

6 Analisi dei dati dell'Università di Osaka

Giuseppe Maugeri

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 6.1 Introduzione. – 6.2 Il programma d'insegnamento didattico delle lingue. – 6.2.1 The School of Foreign Studies dell'Università di Osaka. – 6.2.2 Lo studio della lingua e della cultura italiane all'Università di Osaka. – 6.2.3 Il curriculum di italianistica dell'Università di Osaka. – 6.3 Il questionario dei docenti di italiano. – 6.4 Il questionario degli studenti di italiano. – 6.5 Le osservazioni in classe. – 6.6 Le interviste ai docenti di italiano. – 6.7 Riflessioni e proposte di miglioramento.

6.1 Introduzione

Questo capitolo è dedicato all'analisi dei dati ottenuti dall'osservazione delle classi di italiano, dalle interviste ai docenti e agli studenti che frequentano il percorso accademico del Dipartimento di italianistica dell'Università di Osaka.

L'indagine in relazione al contesto esaminato ha evidenziato alcune componenti critiche perlopiù correlate alla progettazione curricolare e alla scelta dei contenuti su cui si basa il piano di lavoro accademico. Nello stesso tempo i risultati rilevati hanno messo in evidenza una serie di aspetti positivi in cui, nonostante si seguano un impianto tradizionale e obiettivi fondati sulla conoscenza linguistica, si punta lezione dopo lezione a costruire delle dinamiche emotive fra i partecipanti, da affiancare alla componente razionale dell'esperienza linguistica. Se dunque permangono degli elementi costitutivi i tratti peculiari di una struttura didattica tradizionale, dall'altro lato i docenti tentano di migliorare le condizioni di apprendimento affinché la didattica dell'italiano svolga un ruolo centrale per il potenziamento cognitivo degli allievi.

6.2 Il programma d'insegnamento didattico delle lingue

L'Università di Osaka ha attive 12 scuole con un indirizzo didattico di tipo laboratoriale e votato alla ricerca. L'obiettivo che le scuole vogliono conseguire consiste nel promuovere una formazione culturale volta a sostenere un apprendimento esperienziale attraverso forme organizzative e condizioni tecnologiche che permettano agli studenti di poter giungere a una maturazione professionale specifica del loro settore.

Le premesse e i traguardi da cui l'università si lascia ispirare dovrebbero rendere gli studenti consapevoli della possibilità di organizzare il proprio apprendimento scegliendo gli obiettivi di studio a loro più adatti al fine di personalizzare il percorso. Nel farlo, ognuna delle 11 scuole garantisce in fase di programmazione un contesto didattico nel quale lo studente potrà sperimentare la nuova conoscenza attraverso attività e processi propedeutici all'efficacia dell'apprendimento e alla promozione della persona che vuole innalzare il livello di competenza acquisito.

La disseminazione di queste pratiche necessita di percorsi curriculari che abbiano una determinata identità nella progettazione, nella realizzazione e nelle sue forme più sostanziali che si realizzano in classe. Pertanto, il curriculum di ogni indirizzo che ciascuna scuola propone va valutato in relazione ai contenuti, alle caratteristiche delle attività e degli esami che sanciscono l'identità di ogni scuola e affermano la coerenza tra il bisogno di valorizzare gli apprendenti e le diverse opzioni di cui essi effettivamente dispongono per formarsi e trovare nella proposta didattica degli elementi concreti per spingersi a un livello di profondità maggiore.

6.2.1 The School of Foreign Studies dell'Università di Osaka

Il fine della ricerca educativa della Scuola di lettere nella due diverse opzioni proposte (*undergraduate* e *graduate programs*) è di poter costruire la premessa di nuovo impegno professionale dello studente nella società giapponese e internazionale. È possibile leggere in questo tratto specifico della School of Foreign Studies un riconoscimento della vocazione e della prospettiva multidisciplinari e internazionali intorno a cui essa verte. Nel fare ciò occorrono metodi di studio e di lavoro non monodisciplinari ma, al contrario, ricchi di apporti significativi di altre discipline e di rapporti con nuovi metodi di lavoro.

In questa direzione, il manifesto programmatico della suddetta Scuola precisa di voler ridefinire sul piano teorico e operativo ogni modulo in rapporto alle nuove prospettive metodologiche e critiche.

Si tratta di coordinate rilevanti sulle quali poi misurare gli sviluppi dei singoli percorsi di studio allo scopo di rilevare se la didattica

è orientata alla comprensione dei problemi dell'educazione o presenta ancora quei limiti che hanno caratterizzato la conoscenza educativa del sistema tradizionale giapponese di cui si è discusso nei precedenti capitoli.

Il quadro generale che emerge dalla presentazione della Scuola di lettere tratteggia una proposta di senso in cui gli studenti hanno la possibilità di giungere alla costruzione di competenze meta-riflessive grazie alle quali poter rileggere una determinata disciplina mettendo a confronto la tradizione giapponese con l'esperienza del sapere umanistico internazionale.

Tali coordinate di fondo trovano risposta nell'acquisizione di crediti e di licenze alla fine del percorso, consentendo agli studenti della School of Foreign Studies di poter definire il progetto iniziale con il tipo di percorso professionale a cui tendono. In particolare modo, dà la possibilità di acquisire:

- a. *Junior High School Teacher Certificate* (licenza valida anche per l'insegnamento dell'inglese, tedesco, francese);
- b. *Senior High School Teacher Certificate* (licenza valida per l'insegnamento in tale contesto delle lingue inglese, tedesca e francese).

Gli studi di italianistica sono inseriti all'interno del progetto formativo della School of FL. Dunque, il percorso quadriennale di lingua e di cultura italiana contribuisce ai medesimi obiettivi formativi della Scuola di cui fa parte integrante, a sottolineare l'intreccio multidisciplinare da un punto di vista teorico e operativo esplicitato nel programma generale e, parallelamente, orientare alla pratica. Una simile cornice però non trova riscontro nella dinamica dell'acquisizione di quei crediti che consentano agli studenti di poter insegnare italiano alle medie e al liceo. Nell'esperienza in questione gli studi di italianistica non offrono questo sbocco lavorativo agli studenti. Tale aspetto richiama un quadro più ampio della diffusione e del peso che l'italiano non ha fra le lingue straniere in Giappone; di conseguenza, coloro che sono interessati all'italiano come scelta professionale per insegnarlo nelle scuole dovranno rivedere la loro motivazione alla luce di altre prospettive legate alla spendibilità dell'italiano nel contesto giapponese.

6.2.2 Lo studio della lingua e della cultura italiane all'Università di Osaka

L'italiano è insegnato nel percorso di laurea quadriennale del Dipartimento di Studi Europei e Americani e in un indirizzo di Master dove vengono approfonditi aspetti che riguardano la lingua e la cultura italiana, la storia e la letteratura. Nell'ambito di tale programmazione, si prevedono inoltre dei percorsi di dottorato.

La sezione di italianistica non possiede una Rivista dedicata a tali temi.

Il curriculum di tale scuola prevede l'acquisizione da parte dello studente di un minimo di 42 crediti, di cui 18 di *Language and Information Education* e 16 acquisibili con lo studio delle lingue straniere, fra cui l'italiano, che è considerato come seconda lingua eleggibile. Dunque lo studente giapponese può specializzarsi in studi italianistici.

All'approfondimento degli studi sull'Italia e sull'italiano contribuiscono un professore ordinario, tre professori associati e sei docenti a contratto.

Nel primo anno di un percorso quadriennale gli studenti seguono 5 lezioni annuali obbligatorie da 90 minuti a settimana, per un totale di 450 minuti. Le lezioni riguardano due moduli di grammatica, uno di lettura, uno di comprensione. Sono previsti inoltre due laboratori linguistici in cui lo studente lavora sull'abilità di ascolto e di conversazione.

Nel secondo anno le lezioni di italiano sono 5 a settimana. Una di grammatica, una di scrittura, una di lettura e comprensione; sono previsti due laboratori linguistici mirati allo sviluppo dell'abilità di ascolto e di conversazione.

Le ore di italiano potrebbero aumentare con lo studio di moduli sulla storia e sulla letteratura. Tali moduli sono facoltativi.

Sono previsti esami intermedi e alla conclusione del modulo; inoltre vengono somministrati questionari di gradimento allo scopo di ottenere una valutazione sulla qualità didattica erogata.

L'intervista ai docenti ha messo in evidenza come i diversi moduli siano definiti da una linea di progettazione segnata dalla promozione di una riflessione critica e non passiva sui contenuti e da un atteggiamento di ricerca attiva, di esplorazione e di disseminazione dei contenuti attraverso presentazioni in lingua. Una tal forma di attività guida, secondo gli intervistati, le modalità di lavoro, varie, organizzate e predefinite nella forma, aiutando in tal modo lo studente ad adattarsi a un contesto che ha valore sia cognitivo sia relazionale: in ogni modulo, infatti, lo studente si confronta con metodologie di studio volte a offrire opportunità di costruzione del sapere, di confronto, di verifica e di sostegno.

Nel primo anno lo studente giunge ad avere una competenza linguistica a cavallo tra l'A2 e il B1, nel secondo dovrebbe migliorare le proprie conoscenze linguistiche e dimostrare di avere una padronanza linguistica intermedia (B2).

La scelta dei manuali di testo è fatta allo scopo di sviluppare maggiormente abilità quale l'ascolto, mentre si utilizzano a lezione le nuove tecnologie e il video-corso offerto dal manuale per incrementare la motivazione dello studente.

Nel terzo anno le classi si dividono a seconda degli indirizzi di specializzazione (letteratura, linguistica e storia). I corsi sono semestrali e alla fine del percorso lo studente dovrà raggiungere il livello C1 del quadro di competenza comunicativa.

Il percorso di italianistica si impegna a variare le situazioni d'uso dell'italiano; su questo versante, sono state definite alcune collaborazioni con atenei italiani al fine di offrire agli studenti interessati e più meritevoli l'opportunità di un viaggio studio in Italia da svolgere in Italia.

Non si segnalano progetti internazionali (Erasmus +, KA1, ecc.) che attraverso lo stanziamento di fondi possano sviluppare esperienze di mobilità e di scambio dei docenti e offrire al tempo stesso agli studenti possibilità semestrali di studio presso l'università italiana.

6.2.3 Il curriculum di italianistica dell'Università di Osaka

Secondo Balboni (2015), la riflessione sul modello operativo del curriculum focalizza l'attenzione sulla dimensione operativa legata all'approccio, alla metodologia e all'azione didattica messi in atto lungo il processo di insegnamento.

Le finalità e le mete dell'educazione linguistica indicate nella programmazione della School of FL in cui l'italiano è inserito dovrebbero raccordarsi e tradursi nello specifico con la proposta curricolare della sezione di italiano in modo che il sistema di studi dedicato alla cultura italiana acquisti fondatezza scientifica e assicuri con l'espletamento dei moduli gli obiettivi dell'insegnamento a cui la programmazione generale della Scuola di lettere si ispira.

La coerenza interna fra i principi programmatici del corso e la loro applicazione interna al percorso di italianistica dovrebbe quindi tradursi in metodi, materiali didattici, modalità d'uso delle tecnologie, in modelli di relazione fra gli attori protagonisti del sistema di apprendimento e in un'operatività che trova la sua realizzazione nella precisazione di un contesto didattico finalizzato a formare delle competenze e creare nuove possibilità di azione.

Il curriculum genera un'idea dell'insegnamento e del ruolo che lo studente svolgerà lungo il percorso; la didattica a sua volta dovrebbe avere una funzionalità motivazionale e comunicativa con lo scopo di caratterizzare l'atteggiamento degli studenti nipponici verso una maggiore esplorazione e apertura del fatto linguistico e culturale analizzato. In questa veste, ogni disciplina dovrebbe suggerire un modello organizzativo e relazionale che non verta sul docente e sulla trasmissione del sapere ma proponga delle soluzioni negoziate.

Per come è concepito, il curriculum della sezione di italiano riferisce in modo chiaro che cosa lo studente deve giungere a sapere; in questa prospettiva, il syllabo di ogni disciplina elenca le tematiche essenziali del progetto didattico. Nel farlo, la linea di progettazione risulta chiara semanticamente e concettualmente, il disegno generale è lineare, logico nella sequenza temporale degli argomenti da

assimilare. Ogni tematica si esaurisce nell'ambito di una o più lezioni correlate dal topic; pertanto, ogni incontro si distingue, oltre che per il contenuto, anche per la brevità della forma didattica, che però potrebbe penalizzare lo sviluppo e l'approfondimento di alcuni argomenti o non favorire determinate operazioni mentali finalizzate ad ampliare le conoscenze degli allievi.

È anche significativo per l'analisi trasversale dei modelli operativi considerare il fatto che né il curriculum né il syllabo della disciplina fanno riferimento ai modelli operativi da utilizzare; non si riscontrano inoltre indicazioni sul profilo di uscita dello studente su cui calibrare la valutazione.

Continuando a esaminare il syllabo dei moduli, la linea di progettazione della disciplina non presenta istanze formative declinate all'autoriflessione, che avrebbero senza dubbio una valenza positiva in termini motivazionali e di consapevolezza metalinguistica rispetto alle risorse cognitive messe in campo.

In tal modo, la progettazione curricolare e del syllabo appare una risposta già codificata e definita *ex ante* rispetto al bisogno di conoscenza dello studente, in un quadro generale in cui non vengono specificati i bisogni cognitivi in ordine alla BICS e alla CALP né vengono fornite indicazioni sui bisogni pragmatici e culturali futuri.

Dunque l'operazione che riguarda la costruzione e la successiva definizione del curriculum risulta poco flessibile e soprattutto non coerente semanticamente, dal momento che non è possibile stabilire un grado di coerenza fra le finalità dell'educazione linguistica del curriculum e gli obiettivi specifici della disciplina.

La progettazione curricolare prevede un insieme di moduli ognuno dei quali lavora su singole abilità e competenze metaculturali. L'aspetto positivo di questa concezione molecolare della lingua è che permette al docente di concentrarsi su di una singola abilità, favorendone il consolidamento e lo sviluppo. A questo aspetto è riconducibile l'itinerario di riflessione a cui ogni studente è chiamato con compiti settimanali di produzione orale, come nel caso del modulo di conversazione di livello avanzato, o di presentazione orale di un aspetto culturale legato al cinema.

Nei moduli di lingue e cultura il syllabo sposa un progetto che intende l'apprendimento e l'insegnamento come attività in cui sono fondamentali:

- a. la costruzione di relazioni sociali;
- b. momenti di interazione e di negoziazione;
- c. momenti in cui allo studente è richiesto di fare una sintesi;
- d. modalità di lavoro individuale per l'analisi dei contenuti;
- e. la partecipazione dello studente.

Si tratta di un modello di insegnamento pensato per una precisa tipologia di studenti che studiano dei contenuti mediante un continuo

lavoro di lettura e di revisione dello stesso processo di apprendimento. L'atmosfera di questo scenario dovrebbe suggerire un clima di studio caratterizzato da un rinnovato quadro cognitivo e affettivo legato alle condizioni dell'apprendimento.

Nell'insegnamento della grammatica italiana di livello intermedio si riscontra invece un percorso di studio caratterizzato da uno schema mentale e un metodo unico nella modalità di apprendimento degli aspetti formali della lingua. Nel caso della grammatica avanzata viene imposto uno schema contenutistico degli aspetti della lingua da sviluppare. Il tempo drasticamente ridotto aumenta la semplicità degli aspetti formali da approfondire e diminuisce il rigore scientifico della disciplina. Il risultato è uno schema di elementi morfosintattici a cui manca il senso di continuità di un discorso caratterizzato dalla sequenza e relazione logica di conoscenze linguistiche da acquisire secondo i descrittori del CEF. In questo caso, il disegno globale del programma riduce in termini quantitativi l'apprendimento e lascia la responsabilità del traguardo formativo al docente che, in veste di esperto, deve impiegare delle metodologie didattiche sia per facilitare il collegamento tra la struttura della lingua e la sua applicazione in situazione, sia per coinvolgere gli studenti a riflettere con costanza sulle strutture e sul funzionamento della lingua adoperata (Peppoloni 2018).

6.3 Il questionario dei docenti di italiano

La sezione di italianistica consta di un corpo docenti pari a 10 unità. Di essi solo tre hanno potuto prendere parte al progetto di ricerca. Gli ostacoli che hanno impedito un coinvolgimento dell'intero pubblico dei docenti sono riferibili a tre diverse categorie interpretative:

- a. la prospettiva temporale della ricerca rappresenta uno dei limiti dell'indagine dal momento che un periodo più lungo di permanenza del ricercatore avrebbe forse consentito di giungere a una mappatura più completa delle realtà che nel Kansai insegnano l'italiano, coinvolgendo gli insegnanti nell'esplorazione attraverso un utile confronto;
- b. i tempi di percorrenza delle varie sedi oggetto dell'indagine;
- c. la percezione della rilevanza della ricerca forse non è stata percepita dagli altri docenti, seppur contrattisti. Uno dei possibili motivi è che questi docenti fanno in genere una sola lezione a settimana e lavorando in altre sedi non hanno il tempo di svolgere ulteriori attività.

I tre fattori sopra menzionati hanno costretto il gruppo di ricerca a un ripensamento generale dell'impianto iniziale, volgendo alla conclusione che fosse preferibile attuare una forma di progettazione e

di analisi sui singoli casi. Lo scopo era sia di valorizzare un contesto unitario in cui circolano in maniera non episodica idee ed esperienze di insegnamento e di apprendimento dell'italiano consolidate da un sistema organizzativo e curricolare di alta formazione, sia di consentire alla ricerca di cogliere tratti salienti, proponendo in seguito delle ipotesi di intervento e di miglioramento del processo di insegnamento.

Sono tre i docenti che hanno partecipato al questionario. I tre informant - due di sesso maschile, una di sesso femminile - che hanno partecipato al questionario sono collocabili in una fascia di età che va dai 40 ai 45 anni. Ognuno di loro ha un grado di formazione superiore (laurea, master e dottorato); i due docenti di madrelingua italiana confermano un livello di padronanza linguistica del giapponese pari al C2; il docente madrelingua non italiano attesta di avere un livello di italiano corrispondente al C2. Due di essi sono strutturati dall'ateneo a tempo indeterminato, il terzo invece dichiara di essere inquadrato in una prospettiva di lavoro a tempo determinato.

I tre docenti sono impegnati nell'insegnamento di moduli differenti; ogni modulo si focalizza su di una precisa abilità allo scopo di potenziare il percorso di formazione su quel particolare aspetto della comunicazione. Una simile prospettiva comunicativa è confermata dalle risposte dei tre docenti che presentano una visione pragmatica della lingua, essendo uno strumento di pensiero e di comunicazione. Di conseguenza l'apprendimento dell'italiano non è un percorso fine a se stesso ma dovrebbe mettere lo studente nelle condizioni di comprendere la cultura italiana. In questa direzione, i tre docenti affermano di tenere in considerazione nelle loro classi sia aspetti linguistici sia culturali; nel farlo, propongono metodologie differenti a seconda che si tratti di microlingua o di veicolare lingua e contenuti. Un aspetto comune ai tre informant è la modalità di insegnamento della grammatica; se da un lato prevale una concezione della lingua di tipo comunicativo, per l'insegnamento degli aspetti morfosintattici i docenti sostengono di privilegiare una metodologia più tradizionale di tipo deduttivo. Un simile percorso si giova secondo loro di momenti di spiegazione frontale dell'aspetto linguistico e di batterie di esercizi utili per fissare la regola. Una dimensione del lavoro sulla lingua molto distante dai principi comunicativi che basano l'acquisizione della lingua sul suo processo di costruzione, consentendo allo studente di giungere alla scoperta dei meccanismi di funzionamento della regola e di conquistare la stessa regola intesa nella sua funzione comunicativa. Gli obiettivi del metodo deduttivo (che appartiene più a una tradizione metodologica di insegnamento della lingua di tipo formale e strutturale) e del metodo induttivo sono profondamente differenti: il primo punta alla conoscenza d'uso della lingua, il secondo alla conoscenza sull'uso della lingua poiché fa leva sulle competenze metalinguistiche e metacomunicative

dei discenti. Quest'ultimo percorso è in linea con la tassonomia degli approcci comunicativi e umanistici per cui sarebbe coerente l'adozione di questo metodo all'interno di una cornice che mira a promuovere l'apprendente mediante la lingua.

In relazione all'insegnamento della grammatica, un docente ha voluto sottolineare che la spiegazione e il successivo controllo del corretto apprendimento delle forme grammaticali rappresentano delle soluzioni efficaci quando si deve insegnare la grammatica in un anno e si ha poco tempo a disposizione.

La soluzione metodologica quindi è strettamente correlata a due fattori: al contenuto del modulo e alle ore che si hanno a disposizione, ma non alle indicazioni curriculari stabilite *ex ante* in fase di programmazione. Forse questo motivo spiega l'eclettismo dei docenti nell'individuare quale approccio cogliere tra quelli suggeriti loro dal curriculum.

Alla varietà metodologica corrisponde un'ampia scelta operativa: i docenti privilegiano l'utilizzo del manuale di lingua e di materiali autentici allo scopo di integrare i contenuti proposti dal testo. La scelta operativa del manuale è condizionata dai contenuti che si intendono insegnare; ciò condiziona il metodo da adottare in classe. Pertanto, i manuali in uso dai docenti utilizzano diversi approcci, a seconda della tipologia di lezione. Questa frammentazione dei metodi contrasta con la dichiarazione iniziale degli informant di concepire la lezione in cui prioritari sono considerati la comunicazione e l'uso della lingua in situazione. In scenari come questo, il docente e gli studenti lavorano sulle strategie di comunicazione da mettere in atto, sugli atteggiamenti e sui comportamenti del processo di comunicazione.

In questa direzione, la proposta curricolare non presenta una visione unitaria della lingua italiana e delle altre lingue straniere giacché è intenzionalmente costruita per favorire un lavoro analitico sui singoli aspetti della lingua italiana, segnando lo sviluppo di un modello di competenza linguistica che separa la lingua dagli aspetti sociopragmatici, sociolinguistici ed extralinguistici che rappresentano le fondamenta della competenza comunicativa e interculturale.

Alla stregua del curriculum e delle scelte operative si rileva che le modalità di lavoro dipendono dalla tipologia di lezione piuttosto che da un'intenzionalità formativa e da una comune prospettiva che mira a consolidare una prassi didattica volta a promuovere un sistema collaborativo, da forme guidate di osservazione e di auto-osservazione del fenomeno linguistico e culturale analizzato. I moduli rappresentano singole proposte, prodotti di un pacchetto indicativo che dà la misura, spesso incompleta e incoerente, della proposta didattica che contrasta con le caratterizzazioni di interdisciplinarietà e di internazionalizzazione del percorso di studi.

A ben guardare la progettazione curricolare è espressione dell'orientamento assai diffuso in Giappone delle modalità di insegnamen-

to e di apprendimento delle lingue straniere e i docenti sono costretti a ridefinire nelle ore di lezione uno spazio reale destinato alla comunicazione, alla relazionalità e allo scambio, con il fine di contribuire a rendere più motivante e significativa l'esperienza linguistica degli studenti. Sulla scorta di tali difficoltà causate da un impianto didattico poco appropriato alle mutate esigenze formative degli studenti, i docenti tendono da un lato a privilegiare l'analisi teorica dei contenuti, dall'altro a sottolineare la profonda correlazione tra l'impegno dell'individuo e il lavoro di gruppo, tra i risultati di un lavoro che è frutto di riflessione individuale e i risultati che sono espressione di un lavoro di gruppo. Le implicazioni operative di questa scelta sono molteplici perché portano alla luce nuove idee sull'apprendimento linguistico; se da una parte infatti permangono ancora schemi di comportamento e di studio delle lingue di stampo tradizionale, dove il docente e le regole della grammatica svolgono il compito di distribuire conoscenze e di orientare azioni linguistiche finalizzate alla correzione piuttosto che all'efficacia comunicativa, dall'altro lato i docenti affrontano le tematiche strettamente culturali proponendo soluzioni e applicazioni concrete della lingua in modo da cambiare il quadro cognitivo iniziale con una partecipazione più intensa alle attività degli studenti.

In riferimento a questi percorsi, l'osservazione sul campo fa notare due aspetti che procedono in parallelo: un modello di insegnamento vicino all'approccio con cui gli studenti studiano le lingue e un lavoro finalizzato a migliorare le attività dello studente, chiedendogli di osservare, di analizzare, di riflettere, di collegare, di rielaborare, di riformulare nuove ipotesi e, ponendosi a confronto con il gruppo di lavoro, di trovare un accordo ed esprimere un'opinione in lingua.

In prospettiva didattica, si trova una medesima linea di lavoro in cui il docente, come sottolineato nel questionario, adopera un approccio grammaticale e traduttivo nell'insegnamento della grammatica e nella produzione scritta, ad esempio; in questi percorsi predilige tecniche strutturali e formalistiche (pattern drills, traduzioni, dettato) al fine di facilitare il riconoscimento delle forme verbali e linguistiche mediante delle operazioni percepite come note, dove prevalgono principalmente le risorse cognitive e non emotive dei discenti. Sull'altro fronte, la dimensione metodologica e organizzativa della lezione in moduli come quello di conversazione risulta differente dall'impostazione formalistica. Qui i docenti preferiscono utilizzare tecniche quali la domanda aperta, dialoghi, roleplay, strumenti multimediali quali video o giochi per introdurre il topic e lasciare spazio alle riflessioni dello studente in merito all'argomento della lezione.

Nel complesso i docenti provano a produrre un cambiamento metodologico in quegli scenari in cui il problema linguistico non è risolto da una serie di regole morfosintattiche cristallizzate che lo studente, per necessità del programma, deve dimostrare di ricordare e applica-

re in modo meccanico. In tali contesti più aperti all'analisi e all'interazione, lo studente si misura in modo costruttivo con le proprie competenze, cercando dei riferimenti pratici e precisi nel lessico per avere la possibilità di partecipare con maggiore frequenza al dialogo. Un simile scenario, caratterizzato dall'apertura verso l'individuo e la dimensione esperienziale di quest'ultimo, mira, a detta dei docenti, a consolidare le abilità primarie e la traduzione. In questa direzione, il docente tende a mettere in risalto l'azione comunicativa del discente cercando di non interromperlo. Secondo le risposte del questionario, i docenti preferiscono non correggere subito l'errore e intervenire soltanto quando l'esposizione dello studente risulta così poco chiara da compromettere l'efficacia comunicativa e il senso dell'esposizione orale: dinanzi a problemi linguistici relativi alla produzione orale, i docenti premiano l'efficacia comunicativa dello studente piuttosto che la correttezza formale dell'esposizione. Quest'ultimo è un riferimento tattico condiviso dai tre informant che suggeriscono percorsi attivi di apprendimento, stimolando allo stesso tempo l'autonomia dello studente con un atteggiamento più orientato a comprendere i suoi bisogni. Le risposte e le osservazioni dei docenti nel questionario concorrono a stendere il profilo di uno scenario didattico in cui, a eccezione dei moduli di grammatica, lo studente partecipa e riflette attivamente sui contenuti della lezione. In tale cornice, l'allievo è esposto totalmente alla lingua senza la mediazione della L1 da parte del docente; nel caso in cui lo studente incontra difficoltà di comprensione degli input del docente, quest'ultimo utilizza alcune strategie per facilitare l'accesso ai contenuti orali: fra di esse risultano maggiormente efficaci rallentare l'eloquio, filtrare e semplificare il messaggio, la ripetizione delle frasi ed evidenziare il messaggio verbale attraverso il codice extralinguistico.

Un aspetto imprescindibile dell'azione didattica è la valutazione. I sillabi delle discipline insegnate dai tre docenti chiariscono le modalità e il peso che ogni verifica svolta assume nella valutazione finale. Se da un lato i docenti rispondono in maniera diversa sostenendo di somministrare la verifica alla fine di un modulo, alla metà del percorso didattico e alla fine del semestre, dall'altro i tre informant affermano di attribuire importanza alla somma dei risultati ottenuti da ogni verifica svolta per poter giungere a una valutazione complessiva. Per ogni disciplina linguistica occorrerebbe uno strumento valutativo attento a evidenziare non solo le conoscenze linguistiche ma anche le competenze acquisite e il saper applicarle mediante compiti autentici. Se lo spazio didattico dichiarato dai docenti è accomunato da una medesima identità e dagli stessi obiettivi di funzione della lingua, allora la situazione valutativa non dovrebbe valutare unicamente la conoscenza della lingua e le strutture formali, così come affermano i docenti. Il rischio è di trovarsi di fronte a un sistema didattico che mira allo sviluppo della competenza comunicativa ma valuta poi in sede di verifica soltanto gli aspetti morfosintattici.

Bisognerebbe in questo senso ricalibrare la prospettiva educativa e linguistica della valutazione proponendo un modello teorico e pratico di verifica delle competenze linguistiche e di acquisizione dei contenuti. Un'attività di verifica come questa, bilanciata fra lingua e contenuti, fra sapere la lingua e saper essere con la lingua, costituirebbe prima di tutto un'operazione mentale coincidente con la visione della lingua e della valutazione dei docenti, i quali sostengono che il momento valutativo abbia una portata d'educazione all'apprendimento dei contenuti, contribuendo nello stesso tempo a promuovere la competenza comunicativa degli studenti e la loro autonomia in situazione.

6.4 Il questionario degli studenti di italiano

Il campione informativo è costituito dagli studenti della sezione di italianistica. Il target è stato informato con anticipo della ricerca che si stava svolgendo e del loro coinvolgimento come informant. Hanno partecipato alla ricerca 18 studenti. Questi hanno restituito i questionari in presenza del docente che, a sua volta, ha provveduto a spedirli tramite corriere in Italia nel 2019.

La tabella 25 fornisce l'insieme delle caratteristiche anagrafiche degli studenti che hanno partecipato alla ricerca.

Tabella 25 Analisi del campione informativo relativo agli studenti dell'Università di Osaka. Elaborazione personale

Informant della ricerca dell'Università di Osaka			
18 studenti			
M	%	F	%
5	28	13	72

I dati relativi al genere degli studenti mettono in luce la prevalenza del sesso femminile. La fascia di età rientra fra i 18 e i 22 anni. Dunque la composizione delle classi di italiano presenta una certa omogeneità in termini anagrafici. Da qui l'esigenza di adottare una didattica in grado di consolidare i processi cognitivi ed emotivi mediante abilità di ragionamento, di osservazione, di scoperta, di gioco. Pur tenendo conto del quadro istituzionale e del contesto culturale, ci si aspetta che le attività didattiche coinvolgano gli studenti sul piano razionale e affettivo, sviluppando forme di collaborazione e di analisi linguistico-culturale maggiormente interattive rispetto allo scenario tipico dell'IIC, formato da studenti anziani e più inclini a soluzioni metodologiche più razionali, con coinvolgimenti meno emotivi. Ne conseguono diverse implicazioni:

- a. progettazione e pianificazione del percorso coerenti con gli obiettivi della disciplina e perciò segnate da lezioni che siano espressione di un realismo comunicativo, distinguendosi per effetto di immersione, di partecipazione sociale e di approfondimento delle tematiche da parte degli attori coinvolti;
- b. bisogni e motivazioni differenti dovrebbero essere sostenuti da un percorso che garantisca pratiche sociali volte a far sperimentare modalità di lavoro più complesse, empiriche e di natura esperienziale, al fine di poter dare quegli strumenti di analisi che consentano agli studenti di utilizzare la nuova conoscenza in un contesto professionale di riferimento in rapporto alla loro area di studio;
- c. soluzioni metodologiche finalizzate a personalizzare l'apprendimento a seconda degli interessi e dei compiti da svolgere. In tal senso, sarebbe pertinente utilizzare una varietà di linguaggi e strumenti al fine di arricchire le modalità espressive e di ricerca dello studente;
- d. aree di lavoro in grado di contribuire allo sviluppo di metanalisi e di presentazioni dei lavori. In questa direzione gli ambienti di apprendimento dovrebbero essere organizzati per facilitare le pratiche discorsive e comunicative degli studenti, divenendo quindi spazi inclusi e definiti dalle tipologie di azioni comuni che vengono messe in atto.

Su questo versante, l'insegnamento dell'italiano nasce da un contesto formativo e organizzativo diverso rispetto a realtà private per cui il processo formativo mira a un traguardo sociale, psicologico, lavorativo. Ciò comporta uno sviluppo e un continuo monitoraggio multidimensionale della proposta didattica, della qualità dei materiali e degli strumenti di lavoro, con una distribuzione di momenti di esplorazione, di autovalutazione o di covalutazione, di disseminazione dei risultati dell'apprendimento efficaci per formare dei nuovi schemi cognitivi, soggettivi e di natura collettiva. L'apprendimento, in questo caso, sarebbe un'opportunità per veicolare una grande quantità e varietà di contenuti, trovando nello studente una predisposizione per rielaborare e ricostruire i messaggi e le nuove informazioni, dando al contesto di apprendimento un nuovo significato e una direzione precisa in vista dell'inserimento lavorativo, lavorando simultaneamente su più abilità e competenze.

In merito al livello linguistico dei partecipanti all'indagine, il livello linguistico del target è illustrato dal grafico 29. Il 56% degli studenti dichiara di collocarsi a un livello linguistico pari all'A1 dopo 6, 8 e 9 mesi di studio. Il 38% degli informant, invece, sostiene di collocarsi al livello A2 dopo un anno di studio, mentre il 6% dichiara di possedere un livello linguistico pari al B2 acquisito dopo due anni di studio. Due studenti su 18 non hanno risposto al suddetto quesito.

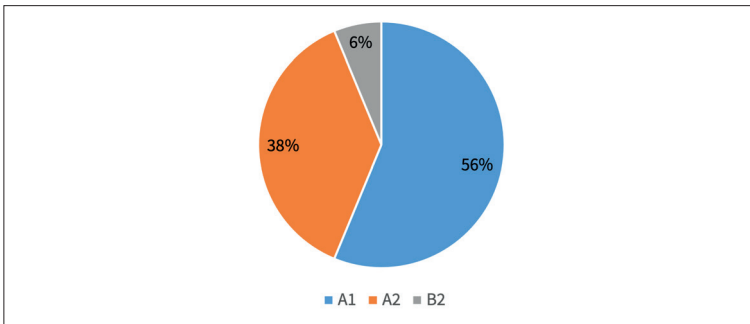


Grafico 29 Livello linguistico di appartenenza degli studenti dell'Università di Osaka. Elaborazione personale

Allo scopo di comprendere se l'italiano rappresenti una scelta linguistica al pari di precedenti esperienze di apprendimento delle lingue straniere, il questionario ha posto un quesito utile per entrare in relazione con la cultura dell'individuo chiedendo sia quali lingue conoscesse sia il livello linguistico al quale appartiene anche grazie all'ottenimento di apposite certificazioni [tab. 26].

Tabella 26 Conoscenze delle lingue straniere degli studenti della sezione di italiano presso l'Università di Osaka. Elaborazione personale

Conoscenze linguistiche degli studenti IIC										Tot. risposte: 16
	A2		B1		B2		C1		C2	
	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%
Inglese	4	25	6	37,5	2	12,5				
Cinese	4	25								
Francese										
Tedesco										

I dati della tabella 26 prendono in considerazione il livello linguistico dichiarato da 16 studenti (due informant non hanno risposto) 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 sia in cinese.

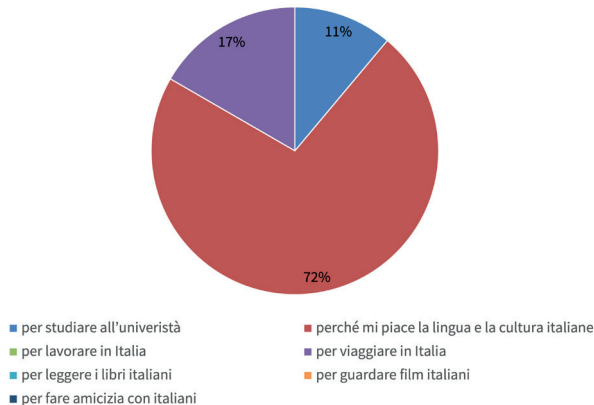
L'ipotesi, già peraltro proposta in precedenza, è che il livello intermedio rappresenti un traguardo formativo e linguistico sufficiente quanto indispensabile per poter acquisire un certo credito

formativo presso istituzioni scolastiche e universitarie. Inoltre, tale livello risulta appagante non solo sotto il profilo della spendibilità, ma anche da un punto di vista pragmatico nell'ambito di un'interazione in LS.

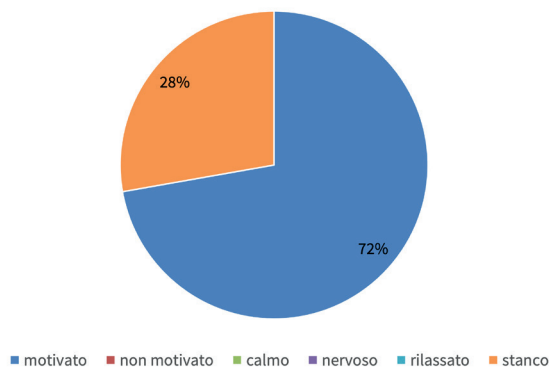
È opportuno sottolineare che gli studenti non hanno dichiarato di possedere certificazioni linguistiche della lingua specificata che attestino l'effettivo livello linguistico

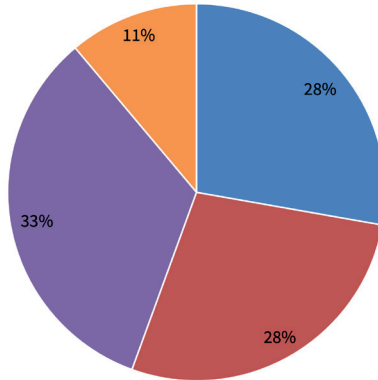
La prima parte del questionario cerca di raccogliere delle informazioni dettagliate che rilevino le motivazioni e l'universo di valori che caratterizzano l'esperienza linguistica dei discenti [graff 30-33]. In tal modo è possibile risalire alle loro opinioni sulla realtà didattica esaminata allo scopo di ottenere degli elementi informativi utili per poter interpretare la natura del fenomeno indagato, cominciando dai soggetti che apprendono.

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

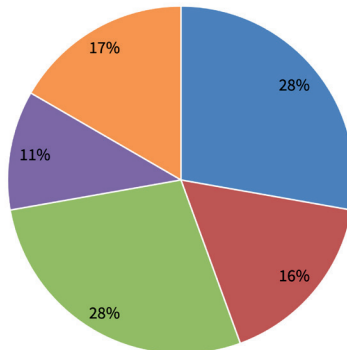


2. Durante la lezione mi sento: (indica al massimo due opzioni)



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

■ calmo ■ nervoso ■ contento ■ stressato ■ infastidito ■ imbarazzato

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

■ calmo ■ nervoso ■ contento ■ stressato ■ infastidito ■ imbarazzato

Grafici 30-33 Analisi della percezione degli studenti dell'Università di Osaka. Elaborazione personale

Gli studenti della sezione di italianistica dichiarano di avere una spinta motivazionale tale da intraprendere con curiosità lo studio dell'italiano. Il loro feedback, dunque, è prima di tutto emotivo per cui il percorso potrà restituire loro un apprendimento efficace se sostenuto con metodologie e tecniche pertinenti. Dunque si riscontra da parte dei discenti un processo decisionale che si colora di un significato emotivo ed edonistico che dovrebbe influenzare la direzione della loro riflessione e il modo in cui essi apprendono. I docenti quindi non potranno non tenere in considerazione la motivazione degli allievi, riconoscendo nel piacere di studiare l'italiano una condizione fondamentale nel loro percorso di apprendimento. In questo scenario, lo studente dovrebbe necessariamente rinfor-

zare tale risorsa interna attraverso il raggiungimento di obiettivi di apprendimento, svolgendo parallelamente un ruolo proattivo con il fine di acquisire un repertorio di nuove conoscenze. Dunque gli studenti sono fortemente motivati dal progetto di studiare l'italiano per cui l'organizzazione e la pianificazione didattica delle varie discipline dovrebbe favorire condizioni di apprendimento in cui lo studente è chiamato a mettere alla prova le proprie capacità e costruire nuove opportunità. In questa direzione, appare significativo il fatto che nessuno degli informant ha optato per una risposta che include una prospettiva professionale e lavorativa attraverso lo studio dell'italiano. Tale aspetto potrebbe essere collegato a due variabili correlate a un contesto in cui lo studente non può seguire le sue inclinazioni se non riesce a superare con successo determinati passaggi della sua formazione.

Innanzitutto, l'insieme delle caratteristiche del sistema educativo e universitario in Giappone, che costringe gli studenti a non poter scegliere un'alternativa al percorso di studio per il quale hanno fatto il test di ingresso. Questo fenomeno, comune non solo in Giappone, indirizza gli studenti verso altre soluzioni, comportando un cambiamento delle prospettive di formazione.

Il secondo fattore è la consapevolezza da parte degli studenti di non considerare il bagaglio di conoscenze acquisite dopo la laurea fondamentale per poter inserirsi nel mondo del lavoro; se da un lato essi colorano la loro motivazione di curiosità ed entusiasmo, dall'altro si rendono conto della poca spendibilità della lingua italiana nel contesto territoriale.

Una simile complessità potrebbe essere nota allo studente che considera allora strumentale la laurea acquisita presso una rinomata università per poter inserirsi in modo adeguato in un settore professionale.

Restando sui dati, gli studenti rendono esplicito il loro piacere di studiare, per cui la proposta didattica, come in precedenza affermato, dovrebbe lavorare sulla dimensione motivazionale, laboratoriale ed esperienziale dell'apprendimento con l'attuazione di strategie metacognitive in cui lo scambio comunicativo in lingua sia il risultato di un processo metalinguistico intenzionale.

La familiarità con un modello di lavoro che privilegia un'attenta riflessione sulla lingua per poter costruire in maniera generativa il proprio sistema grammaticale e definire le operazioni mentali e le scelte linguistiche messe in atto dovrebbe costituire il tratto distintivo di un percorso di apprendimento orientato verso gli apprendenti. Una simile cornice didattica diventerebbe funzionale all'acquisizione di competenze reali indispensabili per poter affrontare compiti e carichi cognitivi maggiori a seconda del progresso linguistico degli studenti. Forse un eccessivo impegno o esercizio di controllo cognitivo sull'apprendimento dei contenuti rende una parte degli studenti stanchi (28%), con il rischio che essi subisca-

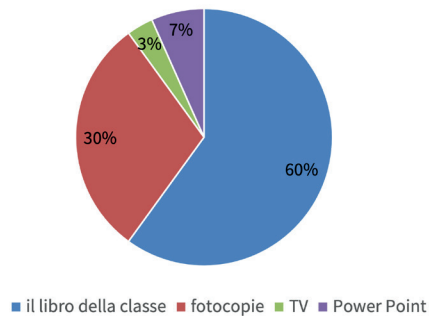
no il processo didattico senza aver la forza di svolgere un ruolo attivo e generativo. Il fattore legato alla stanchezza potrebbe essere legato a due aspetti:

- a. gli studenti, oltre all'italiano, seguono in una stessa giornata altre 4 o 5 lezioni;
- b. il modello didattico del docente.

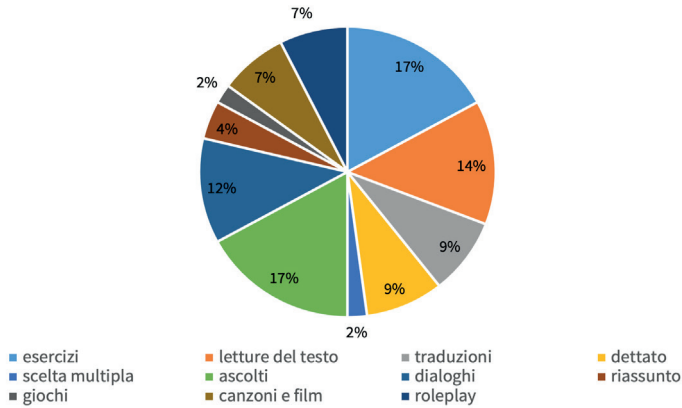
Paradossalmente un ambiente di lavoro comunicativo potrebbe essere estremamente dispendioso in termini attentivi e metalinguistici per studenti non abituati a utilizzare la lingua come strumento di interazione, causando uno stato fisiologico segnato da stress (33%) o un certo imbarazzo (17%). Sarà pertanto importante che il docente si approcci in maniera qualitativa alla lezione, valorizzando ogni fase come momento utile per costruire quel lessico funzionale allo svolgimento di attività comunicative adeguate al livello e alle caratteristiche attitudinali di ogni allievo. Inoltre, il timore di sbagliare degli studenti porta questi ultimi a essere restii a svolgere attività di tipo interazionale. Potrebbe essere allora utile attuare una serie di tecniche che consentano all'allievo un'esposizione graduale a livello comunicativo in modo che si abitui a gestire situazioni di questo tipo.

Con il successivo slot di quesiti si entra in classe; lo studente riferisce la sua percezione dello stato delle cose inerenti alla realtà didattica che vive e osserva come agente [graff 34-42].

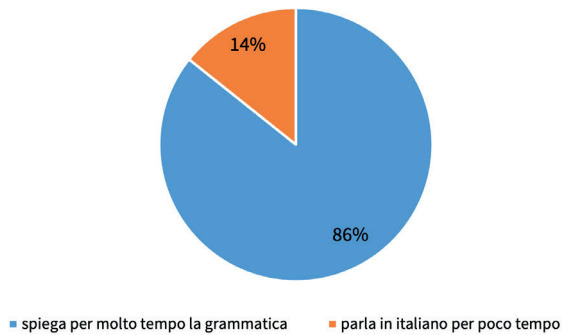
5. In classe usi? (indica una o più opzioni)



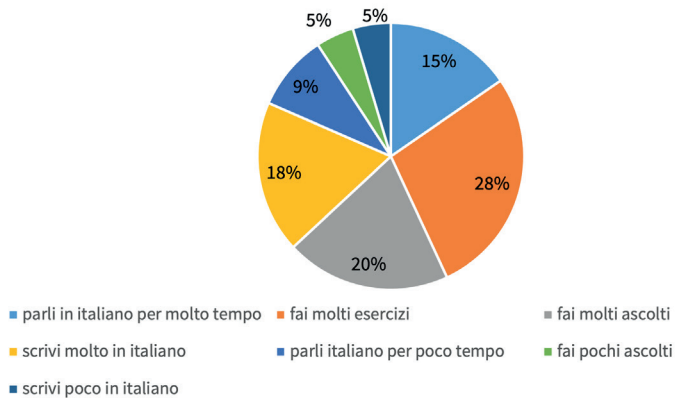
6. Quali attività fai in classe? (indica una o più opzioni)



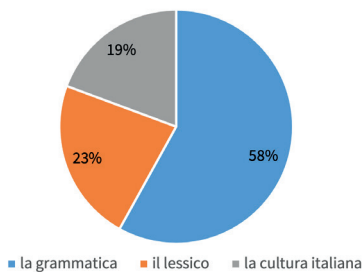
7. In classe l'insegnante di italiano: (indica al massimo due opzioni)



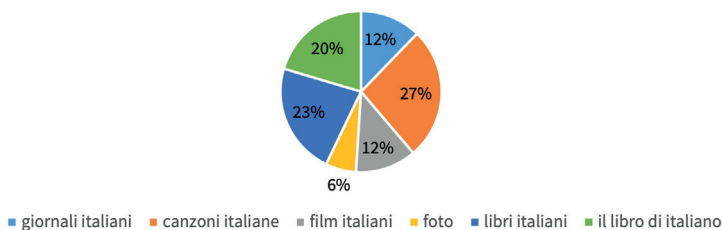
8. In classe:



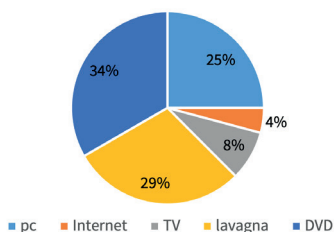
9. In classe studi molto:



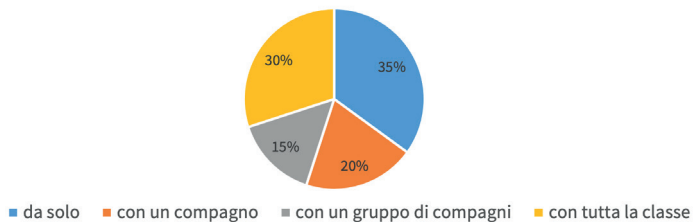
10. A lezione l'insegnante usa: (indica una o più opzioni)



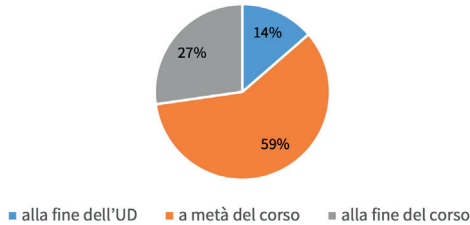
11. In classe l'insegnante usa:



12. In classe lavori: (indica una o più opzioni)



13. Svolgi la verifica:



Grafici 34-42 Percezione degli studenti dell'Università di Osaka in relazione alla metodologia e alle modalità di lavoro in classe. Elaborazione personale

Le risposte degli informant delineano un contesto di apprendimento volto a rafforzare abilità linguistiche come l'ascolto, la produzione orale e la fissazione di strutture morfosintattiche. Nell'incentivare questo sviluppo, il docente ricorre principalmente al manuale di testo che ritiene in ogni caso di dover integrare con l'utilizzo sia di nuove tecnologie quale il pc o la TV, sia attraverso materiale aggiuntivo in fotocopia. Un contesto di questo tipo maggiormente orientato a far leva sulla motivazione degli studenti rende ottimale l'adozione di strumenti multimediali per favorire una contestualizzazione autentica della lingua grazie alla visione di film o all'ascolto di canzoni italiane; non mancano secondo gli studenti proposte didattiche tratte da materiali autentici (giornali e libri italiani) funzionali allo sviluppo della lettura, della competenza testuale e del lessico. In tal modo il docente dimostra di avere una capacità abilitante il pensiero critico e riflessivo, incoraggiando prospettive d'uso e sull'uso della lingua utilizzata a fini comunicativi, di espressione, a dimostrazione di un saper essere e di un modo di fare orientato a traguardi di competenza.

Nonostante l'attenzione all'uso autentico della lingua, secondo l'opinione degli informant la lezione dedica molto spazio all'insegnamento della grammatica. Bisognerebbe verificare se si tratta prima di tutto di un modulo di grammatica che ne giustificerebbe il focus; se l'insegnamento è focalizzato esplicitamente sugli aspetti formali della lingua attraverso la spiegazione del docente e l'uso di schemi pieni, o al contrario, l'insegnamento è caratterizzato da un processo guidato alla scoperta dei meccanismi di funzionamento della lingua. Sarebbe infine opportuno considerare se la proposta grammaticale costituisce un evento separato dallo studio dell'orizzonte comunicativo in cui questi aspetti linguistici trovano piena realizzazione e significato oppure sia una fase di analisi dell'esperienza comunicativa.

Ciò che emerge in maniera evidente è che secondo il punto di vista degli allievi la grammatica ha per soggetto protagonista il docente,

la cui spiegazione sembra rappresentare l'unica modalità di accesso alla comprensione del fenomeno grammaticale. In questa prospettiva, l'insegnante è la principale risorsa per l'apprendimento e la sua condizione di centralità appare mantenersi nel corso della lezione, lasciando poco tempo a disposizione dello studente per parlare. Tutto ciò è in linea con le caratteristiche culturali e glottodidattiche del contesto; infatti, come è stato sottolineato nei capitoli precedenti, gli studenti delle medie e del liceo studiano la lingua straniera, in particolar modo l'inglese, basandosi sulla grammatica, fissando le regole mediante compiti strutturali e manipolativi della lingua, attivando esclusivamente il processo di memorizzazione meccanica delle parole e delle regole della grammatica. In questo contesto, gli studenti non sono abituati a esercitarsi oralmente con la lingua, sviluppando simultaneamente altre abilità come l'ascolto e il dialogo. Il fine è consentire agli studenti di giungere a un livello di conoscenza grammaticale che permetta loro di superare test in cui sono esclusi compiti di produzione orale.

Le successive risposte degli studenti informano sull'organizzazione didattica della lezione; in tale cornice non vi sono situazioni di pausa o statiche dal momento che lo studente lavora sul rafforzamento di determinate abilità utilizzando risorse cognitive e capacità riflessive. Nel farlo, il docente sperimenta differenti modalità di analisi, di sintesi e di risoluzione dei problemi variando le modalità di lavoro.

Un altro aspetto che permette di rendere l'apprendimento linguistico più significativo e motivazionale sarebbe porre la valutazione come una situazione presente a ogni stadio di sviluppo della conoscenza, con il fine di poter correlare la percezione dello sforzo dello studente a un valore effettivo in risposta alla sua performance. Su questo versante, gli studenti affermano di non avere familiarità con la valutazione che, in base alle loro risposte, viene somministrata formalmente a metà semestre (59%) e a conclusione del corso (27%); il 14% dei discenti indica un altro momento della verifica, collocato subito dopo aver terminato l'Unità Didattica.

L'ultimo slot di quesiti chiede allo studente di definire il contesto di apprendimento valutando dal suo punto di vista l'insegnamento e l'efficacia del proprio apprendimento.

Tabella 27 Valutazione degli studenti dell'Università di Osaka dell'insegnamento e dell'apprendimento. Elaborazione personale

<i>Sei d'accordo o no?</i> Totale risposte: 18	Sono pienamente d'accordo		Sono d'accordo		Non sono d'accordo
GIUDIZIO SULLA TUA ESPERIENZA					
Ho un buon <i>feeling</i> con l'insegnante	14	77,78	4	22,2	
Il metodo dell'insegnante è efficace per imparare italiano	9	50%	9	50%	
L'insegnante mi motiva a studiare di più	13	72,2%	5	27,78%	
Quando l'insegnante parla e spiega, capisco tutto	7	38,89%	11	61,11%	
Quando finisce il corso, sono in grado di parlare in italiano	6	33,33	12	66,67%	

Le risposte degli studenti nel questionario rendono in maniera evidente la prospettiva didattica utilizzata dai docenti di italiano, i quali sembrano dare rilevanza all'individuo che apprende, considerando la sua motivazione e le condizioni con cui egli deve riferire a livello comunicativo la sua esperienza d'apprendimento. Questo implica un clima di lavoro in cui si sviluppano forme dialogiche, formazione e forme plurali di pensiero condiviso, pratiche di studio in cui prima di tutto si allena attraverso la lingua una nuova forma di competenza attiva, impegnata a costruire e a far uso dell'insieme degli apprendimenti disciplinari per arricchire il bagaglio personale di conoscenze. Questa cornice aperta e dialogica fa leva sulla disponibilità del docente e dello studente di intraprendere delle iniziative linguistiche e di azione comuni per il conseguimento degli obiettivi di apprendimento. Pertanto, lo studente riconosce nell'insegnante un adulto che è in grado di valorizzare le persone quando pensano e fanno delle scelte, benché non è detto che egli poi sia in grado di valutarle. Il rapporto fra i principali protagonisti del processo di apprendimento è attivo poiché stimola la ricerca di quale contenuto risulti essere più efficace per la formazione dell'apprendente.

In questa prospettiva, si ritiene che vi sia coerenza fra il contesto didattico emerso dal questionario dei docenti e le opinioni in merito degli studenti. Il quadro didattico che ne emerge presenta infatti dei riferimenti comuni a livello metodologico utili per valutare la validità dei risultati e le proprietà di un'azione didattica caratterizzata dal tentativo di uscire fuori dagli schemi tradizionali dell'apprendimento delle lingue straniere mediante una didattica più aperta e interessata a insegnare a osservare e ad analizzare un determinato

fenomeno linguistico con lo scopo di poter entrare nel territorio di una nuova e diversa espressione culturale.

È bene sottolineare che i principi tassonomici relativi all'insegnamento della grammatica possiedono i tratti di una didattica di stampo formalistico, più indirizzata alla quantificazione esplicita del tratto linguistico che alla riflessione e al lavoro di utilizzo della lingua all'interno di un orizzonte comunicativo (Ellis 2002).

6.5 Le osservazioni in classe

L'attuale ricerca sulle condizioni di apprendimento dell'italiano presso l'Università di Osaka ha previsto delle osservazioni in due classi al fine di verificare o confutare i tratti delle lezioni caratterizzati dalle opinioni degli informant. Dunque, l'osservazione in classe è stata necessaria nella misura in cui la si utilizza come strumento di diagnosi finalizzato a individuare problematiche o proposte di miglioramento metodologico per l'insegnamento e per l'acquisizione dell'italiano.

L'osservazione in sole due classi di produzione orale ha confermato la lettura dei dati ottenuti dai questionari del target (docenti e studenti), lasciando intravedere il terreno epistemologico e metodologico che ispira la didattica dell'italiano. Le situazioni didattiche oggetto di osservazione sono caratterizzate da un approccio diretto e naturale in cui la lingua orale costituisce la possibilità di realizzazione linguistica degli studenti per poter esprimere la propria visione e opinione in merito al topic. La lezione presenta una struttura aperta e circolare creando in tal modo le condizioni per poter coinvolgere tutti i partecipanti alla discussione. L'azione dei partecipanti disposti in file verticali all'interno di un ambiente anonimo si traduce come monologo volto a manifestare la prospettiva e il punto di vista dello studente, gli atteggiamenti soggettivi e i valori personali rispetto all'argomento introdotto e presentato dal docente che lascia liberi gli studenti di alternarsi nella risposta.

L'uso comunicativo della lingua consente certamente di far risaltare il carattere vivace e dinamico della lezione, tuttavia si riscontrano difficoltà di esecuzione linguistica degli studenti a livello lessicale. Ciò costringe il docente a utilizzare talvolta la L1 per spiegare il termine o a intervenire spesso scrivendo alla lavagna le parole che lo studente non sa. In tal modo l'esecuzione comunicativa dello studente è costretta a interrompersi spesso a causa del mancato vocabolo, sollecitando l'insegnante a un intervento riparatore volto a colmare il vuoto lessicale e suggerendo la soluzione con la nuova parola italiana. È possibile riconoscere in un simile percorso alcuni limiti di natura metodologica:

- a. modalità di presentazione dell'input e del lessico non sufficiente: il docente non introduce l'argomento in modo completo e accurato; pur elicitando le conoscenze pregresse dello studente sulla tematica oggetto di discussione, non dedica molto tempo a connettere e a espandere il lessico, impedendone la codifica, il riconoscimento e una maggiore stabilità in memoria;
- b. esposizione non sufficientemente adeguata a uno specifico lessico: una soluzione potrebbe essere quella di aprire una fase di lavoro e di riflessione semantica finalizzata alla costruzione di quel lessico che servirà agli studenti per poter esprimere il loro punto di vista rispetto alla tematica. Ciò darebbe modo allo studente di appropriarsi delle nuove conoscenze e di poterle utilizzare in maniera efficace e adeguata, dando prova della propria competenza;
- c. modalità di recupero non sufficientemente adeguate: le due lezioni osservate avevano tematiche diverse per cui in ciascuna di esse si utilizza un lessico e una struttura morfosintattica differente. La linearità degli argomenti suggeriti dal sillabo della disciplina non facilita l'attivazione di un processo tematico e lessicale di natura circolare, che potrebbe al contrario consolidare l'utilizzo di determinate parole in memoria e consentire allo studente di evocare più facilmente e rapidamente il nuovo lessico per lo sviluppo della sua produzione orale.

In linea con gli studi di Cardona (2010), sarebbe opportuno a livello metodologico favorire un'analisi e una riflessione attenta al livello semantico delle nuove parole, in modo che le nuove informazioni abbiano un'elaborazione cognitiva più profonda.

Una simile soluzione metodologica potrebbe incrementare la motivazione dello studente nell'utilizzare la lingua in modo comunicativo, favorendo in questo caso il suo processo di interazione e di esposizione orale. Un altro possibile esito potrebbe essere l'abbassamento di quello stato di ansia e di stress che prova lo studente durante la lezione. Facendo leva sulla propria motivazione intrinseca (Harter 1981), lo studente sarebbe maggiormente orientato ad approfondire con interesse la lingua target e a sperimentare con più costanza e serenità un atteggiamento verso la produzione orale contraddistinto da una più incisiva gratificazione.

A conclusione, l'osservazione delle classi e dei partecipanti ha confermato una cornice didattica i cui fondamenti sono la relazionalità, la simmetria che lega il docente e gli studenti e l'applicabilità della lingua, a dimostrazione che un docente preparato sa alternare metodologie e strategie di pensiero, lasciando più spazio agli studenti e alla sperimentazione di un sapere pragmatico che avvicina in termini affettivi e di comprensibilità il target straniero alla lingua e alla cul-

tura italiana. In accordo con Peruzzi (2009), lo studente giapponese è in grado di rompere gli schemi tradizionali prediligendo molte volte volontariamente attività comunicative e di confronto.

6.6 Le interviste ai docenti di italiano

L'intervista qualitativa ai docenti di italiano si basava su di una traccia scritta in cui era differenziata una serie di macro-argomenti da approfondire in relazione ad alcuni aspetti didattici. Tale schema ha rappresentato l'input da cui si sono sviluppate le interviste individuali.

Il contesto ambientale dove si è realizzata l'intervista è stato scelto in funzione della disponibilità dei docenti di essere intervistati prima o dopo la lezione nei loro studi professionali. Una tale situazione ha permesso di eliminare eventuali fonti di disturbo causate dal passaggio di altre persone, agevolando al contempo l'interazione fra l'intervistato e l'informant. Si sono pertanto sviluppate delle conversazioni professionali molto interessanti attorno a specifici problemi metodologici o in relazione a determinate scelte didattiche che il docente opera in classe.

In linea con gli studi qualitativi di Della Porta (2010), l'ordine delle domande è stato variabile in rapporto al corso della conversazione. La formulazione dei quesiti presentava una struttura sintetica e precisa in relazione alle tematiche di cui si chiedeva un'opinione al docente.

Gli aspetti salienti dell'intervista presentano dei tratti comuni così costituiti: i docenti sono consapevoli del loro ruolo in classe per cui prestano particolare attenzione a modellare un contesto didattico caratterizzato dalla relazionalità, dal dialogo e dalla comunicazione in lingua straniera; il manuale di testo, valutato accattivante, permette di far lavorare gli studenti sull'ascolto e sulla produzione, orale e scritta; la lingua inserita in situazione ne agevola la comprensione d'uso. Tuttavia il docente sceglie un metodo deduttivo di insegnamento della grammatica, descrivendo in maniera esplicita le forme d'uso della lingua. Subito dopo la spiegazione il docente chiede agli studenti di fissare la lingua attraverso compiti strutturali assegnati a lezione e per casa. Un tale comportamento è giustificato dall'attitudine dello studente di affidarsi alla spiegazione dell'insegnante per imparare la grammatica; ciò impedisce inevitabilmente l'attivazione di strategie di pensiero cognitive e metacognitive e di poter sostenere un percorso di acquisizione con un maggior livello di profondità. Un simile metodo deduttivo va incontro al profilo cognitivo, culturale e pedagogico del discente nipponico che percepisce un carattere pratico e un fattore altamente motivante nel lasciarsi guidare dalla spiegazione grammaticale del docente, il cui compito consiste anche nel fornire degli stimoli di rinforzo informativi efficaci nella sistematizzazione della regola. L'attenzione di cui si parlava in precedenza

è riservata alla selezione del manuale e all'approfondimento di alcuni argomenti. In questa direzione, il docente ritiene che sia utile far ricorso a materiali autentici in modo da dare occasione ai discenti di entrare in contatto con la varietà linguistica e di stile dei testi italiana. In questo modo lo studente prende sempre più consapevolezza del tratto mobile e dinamico dell'italiano e della differenza sostanziale con le categorie di superficie della L1. Secondo gli intervistati ciò si deve tradurre didatticamente con attività e tempi più lunghi nei quali lo studente deve alternare pratiche di lavoro mnemoniche e riflessive a situazioni in cui egli è esposto al carattere pratico e comunicativo della lingua. Una didattica di questo tipo, in grado di variare momenti e modalità di lavoro, evita che gli studenti si fossilizzino su pratiche didattiche passive e rigide e si abituino a una dimensione laboratoriale nella quale formare competenze.

Sulle difficoltà di ordine lessicale degli studenti e sulla possibilità che un simile scenario improntato sull'uso comunicativo della lingua possa creare situazioni di disagio agli allievi, gli informant hanno precisato che il metodo di lavoro induce a un uso spontaneo della lingua entro un ambiente sociale per cui tale problematica è superata dalla qualità e dalla messa a fuoco di un lavoro virtuoso sull'ampiezza e sulla sistematizzazione del lessico svolto sia a lezione sia casa.

6.7 Riflessioni e proposte di miglioramento

Perché vi sia un cambiamento effettivo del sistema e del processo di acquisizione della lingua italiana presso l'Università di Osaka, sarebbe opportuno ridefinire il problema didattico con un'analisi più accurata del fabbisogno formativo degli studenti, secondo una logica glottodidattica in grado di delineare le caratteristiche di un processo cognitivo ed emotivo che punti allo sviluppo delle sottocompetenze linguistiche per poter scomporre e dare un senso alla complessità della lingua e della cultura italiana, secondo una linea logica di sviluppo che si adatti ai ritmi di apprendimento degli studenti e si muova in direzione di contenuti che possano contribuire a mettere a fuoco le nuove istanze sociali, politiche, sociolinguistiche, culturali ed economiche che attraversano oggi l'Italia. Questo aspetto cruciale della didattica dell'italiano è oggetto di riflessione degli stessi docenti, che puntano a elaborare una diversa strategia di intervento didattico che si muova e punti sulle persone che abbiano una motivazione intrinseca a riflettere e sperimentare la conoscenza con una lingua diversa dalla propria. Una maggiore consapevolezza delle finalità del percorso di italiano potrebbe infatti offrire opportunità di apprendimento e di sperimentazione multiple, segnando da un lato un livello di approfondimento dei contenuti più significativo, dall'altro una spinta personale ad affrontare una sfida lavorativa in lingua

italiana, tenendo presente come la gestione delle offerte professionali legate all'italiano passi dall'università e dalla formazione che essa stessa eroga. Da un punto di vista glottodidattico potrebbe, all'avviso di chi scrive, essere motivante e più efficace prevedere una diversa organizzazione della lezione, pianificando gli interventi a seconda della fase gestaltica e degli scopi a cui si tende. Ciò potrebbe restituire al discente una differente percezione del suo apprendimento, potendo alternare attività di costruzione del lessico, di rinforzo esplicito sulla lingua e di applicazione. Con una simile organizzazione della lezione il docente non perderebbe il controllo di tipo informativo e potrebbe fare delle scelte in funzione dei bisogni degli studenti.