi nella condizione di dover chiedere il permesso allo staff dell'IIC poiché la piccola stanza non è parte integrante dei percorsi compiuti dagli studenti per accedere alle aule.

5.3.2 L'organizzazione didattica dei corsi di lingua italiana dell'IIC di Osaka

L'orientamento strategico dell'organizzazione didattica dell'IIC ha di fatto portato ad attrarre quegli studenti del segmento di mercato che sono perlopiù motivati dalla dimensione edonistica della lingua italiana. Come si vedrà più avanti, la maggior parte del target è over 50, è in pensione e ha del tempo libero da impiegare la mattina e il primo pomeriggio.

In accordo con il direttore dell'IIC di Osaka, è opportuno destinare a questa sede le giuste risorse per poter arricchire gli ambienti, in modo da dar forma estetica e materiale alle ragioni per cui gli studenti frequentano i corsi dell'Istituto.

L'IIC esaminato conserva negli spazi una direttrice burocratica che si riflette anche in termini di processi e di realizzazione del prodotto culturale e linguistico.

Una simile caratteristica e attitudine nel lavoro si riflettono sulla progettualità curricolare e del sillabo dei corsi di italiano. È bene evidenziare che vi è un comitato didattico, fortemente voluto dalla direzione, il cui coordinatore svolge un'attività di monitoraggio circa la didattica. L'obiettivo è uniformare le metodologie di insegnamento tra i docenti, fare in modo che l'approccio glottodidattico adoperato sia coerente con i presupposti comunicativi dei corsi, incoraggi l'uso pratico della lingua e valuti la competenza comunicativa degli allievi restituendo loro consapevolezza dei problemi o dei traguardi conseguiti.

La costituzione di un comitato didattico nella pratica non ha mai prodotto dei modelli e degli strumenti di verifica dei corsi; partendo dagli esiti della ricerca, lo sforzo della direzione allora è di offrire ai docenti del comitato un modello metodologico e valutativo efficace, un percorso continuativo di formazione e di aggiornamento glottodidattico basato sull'espressione del loro fabbisogno formativo.

Alla luce dei risultati dell'indagine, il comitato didattico potrebbe rappresentare una soluzione per creare dei momenti di confronto fra gli insegnanti e la direzione IIC, allo scopo di fare il punto della situazione didattica, affrontare in maniera sinergica le problematiche riscontrate in classe e trovare delle soluzioni metodologiche e tattiche più adeguate a sostenere l'apprendimento degli studenti. Su questo

versante, la direzione IIC si è mossa per poter far riconoscere formalmente il coordinatore didattico assumendo un docente competente nella supervisione dei corsi e gestione delle attività del comitato didattico.

Per quanto riguarda la proposta linguistica, l'Istituto offre una vasta gamma di corsi di lingua italiana di vario livello, comprese lezioni per bambini, con una sezione dedicata all'infanzia. I corsi sono a cadenza trimestrale e presentano un'articolazione dei percorsi eterogenea per poter soddisfare le richieste dell'utenza: vi sono infatti lezioni di gruppo e private, di conversazione e di approfondimento, per chi ama le arti italiane come Storia dell'Arte, dell'Architettura, oppure di lingua latina e di greco classico; vi sono poi corsi di lingua propedeutici per l'ottenimento di certificazioni linguistiche come la CILS.

I corsi, inoltre, avvengono in fasce orarie non impegnative come la sera per la tipologia di utenza iscritta. Le lezioni si svolgono una o due volte a settimana; in tal modo lo studio individuale non richiede un impegno troppo esigente per la clientela, tenendo conto del fattore età per l'apprendimento linguistico.

I corsi invernali riportati nella tabella 14 non sono dissimili da quelli analizzati nel periodo di svolgimento della ricerca. Pertanto, la proposta curricolare appare così strutturata nel seguente calendario didattico aggiornato all'inverno 2020:

Tabella 14 Calendario dei corsi di lingua dell'IIC di Osaka, a.a. 2019/20 (IIC di Osaka)

Lunedì			
Orario	Livello	Libro di testo	Nr. lezioni
10:20-11:50	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
10:20-11:50	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
10:20-11:50	B1 rinforzo	Materiali originali	10
14:30-16:00	A1 rinforzo	<i>N. Progetto italiano 1</i>	10
14:30-16:00	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
18:20-19:50	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
18:20-19:50	A2	<i>N. Espresso 2</i>	8
18:20-19:50	Latino IN		10
20:00-21:30	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
20:00-21:30	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
20:00-21:30	Latino EL		10
Martedì			
Orario	Livello	Libro di testo	Nr. lezioni
10:20-11:50	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
10:20-11:50	B1	<i>N. Espresso 3</i>	10
14:30-16:00	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10

5 • Analisi dei dati dell'Istituto Italiano di Cultura di Osaka**Martedì**

14:30-16:00	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
14:30-16:00	Conv. B2		10
18:20-19:50	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
18:20-19:50	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
18:20-19:50	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
20:00-21:30	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
20:00-21:30	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
20:00-21:30	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10

Mercoledì

Orario	Livello	Libro di testo	Nr. lezioni
10:20-11:50	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
10:20-11:50	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
10:20-11:50	B1	<i>N. Espresso 3</i>	10
10:20-11:50	B1 rinforzo	<i>N. Progetto italiano 2</i>	10
14:30-16:00	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
14:30-16:00	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
14:30-16:00	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
16:20-17:50	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
16:20-17:50	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
18:20-19:50	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
18:20-19:50	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
18:20-19:50	B2	<i>N. Espresso 4</i>	10
18:20-19:50	Gramm. B1	<i>N. Grammatica</i>	10
20:00-21:30	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
20:00-21:30	B2	<i>N. Espresso 4</i>	10
20:00-21:30	Conv. A2		10

Giovedì

Orario	Livello	Libro di testo	Nr. lezioni
10:20-11:50	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
10:20-11:50	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
10:20-11:50	Letteratura B2		10
14:20-15:50	Conv. B2		10
16:10-17:40	Gramm. A2	<i>Grammatica pratica</i>	10
18:20-19:50	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
18:20-19:50	B1 rinforzo	<i>N. Progetto italiano 2</i>	10
18:20-19:50	B2	<i>N. Espresso 4</i>	10
20:00-21:30	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
20:00-21:30	A1 rinforzo	<i>Via del Corso A1</i>	10
20:00-21:30	A2 rinforzo	<i>Via del Corso A2</i>	10

5 • Analisi dei dati dell'Istituto Italiano di Cultura di Osaka

Venerdì			
Orario	Livello	Libro di testo	Nr. lezioni
10:20-11:50	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
10:20-11:50	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
14:30-16:00	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
14:30-16:00	B2 rinforzo	<i>N. Pr. Italiano 2b</i>	10
16:30-18:00	Gramm. A2	<i>N. Grammatica pratica</i>	10
18:20-19:50	A1	<i>N. Espresso 1</i>	10
18:20-19:50	A1 rinforzo	<i>Via del Corso A1</i>	10
18:20-19:50	Arte		9
20:00-21:30	A2	<i>N. Espresso 2</i>	10
20:00-21:30	B1	<i>N. Espresso 3</i>	10

Sabato			
Orario	Livello	Libro di testo	Nr. lezioni
10:00-11:30	B1	<i>N. Espresso 3</i>	10
10:00-11:30	Arte		9
11:40-12:40	Calimero		5
11:40-13:10	A1-2	<i>N. Espresso 1</i>	10
11:40-13:10	A1-4	<i>N. Espresso 1</i>	10
11:40-13:10	A2-1	<i>N. Espresso 2</i>	10
13:30-15:00	A1-1	<i>N. Espresso 1</i>	10
13:30-15:00	A2-1	<i>N. Espresso 2</i>	10
13:30-15:00	A2-4	<i>N. Espresso 2</i>	10
13:30-15:00	Arte		9
15:15-16:45	A1-2	<i>N. Espresso 1</i>	10
15:15-16:45	A1-3	<i>N. Espresso 1</i>	10
15:15-16:45	A2-1	<i>N. Espresso 2</i>	8
15:15-16:45	A2-1	<i>N. Espresso 2</i>	10

La proposta curricolare comprende più livelli, da quello base ed elementare a un livello più avanzato secondo il Quadro di riferimento europeo per le lingue, il B2. La maggior parte dei corsi erogati dall'IIC è di livello elementare, mentre sono attivi in misura minore dei corsi di rinforzo per il livello intermedio. Non vi sono invece corsi di livello avanzato. Ogni livello, come già detto, ha la durata di 3 mesi per un totale di 10 lezioni al costo complessivo di 30.000 yen. Il costo comprende anche manuali ed eventuali materiali integrativi utilizzati nei corsi.

Nei livelli elementari di rinforzo figura *Via del Corso*; per la parte grammaticale viene utilizzato il manuale *la Nuova grammatica*.

A livello intermedio invece viene utilizzato, oltre a *Espresso 2*, *Nuovo Progetto Italiano*. Si tratta in ogni caso di manuali costruiti secondo un'ottica comunicativa, utili per favorire l'interazione degli studenti in classe. Un simile traguardo di competenza è coerente con la visione curricolare dei percorsi di lingua, i cui obiettivi consistono nel poter mettere in grado lo studente di affrontare con disinvoltura situazioni di vita quotidiana in lingua italiana. I temi che vengono presentati in classe sono tutti riconducibili a esperienze comunicative pratiche di immediato utilizzo.

Si evince dunque un'impronta metodologica pragmatica che tiene in grande importanza la comunicazione orale affinché il discente abbia gli strumenti per poter esprimersi con sicurezza. Questa tendenza al comunicativismo viene confermata anche nelle interviste ai docenti dell'IIC. Essi affermano di individuare nell'approccio comunicativo la prospettiva di azione più appropriata per mettere l'apprendente nelle condizioni di svolgere un ruolo centrale in classe mediante modalità di lavoro varie e stimolanti. Ciò è in linea con la finalità del curricolo, dove l'insegnante opera come facilitatore della comunicazione, utilizzando materiale autentico ed esponendo lo studente alla lingua italiana fin dai primi livelli.

Un aspetto che il curricolo non mette in evidenza è come e quando viene effettuata la valutazione dell'apprendimento linguistico. Come in seguito sarà messo in evidenza, la progettazione valutativa non viene considerata dai docenti in una prospettiva di comunicazione né come uno strumento formativo in grado di valorizzare le potenzialità degli studenti. Questi ultimi, quindi, fruiscono del corso e passano di livello senza avere verificato le proprie capacità linguistiche.

A proposito del sistema valutativo si è espressa favorevolmente la direzione IIC, che richiede al comitato didattico il processo per rendere possibile la valutazione intesa non come attività selettiva e classificatoria, ma come un'attività orientativa e centrale del processo di apprendimento.

Oltre alle lezioni, lo studente può approfondire aspetti della cultura italiana attraverso la ricca programmazione di seminari che vertono su temi di forte attrattività e di interesse. Inoltre, vi sono altre attività integrative alle lezioni:

- a. il Cineforum, ad esempio, permette agli studenti di poter entrare in contatto con la tradizione cinematografica italiana dei grandi registi d'autore. Dopo il film segue sempre un commento critico in L1 in modo da mettere in risalto i punti salienti del film e attivare un confronto fra i partecipanti rispetto ai temi trattati dalla pellicola;
- b. seminari sulla musica italiana d'autore dove gli studenti potranno comprendere in L1 i risvolti culturali e storici dei testi che hanno segnato la storia della musica italiana;
- c. gruppi di lettura delle opere letterarie italiane più celebri.

Oltre ai corsi di lingua che si svolgono nel plesso istituzionale, l'IIC ha esteso la collaborazione ad altri enti locali allo scopo di poter dare la possibilità anche a coloro che sono nell'impossibilità di recarsi all'Istituto di studiare l'italiano nei pressi della propria abitazione. Pertanto, i corsi di lingua italiana sono realizzati in altri luoghi convenzionati con l'IIC. In modo particolare si segnalano i seguenti corsi fuori sede [tab. 15]:

Tabella 15 Sedi esterne dei corsi di lingua dell'IIC di Osaka (IIC di Osaka)

Luogo	Livello linguistico del corso	Manuale	Nr. lezioni
Scuola di Kobe	A1	<i>Nuovo Espresso 1</i>	10
Scuola di Sakai	A1 e A2	<i>Nuovo Espresso 1 e 2</i>	10
Scuola di Nagahama	A2	<i>Nuovo Espresso 2</i>	12
Scuola di Nara	A1 e A2	<i>Nuovo Espresso 1 e 2</i>	15
Scuola di Kumano	A1		

La frequenza e la distribuzione dei corsi in altre sedi confermano i traguardi a cui è indirizzata la politica linguistica dell'IIC. La capillarità nel territorio dei corsi di lingua, infatti, costituisce l'obiettivo di evidenziare in modo concreto i luoghi dell'italianità e le priorità in ordine a ciò che l'IIC intende e può svolgere nell'area di competenza. Se l'obiettivo può essere definito in termini di diffusione dei corsi, dall'altro lato il direttore dell'IIC era consapevole che il fenomeno della lingua italiana nel Kansai andasse costruito non solo attraverso il risultato delle negoziazioni con altri enti o con l'erogazione di corsi presso altre sedi, ma ottenendo e garantendo ai corsi condizioni di qualità dell'insegnamento. In questa veste, si sono tenuti in stretta considerazione aspetti qualitativi legati agli sforzi del personale per raggiungere gli obiettivi, le risorse disponibili, il coinvolgimento dei docenti freelance e il metodo di insegnamento che andava sottoposto a valutazione. Quest'ultimo aspetto si spiega con la stabilità o talvolta la decrescita delle iscrizioni ai corsi di lingua e con il rigore di un insegnamento che misurava fino a quel momento il suo successo soltanto sulla volontà degli studenti di proseguire gli studi con il medesimo docente.

5.4 Analisi dei questionari

Nei successivi paragrafi verranno esaminati i risultati ottenuti dalla somministrazione cartacea dei questionari destinati ai docenti dell'Istituto Italiano di Cultura di Osaka e ai loro studenti frequentanti i corsi di lingua italiana.

Le risposte delle due categorie di informant fanno luce sul patrimonio collettivo di cui dispone l'IIC, sulle motivazioni che sono all'origine di una determinata progettazione metodologica della lezione e sulle condizioni di accessibilità e di comprensione della lingua italiana da parte degli studenti.

Incrociando i dati ottenuti, è stato possibile identificare molte costanti e poche variabili metodologiche all'interno dei corsi di lingua. Da qui si è poi proceduto per poter definire una possibile strategia di sviluppo capace di includere una diversa operatività con il fine di potenziare gli effetti dell'apprendimento linguistico degli studenti.

5.4.1 La struttura del questionario dei docenti

Il questionario cartaceo è stato somministrato prima e talvolta dopo la lezione del docente. Sono stati concordati in anticipo la disponibilità, il giorno e l'orario per poter rispondere al questionario e fare un'intervista. Al posto del luogo istituzionale in cui si è svolta la somministrazione del questionario, in alcuni casi l'intervista è stata fatta all'esterno in modo da avere maggiore riservatezza e informalità.

Il questionario dei docenti è stato costruito per raccogliere determinate informazioni su più aspetti che riguardano la didattica dell'italiano presso l'IIC di Osaka. In questa direzione, il questionario ha voluto misurare i costrutti in relazione alla ricerca.

A questo scopo il questionario è stato tarato attraverso una struttura ordinata per temi la cui varietà mirava a investigare ogni area della didattica dell'italiano. Pertanto, a ogni sezione tematica corrispondevano dei quesiti differenti affinché ognuna di esse cogliesse in maniera appropriata un aspetto del fenomeno indagato.

Le domande, quindi, sono state formulate in relazione agli scopi della ricerca, di conseguenza presentano un grado di intrusività valutabile in rapporto a specifici elementi metodologici dell'insegnamento dell'italiano a nipponi.

In merito al formato, il questionario presenta una struttura lineare e leggibile per cui il layout ha contribuito a un utilizzo corretto dello strumento.

La qualità delle informazioni che i quesiti si ponevano di individuare è stata oggetto di una tabulazione di tipo qualitativo in modo da pervenire a una descrizione e comprensione del fenomeno indagato e sui cui è stata disegnata la ricerca.

I risultati del questionario sono stati poi incrociati con l'osservazione sul campo, le interviste e i risultati ottenuti dal questionario degli studenti che hanno espresso il loro punto di vista su ciò che accade in classe. Un simile impiego dei dati ha permesso di evidenziare:

- a. le relazioni significative tra le variabili fornite da categorie diverse di informant;

- b. gli aspetti contraddittori e le problematiche su cui occorre intervenire.

Il questionario presenta una struttura semistruutturata, dove le domande aperte si alternano a domande con alternative di risposte definite a priori dai ricercatori e, infine, domande a risposta dicotomica. La formulazione della domanda è esplicita con lo scopo di mettere il docente nelle condizioni di comprendere l'oggetto da valutare o la situazione da descrivere. Lo stimolo offerto ha permesso al docente di poter rispondere con le proprie parole alle domande poste, informando la ricerca sulle sue opinioni e sul proprio atteggiamento rispetto a una precisa categoria. Ciò ha consentito al ricercatore di disporre di una rete di informazioni chiare, talvolta diversificate e senza ambiguità.

5.4.2 Analisi dei dati del questionario dei docenti dell'IIC di Osaka

La prima area tematica del questionario mira a ricavare il profilo e le caratteristiche personali e attitudinali degli informant che hanno compilato il questionario.

Il campione informativo è costituito dagli insegnanti dell'IIC di Osaka. Mediante una mailing list il gruppo dei docenti è stato contattato allo scopo di concordare la disponibilità a partecipare al questionario e alle interviste. Una tale programmazione ha facilitato la compilazione e la restituzione dei questionari sia in presenza che online che, come è stato detto, è continuata fino al dicembre 2018.

Hanno partecipato alla ricerca 16 docenti, ma rispetto a una parziale pubblicazione della ricerca del 2020 (Maugeri, Serragiotto 2020) si è preferito discriminare il dato in relazione a 11 docenti che hanno partecipato anche all'intervista e si sono messi a disposizione per far entrare l'osservatore in classe. In questo modo si è in possesso di maggiori informazioni su di un contesto i cui dati sono incrociabili fra loro ai fini di una verifica e dell'approfondimento del fenomeno indagato.

La maggior parte di loro ha restituito il questionario in presenza (87%), i restanti per via telematica successivamente al periodo di osservazione presso l'IIC.

Nel formulare le loro risposte, gli insegnanti di italiano hanno fornito commenti e precisazioni aggiuntive sul processo di insegnamento messo in atto, informando in modo completo il quadro glottodidattico vigente sui corsi di italiano erogati dall'IIC di Osaka.

La tabella 16 fornisce un'analisi sistematica del genere dei partecipanti che hanno collaborato alla ricerca.

Tabella 16 Profilo dei docenti partecipanti alla ricerca a.a. 2017/18.
Elaborazione personale

Informant della ricerca			
11 docenti			
M	%	F	%
7	63,64	4	36,36

I dati rivelano che vi è una leggera prevalenza di insegnanti di sesso maschile rispetto a quello femminile.

Il grafico 6 propone una precisazione in relazione alle fasce di età dei docenti suddivisi per genere.

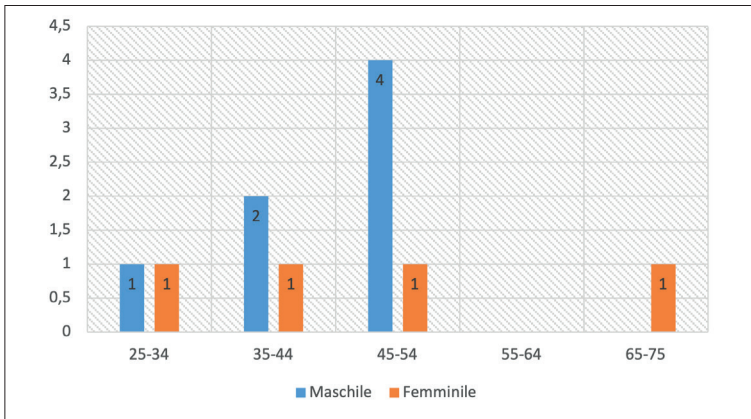


Grafico 6 Caratteristiche anagrafiche dei docenti. Elaborazione personale

Il grafico 6 restituisce la composizione anagrafica dei docenti: l'età anagrafica si colloca principalmente nella fascia d'età intermedia per entrambi i generi che dichiarano, al contempo, di avere più di 5 anni di esperienza d'insegnamento dell'italiano in Giappone.

Per la cultura giapponese il docente svolge un ruolo essenziale poiché è la figura chiave attorno alla quale si sviluppa il processo educativo e formativo degli studenti. La sua responsabilità e i suoi sforzi quindi sono indirizzati alla crescita della persona e dell'intera comunità. Pertanto l'attività del docente gode, in termini generali, di alto prestigio e di riconoscimento sociale ed economico.

È importante il suo percorso di studi e i luoghi di formazione, ma in una società rigidamente gerarchica e gerontocratica, l'età del *sensei* è associabile all'esperienza, a una grande responsabilità nell'utilizzo della conoscenza.

In questa veste, l'età anagrafica del docente in Giappone ha un valore inestimabile in funzione del progetto di educazione linguistica che gli studenti hanno deciso di intraprendere e del contributo significativo che l'esperienza di insegnamento accumulata negli anni può dare alla classe in termini di sapiente gestione degli strumenti didattici, dell'interazione e della correzione autorevole alle attività.

Altri due fattori concorrono poi a conferire autorevolezza al docente di italiano dell'IIC di Osaka.

Il primo di essi è che la maggior parte di loro collabora con università locali considerate prestigiose. Dunque i docenti danno le loro conoscenze e mettono al servizio le proprie prestazioni entro contesti accademici riconosciuti socialmente.

Un secondo elemento è costituito dall'essere madrelingua, per cui ogni insegnante è depositario di verità linguistiche e grammaticali certe che non possono essere mai messe in discussione dall'allievo. I contenuti e gli esempi che il docente madrelingua italiana propone in classe vanno considerati come fotografie autentiche della vita reale italiana.

Altri elementi utili per delineare il profilo degli insegnanti attivi all'Istituto sono: la formazione nella didattica dell'italiano a stranieri, il possesso di certificazioni didattiche e le conoscenze linguistiche delle lingue straniere. La tabella 17 restituisce le possibilità che le competenze degli studenti possono offrire al contesto didattico:

Tabella 17 Analisi delle caratteristiche personali degli informant.
Elaborazione personale

	Vari corsi di aggiornamento	Master ITALSI	Cedils	Ditals II	Livello elementare	Livello intermedio	Livello avanzato
Formazione nella didattica	1	1					
Certificazione didattica posseduta			3	1			
Conoscenze linguistiche							
Madrelingua italiana					10		
Madrelingua giapponese					2		
Giapponese						4	5
Inglese						3	7
Francese						4	

La tabella 17 è rappresentativa dei percorsi di formazione glottodidattica e delle competenze acquisite dagli informant attraverso riconoscimenti formali come Master e certificazioni nel settore.

Le risposte dei docenti vanno nella direzione di un profilo che non presenta una ricchezza di linguaggio glottodidattico tale da poter operare un cambiamento in seno alla didattica dell'italiano. Il punto chiave di questa prima esplorazione entra in relazione con i progetti formativi a cui i docenti partecipano nel corso della loro carriera per aggiornare le forme con cui realizzare degli interventi didattici nella maniera più efficace. Soltanto un docente sembra mostrare interesse e partecipazione ai corsi di formazione in chiave didattica. Una restituzione diversa del questionario è stata presentata da 4 docenti che dichiarano di essere in possesso di certificazioni didattiche di secondo livello, mentre un insegnante dichiara di aver intrapreso un percorso di formazione concluso con il riconoscimento del Master ITALS di primo livello. Si riscontra dunque poco dinamismo e una certa omologazione delle conoscenze acquisite rispetto alle opportunità formative che sono alla base dei processi di costruzione della conoscenza metodologica.

Un parallelismo però che potrebbe giustificare la poca diversità che limita la sfera di conoscenza glottodidattica dei docenti è determinato dalla situazione di lavoro degli informant poiché molti di loro sono contrattisti a ore. Ciò comporta da parte loro un impegno a lavorare in molteplici realtà private e accademiche. Il mancato inquadramento professionale presso una istituzione disposta a investire su tali risorse costringe i docenti a reinventarsi come professionisti in grado di operare in più ambienti, determinando ritmi di lavoro intensi. L'attivismo al lavoro è dunque una cifra costante che contrassegna da sempre la loro professione, da qui la necessità prima di tutto a realizzare progetti di lavoro professionali a breve termine ed evitare, laddove è possibile, carichi di studio che potrebbero essere mal gestiti e fonte di ulteriore stress.

La ricerca sul campo e l'intervista hanno permesso di avvicinarsi alla loro attività quotidiana e di rilevare da un lato la consapevolezza dei docenti di continuare la pratica formativa, dall'altro la difficoltà di conciliare questi spazi destinati all'approfondimento con le esigenze lavorative a cui sono chiamati a causa di una posizione liquida e in continuo cambiamento.

I docenti, quindi, danno priorità all'ottimizzazione del tempo, all'accumulazione di classi e di studenti più che a lasciare spazio a interpretare le diversità dei singoli studenti e calare su di essi un progetto linguistico *ad hoc*. Nelle interviste però essi hanno da un lato messo in evidenza la sicurezza della metodologia con cui insegnano, dall'altro lato sono consapevoli della necessità di ridefinire certe pratiche e strumenti didattici. A conferma di questo vivo interesse per la ricchezza dei linguaggi che offre loro la glottodidattica, nel questionario 8 i docenti hanno sottolineato l'importanza da parte di un organismo istituzionale quale l'IIC di implementare azioni di aggiornamento utili e in linea con le loro esigenze. Nello specifico,

tre docenti vorrebbero corsi metodologici in grado di approfondire più aspetti dell'insegnamento della lingua agli stranieri; due docenti preferirebbero approfondire metodologicamente l'ambito di insegnamento legato alle microlingue; altri due docenti dichiarano invece che tali percorsi avrebbero una maggiore efficacia se l'IIC fosse capace di promuovere una rete di istituzioni impegnate nella diffusione dell'italiano e destinare a più gruppi di insegnanti dei percorsi *ad hoc*.

Le azioni formative in cui i docenti vorrebbero essere coinvolti coincidono con le aree relative ai loro corsi [graf. 7].

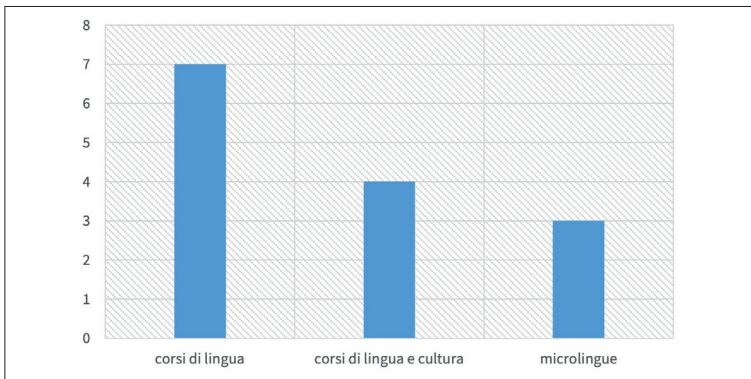


Grafico 7 Corsi di lingua presso l'IIC in cui sono impegnati i docenti. Elaborazione personale

Il grafico 7 fornisce l'insieme dei corsi in cui gli informant sono impegnati come docenti. Per una comprensione efficace del grafico, esso va letto in questa maniera: sette docenti insegnano nei corsi di lingua, due di loro però sono impegnati parallelamente nell'insegnamento anche della microlingua; un solo docente invece lavora in una classe di microlingue; quattro insegnanti invece lavorano principalmente in classi di lingua e di cultura italiane per cui la loro attività consiste nel veicolare tramite l'approfondimento di aspetti culturali un'idea di lingua pragmatica e comunicativa, in linea con le finalità del syllabo.

Quest'ultima osservazione si collega con la successiva sezione del questionario che mira a esplorare le condizioni della classe, valutando dapprima la prospettiva glottodidattica assunta dagli insegnanti nei confronti della lingua da insegnare.

La prima domanda oggetto di analisi chiede al docente di esprimersi in favore dell'idea di lingua da insegnare. Lo scopo è di entrare nella rete dei suoi processi, delle sue credenze ed esperienze sulla lingua al fine di costruire una comprensione sulla sua personale visione della lingua e di cosa significhi per i docenti insegnare [graf. 8].

6. Secondo Lei, la lingua serve a:



Grafico 8 La concezione della lingua da parte del docente IIC. Elaborazione personale

Tenendo presente le risposte degli informant, nell'esperienza formativa e didattica realizzata dal docente prevale una visione della lingua di tipo comunicativo; la lezione non manca perciò di riconoscere nella lingua l'aspetto culturale rapportandolo all'evoluzione storica di ogni regione italiana.

La consapevolezza di questo binomio lingua-cultura è anteposta a una dimensione meramente linguistica, lineare e atemporale, della lingua oggetto di studio. Il 9% degli informant, infatti, considera la lingua una dimensione univoca e isolata, separata dal fenomeno culturale in cui si è prodotta, per cui un ruolo decisivo nell'interazione quotidiana in lingua italiana è svolto dall'uso corretto delle regole grammaticali. In simili percorsi di apprendimento diventa imprescindibile collegare le regole morfosintattiche all'interno di proposte meccaniche e strutturali della lingua, assecondando forse una tipologia di apprendente che, forse per l'età, è abituata a immergersi nella lingua con un atteggiamento e un approccio tradizionale.

La domanda nr. 7 fa luce sulle competenze che il docente di italiano dovrebbe avere allo scopo di favorire un apprendimento significativo. Le competenze elencate nel questionario coincidono con quei tratti professionali suggeriti da Margiotta e Balboni per il docente di lingua atti a incoraggiare un processo di vita della classe fondato sul coinvolgimento dello studente come risorsa e sul successo formativo. E un simile risultato può avvenire quando in classe l'insegnante possiede quelle competenze che permettono di dare un senso alle attività proposte, creando le giuste condizioni per acquisire una lingua straniera.

Tabella 18 Le competenze del docente di italiano in Giappone.
Elaborazione personale

7. Secondo Lei, quali sono le competenze che il docente di italiano per stranieri dovrebbe avere? Assegni un punteggio da 1 a 6 (dal minimo di 1 al massimo di 6)						
Competenza	1	2	3	4	5	6
relazionale	1			1	1	8
organizzativa			2	1	2	6
glottodidattica		1	2	1	3	4
pedagogica					2	7
linguistica e culturale L1 degli studenti				1	1	9
linguistica LS		2		1	2	6
tecnologica		2	1	2	2	2

La tabella 18 riporta in modo significativo le opinioni degli informant rispetto a quale competenza il docente di italiano dovrebbe avere per creare delle opportunità di apprendimento in classe. La scelta di attribuire maggiore importanza alla competenza relazionale va rapportata al contesto culturale nipponico. Per un docente di italiano che lavora in Giappone, infatti, diventa cruciale poter contribuire a un clima sereno e armonioso in classe, generando attraverso l'educazione e il rispetto delle norme culturali e sociali giapponesi una classe coesa, in cui rapporti fra gli studenti siano segnati dal riconoscimento formale della posizione gerarchica e gerontocratica. Diventa però imprescindibile essere in grado di operare in un contesto didattico nel quale garantire un senso di appartenenza al gruppo, dove ciascun aspetto fisico e qualitativo dell'aula, relazionale e interpersonale, svolge un ruolo molto rilevante nell'assicurare benessere al gruppo classe.

Il clima sereno e di quasi intimità stabilito fra i partecipanti e l'insegnante rende esclusiva l'appartenenza e la continuità nel tempo della classe.

Questo fattore è strettamente interdipendente alla didattica dell'italiano presso l'IIC dal momento che l'attivazione di futuri corsi di lingua per la medesima classe è condizionata dallo sviluppo delle relazioni sociali. In modo particolare:

- a. dalla qualità delle relazioni;
- b. dal rapporto di fiducia con l'insegnante;
- c. dal grado di coinvolgimento emotivo-affettivo di ogni studente.

Il benessere della classe e la decisione del singolo di continuare a studiare italiano nella medesima struttura sono prima di tutto vincolati alla possibilità di restare nella stessa classe e di avere lo stesso

insegnante. Ciò garantisce una profonda e costante influenza positiva sull'atteggiamento e sulla motivazione degli studenti che agiscono in classe non in funzione di apprendere unicamente la lingua, ma di ripetere una pratica sociale in cui la lingua permette un avvicinamento a una persona culturalmente diversa e a un gruppo di individui che si impegnano in attività simili e specifiche.

Il successo di una classe si traduce quindi nello sviluppo qualitativo delle relazioni che consolidano i rapporti sociali fra gli apprendenti; la competenza relazionale del docente riguarda perciò la sua capacità di gestione della classe, di regolare la natura della loro curiosità e di indirizzare lo studio dell'italiano verso un apprendimento che ha una forte connotazione sociale; ogni classe ha una sua storia e delle sue leggi che ne regolano al suo interno le condizioni di vita e ne influenzano le dinamiche. Per il docente salvaguardare questo aspetto interno alla classe equivale a poter rendere esplicita una didattica che opera in direzione del mantenimento e della tutela della persona dell'apprendente in modo che egli sia più apprezzato per la costanza con cui frequenta le lezioni, per il profondo impegno nelle attività e nella puntuale restituzione degli esercizi di casa, piuttosto che sul livello di apprendimento. In questa prospettiva, il momento valutativo che si analizzerà in seguito non potrà mai essere esercitato perché darebbe rilievo alle differenze di capacità e di abilità linguistiche tra gli allievi, mettendo in risalto le capacità metacognitive e di *problem solving* dei migliori.

Se da un lato il docente di italiano è vigile e preparato nel creare delle occasioni di dialogo fra gli studenti, dall'altro le sue competenze dovrebbero mirare alla costruzione di esperienze sistematiche e comunicative in LS più autentiche. In questo modo gli studenti potrebbero esercitarsi in una pratica di osservazione, di analisi, di sintesi e di risoluzione dei problemi mettendo in gioco le capacità linguistiche ed emotive. Si verrebbe a creare uno scenario maggiormente motivante in cui la valutazione darebbe merito a ogni apprendente delle strategie e delle risorse messe in campo lungo il processo di acquisizione. Il momento valutativo allora agirebbe da collante e non sarebbe considerato un momento di svalutazione o con cui poter distinguere i migliori dai peggiori ma una tappa rilevante nel progetto di crescita dello studente e del rapporto con l'insegnante. Quest'ultimo infatti dovrebbe far leva sulla sua competenza glottodidattica e pedagogica nel progettare forme di recupero attraverso percorsi personalizzati che lo metterebbe maggiormente in contatto con il singolo. In tale scenario, lo studente inteso come singola persona e non solo come parte integrante di un gruppo uniforme e omogeneo sarebbe messo al centro del suo percorso e comprenderebbe che il voto e il giudizio del docente espresso dopo la verifica sono una tappa fondamentale di un processo che non si esaurisce nella semplice memorizzazione di regole, ma nell'applicazione di contenuti.

Per rendere attuale e realizzare un simile scenario, il docente dovrà cambiare traiettoria metodologica e convergere verso una maggiore qualità dell'insegnamento piuttosto che focalizzarsi sul mero aspetto quantitativo, che rende arduo agli studenti di una certa età l'utilizzo delle conoscenze apprese con compiti falsamente comunicativi.

Il feedback quantitativo di una verifica tradizionale sarebbe sostituito con uno di tipo descrittivo, fatto di consigli, di suggerimenti pratici per poter mettere lo studente nelle condizioni di migliorare.

Il modesto valore attribuito alle tecnologie conferma lo scenario sopra descritto, dove viene posta eccessiva importanza non al livello di apprendimento né al traguardo formativo raggiunto alla fine del corso, ma all'organizzazione di una struttura di potere dove ognuno ha un suo posto e sa ogni volta cosa fare. Ciò determina un percorso didattico caratterizzato dalla standardizzazione delle competenze e degli atteggiamenti, dei bisogni e delle esigenze formative: un appiattimento generale dei contenuti vivi della lingua e della cultura oggetto di studio che permette di far rimanere invariata l'atmosfera della classe, riducendo ai minimi termini i cambiamenti ed eventuali insoddisfazioni ad essi collegati.

I motivi che rinviano a questa scelta didattica si riagganciano non soltanto alle motivazioni di sfondo glottodidattico che si sono sottolineate in precedenza, ma anche all'evoluzione professionale del docente di italiano. Non avendo l'opportunità di essere collocato stabilmente presso l'IIC, per il docente di italiano la programmazione delle giornate e la prevedibilità delle proposte didattiche che rispondono a un iter consolidato ed efficace nel tempo rappresentano parametri vitali per la propria sostenibilità. Le interviste ai singoli docenti e la condivisione di parte delle loro giornate, caratterizzate da molte lezioni private e istituzionali in vari parti della città, restituiscono il senso della loro scelta di focalizzarsi sul mantenimento dei gruppi di lavoro più che richiedere a ognuno di essi un progetto nel quale fondere competenze diverse e abilità. La tecnologia quindi non costituisce una soluzione alla didattica e ai problemi linguistici degli studenti; è uno strumento quasi irrilevante per l'apprendimento e per la possibilità di costruire degli scenari di interazione in classe. Da qui l'importanza di adattare l'approccio e la metodologia didattica all'utenza.

Il quesito nr. 8 invita il docente a dare una risposta in merito all'approccio che il progetto curricolare suggerisce di utilizzare in classe [graf. 9].

8. Quale approccio Le viene suggerito di utilizzare in classe dal curricolo?

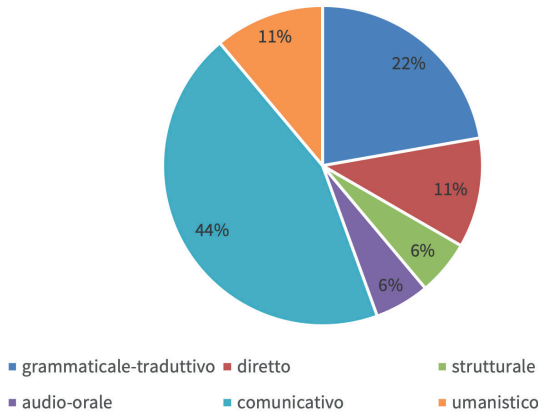


Grafico 9 Approccio suggerito dal curricolo di italiano dell'IIC. Elaborazione personale

Per poter pianificare l'insegnamento e rispondere alle domande degli studenti occorre un progetto che dia senso all'intero percorso di apprendimento. Va osservato, quindi, che non è stato comunicato al ricercatore che vi fosse un progetto curricolare in grado di indicare mete, strumenti e obiettivi e quindi, di influenzare adeguate scelte didattiche. Pertanto, le risposte degli informant vanno collegate alle indicazioni che la Direzione, non specializzata nell'insegnamento, suggeriva loro per i corsi di lingua.

Secondo l'opinione del 44% degli informant, i corsi di lingua italiana sono orientati verso un uso comunicativo della lingua. La lingua, dunque, è uno strumento di pensiero, di azione e di comunicazione che permette agli studenti di interagire e soddisfare dei bisogni comunicativi. Per il 22% dei docenti che hanno partecipato all'indagine l'apprendimento dell'italiano va pensato in funzione dell'acquisizione delle regole grammaticali. Ciò presuppone delle scelte didattiche che non consentono agli allievi di organizzare ed elaborare informazioni, di raggiungere un livello necessario di comprensione utile per sistematizzare il lessico e gli aspetti linguistici e provare alla fine a sintetizzare e personalizzare i nuovi contenuti appresi, dimostrando padronanza. Al contrario, la lezione è scandita da un ordine prioritario di aspetti che vengono insegnati in modo trasmissivo; si induce lo studente a esercitare un livello analitico di pensiero che li spinge a imparare e non a riflettere sulla regola. Le eventuali lacune verranno poi colmate attraverso numerosi esercizi di traduzione, attività di dettatura e batterie di pattern drills, in linea con un sistema di insegnamento formalistico e strutturale.

Ritenendo utile incrociare le domande e i dati, il quesito nr. 9 chiede agli informant quale approccio glottodidattico utilizza il manuale di italiano scelto per la lezione.

9. Quale approccio utilizza il manuale adoperato per insegnare nelle sue classi?
(sceglia anche più opzioni)

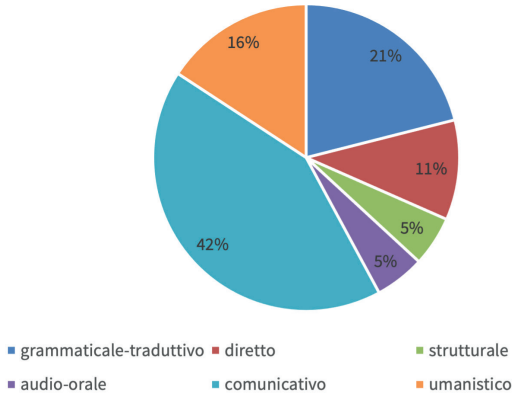


Grafico 10 Approccio del manuale adoperato in classe. Elaborazione personale

La domanda nr. 9 si pone l'obiettivo di comprendere se vi è una relazione tra la metodologia del docente e quella utilizzata dal manuale. Infatti, una competenza glottodidattica cruciale per l'insegnante consiste nel sapere selezionare quel testo che risponde a precise scelte metodologiche consentendo agli studenti di conseguire determinati obiettivi didattici. Il docente fa delle considerazioni metodologiche per individuare le caratteristiche del testo, se vi è un'attenzione alla morfologia o suggerisce un percorso di apprendimento più armonico. Generalmente il docente usa quel manuale che è vicino alla modalità di insegnamento che egli reputa più congeniale per guidare gli studenti all'acquisizione della lingua.

I dati presenti nel grafico 10 evidenziano che la maggior parte dei docenti individua nei testi utilizzati una prospettiva di educazione linguistica di tipo comunicativo dove lo studio e l'uso pragmatico della lingua non rappresentano una dimensione esterna all'apprendimento ma, al contrario, costituiscono la risorsa fondamentale per costruire un setting di apprendimento dinamico, interazionale, vario e pensato per aprire delle prospettive di pensiero e di interpretazione della realtà culturale italiana nuova ed eterogenea. Di contro, il 21% degli informant sostiene che l'approccio del manuale sia più vicino alla tradizione di insegnamento delle lingue in Giappone ovve-

ro basata sulla traduzione e sulla grammatica, ritenuta una chiave di accesso e di comprensione al sistema linguistico.

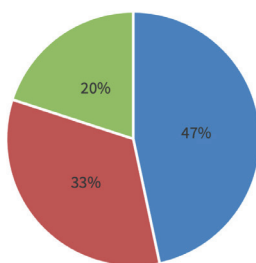
La scelta però di adottare un manuale che presenta una chiara impronta formalistica nell'insegnamento dell'italiano contrasta con la visione della lingua che i docenti hanno comunicato inizialmente, dal momento che la maggior parte degli informant ritiene la condizione comunicativa della lingua necessaria.

Da qui l'importanza per gli insegnanti di operare una correlazione, laddove è possibile, tra l'approccio comunicativo dell'insegnamento e quello presente nel manuale; tra la metodologia e le tecniche per poter far utilizzare la lingua in modo stimolante, creativo ed efficace; tra l'ambiente di apprendimento e le attività comunicative ivi svolte. Partendo prima di tutto da un concetto dell'insegnamento di tipo olistico e globale, in questo modo il docente costruirà un setting di apprendimento ricco di corrispondenze, organico perché progettato ad accogliere e a mettere in movimento le persone e le loro idee.

Da ciò è evidente che occorre creare un forte legame tra l'insegnamento e l'apprendimento poiché un simile intreccio offre diverse soluzioni per delineare un contesto di capacità pratiche e di azione. Una tale organizzazione del lavoro in classe investe ogni scelta metodologica allo scopo di rafforzare ogni esperienza che lo studente fa con la lingua.

A tale considerazione si lega la successiva domanda (nr. 10 del questionario) nella quale viene chiesto al docente di esprimersi sul modo di insegnare la grammatica italiana [graf. 11].

10. In che modo occorre insegnare la grammatica italiana agli studenti?



- spiegando e fissando la regola con esercizi di manipolazione
- in maniera intuitiva in modo che gli studenti arrivino alla regola da soli
- riflettendo sulla regola mediante schemi da completare o vuoti

Grafico 11 Metodo di insegnamento della grammatica del docente IIC. Elaborazione personale

Le risposte dei docenti sono in prevalenza orientate a un contesto di apprendimento in cui la chiave di accesso ai contenuti linguistici e culturali è la grammatica. La via di accesso alla fissazione dei contenuti morfosintattici sono le proposte strutturali e manipolative della lingua dal momento che esse sono considerate lo strumento per poter interiorizzare la regola, dando la percezione allo studente di sapere la lingua.

In questa veste, il docente trasmette regole linguistiche e richiede costantemente attenzione agli studenti in modo da far leva sulle loro capacità cognitive per costruire una conoscenza linguistica relativa all'uso della lingua. Una scelta simile induce il docente a selezionare quelle strategie che favoriscono la memorizzazione delle regole.

Una parte dei docenti (20%) invece reputa che l'apprendimento determini un cambiamento profondo nel discente per cui si serve di un metodo induttivo anziché deduttivo per poter guidare lo studente alla conquista della regola. In un simile scenario d'apprendimento, il docente mobilita negli allievi il pensiero metacognitivo e metalinguistico, facendo leva sulle loro capacità riflessive per comprendere i meccanismi di funzionamento della lingua. Il 33% dei docenti, infine, ritiene favorevole che lo studente faccia delle ipotesi sulle regole linguistiche, favorendo in tal modo lo sviluppo di atteggiamenti quali la curiosità, l'esplorazione e la ricerca per poter formare delle regole attorno al problema linguistico analizzato.

In linea generale, vi sono tre situazioni didattiche molto distanti che, al di là di una loro precisa ragione metodologica, non considerano il tema delle differenze individuali e di una possibile stratificazione dei contenuti utile per valorizzare le potenzialità cognitive ed emotive di ogni apprendente.

La seconda parte del questionario pone una serie di quesiti relativi alle scelte tattiche che compie il docente per progettare e realizzare la lezione. Lo scopo è di far emergere il costruito tecnico della lezione, insieme alle scelte tecniche e di lavoro attivate in classe con lo scopo di creare delle esperienze di apprendimento che siano comunicative, motivanti e significative per gli apprendenti.

La domanda nr. 11 evidenzia l'approccio glottodidattico utilizzato dai docenti a lezione.

11. Quale approccio utilizza per insegnare l'italiano? (può scegliere più opzioni)

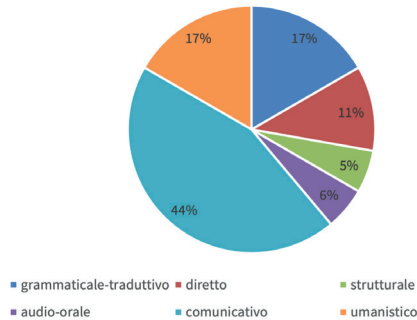


Grafico 12 Approccio alla lingua italiana dei docenti di italiano presso l'IIC di Osaka. Elaborazione personale

Le risposte dei docenti informano sul contesto di insegnamento dell'italiano presso l'IIC di Osaka. Nello specifico, il 44% degli informant sostiene di adottare un approccio comunicativo allo scopo di costruire delle competenze nella lingua solide, permettendo così ai discenti di realizzare azioni comunicative. Soltanto una parte dei docenti (11%) ritiene parallelamente di utilizzare dei compiti che mettono l'apprendente nelle condizioni cognitive e relazionali, forse troppo complesse se si considera la lontananza tipologica delle due lingue che entrano in contatto, di entrare in modo spontaneo e naturale nella dimensione linguistica italiana. Una scelta per la quale gli studenti potrebbero fare fatica, almeno nei primi livelli, ad agire in modo autonomo non avendo una guida capace di coinvolgerli in un lavoro di riflessione e di sistematizzazione della lingua. In un simile scenario, l'insieme degli eventi linguistici e delle informazioni contenute e presentate a lezione attraverso un approccio diretto appaiono forse una sfida eccessiva per poter fare in modo che lo studente affronti, fin dai primi livelli, dei compiti di realtà o fare delle osservazioni in lingua sistematiche e che si distinguano per profondità.

Un altro aspetto che emerge dalle risposte dei docenti è la tendenza a creare dei percorsi di apprendimento più vicini alla metodologia con cui gli studenti hanno imparato in precedenza le lingue straniere. In questa prospettiva i docenti rilevano che l'approccio formalistico sia funzionale a restituire agli apprendenti un modello di apprendimento in grado di unire l'attenzione alla lingua con compiti di lavoro che richiedono forme di ragionamento matematico. Tenendo presente la modalità strutturata e grammaticale di insegnare la lingua, le risposte al quesito nr. 12 danno forza a un quadro formativo capace di transitare dalla scelta di tecniche didattiche coerenti con un approccio più diretto e tradizionale a un orientamento più fonda-

to sulla possibilità di individuare mete e traguardi comunicativi che pongono lo studente nelle condizioni di elaborare attivamente più alternative d'azione e di soluzione.

12. Quali tecniche didattiche predilige per l'attività didattica? (può scegliere più opzioni)

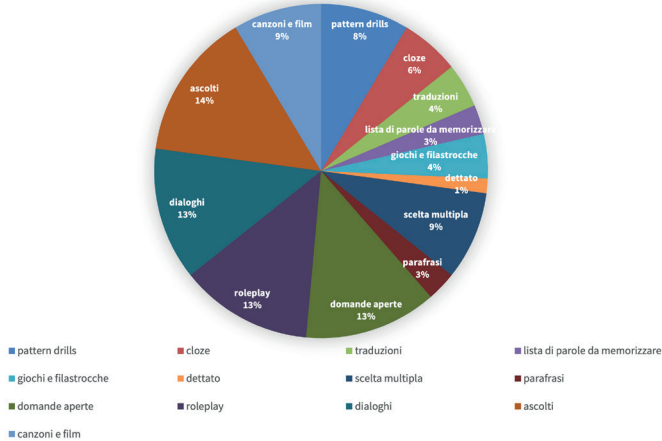


Grafico 13 Tecnica didattica utilizzata in classe. Elaborazione personale

Le scelte tecniche da parte dei docenti, quindi, rappresentano gli strumenti che nel loro insieme prospettano:

- un preciso ruolo e approccio al problema linguistico da parte degli studenti;
- l'attivazione di particolari processi che sottendono alle competenze che le tecniche intendono promuovere.

Lo scenario fin qui delineato mette a nudo una realtà didattica dove le competenze glottodidattiche dei docenti orientano un tipo di didattica segnata dal protagonismo del docente nel governare l'esperienza formativa e linguistica degli studenti. A questo proposito, occorre riconoscere il significato culturale di questa scelta del docente che si crede sia in profonda attinenza con il bisogno degli studenti di affidarsi all'insegnante e di intravedere nel loro progresso linguistico il risultato del valore della relazione pedagogica instaurata con il docente. A una simile cornice didattica è estraneo il senso di *agency* e di autonomia linguistica dell'apprendente; gli insegnanti e gli studenti collaborano affinché questi ultimi siano parte integrante della classe e dalla loro connessione venga fuori una classe unita e armoniosa dove ognuno sta bene con l'altro. Un senso di equi-

brio, quindi, in cui le scelte didattiche dell'insegnante svolgono un ruolo chiave nel mantenere in vita il progetto e le condizioni di benessere dell'apprendente.

Dall'altro lato, il docente non porta nessun cambiamento né alcuna novità rispetto al percorso con cui sono conseguiti e verificati gli obiettivi di apprendimento linguistico in Giappone; la figura chiave è e rimane il docente, il suo ruolo creativo, esecutore e fautore del benessere e dell'armonia della classe. Acquisire diventa allora parte di un meccanismo per il cui funzionamento il docente deve dirigere e sorvegliare linguisticamente l'input e gli aspetti linguistici da studiare, senza in qualche modo dotare lo studente della capacità di essere e saper fare con la lingua. Una simile linea educativa è coerente con il quadro pedagogico e didattico del Giappone e risponde ad alcune precise categorie culturali:

- a. il docente è il protagonista dell'apprendimento;
- b. il percorso didattico è focalizzato sull'insegnamento;
- c. la lezione punta a obiettivi di conoscenza;
- d. l'apprendimento dello studente è controllato e incoraggiato dall'insegnante;
- e. l'apprendimento degli allievi viene monitorato dal docente attraverso domande aperte, cloze ed esercizi strutturali grazie ai quali gli studenti hanno la sensazione di imparare a usare la lingua;
- f. in questa dualità tra input e output, il feedback del docente è qualitativamente e quantitativamente importante perché consolida certe abitudini mentali. Inoltre il feedback del docente rimarca il suo potere di agire e di decidere, a chi attribuire valore e se accertare la correttezza della risposta.

Una simile condizione di insegnamento non richiede al docente un'azione valutativa di tipo formativo né autovalutativa finalizzata a far acquisire competenze, responsabilità e autonomia allo studente; di conseguenza, la gestione della classe richiede una metodologia centrata sul docente e un suo agire prevedibile e accertativo di ciò che hanno memorizzato gli studenti a casa mediante esercizi, scelte multiple o domande aperte. Dunque, la prospettiva con cui il docente valuta lo studente è simile per tutti, appiattendolo in tal modo i percorsi di apprendimento e le strategie di osservazione della classe. Ne sono un esempio i roleplay e i dialoghi; nelle classi che si è potuto osservare, tali attività non sono mai state prese in considerazione. Un aspetto da considerare è che, nel caso del roleplay, gli spazi dell'aula e l'età degli apprendenti non avrebbero consentito la realizzazione di situazioni dove allo studente sarebbero richieste una vasta gamma di competenze su cui non si era in precedenza lavorato. I dialoghi, invece, sono stati sempre sollecitati dal manuale in uso a cui poi seguiva la spiegazione lessicale del docente o un'esplorazione a cop-

pia o in gruppo da parte degli studenti del significato del termine. Il dialogo non è stato mai drammatizzato o interpretato dagli studenti con un'esecuzione linguistica più libera. In questi casi, si è trattato di una scelta corretta da parte del docente che non poteva rischiare l'immagine dello studente adulto né tantomeno favorire certe condizioni cognitive in cui lo studente avrebbe avuto difficoltà a interpretare la situazione e a trovare delle soluzioni linguistiche pertinenti.

Proseguendo in questa direzione, il quesito nr. 13 fa luce sulla abilità maggiormente sviluppate dai docenti a lezione. Gli insegnanti dichiarano di favorire lo sviluppo a tutti i livelli di apprendimento delle abilità primarie, mentre essi non assegnano importanza ad abilità più complesse e interpretative come quelle integrate [graf. 14] su cui lavorare soprattutto ai livelli linguistici più alti.

13. Quali tecniche didattiche predilige per l'attività didattica? (può scegliere più opzioni)

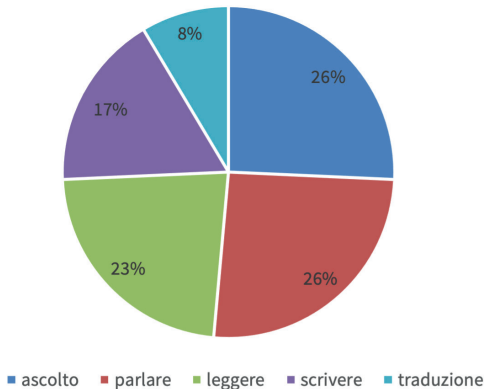


Grafico 14 Le abilità linguistiche promosse in classe. Elaborazione personale

L'osservazione nelle classi è riuscita a evidenziare quali abilità primarie vengono maggiormente sviluppate in classe. In linea generale, le abilità a cui si dedicano più tempo sono la lettura (80% delle lezioni osservate ha curato con attenzione la lettura) e l'ascolto (nel 60% delle lezioni osservate si è lavorato su tale abilità); quest'ultima abilità viene favorita attraverso l'ascolto di un testo del manuale o la visione di video su youtube o del DVD del manuale in adozione. L'ascolto del monologo del docente è parte integrante dell'esperienza di apprendimento dello studente. In quattro classi osservate, due delle quali gestite dallo stesso docente, l'ascolto verte sui racconti del docente, sulle sue raccomandazioni, sulle sue spiegazioni di natura linguistica, grammaticale e culturale. In due casi il dominio verbale, seman-

tico e quantitativo dell'insegnante è pressoché totale, togliendo spazio e qualsiasi possibilità di intervento linguistico agli apprendenti. Un altro aspetto che occorre rilevare è che il docente usa una modalità espressiva non naturale ovvero un parlato che ha rinunciato alla tonalità e alla prosodia italiana per avvicinarsi ai tratti prosodici e agli intercalari della L1. Si ritiene pertanto che tale scelta non sia produttiva, poiché fa perdere naturalezza e spontaneità al docente e priva al contempo gli studenti del contatto con la vivacità dell'italiano.

L'attività comunicativa si è realizzata mediante domande aperte (25%), perlopiù destinate alla comprensione del testo letto che a generare una vera produzione orale da parte dello studente; un altro aspetto significativo sono gli esercizi manipolativi sulla lingua che occupano il 75% di quelle che sono ritenute dagli studenti strategie di produzione della lingua. In questi casi l'osservazione ha permesso di evidenziare un comportamento linguistico comune a tutte le classi osservate secondo il quale gli studenti verificano di aver fissato correttamente la lingua leggendo le risposte dell'esercizio. Dunque, la risposta dei pattern drills viene data dagli studenti oralmente e questa pratica dà la percezione allo studente di parlare e di utilizzare la lingua.

Infine, il 12% delle lezioni osservate ha favorito la produzione scritta. Tale attività è stata promossa come tema oppure come riassunto scritto da svolgere a casa per essere poi corretto individualmente a lezione.

Per quanto riguarda le modalità di lavoro, la domanda nr. 14 mirava a evidenziare se vi era privilegiata una costruzione sociale e collaborativa della conoscenza oppure questa si alternava a modalità di lavoro individuali alle quali però seguiva un lavoro di riflessione condivisa con il collega o col gruppo.

14. Quale modalità di lavoro privilegia maggiormente in classe? (può scegliere più opzioni)

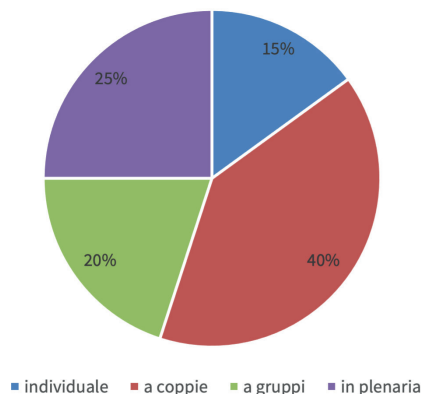


Grafico 15 Modalità di lavoro in classe. Elaborazione personale

L'ambiente di apprendimento è dunque caratterizzato da modalità di lavoro svolto in coppia (40%), mentre vi è una progettazione delle attività di lavoro che alterna in forma equilibrata momenti di riflessione individuale a situazioni di confronto e di verifica in plenaria. Una simile progettazione della gestione della classe dovrebbe fondarsi:

- a. su una conoscenza degli studenti, avendone messo a fuoco diversi tratti della personalità e di tipo attitudinale che sono loro peculiari;
- b. sui singoli bisogni e sulle competenze relazionali degli studenti;
- c. sulla solida conoscenza delle tecniche di organizzazione e di gestione delle interazioni in classe affinché lavorando con una prospettiva della lingua di tipo comunicativo e interazionale, gli studenti possano abituarsi a condividere e a costruire insieme il proprio sapere;
- d. su un obiettivo di apprendimento, personale e sociale, e su traguardi di educazione linguistica.

L'osservazione delle classi ha messo a fuoco la corrispondenza tra le risposte dei docenti e le modalità di lavoro concretamente realizzate a lezione. Tuttavia, le interviste agli insegnanti, l'osservazione dell'impianto didattico della lezione e l'attenzione rivolta al comportamento di alcuni studenti hanno rafforzato la convinzione che le singole modalità di lavoro che si alternano in aula rispondono al bisogno del docente di:

- a. motivare lo studente grazie a un maggior coinvolgimento e interazione. Se da un lato l'insegnante non spiega mai il motivo per cui gli studenti debbano lavorare con quella modalità, dall'altro si è osservato che il lavoro a coppia consente allo studente di allentare l'attenzione sul docente o sul fatto linguistico, orientando in tal modo le sue risorse a stabilire una relazione necessaria con il compagno al fine di svolgere l'esercizio;
- b. mettere nelle condizioni gli studenti di fare leva sul proprio *problem solving* al fine di trovare una soluzione al problema linguistico sottoposto;
- c. controllare la classe che lavora su singoli aspetti della lingua.

Il punto c mette in evidenza la correlazione tra il lavoro a coppia e attività di riflessione sulla lingua o di confronto sulle risposte che riguardano gli esercizi di fissazione. In soli due casi osservati in classi differenti, gli studenti sono stati invitati a lavorare in coppia per lo sviluppo di una traccia culturale allo scopo di dare una spiegazione o interpretazione al fenomeno osservato. Il clima cooperativo ha riattivato gli studenti che hanno discusso con la propria L1 sulla spiegazione da restituire alla classe al termine dell'attività.

Il risultato che si è percepito in classe è che tale modalità di lavoro serva più al docente per sorvegliare il prodotto scaturito dall'interazio-

ne degli studenti che a conseguire degli obiettivi di apprendimento fondati sulla comunità e su di un ambiente produttivo in grado di costruire e riflettere adeguatamente sulla dimensione culturale e linguistica.

Un'ultima annotazione relativa alle tecniche di gestione della classe riguarda il fatto che le attività in coppia sono realizzate senza che vi siano spostamenti in aula. Le dimensioni dell'aula, infatti, impediscono i movimenti degli studenti che si limitano quindi a:

- a. acquisire fin dalla prima lezione un posto fisso nella classe. Questo comporta che quella sedia in quella posizione del tavolo rettangolare sarà sempre occupata dal medesimo studente. Ogni studente, quindi, ha un suo ruolo e una sua precisa identità nello spazio didattico. Tale posizione lo rende visibile alla classe e la sua presenza è funzionale alla comunità della classe. Questo elemento conferma l'interconnessione tra il singolo e lo spazio, la specializzazione che ogni individuo ha in riferimento allo spazio didattico e per mezzo della quale attiva un sistema di significati che contribuiscono in maniera significativa all'armonia del gruppo classe;
- b. lavorare e a scambiarsi informazioni con il compagno più prossimo;
- c. verificare e organizzare una risposta comune da restituire in modalità plenaria al docente.

L'autonomia degli studenti è quindi limitata al processo di risposta che è verificata poi dal docente.

Si tratta di un'ulteriore prova del ruolo decisionale del docente; egli si distingue per la sua disponibilità e scioltezza tecnica nel saper gestire le situazioni didattiche in rapporto alle abitudini mentali degli studenti; dall'altro lato però dimostra di avere un atteggiamento non assertivo perché non comunica obiettivi, mete e finalità del suo agire.

La classe è pensata e progettata per fare delle lezioni che hanno per oggetto la lingua e la conoscenza d'uso della lingua. Le modalità didattiche e le tecniche contribuiscono in maniera organica a favorire una modalità di studio tradizionale, alimentando in questo modo l'abitudine a uno studio mnemonico, poco interattivo, regolato dal docente ed equilibrato nella sostanza dei contributi e degli interventi richiesti da ogni singolo apprendente.

Le indicazioni e le direttive del docente non sono state mai oggetto di confronto e di discussione poiché gli studenti si affidano unicamente alle sue decisioni che sono state prese per mantenere un clima di apprendimento sereno e mai per imporre in modo esplicito la propria autorità in classe. La realtà che emerge è una formazione coerente con lo studio e l'applicazione di conoscenze; un ambiente, quindi, poco espressivo, centrato sull'atto linguistico, non costruito su visioni soggettive della lingua, che ha un punto stabile: il sapere dell'insegnante, un ritmo cognitivo basato sul calcolo 'linguistico' ancorato al modello di rap-

presentazione della cultura italiana del libro che si realizza mediante operazioni strutturali o falsamente comunicative. Quest'ultimo aspetto, in particolare, non contribuisce a sviluppare abitudini mentali e modelli di apprendimento coerenti con un approccio comunicativo.

Su questo versante, vi sono altri tre aspetti che concorrono a restituire l'immagine di una realtà didattica statica, poco diversificata nella modalità di gestione metodologica e tecnica del lavoro in classe.

Il primo di questi aspetti esaminati è l'assenza di un sistema di valutazione che permetta allo studente di comprendere a che punto si trova nel suo percorso di studio e se i risultati premiano o meno la qualità dei suoi sforzi. La valutazione, inoltre, dovrebbe essere intesa dal docente come parte integrante della progettazione didattica allo scopo di testare l'efficacia o meno della metodologia adoperata in classe e di individuare con più precisione le difficoltà e i progressi degli studenti lungo il percorso di apprendimento.

Il quesito nr. 15 chiede agli insegnanti in quale momento del percorso didattico la verifica viene somministrata.

15. In quale momento del percorso didattico somministra la verifica agli studenti?

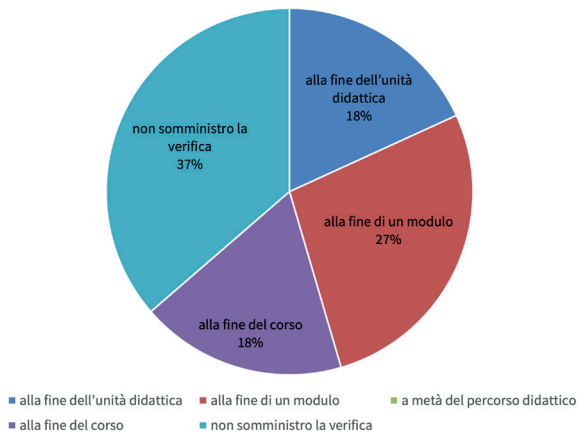


Grafico 16 La valutazione dell'apprendimento secondo gli informant. Elaborazione personale

Le risposte degli informant generano una sorta di sospetto sulle conoscenze glottodidattiche degli stessi e sull'effettiva capacità di progettare un percorso considerando i presupposti didattici da cui essi partono per disegnare degli interventi formativi che abbiano dei comuni riferimenti.

Infatti, la varietà delle risposte dimostra che esistono situazioni valutative differenti una delle quali presuppone l'organizzazione cur-

ricolare per moduli e una valutazione successiva al modulo. Tenendo presente l'impianto dei manuali utilizzati (*Nuovo espresso, Nuovo progetto italiano*) si ritiene che tali strumenti prevedano, soprattutto per i primi livelli, una forma sequenziale delle Unità Didattiche. L'osservazione in classe ha confermato come il docente segua con linearità il libro adottato per insegnare e studiare l'italiano, per cui le pratiche formative e linguistiche sono cadenzate dal ritmo suggerito dall'UD che si sta svolgendo in quella lezione. Non si è quindi riscontrato nelle classi osservate un'organizzazione modulare intesa come tentativo di adottare una diversa prospettiva e un linguaggio scientifico e narrativo in grado di ricercare nuove modalità di analisi ed elaborazione dei contenuti.

Il 18% degli informant sostiene di proporre delle verifiche a fine Unità Didattica, alla stregua del 18% dei docenti che sostengono di somministrare la verifica alla fine del corso. Dalle interviste ai docenti però si ritiene che i test che somministrano (pattern drills, compiti per casa) non hanno nessuna relazione con una situazione di verifica strutturata e ancorata a una prospettiva valutativa di tipo formativo e sommativo. Inoltre, si osserva che tale situazione quando è stata portata in classe non è stata preparata mai dal docente sulla base del lavoro svolto nelle precedenti lezioni, ma si è intuito che si tratta di esercizi che non attribuiscono alcun punteggio per cui non si può nemmeno collegare questo momento come prova standardizzata. Si è d'accordo con il 37% dei docenti che ha affermato di non praticare la valutazione per diversi motivi:

- a. il progetto curricolare non prevede la situazione valutativa;
- b. la valutazione non è uno strumento didattico utile per il docente per raccogliere informazioni sull'apprendimento degli studenti;
- c. i docenti temono che la valutazione possa essere utilizzata dagli studenti a fini comparativi e mettere a disagio chi non è migliorato o chi ha ottenuto un punteggio minore rispetto agli altri. In questo caso, bisogna far riferimento alla cultura giapponese di cui si è parlato nei precedenti capitoli allo scopo di dare credito alla convinzione degli insegnanti che considerano, alla pari degli studenti, la valutazione non come una risorsa ma uno strumento che ostacola l'armonia e la pace della classe dove ogni apprendente è uguale all'altro. La valutazione potrebbe quindi minare l'unità della classe ed essere percepita dagli studenti come un momento stressante e in grado di creare disagio e differenze.

Una situazione formativa come quella sopra descritta presenta alcune peculiarità tali da rendere l'esperienza linguistica degli studenti uniforme e omologata per le pratiche didattiche selezionate e imposte dal docente e caratterizzate dall'universalità delle strategie

di apprendimento che riguardano tutti gli apprendenti, senza poter quindi poter personalizzare i percorsi. In questo contesto, il docente ottiene dati informativi circa il miglioramento dello studente soltanto dalla performance in classe. L'avanzamento a fine corso del livello linguistico dello studente è sancito dalla costanza della sua frequenza ma non è misurabile in termini di crescita nel tempo, dal momento che non vi sono test ed elementi per poter comprendere come sta lavorando e se ha fatto o meno dei progressi.

Allo scopo di andare più a fondo sulla pratica valutativa, si è deciso di porre ulteriori quesiti ai docenti. Lo scopo è di ottenere delle risposte in grado di comprendere l'ottica con cui essi considerano il momento formativo, le priorità che il docente considera più importanti per costruire un apprendimento che annoveri la valutazione come strumento rilevante da un punto di vista didattico e come risorsa rispondente all'esigenze degli studenti di sapere se ha raggiunto o meno gli obiettivi fissati.

Tabella 19 La percezione degli insegnanti IIC sulla valutazione.
Elaborazione personale

16. Quali aspetti il docente deve tenere in conto nella valutazione complessiva?					
Assegni un punteggio da 1 a 5 dove uno è l'opzione che ritiene più importante					
Categoria	1	2	3	4	5
i progressi compiuti durante il percorso	1	4		1	
il processo globale	6				2
il risultato della prova finale	1			1	4
la somma dei risultati ottenuti da ogni verifica		1	1	4	
le conoscenze acquisite	3	2	5		

Le risposte del quesito nr. 16 e riportate nella tabella 19 sottolineano l'importanza che la valutazione formativa ha nel processo di acquisizione dell'italiano. Gli insegnanti, quindi, sono consapevoli dei vantaggi che si ottengono dal costruire un'esperienza valutativa in grado di aumentare la motivazione degli apprendenti e di 'aggiustare il tiro' al metodo utilizzato in classe. Inoltre, i docenti si rendono conto che la valutazione formativa costituisce una risorsa cruciale per aiutare lo studente a costruire e rafforzare delle competenze, rapportandole in modo più coerente con le finalità e gli obiettivi del percorso linguistico intrapreso. Di contro, una parte dei docenti si esprime favorevolmente su di una situazione di verifica volta ad accertarsi se l'obiettivo di conoscenza è stato raggiunto. Si tratta di una concezione della valutazione tradizionale dove conta esclusivamente il prodotto (le risposte degli studenti alla verifica) piuttosto che il pro-

cesso che ha guidato gli studenti a rispondere in quel modo. Un altro tratto emergente nel considerare la valutazione uno strumento per testare le conoscenze acquisite dagli studenti è che tale situazione si focalizza su di un tipo di apprendimento direttivo, statico, centrato sul docente, sull'insegnamento e sulla lingua. In questa prospettiva, una valutazione di questo tipo è coerente con un programma e con un'azione del docente meno orientati sul processo e più indirizzati a richiamare alla mente informazioni e contenuti da apprendere, riconoscere e applicare.

In questo senso, laddove venga svolta la valutazione, è di tipo sommativo e viene attuata solo al termine del processo di educazione linguistica.

La domanda nr. 17 chiede agli insegnanti di indicare gli obiettivi della valutazione che considera prioritari.

Tabella 20 Gli obiettivi della valutazione secondo gli insegnanti IIC.
Elaborazione personale

17. Assegna un punteggio da 1 a 10 (dal minimo al massimo) indicando quali sono gli obiettivi che si vogliono ottenere attraverso la valutazione										
Categoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
stabilire il livello linguistico			2	3		1	1	2	1	1
accertarsi dell'apprendimento dei contenuti						2		2	3	4
educare all'apprendimento della lingua straniera		1						3	3	4
sviluppare competenze linguistiche				1		2		3		5
correggere gli errori	2				2		2	3		2
promuovere l'autonomia degli studenti	2							3	2	4
aiutare il docente a verificare l'efficacia del suo metodo		1	2	2			1		1	4
aiutare il docente a comprendere l'effettivo apprendimento della classe				2	3			1	1	4
costruire dei percorsi di miglioramento	1	2				1	2		2	3

Le risposte al quesito nr. 17 sottolineano la varietà delle prospettive con cui i docenti considerano la situazione valutativa. I docenti, infatti, rivelano l'importanza di tre strategie di valutazione di matrice formativa (verificare il progresso degli studenti, promuovere l'autonomia del discente, monitorare il progresso degli studenti, verificare l'efficacia del metodo di insegnamento). Parallelamente, le riflessioni degli insegnanti si focalizzano sull'importanza di poter utilizzare la valutazione come strumento per accertarsi dell'apprendimento dei contenuti, per correggere gli errori degli studenti e valutarne le conoscenze linguistiche. L'aspetto più importante in ogni caso che emerge da queste due dimensioni della valutazione è che nessuna di esse rende formativa la valutazione. Infatti, ogni principio sopra esposto concorre a costruire un piano di lavoro coerente con gli obiettivi e con traguardi formativi. Una simile progettazione dell'impianto valutativo permette la circolazione a ogni principio di aspetti teorico-tecnici fondamentali per monitorare, riflettere, gestire e realizzare la valutazione, analizzando i dati ottenuti dalle verifiche degli studenti in funzione della programmazione di un percorso di apprendimento personalizzato, significativo e concreto.

Se da un lato l'accento deve essere posto sulla qualità dell'insegnante nel realizzare delle pratiche formative efficaci tali da influenzare l'apprendimento della lingua degli studenti (Rice 2003), dall'altro lato l'impatto delle sue decisioni e degli strumenti che utilizza per verificare i risultati (Greenstein 2016) rappresentano qualcosa di nuovo, una risposta ai bisogni degli studenti di essere maggiormente guidati nel loro processo di riflessione sulla lingua, correggendo e rinforzando specifici aspetti dell'apprendimento e per l'apprendimento (Serragiotto 2016).

5.4.3 Analisi dei questionari degli studenti

Il campione informativo è costituito dagli studenti dell'IIC che sono stati informati una settimana prima dell'arrivo dei ricercatori. Una tale programmazione ha facilitato la compilazione e la restituzione dei questionari sia in presenza che online che, come è detto, è continuata fino al dicembre 2018.

Hanno partecipato alla ricerca 144 studenti. La maggior parte di loro ha restituito il questionario in presenza (87%), mentre un gruppo di studenti (23%) ha restituito lo strumento di rilevazione via posta elettronica nel periodo compreso tra il dicembre 2017 e il dicembre 2018.

La tabella 21 fornisce un'analisi sistematica del genere degli studenti che hanno collaborato alla ricerca.

Tabella 21 Analisi del campione informativo relativo agli studenti dell'IIC.
Elaborazione personale

Informant della ricerca			
144 studenti			
M	%	F	%
32	22,2	112	77,8

I dati relativi al genere degli studenti mette in luce una prevalenza del sesso femminile.

L'analisi della fascia d'età degli studenti diventa cruciale per valutare le caratteristiche e la composizione delle classi di italiano in base alle quali il docente dovrebbe scegliere una metodologia adeguata.

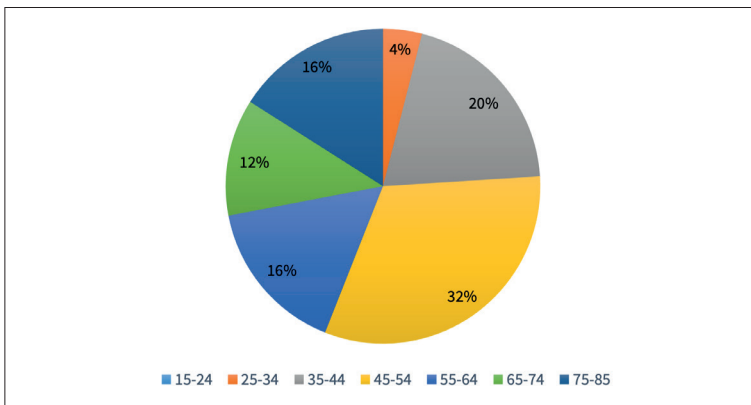


Grafico 17 Fasce d'età degli studenti dell'IIC di Osaka. Elaborazione personale

L'aspetto che emerge dall'osservazione della distribuzione dell'età degli studenti è che prevale una fascia tendente verso l'anzianità dove il 32% si colloca nella fascia di media età, mentre il 16% è compresa nella fascia d'età che va di 55 ai 64. Di contro, si registrano pochi studenti d'età giovanile. Una simile composizione variegata delle classi potrebbe creare difficoltà nella scelta metodologica dei docenti. Da qui l'esigenza di dover adottare in classi così eterogenee da un punto di vista anagrafico, sociolinguistico e socioculturale, un approccio che favorisca la differenziazione impostando le attività su più livelli allo scopo di valorizzare i processi logici e rafforzare abilità linguistiche diverse.

La formazione didattica dell'italiano all'IIC coinvolge diversi livelli linguistici. Il grafico 18 descrive il livello in cui gli studenti dichiarano di appartenere.

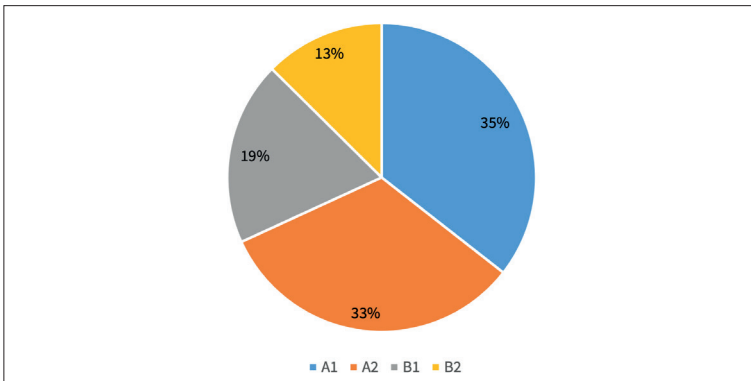


Grafico 18 Livello linguistico di appartenenza degli studenti IIC. Elaborazione personale

Una prima valutazione dei dati del grafico 18 fa emergere come siano preponderanti i corsi di lingua italiana a livello elementare, mentre i livelli intermedi rappresentano il punto di arrivo del progresso dello studente poiché sono del tutto assenti i livelli avanzati. L'indirizzo pertanto da seguire in prospettiva sarebbe quello di progettare dei percorsi linguistici avanzati in modo da garantire uno sviluppo e una maggiore profondità alla formazione linguistica dei discenti.

Sullo sfondo di questa analisi, occorre fare ulteriori considerazioni sulla durata di un livello linguistico in modo da poter acquisire una conoscenza approfondita della programmazione dei corsi di italiano. Come detto, infatti, ogni corso si svolge nell'arco di un trimestre. Settimanalmente vi sono una o due lezioni, a seconda della tipologia di richiesta che viene fatta *ex ante*, per cui la classe concluderà il programma di un livello dopo 8-9 mesi di lezioni. Non a caso, gli studenti di A1 dichiarano di studiare l'italiano da 8-9 mesi, un tempo più che sufficiente per amalgamare il gruppo di studenti e fidelizzarlo attorno alla figura dell'insegnante. Ne conseguono due implicazioni: la prima è di natura culturale, per cui gli studenti continueranno a studiare con la medesima figura di riferimento iniziale, preso a modello e come guida per la scoperta di una lingua così tipologicamente diversa. La seconda implicazione è che gli studenti si affideranno unicamente al docente della formazione iniziale, senza che vi sia una reciprocità critica utile per affinare delle strategie di osservazione sulla lingua condivise. Dunque, gli studenti non avranno modo di confrontarsi con sociotipi di italiano diversi di cui ogni docente è portatore ma faranno fede alle capacità del docente di trasmettere il sapere linguistico in forza della sua autorevolezza e credibilità essendo madrelingua.

Un altro fattore che rappresenta un elemento utile per costruire il profilo degli informant è correlato alle precedenti esperienze linguistiche [tab. 22].

Tabella 22 Conoscenze delle lingue straniere degli studenti IIC.
Elaborazione personale

Conoscenze linguistiche degli studenti IIC											Tot. risposte: 102
	A2		B1		B2		C1		C2		
	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	
Inglese	1	0,9	38	37,2	13	12,7	8	7,8	9	8,8	67,6%
Cinese	1	0,9	14	13,7	4	3,9			2	1,9	20,5%
Francese			5	4,9			2	1,9			6,8%
Tedesco			5	4,9							4,9%

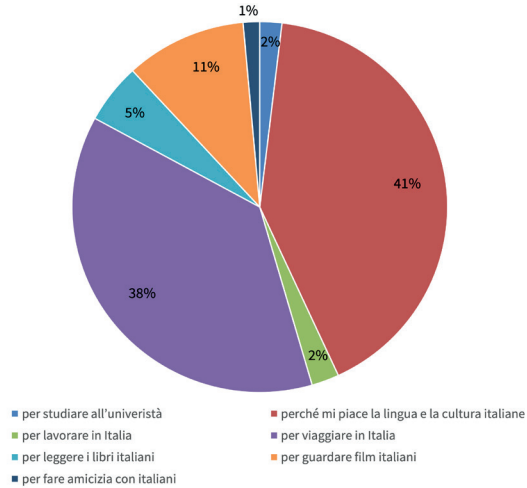
L'analisi della tabella 22 prende in considerazione il livello linguistico dichiarato da 102 studenti (70,8%) su 144 rispetto alle altre lingue straniere. La maggior parte degli studenti dichiara di avere un livello intermedio di conoscenza linguistica in inglese e, con una percentuale più bassa, in cinese. La percentuale di coloro che dichiarano di avere un livello avanzato è molto bassa sia in inglese che in cinese e tale fenomeno potrebbe trovare una rispondenza con l'assenza di proposte linguistiche per l'italiano nei corsi IIC. L'ipotesi è che il livello intermedio di una lingua possa avere un peso e un livello di attribuzione di senso sociale tale spingere gli studenti ad aver raggiunto un livello di efficacia linguistica personale e interpersonale sufficiente.

Un ultimo elemento da sottolineare è che l'autovalutazione del livello linguistico degli studenti non è stata certificata attraverso l'acquisizione di certificazioni linguistiche, per cui si tratta di dati filtrati e selezionati, forse non sempre a livello consapevole, dallo studente rispetto a percorsi di apprendimento linguistico precedenti o paralleli. Di questo blocco di studenti ci sono però delle variabili soggettive corrispondenti a 6 studenti (5,2%) che hanno dichiarato di avere ottenuto una certificazione linguistica del livello a cui appartengono.

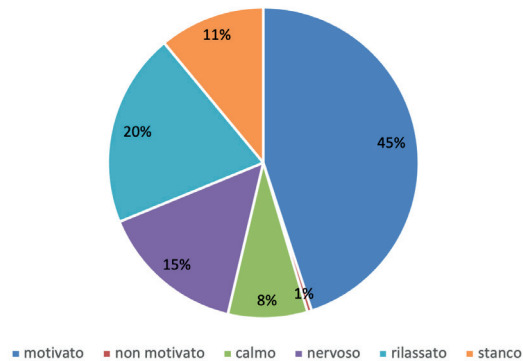
Continuando ad analizzare i dati del questionario, nella prima parte del questionario [graf 19-22] è stato posto uno slot di quesiti volti a rilevare la qualità dell'esperienza linguistica dei discenti. I dati più significativi di questo primo blocco di domande pongono in evidenza le motivazioni che hanno spinto gli studenti a intraprendere gli studi di lingua italiana e il processo di valutazione del proprio benessere rispetto a quello che succede nella classe.

5 • Analisi dei dati dell'Istituto Italiano di Cultura di Osaka

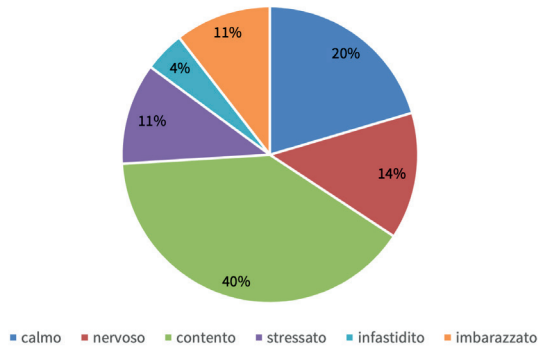
1. Perché studi l'italiano? (indica una sola opzione)



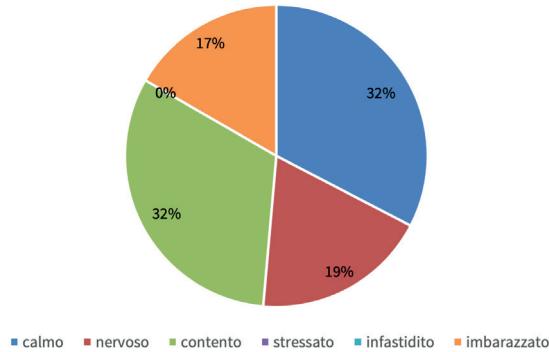
2. Durante la lezione mi sento: (indica al massimo due opzioni)



3. Se l'insegnante fa una domanda, io mi sento: (indica al massimo due opzioni)



4. Se l'insegnante mi corregge, io mi sento:



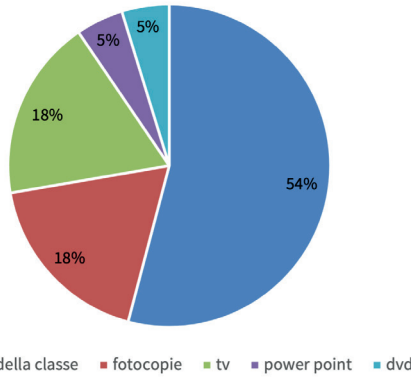
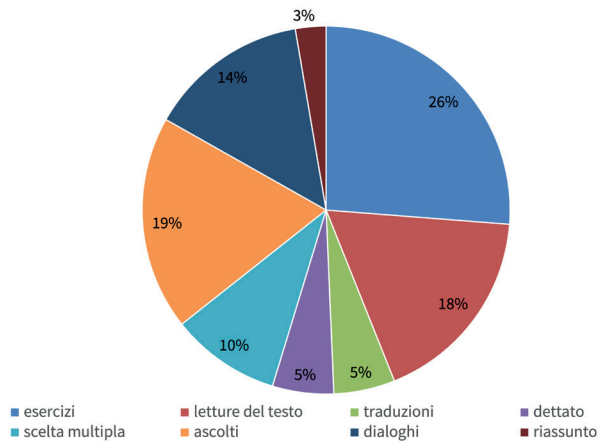
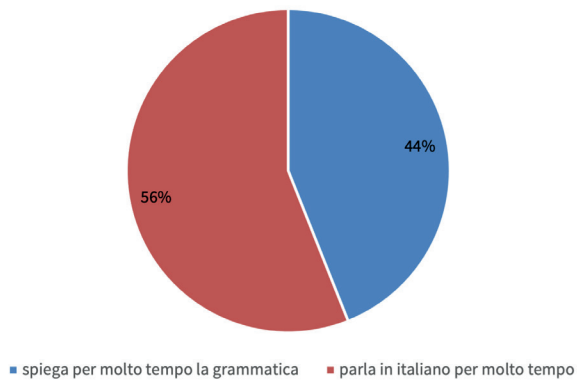
Grafici 19-22 Analisi della percezione degli studenti IIC in classe. Elaborazione personale

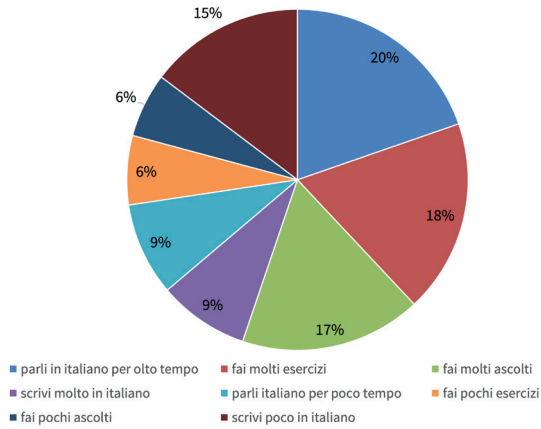
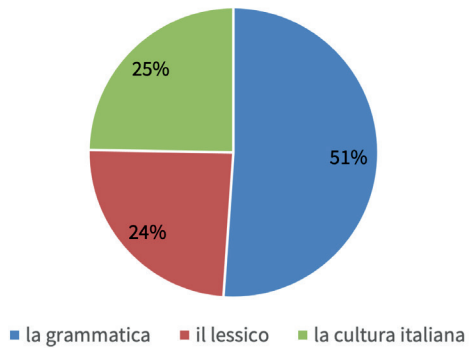
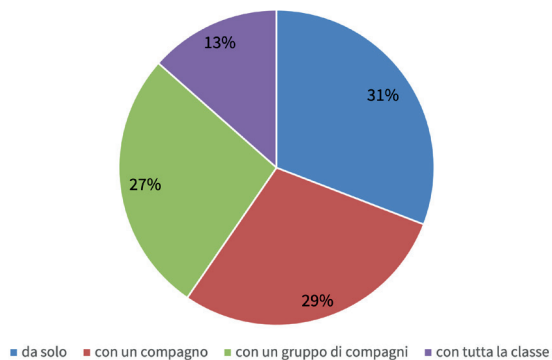
Le risposte degli studenti mettono in evidenza la motivazione di natura edonistica e strumentale per un viaggio culturale in Italia. Tale aspetto probabilmente è legato alla fascia d'età degli studenti che, disponendo di più tempo libero, possono dedicarsi ad attività di tipo culturale.

Una simile motivazione trova espressione in uno stato emotivo positivo per l'apprendente. Infatti, il 45% degli studenti dichiara di sentirsi a proprio agio in relazione alle situazioni didattiche attivate in classe. Di contrasto però, i dati ottenuti rendono disponibili alcune implicazioni di natura psicoaffettiva per cui l'11% dei discenti afferma di sentirsi stanco durante lo svolgimento delle attività, mentre il 15% verifica il prelevare di uno stato nervoso. Questa presa d'atto ha reso necessario una verifica operativa del clima classe allo scopo di rilevare se la riflessione di tali studenti sia correlata con fattori fisiologici di stanchezza o con il modello didattico scelto dall'insegnante. Per questa ragione, l'osservazione in classe si è rivelata un prezioso strumento di diagnosi dei percorsi di apprendimento. A tal riguardo, si è osservato che all'origine dello stress dello studente potrebbe esserci una spiegazione più profonda, che chiama in causa i suoi processi emotivi e cognitivi. È stato rilevato che due delle situazioni didattiche più ansiogene sono legate alla formulazione della domanda diretta (100% dei casi esaminati) e al trattamento dell'errore. Nel primo caso, il docente dopo una lunga presentazione dell'input chiede allo studente di rispondere in italiano a un quesito senza che a monte vi sia stata una effettiva valutazione della comprensione dell'allievo. Nel secondo caso, il docente ricorre alla descrizione di un errore, rimanendo a un livello di analisi di superficie in relazione alla forma. La modalità di correzione è in prevalenza legata all'interruzione del parlante, alla trascrizione della forma alla lavagna, alla spiegazione e alla domanda richiesta al discente di riformulare la parola in

modo da confermare di aver compreso la spiegazione grammaticale. Una simile modalità non avviene all'interno di una cornice comunicativa, utile per sottolineare il *noticing*, e genera stress e imbarazzo negli studenti: tali fattori sono considerati elementi inibitori dell'acquisizione linguistica e mettono a nudo una realtà metodologica che rimanda ai processi di apprendimento tradizionali in Giappone. In linea con le risposte degli studenti e l'osservazione in classe, l'insegnante di italiano dell'IIC ha una dominanza spaziale, semantica, verbale e quantitativa. Il suo *teacher talk* occupa quasi tutto lo spazio della lezione mentre lo studente rimane poco esposto all'uso della lingua e il suo intervento è limitato a due momenti: il primo è la lettura e la comprensione del testo per il quale i discenti fanno riferimento al traduttore elettronico. La seconda situazione rimanda all'esecuzione e risposta di un chiarimento di natura grammaticale o di un task svolto. Un simile comportamento linguistico del docente produce uno scarto tra la mancanza di una situazione comunicativa attivata in classe dall'altro e l'obiettivo comunicativo dei corsi.

Il contesto di riferimento delineato trova riscontro nella seconda sezione di quesiti finalizzati a rilevare le strategie e i materiali didattici selezionati dal docente e adoperati in classe [graff 23-26].

5 • Analisi dei dati dell'Istituto Italiano di Cultura di Osaka**0,5 pt****6. Quali attività fai in classe? (indica una o più opzioni)****7. In classe l'insegnante di italiano: (indica al massimo due opzioni)**

8. In classe:**10. In classe studi molto:****11. In classe lavori:**

Grafici 23-28 Percezione degli studenti IIC in relazione alla metodologia e alle modalità di lavoro in classe.
Elaborazione personale

La cornice didattica che emerge sia dalle risposte degli studenti che dall'osservazione in classe è che l'avanzamento della competenza comunicativa ha parametri valutativi diversi rispetto alla fluenza o altri criteri che tengono conto della complessità della lingua. L'approccio glottodidattico è integrato tra quello grammaticale e traduttivo e comportamenti strutturali con cui sanzionare e correggere l'accuratezza dello studente. Quest'ultimo però ha la percezione di essere esposto alla lingua nella misura in cui è chiamato a un lavoro di collaborazione con i colleghi o a compiti in cui prevale la memoria di lavoro nel definire il livello di correttezza a lezione. Il quadro che si delinea è che l'apprendente sia chiamato a fare degli interventi limitati per frequenza, durata e complessità in classe ai singoli task che chiudono la lezione. Inoltre, i task sono focalizzati sulla norma da apprendere. Da un punto di vista metodologico è l'insegnante che fornisce la versione corretta dell'italiano standard offerto dai testi cartacei e multimediali del manuale d'uso del corso, senza che vi siano attività in cui l'apprendente sia esposto alle variazioni della lingua neostandard o sia messo nelle condizioni di attuare dei percorsi esplorativi di ricerca su aspetti socioculturali dell'italiano.

Ci si attende che la correttezza formale di questi percorsi soddisfi gli studenti, favorendone l'apprendimento dell'italiano. In realtà la terza sezione di quesiti [tab. 23] posti ai discenti per valutare l'efficacia e l'adeguatezza del metodo dell'insegnante rispetto ai loro obiettivi evidenzia la consapevolezza del discente di avere difficoltà rispetto al livello linguistico del corso (33%). Nonostante questo limite, la reputazione nei confronti del docente non viene mai messa in discussione, in linea con i tratti culturali che contraddistinguono il rapporto tra il docente e il discente in Giappone.

Tabella 23 Percezione degli studenti IIC rispetto all'efficacia del metodo di insegnamento. Elaborazione personale

<i>Sei d'accordo o no?</i>	Sono pienamente d'accordo		Sono d'accordo		Non sono d'accordo	
Totale risposte: 18						
GIUDIZIO SULLA TUA ESPERIENZA						
Ho un buon feeling con l'insegnante	105	77,7%	30	22,3		
Il metodo dell'insegnante è efficace per imparare italiano	84	62,2%	33	24,4%	18	13,3%
L'insegnante mi motiva a studiare di più	91	67,4	33	24,4%	11	8,1%
Quando l'insegnante parla e spiega, capisco tutto	38	28,1%	60	44,4%	37	27,4%
Quando finisce il corso, sono in grado di parlare in italiano	29	21,4%	61	45,1	45	33,3

5.5 Analisi delle interviste ai docenti

Il questionario ha avuto il merito di aver messo a fuoco l'atteggiamento, le credenze nonché l'intero apparato metodologico dei docenti dell'IIC. Le risposte al questionario sono state complete e talvolta gli informant hanno aggiunto a nota o al margine della domanda ulteriori informazioni sull'argomento. Secondo chi ha svolto la ricerca ciò è stato determinato dall'aver rinsaldato e, in alcuni casi, costruito un rapporto meno formale con gli intervistati scaturito dalle precedenti esperienze di aggiornamento svolte *in loco* e dalla presenza costante del ricercatore presso la sede, in coincidenza con i corsi di lingua pomeridiani.

In questa direzione, il processo di risposta dei docenti ha avuto un altro momento di natura strettamente interattiva con l'intervista. La relazione instaurata con gli informant è culminata dunque in un'intervista precedentemente calendarizzata e realizzata prima della lezione o successivamente a essa.

Una caratteristica fondamentale dell'intervista è il grado di privacy alle domande e alle risposte che è stato assicurato a ogni informant target. Dunque all'intervistato è stata garantita la confidenzialità dell'intervista e delle sue risposte, migliorando probabilmente la cooperazione con l'intervistatore.

Per quanto riguarda il contesto ambientale si sono preferiti due luoghi: il primo presentava una natura più formale ed era la sede del corso. In questo caso, il docente è stato intervistato in un'aula comune prima o successivamente alla lezione. Si trattava di un ambiente di passaggio per cui l'intervistato poteva essere ascoltato, seppur con qualche difficoltà, dal *front desk* ma non dalla direzione che lavorava in un altro ambiente più protetto e isolato.

Con coloro con cui il rapporto di lavoro era meno formale, si è preferito di comune accordo fare l'intervista fuori dall'ambiente di lavoro, seguendo alcune volte il docente per strada intento a prendere i trasporti urbani per raggiungere altre sedi di lavoro.

In entrambe le condizioni ambientali si è anche osservato quanto segue:

- a. vi erano dei fattori contestuali di disturbo che hanno rallentato il fraseggio o causato due volte delle interruzioni;
- b. il processo psicologico del docente era caratterizzato da una relativa tensione se l'intervista era svolta prima della lezione o di affaticamento se l'intervista era realizzata dopo la lezione.

Per questo motivo si è deciso di proporre un'intervista non strutturata, la quale presenta una serie di caratteristiche che si riconducono agli studi di Schuman e Kalton (1985), Schwarz (1990) e Zammuner (1998):

- a. tenendo in stretta considerazione lo stato umorale dei docenti, si è scelto di porre una serie di quesiti in grado di attivare

- quelle informazioni che non richiedessero processi cognitivi e di memoria complessi ma, al contrario, collegati con la vita lavorativa, con la motivazione professionale, con le scelte metodologiche dell'insegnare e le loro implicazioni generali, con il rapporto con gli studenti. Si tratta quindi di quesiti i cui tratti peculiari sono facilmente accessibili per l'intervistato e per facilità di risposta e per vicinanza nel tempo. In tal modo le domande presentavano un carattere saliente, diretto e chiaro nella loro formulazione e negli scopi che perseguivano;
- b. i quesiti presentavano un carattere ampio soffermandosi quindi su categorie attinenti alla loro esperienza di lavoro presso più sedi, oppure all'osservazione che si è voluta condividere in relazione a un aspetto metodologico generale o al rapporto professionale con la sede. In questo modo la domanda risultava più critica e pertinente;
 - c. le domande considerate più delicate sono state collocate nella fase intermedia dell'intervista per non stancare troppo il docente sin dalle prime fasi e per avere un maggior grado di consapevolezza e partecipazione alla risposta;
 - d. le domande, seppur ampie, circoscrivevano un certo dominio o area da investigare. In questo modo, le risposte dei docenti potevano essere comparabili tra loro, confrontabili con le risposte del questionario e incrociate con gli aspetti osservati in classe al fine di far emergere un fenomeno. Si è creduto importante in questo senso chiarire all'intervistato scopi generali, modalità di registrazione dell'intervista ed elaborazione dei dati in modo che il piano di azione della ricerca fosse chiaro e non desse equivoci;
 - e. con alcuni intervistati si è reso necessario dover approfondire un argomento emerso nel corso dell'intervista. Per questo motivo si è messa in atto la tecnica del *probing* allo scopo di ottenere delle risposte più precise intorno a un determinato argomento.

I docenti dell'IIC di Osaka intervistati sono stati 9, 8 madrelingua italiani e una madrelingua giapponese. L'intervista è stata svolta *de visu* e singolarmente nei contesti ambientali precedentemente descritti. In alcuni casi non è stato facile ottenere la reperibilità degli intervistati dato che tutti i docenti dell'IIC lavorano presso altre realtà in cui si studia l'italiano. Dunque il tempo dell'intervista è stato in parte limitato a causa dei loro impegni professionali e per questo motivo si è deciso di andare incontro alle esigenze dei docenti target in relazione al contesto dell'intervista e, più sovente, della fascia oraria in cui il colloquio si è svolto. I docenti hanno risposto a tutte le domande che sono state poste loro e non sono stati mai evasivi o ambigui nelle loro spiegazioni e chiarimenti. Le loro motivazioni sono state sempre chiare, complete e veritiere.

Si è percepito in due soggetti italiani intervistati una certa diffidenza nei confronti dell'impianto e degli obiettivi della ricerca in cui l'intervista rientrava come strumento per comprendere la realtà didattica dell'italiano insegnato nella sede istituzionale di Osaka. Tale atteggiamento, a parere di chi scrive, è stato sostanzialmente riscontrato nella prosodia e negli aspetti paralinguistici del loro linguaggio (Sudman et al. 1996), e potrebbe essere dipeso da alcuni fattori: il primo è che i due docenti italiani, uno di sesso maschile e l'altro di sesso femminile, si siano sentiti obbligati dal contesto lavorativo a collaborare ai fini della ricerca. La seconda spiegazione potrebbe essere ricondotta all'ambiente istituzionale nel quale si è svolta l'intervista che, riducendo il senso di privacy, avrebbe violato la confidenzialità delle risposte e influenzato negativamente la cooperazione con l'intervistatore. In ogni caso, durante l'intervista non sono mai state annotate persone che transitavano nel vano in cui l'intervista è stata realizzata.

Un altro elemento cruciale per la ricerca è che la direzione ha informato i docenti sull'indagine da effettuare *in loco* un mese prima della realizzazione della stessa dapprima tramite email della direzione e, successivamente, grazie a un incontro avvenuto con il direttore. In quell'occasione, è stato spiegato loro la natura della ricerca e le aspettative che si volevano soddisfare; a tal fine, è stata evidenziata l'importanza di un loro coinvolgimento nell'indagine, chiarendone i motivi e invitando ciascuno dei presenti a calendarizzare un programma di visite del ricercatore dentro le loro classi e a programmare per tempo l'intervista oggetto di questo paragrafo.

Entrando nel merito dell'intervista, i docenti sono stati messi al corrente degli scopi e della modalità con cui sarebbe avvenuta l'intervista; parallelamente, sono stati informati che l'intervistatore avrebbe preso appunti delle loro risposte. L'intervista di ogni informant, quindi, appositamente annotata in un block notes, è un testo formato dalle informazioni che l'intervistatore ha considerato rilevanti e precise, con esempi.

In merito ai contenuti dell'intervista, i docenti hanno dimostrato conoscenza e consapevolezza nella gestione delle domande aperte che riguardavano lo stile cognitivo e di apprendimento degli studenti, spiegando in molti casi la natura dei loro errori linguistici in forza di un'analisi comparativa e contrastiva con la loro L1. Hanno confermato le motivazioni e certi comportamenti in aula che spingono gli studenti a un particolare approccio allo studio dell'italiano.

La formulazione delle domande verteva su tre macrocategorie che riguardavano la motivazione professionale all'insegnamento, determinate scelte metodologiche e tattiche fatte in classe e la prospettiva del proprio futuro lavorativo. Si tratta di aspetti dinamici che caratterizzano l'azione professionale dell'insegnante, coinvolgendo le sue credenze, le proprie motivazioni a intraprendere un percorso

professionale di miglioramento continuo, il senso di autoefficacia, la gestione della classe e un set di competenze glottodidattiche chiave per svolgere in modo consapevole e adeguato il proprio lavoro.

Da un punto di vista metodologico l'analisi delle domande e delle risposte dei docenti intervistati svolge un ruolo molto interessante ai fini degli scopi della ricerca. Le loro opinioni, infatti, vengono incrociate con i dati raccolti nei questionari e con l'osservazione delle loro classi al fine di verificare la coerenza e la consapevolezza di determinate scelte didattiche in classe o, al contrario, se vi è l'esigenza da parte dei ricercatori di dover ricostruire il contesto e il senso di un discorso che va riletto alla luce della poca professionalità dei docenti.

I testi delle risposte dei docenti ai quesiti sono stati oggetto di un'analisi testuale che ha rilevato delle profonde e significative concordanze. Vi sono dunque elementi comuni nelle risposte degli informant che permettono di identificare una base concettuale condivisa. Simile corrispondenza mettono in evidenza la prossimità di condizione e di opinione degli intervistati e si prestano a un'unità di osservazione delle frequenze delle parole che compaiano in maniera crescente e ripetuta [tab. 24].

Tabella 24 Analisi delle occorrenze delle parole. Elaborazione personale

Rango	Parola	Frequenza di ricorrenza generale	Fascia di frequenza
1	tempo	38	Alta
2	armonia, coesione	36	
3	lavoro	35	
4	vorrei	32	
5	IIC	31	
6	futuro	30	
7	soldi	28	
8	insegnare	27	
9	università	26	
10	mi	22	

L'analisi della frequenza con cui certe parole ricorrono nei testi delle interviste destinate agli 11 docenti dell'IIC costituiscono delle informazioni aggiuntive al contesto didattico. Le parole riportate nella tabella, infatti, presentano un grado di ricorrenza molto alta nelle opinioni degli informant e diventano rilevanti per la ricerca sulle competenze glottodidattiche dei docenti e sulle motivazioni all'insegnamento.

La parola con un grado di ricorrenza maggiore è 'tempo': gli insegnanti dichiarano di avere pochissimo tempo a disposizione a causa degli impegni professionali che coprono l'intera settimana, dal

lunedì al sabato. Oltre a insegnare all'Istituto, i docenti lavorano presso altre sedi, private e universitarie, che devono raggiungere spostandosi con i mezzi pubblici. Un altro elemento aggiuntivo alla loro routine quotidiana sono le lezioni private collocate perlopiù nel fine settimana. Un carico di lavoro di questo tipo impone ai docenti la necessità di ottimizzare tempo e risorse, strategie e materiali didattici, affidandosi su quegli strumenti che, consolidati dall'esperienza in classe, risultano più efficaci per conseguire gli obiettivi di apprendimento.

La mancanza di tempo, inoltre, non dà modo agli insegnanti di poter selezionare materiale integrativo in classe allo scopo di arricchire di contenuti aggiornati il topic trattato per cui il rischio che si corre in questi casi è di appiattire il percorso con lezioni che presentano materiali e strategie comuni, ricorsive e poco aggiornate sia culturalmente e metodologicamente.

La novità didattica sotto forma di materiale audio-video, *realia*, testo o di somministrazione di una verifica va preparata per tempo, testata *ex ante* in classe al fine di perfezionare lo strumento. Nel caso della valutazione essa non viene svolta perché una simile situazione potrebbe creare ansia, generare panico fra gli studenti, far emergere distinzioni che potrebbero minare la coesione e l'armonia del gruppo. Se ciò dovesse accadere, il docente avrebbe qualche difficoltà in più a ritrovare la serenità e l'unità che caratterizza la classe; i diversi valori che si evidenzerebbero con lo strumento valutativo potrebbero mettere nelle condizioni gli studenti meno bravi di non poter più entrare in sintonia con i compagni; sarebbero poi motivo di imbarazzo anche nei confronti del docente la cui stima perderebbe valore.

È giusto osservare che i docenti dell'IIC vengono perlopiù scelti dal gruppo classe che intende proseguire gli studi in sede. Se piace, gli studenti si affidano unicamente all'insegnante che li guida nella loro esperienza di apprendimento che può durare anche diversi anni. La valutazione, in un contesto simile, sarebbe un elemento di rottura dell'unità di un gruppo dove ogni componente si considera uguale all'altro per cui la perdita del senso di unità della classe metterebbe a rischio la continuità del docente in quella classe, con il risultato di perdere studenti, immagine e soldi.

L'approfondimento sugli elementi metodologici esercitati in classe conferma un tale indirizzo legato alla conoscenza delle caratteristiche attitudinali generali e culturali dello studente giapponese. Da qui la predilezione per una certa direzionalità, per la spiegazione, per i pattern drills, per l'uso del video per mostrare loro contenuti e aspetti culturali, per l'utilizzo del dizionario elettronico, per la verifica dei compiti fatti a casa. Viene dunque confermato un quadro situazionale della didattica dell'italiano statico e poco interattivo, fondato principalmente su elementi tattici volti a:

- a. mantenere un clima di apprendimento sereno;
- b. non creare situazioni di imbarazzo allo studente;
- c. insegnare con un metodo tradizionale;
- d. condurre la lezione;
- e. dar loro le informazioni salienti dell'argomento e dei testi;
- f. spiegare loro le regole della lingua utilizzando la L1 per un'analisi comparativa e contrastiva;
- g. dar loro strumenti didattici familiari per poter fissare e applicare il loro apprendimento.

Ne emerge una situazione didattica che da un lato rispetta la dimensione umana e culturale del gruppo, mentre dall'altro si fonda sull'elemento linguistico per conoscere e parlare l'italiano. La concezione della lingua è quindi grammaticale ed è centrata sull'ottenimento di conoscenza delle regole della lingua italiana.

L'approccio comunicativo contempla strategie e soluzioni differenti a seconda dell'intelligenza dell'apprendente; nel quadro didattico descritto, le caratteristiche metodologiche della lezione, pur con qualche variabile per ogni docente, è simile in ogni classe per cui a ogni lezione si va avanti con il programma stabilito dal manuale in adozione. Non sono stati colti elementi utili per organizzare le informazioni del testo in maniera differente rispetto a quella che il manuale propone; né il docente ha dichiarato di registrare il nuovo apprendimento e il progresso degli studenti mediante un apposito registro, scheda valutativa o portfolio dal momento che sono strumenti poco noti e che richiedono per la preparazione del tempo.

Gli obiettivi che si conseguono sono prevalentemente quelli grammaticali, in contraddizione con quelli dichiarati che assecondano un apprendimento di tipo comunicativo.

Prevalgono perciò delle caratteristiche di apprendimento rigide che potrebbero trovare una spiegazione non solo con quanto hanno affermato i docenti, ma anche con la mancanza di regole didattiche chiare, con una programmazione curricolare latente e, soprattutto, con una progressione delle carriere non collegata a una prospettiva di stabilità temporale, all'anzianità, a momenti di verifica e di confronto dei risultati ottenuti.

Pertanto, una spiegazione di tale uniformità metodologica potrebbe trovare una sua correlazione con la considerazione dei docenti di trovare nella direzione dell'IIC poca probabilità di ascolto e di comprensione dei loro bisogni. In questa direzione, 4 docenti hanno sottolineato di non sentirsi mai sicuri di continuare la propria esperienza all'IIC dal momento che il cambio del direttore ogni tot di anni può determinare un cambio di rotta.

Un quinto docente, in particolare, ha affermato che la direzione non è affidabile e genera delle differenze nella categoria degli insegnanti. Lo stesso docente ha anche sottolineato di essere innamorato

della propria professione e di non ritenere di dover acquisire per insegnare l'italiano competenze glottodidattiche per poter migliorare. A tal riguardo, va segnalato che l'IIC di Osaka ha organizzato ogni anno dei momenti formativi destinati ai docenti del territorio al fine di poter acquisire delle conoscenze e degli strumenti operativi più flessibili e decentrati, mettendo lo studente nelle condizioni di poter mettere in pratica il proprio apprendimento.

Inoltre, in linea con alcuni quesiti del questionario, i docenti intervistati reputano che l'IIC non li valorizzi né li coinvolga nella programmazione didattica e nell'assegnazione delle classi (58%). Si tratta di una percezione che riguarda in realtà tutte le manifestazioni organizzate dalle istituzioni italiane *in loco* e che tocca anche il piano comunicativo da tali enti esercitato e promosso.

Ne risulta che il contesto ambientale e lavorativo costituisce un fattore motivazionale non meno importante della passione che anima ogni docente all'insegnamento. Nello specifico gli studi di Avallone (1994) dimostrano che un simile fattore comportamentale relativo alla professione è giustificato dall'aver o meno un mix di competenze metodologiche precise ed è collegato all'aspetto psicologico che lega la persona al contesto lavorativo e organizzativo della loro professione. Ciò include, secondo Tomasi (2014) gli stili di direzione, gli strumenti di gestione e di valutazione del personale e la programmazione didattica.

5.6 Problematiche e proposte di miglioramento

Gli strumenti della ricerca hanno esplorato il contesto didattico dell'IIC di Osaka mettendo in luce alcune incongruenze di natura programmatica e tattica, nello specifico la non coerenza tra gli obiettivi didattici e il modo in cui viene realizzato a lezione; la mancanza di un monitoraggio continuo del livello di apprendimento in corso degli studenti e una valutazione finale che ne attesti i progressi.

Ne risultano dei percorsi trasmissivi dove non vengono chiamati in causa i processi psico-cognitivi del discente, il cui compito è limitato dallo spazio dell'aula e da un'azione meccanica di svolgimento del task. L'assenza di momenti di interazione e la modesta attenzione rivolta alla costruzione del lessico necessario allo sviluppo delle abilità produttive focalizzano un altro aspetto problematico dell'insegnamento legato alle poche interazioni in classe.

In questa direzione l'osservazione in classe ha messo in evidenza ulteriori elementi su cui progettare una diagnosi e una proposta didattica più innovativa fondata più sul processo che sul prodotto, sulla scoperta del binomio lingua e cultura piuttosto che isolare le due istanze che, così facendo, perdono quel valore formativo essenziale quando ci si avvicina a una nuova mentalità e a valori differenti dalla propria identità.

Occorre rendere formativa ogni situazione didattica affinché i discenti possano sviluppare competenze, essere informati dall'insegnamento ed essere formati ad agire entro un contesto situazionali e culturale differente.

In questa direzione, l'agire dell'insegnante dovrebbe utilizzare più strategie e considerare un insegnamento della grammatica non più di tipo deduttivo ma maggiormente utile agli studenti per visualizzare, organizzare ed elaborare le nuove informazioni, riconoscendone forma e usi della lingua in un contesto comunicativo. Strategie di richiamo, associazioni, pattern drills contribuiscono, nell'insieme di un'organizzazione modulare e sistematica della lezione, a regolarizzare i metodi di insegnamento e di apprendimento.

Le osservazioni in classe hanno consentito di evidenziare che le strategie di *recast* o di riformulazione sono poco utilizzate ai fini di una riflessione sui meccanismi di funzionamento della lingua. Tale strategia potrebbe aiutare l'allievo a fare considerazione di natura metalinguistica sui propri errori. Inoltre, la correzione del docente di tipo *top down* si focalizza sul funzionamento della regola, distogliendo l'attenzione della grammatica dall'atto comunicativo in cui essa è utilizzato. In questo scenario, l'apprendimento è una forma individualizzata e isolata in cui manca un riconoscimento formale della competenza appresa mediante un sistema di valutazione che misuri anche l'efficacia del metodo del docente e il livello di motivazione dello studente rispetto al percorso.

Per l'IIC diventa rilevante coinvolgere attivamente i docenti nel determinare una pratica didattica segnata da una direzione precisa nell'utilizzare e regolarizzare l'aspetto progettuale, metodologico e tecnico della valutazione. Dunque alla base occorre che vi sia una strategia condivisa e pianificata da un punto di vista didattico (e valutativo) volta a:

- a. raccogliere informazioni sullo studente al fine di comprendere meglio i suoi bisogni, presenti e futuri, stabilendo in maniera sinergica degli obiettivi da raggiungere;
- b. aiutare l'insegnante a entrare con più profondità nei meccanismi di acquisizione della lingua dello studente, esplorando con maggiore incisività gli aspetti più controversi del suo operato e dell'apprendimento dell'allievo. In questo modo egli potrà individuare i percorsi più efficaci che permettano allo studente di migliorare il proprio livello linguistico;
- c. fornire alla classe di apprendenti le condizioni e gli strumenti per promuovere il proprio progetto personale partendo da una maggiore consapevolezza dei propri mezzi linguistici e del livello di appartenenza.

La valorizzazione di un progetto di acquisizione linguistica, quindi, chiama in gioco le parti interessate alla didattica dell'italiano allo scopo di dare una forma appropriata e significativa all'esperienza di apprendimento degli studenti. Il focus, in questo caso, riguarda l'a-

spetto strategico e metodologico dei percorsi, il contenuto e le modalità di verifica per descrivere le abilità dello studente, per informarlo sul progresso raggiunto e sugli obiettivi di miglioramento da conseguire. Dunque l'azione formativa dell'IIC potrebbe favorire delle opportunità di formazione glottodidattica per i propri docenti allo scopo di modificare e integrare nella loro pratica didattica un sistema valutativo e autovalutativo in grado di stabilire in modo più scientifico se l'insegnamento e l'apprendimento sono efficaci.

Quello dunque che si richiede è un cambiamento di indirizzo, di ottica e di strategie della progettazione didattica dove ogni attore è agente e responsabile dello sviluppo di conoscenze non percepite ma agite, dove l'apprendente, pur essendo parte di un gruppo, può regolare le sue aspettative rispetto sia il microclima della classe sia ai risultati di apprendimento ottenuti.

Si tratta di fattori che non vengono da sé ma frutto di una progettazione intenzionale che mira a costruire, supportare, coinvolgere, informare e favorire esperienze di lingua e di cultura per ogni studente.