

## **7 Analisi dei dati dell'Università di Kyoto Sangyo**

Giuseppe Maugeri  
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

---

**Sommario** 7.1 Introduzione. – 7.2 La didattica dell'italiano presso l'Università di Kyoto Sangyo. – 7.2.1 Il Dipartimento di lingua italiana dell'Università di Kyoto Sangyo. – 7.2.2 Caratteristiche programmatiche del curriculum e del syllabo di italiano. – 7.3 Le interviste ai docenti. – 7.4 L'osservazione nelle classi di italiano. – 7.5 Il questionario per gli studenti. – 7.6 Riflessioni conclusive e proposte di miglioramento.

### **7.1 Introduzione**

Questo capitolo è dedicato all'analisi dei dati ottenuti presso il Dipartimento di lingua italiana dell'Università di Kyoto Sangyo.

La ricerca condotta sul campo fa leva sull'osservazione delle classi di italiano, sul diario di bordo compilato dal ricercatore, sui questionari per docenti e per gli studenti dei corsi di lingua italiana e, infine, sulle interviste effettuate con alcuni docenti di italiano.

I risultati mostrano considerazioni di ordine metodologico e motivazionale che permettono di delineare il senso complessivo di un'organizzazione didattica dove l'elemento di variazione più significativo è la metodologia realizzata dal docente madrelingua rispetto agli obiettivi tradizionali di apprendimento. Questo aspetto costituisce senza dubbio un elemento di innovazione rispetto alla cornice epistemologica che caratterizza il complesso di azioni didattiche per l'insegnamento dell'italiano in Giappone. Di contro, una simile decisione metodologica e le connesse strategie di natura metalinguistica condizionano il discente in termini di maggiore difficoltà all'apprendimento. Un simile stato ambientale però non produce una riduzione

della motivazione ma un deciso sviluppo del progetto didattico calato sulla persona, rendendo la classe di italiano uno spazio vivo e pragmatico dove le risorse dell'apprendente sono costrette a essere attivate per adattarsi a nuove richieste linguistiche e a input diversificati. Ne consegue un cambiamento, non rigido né imposto dall'alto, che porta ogni studente a essere chiamato in causa per stabilire un rapporto dinamico con la lingua.

## 7.2 La didattica dell'italiano presso l'Università di Kyoto Sangyo

In questo paragrafo si procederà a una prima contestualizzazione della didattica dell'italiano presso l'ateneo giapponese esaminato. Pertanto, si prenderanno in considerazione determinati aspetti che caratterizzano la strategia di gestione dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'italiano. In particolar modo si analizzerà l'impianto curricolare e del syllabo dei vari insegnamenti del Dipartimento di lingua italiana allo scopo di far emergere i tratti più rilevanti dell'organizzazione didattica e gli aspetti funzionali alla programmazione e alla valutazione dell'apprendimento linguistico.

### 7.2.1 Il Dipartimento di lingua italiana dell'Università di Kyoto Sangyo

Come osserva anche Diodato (2017b), l'insegnamento dell'italiano, introdotto per la prima volta in un istituto d'istruzione superiore giapponese nel 1899, presso la Tokyo School of Foreign Languages (attualmente denominata Tokyo University of Foreign Studies), oggi è un fenomeno esteso ad altre 6 realtà universitarie del Paese, che offrono una specializzazione specifica in musica o in lingua e letteratura italiana. Nel Kansai, oltre all'Università di Osaka e la Ritsumeikan, istituzioni di carattere privato, risiede l'Università di Kyoto Sangyo di Kyoto, che offre un percorso di formazione caratterizzato dalla combinazione di studi letterati e linguistici dedicati all'italiano.

L'assetto organizzativo dell'Università di Kyoto Sangyo prevede che il Dipartimento di lingua italiana si collochi all'interno della Faculty of Foreign Studies. A partire dal 2014, la Facoltà ha potenziato la propria offerta formativa introducendo nuovi indirizzi in varie lingue straniere, dando la possibilità agli studenti di poter approfondire gli studi e specializzarsi in campi disciplinari differenti a seconda della lingua (francese, tedesco, russo, spagnolo ecc. e, nella fattispecie, anche l'italiano).

Dunque la suddetta Facoltà propone al territorio un livello di specializzazione in lingua straniera vario, con un indirizzo multidisciplinare che dovrebbe prevedere a sua volta pluralità di saperi e competenze distinte. All'interno della sua struttura, la Facoltà è ca-

ratterizzata da molteplici orientamenti e obiettivi, la cui uniformità e il cui coordinamento vengono garantiti dal consiglio di Facoltà. I vari dipartimenti sono quindi unità operative e funzionali principalmente ai seguenti obiettivi:

- a. mantenere il coordinamento e la relazione tra i docenti e il loro target;
- b. sviluppare e supervisionare il processo formativo e valutativo relativo all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue;
- c. fornire informazioni e proposte contestuali alla Facoltà;
- d. intraprendere azioni volte ad accrescere la dimensione internazionale del singolo Dipartimento e/o della Facoltà in cui essi sono collocati.

A proposito del punto d, il Dipartimento di Lingua italiana ha avviato da alcuni anni una strategia politica finalizzata ad accrescere la propria dimensione internazionale per mezzo di accordi e progetti più evoluti come Erasmus + e KA1. Il finanziamento del progetto ancora in essere ha permesso ai docenti impegnati nella mobilità di attivare delle relazioni costruttive con l'ateneo partner (Università Ca' Foscari Venezia, in particolar modo il Laboratorio ITALS) e di considerare assieme la specificità della ricerca glottodidattica per ampliare le proprie conoscenze metodologiche. Una simile azione consente al Dipartimento di Lingua italiana di presidiare la qualità della ricerca avvalendosi della collaborazione di unità specialistiche, di allocare risorse per migliorare i percorsi di apprendimento, in riferimento agli ambienti didattici e agli stili di insegnamento.

In linea con il riassetto organizzativo e curricolare della Facoltà avvenuto nel 2014, anche il Dipartimento di Lingua italiana ha voluto rinnovare la propria proposta curricolare con l'obiettivo di correlare una formazione specialistica come quella in italiano e gli sviluppi di un'educazione interculturale. La finalità è quella di adattare l'impronta educativa a un contesto in evoluzione, ampliando la base sociale dell'apprendimento in modo che gli studenti abbiano da un lato una formazione specifica all'area di studio e dall'altro possano ottenere dei risultati soddisfacenti, assicurando loro un'adeguatezza dei mezzi e una pratica efficace spendibile nel mondo lavorativo.

Per quanto riguarda la composizione dell'organico del suddetto Dipartimento, allo stato attuale vi sono tre docenti a tempo pieno: un professore ordinario e due professori associati. Le attività didattiche sono inoltre svolte da nove docenti a contratto. Molti di questi contrattisti però sono già professori presso altre realtà universitarie e dunque collaborano con il Dipartimento in relazione all'area di specializzazione.

Fra i tre docenti di italiano afferenti al Dipartimento vi è soltanto un professore madrelingua, che nel corso della sua carriera si è soffermato all'approfondimento della letteratura scientifica glot-

totodidattica, in riferimento all'aspetto metodologico e al ruolo della motivazione e di stili cognitivi nell'apprendimento delle lingue e nell'insegnamento dell'italiano a stranieri. Questo fa sì che egli sia con frequenza coinvolto in percorsi di formazione glottodidattica nel territorio e, in collaborazione con gli enti istituzionali locali e italiani, supervisioni progetti di ricerca e di collaborazione internazionale con altri atenei italiani.

In merito al percorso di laurea in italiano, esso si sviluppa in quattro anni alla fine dei quali gli studenti giungono a specializzarsi in questo settore di studio e di lingua. Nei primi due anni si studia italiano a livello intensivo, mentre al terzo anno ogni apprendente sceglie il campo di specializzazione. Questa configurazione presuppone che lo studente acquisisca nel primo biennio le competenze BICS per poi avviare un processo di apprendimento in cui verranno attivate competenze cognitive più complesse (CALP).

Per laurearsi, sono necessari oltre 100 crediti (1 credito = 45 ore) che si devono acquisire con discipline che riguardano l'italianistica e altri insegnamenti che si ritengono trasversali per costruire delle competenze più generali. In generale, gli studenti fanno conversazione di lingua italiana due giorni alla settimana, il lunedì e il venerdì. Le lezioni, quindi, sono 30 a semestre e ogni lezione ha una durata complessiva di 90 minuti.

### 7.2.2 Caratteristiche programmatiche del curriculum e del syllabo di italiano

Come già anticipato, la Facoltà di Lingue straniere offre un'educazione linguistica intensiva nel primo e nel secondo anno di tutte le specializzazioni. Acquisire conoscenze di lingua, letteratura, cultura, storia, società, politica, economia ecc. sembra costituire un tratto comune a tutti gli indirizzi. Un altro elemento affine è l'insegnamento della lingua inglese che è presente in ogni specializzazione.

Al fine di migliorare ulteriormente questo obiettivo educativo, viene precisato a livello curricolare che verranno esaminati i contenuti e i metodi delle lezioni ogni anno, valutati gli obiettivi di apprendimento linguistico raggiunti dagli studenti alla fine di ogni anno del primo biennio. La finalità più rilevante è soddisfare il livello di preparazione dello studente con condizioni e strumenti di apprendimento tali da consentirgli di avere una nuova possibilità di apprendimento e di applicazione. In tal modo lo studente concluderà il suo percorso con un bagaglio di competenze avanzate utili per l'inserimento nel mondo del lavoro. In questa direzione, i quattro anni che delineano il percorso di italianistica mirano a fornire nei prime due anni di corsi intensivi di lingua le conoscenze linguistiche indispensabili per poter raggiungere un livello intermedio. Dal terzo anno in poi gli studen-

ti acquisiranno competenze specifiche a seconda dell'orientamento scelto. Dunque, nel corso del terzo anno gli studenti dovranno realizzare attività di progettazione allo scopo di approfondire temi specifici. Altro obiettivo è quello di acquisire competenze linguistiche più avanzate e specializzate anche grazie alla possibilità di svolgere esperienze a breve termine all'estero e stage. In questa direzione gli studenti di italiano possono andare all'estero per 3 settimane alla fine del primo anno; per 10 mesi dal secondo semestre del secondo anno oppure dal primo semestre del terzo anno.

Il percorso di laurea non prevede la stesura della tesi. Nello specifico, dal terzo anno gli studenti devono però seguire un seminario in cui dovrebbero fare dei lavori di ricerca su temi oggetto di interesse e nel quale desiderano specializzarsi.

Tenute presenti le caratteristiche del percorso, si osservano i seguenti aspetti:

- a. allo stato attuale sembrerebbe che pochi degli studenti specializzati in italianistica abbiano trovato un lavoro qualificante il proprio percorso e strettamente attinente all'area di specializzazione in italiano;
- b. al momento non risultano attivi programmi di collaborazione con la rete di aziende e di enti istituzionali italiani nel territorio.

Il documento curricolare che riguarda anche l'italiano definisce le mete e le finalità a cui si è in parte accennato sopra, ma anche gli obiettivi fissati all'interno del QCER europeo. L'esito più diretto di questa rinnovata visione comunicativa sulla lingua è una percezione più realistica e utilitaristica della lingua. A questo proposito, il curriculum fornisce la prospettiva metodologica che dovrebbe caratterizzare il metodo e le finalità di ogni lezione, ossia apprendere nuove parole. Lo sviluppo della competenza lessicale è dunque l'elemento di lavoro e di sperimentazione che caratterizza la lezione. La ricaduta glottodidattica di questa impostazione è l'organizzazione di un modello metodologico che aiuti lo studente a elaborare e integrare nuovi schemi di apprendimento, facendo leva su di una organizzazione del sapere che punta sulla funzione della comprensione dei testi, sulla elicitazione di conoscenze pregresse, sul processo dinamico della contestualizzazione, delle inferenze e della predicibilità per poter ricostruire una realtà linguistica e culturale più dinamica e significativa rispetto a un percorso tradizionale di insegnamento.

La tabella 28 illustra con chiarezza il modello di formazione del biennio in cui la focalizzazione è sulla lingua. La griglia aiuta a individuare con sufficiente chiarezza gli scopi di ogni azione didattica e la conoscenza da costruire.

**Tabella 28** Profilo di competenza dell'italiano nel biennio del Dipartimento di lingua presso l'Università di Kyoto Sangyo. Rielaborazione personale dal sito istituzionale

<b>Anno scolastico</b>	<b>Livello QCER ***</b>	<b>Descrittore QCER *** (descrizione delle abilità)</b>
Alla fine del primo anno	A1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Riesce a comprendere e utilizzare espressioni comuni di tutti i giorni e frasi di base per soddisfare esigenze specifiche.</li> <li>2. Presentare se stesso e gli altri e porre e rispondere a domande su dove vive, chi conosce, informazioni personali.</li> <li>3. Avere una semplice conversazione.</li> <li>4. Comprendere le basi di argomenti grammaticali come presente, quasi passato, semi-passato, grande passato, futuro, prefuturo, legge imperativa.</li> <li>5. Comprendere le differenze tra verbi intransitivi, verbi transitivi e verbi riflessivi e le basi di argomenti grammaticali come i pronomi del complemento.</li> <li>6. Comprendere la parte del discorso e la struttura delle frasi.</li> </ol>
Alla fine del secondo anno	A1 ~ A2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprendere frasi ed espressioni comuni come informazioni personali e familiari di base, shopping, quartieri e lavoro.</li> <li>2. All'interno di un intervallo semplice e quotidiano, è possibile gestire scambi di informazioni familiari e quotidiane.</li> <li>3. Spiegare in parole semplici il proprio <i>background</i>, le circostanze personali e le aree di immediata necessità.</li> <li>4. Comprendere le basi di argomenti grammaticali come il condizionale passato, il gerundio.</li> <li>5. Comprendere le basi di elementi grammaticali come comparativo / superlativo e il passivo.</li> <li>6. Comprendere la struttura di frasi lunghe e complesse.</li> </ol>

Il biennio prevede lo studio intensivo dell'italiano. Il programma è ispirato ai descrittori del quadro europeo ma è condizionato da numerosi indici e aspetti grammaticali. Nell'applicazione degli obiettivi didattici e di apprendimento, occorre ancora considerare l'aspetto morfosintattico che tratteggia lunghi momenti della lezione, rendendo la grammatica il punto di partenza di un apprendimento fondato sulla produzione di frasi esemplificative dell'autonomia raggiunta dallo studente. Un altro elemento che potrebbe essere critico di questo sapere codificato è la mancata sequenzialità delle strutture linguistiche secondo i riferimenti del quadro europeo. Un'attenta verifica del livello A2 infatti pone delle categorie morfologiche e sintattiche che dovrebbero essere oggetto di studio a livelli linguistici più

elevati, richiedendo infatti competenze e conoscenze più approfondite per svolgere delle operazioni necessarie per organizzare, relazionare i costrutti e utilizzarli con finalità comunicative.

L'orizzonte teorico del curriculum presenta un linguaggio e un'interpretazione dell'apprendimento essenzialmente linguistica; l'esperienza di apprendimento è segnata da un orientamento nozionale-funzionale che va considerato come elemento costitutivo del disegno globale del progetto didattico. In questa veste non si ritiene che sia problematica la focalizzazione formale ed esplicita sulla lingua dal momento che una simile programmazione dialoga con il contesto tradizionale di apprendimento e lo rinnova con l'attenzione alla lingua viva. L'aumento della conoscenza linguistica che si prevede che lo studente raggiunga, soprattutto dopo il biennio, ha un carattere sommatorio poiché non si concretizza nella differenziazione degli approcci e dei contenuti o con un'articolazione di tematiche culturali che sembrano essere estranee al curriculum. Non mancano però dei moduli in cui il docente presenta la lingua in situazioni e realizza un percorso di approfondimento degli aspetti culturali emersi a lezione. Ad esempio, nei moduli *Lingua italiana A e B* sotto menzionati, il docente si occupa di mettere in rapporto la lingua a livello diacronico e sociolinguistico, approfondendo alcuni tratti specifici di alcuni dialetti.

Benché questi tratti rappresentino un elemento di novità e di coerenza con le indicazioni del MEXT rispetto al tradizionale programma linguistico, occorre riconoscere che il progetto è incompleto e che potrebbe essere rafforzato creando un nesso profondo tra il percorso di studio e la possibilità di applicare la lingua in una dimensione lavorativa. In questa direzione, si ritiene che la portata di un tale percorso possa essere accresciuta attraverso esperienze tirocinanti obbligatorie presso realtà lavorative o università italiane, con la consapevolezza che fare un'esperienza professionale e di natura accademica, a seconda degli ambiti di indirizzo, presso partner europei abbia delle ricadute positive:

- a. sulla soddisfazione dei bisogni presenti e futuri degli studenti;
- b. sulle risorse che la persona deve mettere in atto;
- c. sull'eterogeneità delle competenze che si possono sviluppare;
- d. per la rete di contatti che lo studente può costruire, avvalendosi successivamente per scopi lavorativi.

Parallelamente, si svilupperebbe l'ampiezza della proposta curricolare, incrementando il livello di attrattività dell'italiano. Inoltre, andrebbe data maggiore evidenza alle opportunità per certificare il livello linguistico raggiunto dagli studenti, proponendo una calendarizzazione degli eventi mirati a questo scopo.

L'indirizzo che persegue il syllabo prevede un processo di insegnamento mirato ad approfondire alcuni ambiti culturali italiani fra i quali la letteratura, la cultura, la storia, la società, la politica, l'economia.

Nello specifico le varie discipline sono inerenti ai seguenti campi:

- a. Introduzione alla lingua italiana;
- b. Lingua italiana A;
- c. Lingua italiana B;
- d. Introduzione alla letteratura e cultura italiana;
- e. Letteratura italiana A;
- f. Letteratura italiana B;
- g. Cultura italiana A;
- h. Teoria della cultura italiana B.

Parallelamente ai corsi disciplinari, sono attivati dei seminari che vertono sui seguenti ambiti:

- a. Seminario di lingua italiana (attualità);
- b. Seminario di lingua italiana (turismo di viaggio);
- c. Seminario di lingua italiana (cultura del cibo);
- d. Seminario di lingua italiana (cultura pop);
- e. Seminario di lingua italiana (business).

L'analisi del syllabo mette in luce sin da subito una linea operativa proposta dai singoli docenti delle discipline italianistiche. Lo scopo è di far convergere il percorso didattico in un'attenta analisi, riflessione e uso concreto della lingua in modo che le attività proposte siano propedeutiche e formative all'ingresso degli studenti nella professione inerente all'italiano. In questa prospettiva, si colgono degli elementi chiave del syllabo che dovrebbero orientare la didattica, poiché lo studio della grammatica non è sufficiente per poter arrivare a cogliere tutti gli aspetti della lingua. Si tratta senza dubbio di un tentativo di rinnovare gli strumenti operativi che rappresenta un punto di partenza rilevante per adattare in modo più flessibile e vicino ai bisogni presenti e futuri degli apprendenti una proposta didattica attraente, concreta, che mira a formare delle competenze, ben diversa dall'impostazione tradizionale. Il programma di molte discipline legate all'approfondimento di lingua e cultura, ad esempio, è rivolto a focalizzare l'attenzione su aspetti culturali della vita italiana selezionati in base agli interessi degli studenti; inoltre, tali contenuti vengono presentati in ordine contrastivo, allo scopo di attivare un confronto dialettico fra le differenze di costumi e di stili di vita che caratterizzano i due paesi. Si tratta di una dimensione non pregiudiziale ma, come detto, aperta al confronto e all'approfondimento delle ragioni con cui un dominio culturale è sorto adattandosi alla realtà territoriale.

Un simile progetto culturale e linguistico necessita però di essere connaturato a una dimensione didattica e operativa in grado di sviluppare in modo proficuo il pensiero. A questo proposito, l'analisi delle situazioni didattiche descritte non tiene nella giusta considerazione una programmazione delle lezioni originale, attenta al-



la promozione di un apprendimento rispettoso del connubio lingua e cultura. Ne risulta una struttura tematica poco attenta ai processi di assimilazione lingua e cultura che sono stati forniti indicativamente nel sillabo, lasciando lo spazio a situazioni didattiche in cui la cultura è considerata dal punto di vista della grammatica. Un sillabo di questo tipo, pur tentando di rinnovare la visione tradizionale dell'apprendimento, non rappresenta un momento qualificante dell'esperienza linguistica degli studenti. Pertanto gli elementi di originalità e novità dapprima sottolineati non troverebbero una loro effettiva traduzione in classe.

Diverso però è il caso degli insegnamenti di lingua. Il sillabo presenta un percorso originale, suddiviso per tematiche, con il fine di promuovere e consolidare determinate abilità linguistiche attraverso un uso pratico della strumentazione tecnologica che ogni aula sembra possedere. Pertanto, il tratto più importante che evidenzia il progressivo distacco dall'insegnamento tradizionale della lingua, e con il quale il docente tenta di valorizzare l'esperienza linguistica degli studenti, è la correlazione del sapere alla pratica in cui si osserva e si riflette sulla lingua. Si assiste in questo caso a un raccordo tra i costrutti del percorso e l'articolazione delle lezioni che dovrebbe trovare conferma in un'azione didattica che non chiede allo studente di produrre mere compilazioni ma di saper costruire con le informazioni apprese degli scambi comunicativi e di saper relazionarsi con la classe.

Uno scenario didattico di questo tipo si basa sul comportamento empatico del docente, sul ruolo di guida e di facilitatore di un'esperienza linguistica che ha un orizzonte metodologico induttivo e culturale più esteso e arricchente. Si tratta poi di constatare se gli studenti nipponici hanno difficoltà nel comprendere una simile impostazione e se tale scelta metodologica sia effettivamente in grado di attivare i processi cognitivi degli allievi.

### 7.3 Le interviste ai docenti

Considerato l'organico del Dipartimento di Lingua, composto in gran parte da docenti che esercitano la propria professione in altre realtà, l'intervista è stata rivolta soltanto a due docenti che hanno dato la loro disponibilità nel giorno programmato. Come già in precedenza sottolineato, uno dei limiti della ricerca è correlato alla limitatezza temporale dell'esplorazione sul campo e alla non disponibilità degli altri docenti a essere intervistati in quello specifico giorno a causa degli impegni professionali. A fronte di tale aspetto si è scelto di proporre un'intervista di tipo discorsivo in cui i soggetti interpellati hanno contribuito sviluppare delle informazioni analizzando con precisione e chiarezza alcuni ambiti.

In linea con gli studi di Demazière e Dubar (2000), l'intervista è stata costruita come un evento comunicativo dove ha prevalso un tono conversazionale fin da subito grazie alla capacità dei docenti coinvolti di stabilire un confronto sincero e professionale con l'intervistatore. La struttura dell'intervista è stata subito caratterizzata dalla cortesia e dalla chiarezza degli scopi; per questi motivi i partecipanti hanno espresso in maniera aperta osservazioni e pensieri rispetto a moltissimi aspetti del loro lavoro. In tale situazione il ricercatore si è limitato a indirizzare l'indagine con domande sostantive (Weiss 1994) verso gli aspetti più sensibili della didattica allo scopo di:

- a. comprendere la natura di un certo fenomeno e dare una spiegazione a un certo evento;
- b. fare in modo che i docenti potessero articolare un discorso nel quale mostrare atteggiamenti, opinioni e competenze rispetto ad alcuni ambiti correlati all'esercizio della loro professione.

Considerate queste premesse, la natura dell'intervista è stata argomentativa e volta a ricostruire, seppur tenendo conto della limitatezza delle fonti informative, il quadro didattico e cognitivo dell'insegnamento dell'italiano presso il Dipartimento di Lingua italiana oggetto di analisi.

Un altro aspetto significativo a garanzia della qualità dei dati ottenuti è relativo al fatto che uno dei docenti intervistati è la fonte informativa che ha prodotto da un punto di vista scientifico la documentazione empirica sul contesto indagato e che è stata consultata dall'intervistatore nel lavoro di progettazione della ricerca sul campo. Un simile aspetto ha consentito di poter individuare le omologie strutturali tra quello che il docente esprimeva nel corso dell'intervista e i risultati delle sue ricerche oggetto di pubblicazione in riviste affermate nella comunità internazionale.

La lettura dell'intervista ai due docenti, svolta presso ambienti informali, ha il suo fulcro nella specifica prospettiva dell'insegnamento dell'italiano in Giappone e presso l'Università in cui i docenti lavorano.

Per il primo aspetto, le opinioni degli informant diventano preziose per la ricostruzione dello scenario didattico dell'insegnamento dell'italiano presente nei primi capitoli. Nel secondo caso la riflessione metodologica dei docenti ha offerto la ricostruzione della rete di decisioni che il collegio della Facoltà di lingua ha proposto per poter orientare la didattica verso un apprendimento attivo.

Si tratta di considerazioni interne a un sistema in cui forse occorre prima di tutto rilevare le condizioni del contesto e definire il peso dell'italiano all'interno del curriculum; inoltre, occorre valutare la spendibilità che ha l'italiano a livello territoriale. La proposta metodologica dovrebbe poi essere compatibile con le condizioni di apprendimento e correlare la dimensione oggettiva, soggettiva e interper-

sonale al fine di provare a sperimentare dei percorsi paralleli in cui docenti e allievi definiscono assieme quali delle iniziative sperimentali a livello metodologico risultino più motivanti e in grado di innalzare la qualità della performance dell'allievo.

Ciò che i docenti rilevano è che se da un lato si riscontra il tentativo di rinnovare la metodologia di insegnamento, dall'altro lato essi ritengono che non vi sia ancora un investimento educativo capace di valorizzare le potenzialità degli studenti. Questo implica che nonostante i buoni propositi sotto il profilo contenutistico, non vi siano ancora le condizioni e gli strumenti per poter superare il disagio diffuso che riguarda sia le modalità tradizionali di apprendere sia l'aspetto legato alla valutazione dell'apprendimento linguistico.

Si evidenzia quindi il mancato raccordo tra le intenzionalità formative del curriculum, le ottime risorse glottotecnologiche che i docenti hanno a disposizione in ambienti costruiti per l'apprendimento linguistico e la pratica didattica che, in molti casi, è ancora collegata a strategie di intervento e di valutazione tradizionali.

Gli intervistati quindi sottolineano in maniera critica e costruttiva limiti e potenzialità del sistema didattico. I presupposti sono certamente convincenti poiché è loro convinzione che l'accuratezza di un percorso di laurea quadriennale debba vertere sull'analisi dei contenuti da proporre e sulle strette interazioni fra insegnanti e apprendimento per trovare delle soluzioni metodologiche che attivino e accrescano, passo dopo passo, la competenza comunicativa e interculturale degli allievi. Il soddisfacimento di una programmazione appropriata andrebbe mediato attraverso strategie capaci di regolare l'apprendimento sui bisogni degli apprendenti, dando loro lo spazio giusto per utilizzare la lingua e interagire. Il formato della lezione sarebbe, secondo gli informant, distante dalla lezione frontale, consentendo agli allievi di vivere delle condizioni di lavoro dove il loro coinvolgimento fisico e mentale è essenziale per il miglioramento delle attività e delle loro performance.

È certo però che per raggiungere un tale risultato la prima soluzione da individuare sarebbe quella di individuare le modalità per poter orientare l'insegnamento e influenzare così gli atteggiamenti e gli schemi cognitivi degli insegnanti.

In questa prospettiva, sarebbe stato utile ripensare alcune componenti pratiche dell'insegnamento, come ad esempio le modalità valutative affinché siano organizzate in maniera più sistematica, organica e condivisa a tutti i moduli, benché orientate a parametri differenti in relazione agli obiettivi e alle abilità da sviluppare in ciascuno dei moduli. In questo modo si potrebbe maggiormente correlare il successo formativo dello studente con un percorso di valutazione in grado di misurarne il progresso e le competenze conseguite. Su questo versante, anche la valutazione offre numerosi spunti per stabilire tempi e strategie di insegnamento, orientando in tal modo le scelte del do-

cente verso una didattica qualitativamente efficace, meno indirizzata a produrre conoscenze sterili o cumulative.

In una seconda intervista rilasciata dalla principale fonte, che peraltro si è distinta per la pubblicazione di saggi e ricerche glottodidattiche nel contesto in cui opera, si evidenzia la consapevolezza di tali problematiche, per contrastare le quali la fonte stessa adotta:

- a. una particolare metodologia di insegnamento, nella convinzione che il metodo DILIT, declinato in soluzioni metodologiche personalizzate, faccia leva sulle emozioni sociali degli individui e sulla loro autonomia. I canali di somministrazione dei contenuti, secondo il docente che utilizza il suddetto metodo, mirano a coinvolgere il sistema limbico associato alle dimensioni emotiva e affettiva dell'apprendente. L'ipotesi verificabile è che lo studente abbia maggiore capacità spaziale per la ricostruzione dei significati, giungendo così a un significato che è più durevole e profondo poiché è il risultato dello sviluppo di ipotesi di partenza e della loro continua sperimentazione durante le quali egli riceve input autentici e feedback di natura emotiva da parte del docente. Si ritiene che l'adozione di un tale metodo costituisca nel panorama degli studi dell'italiano LS a nipponi un elemento di novità utile per aprire un dialogo sulla sua utilità ed efficacia e sui risultati acquisiti dagli allievi, che tradizionalmente sono ancorati a modalità di lavoro basate su forme logiche, quasi matematiche, di pensiero;
- b. una valutazione più orientata alla persona che apprende.

In questa direzione il docente utilizza per la valutazione intermedia anche un foglio di dialogo tra docente e studenti in cui egli utilizza le informazioni raccolte dai questionari dei propri studenti per 'correggere il tiro' e migliorare l'efficacia della sua azione metodologica. Si tratta di un momento di ascolto significativo delle problematiche che gli studenti sentono di affrontare lungo il loro percorso di apprendimento. L'analisi del questionario, poi, permette al docente di dare un feedback generale rispetto ai quesiti e alle difficoltà che gli studenti hanno incontrato. Un simile momento è interpretato dal docente come molto importante per stabilire una linea di dialogo con gli apprendenti.

#### 7.4 L'osservazione nelle classi di italiano

Il metodo DILIT centra l'apprendimento sulla persona dotata di infinite risorse, che sappia quindi cogliere aspetti pratici e socioemotivi rilevanti per rendere la propria esperienza linguistica significativa. Il metodo DILIT dunque mira a progettare delle lezioni che vogliono

incidere sull'aspetto psicologico dell'apprendente, coinvolgendolo in pratiche di elaborazione cognitiva, che fanno leva sulle sue capacità di saper ricostruire il messaggio linguistico in maniera autonoma. Alla base di questo metodo vi è la volontà di dare vita a una esperienza caratterizzata tra la realtà della lingua e le predizioni dello studente di regolare il proprio apprendimento verso un contesto di ricostruzione dei significati e di utilizzo della stessa. Se da un versante tale metodo necessiterebbe di una più sistematica ricostruzione e sperimentazione della teoria su cui esso poggia al fine di dare un livello scientifico alla sua impalcatura, dall'altro esso ha il merito di riflettere sull'aspetto sociale e pragmatico dell'apprendimento con lo scopo di mettere in relazione la lingua e lo studente senza alcun filtro o barriere.

Le due lezioni oggetto di osservazione in classi differenti sono state improntate allo sviluppo delle abilità di ascolto e di comunicazione, durante le quali gli studenti in cerchio lavoravano sulla ricostruzione di un messaggio audio decontestualizzato. Per raggiungere tale obiettivo, l'insegnante utilizza un atteggiamento empatico nel convincere gli studenti a ricostruire l'ordine e il senso dell'input attraverso la ripetizione di un audio privo volutamente di un'opportuna contestualizzazione che gli apprendenti dovevano ricostruire da un breve annuncio. Entrambe le lezioni sono state caratterizzate da uno scopo e da modalità relazionali docente-studente molto chiare e tutti i componenti si sono sforzati a trovare una soluzione al messaggio e a renderlo attuativo mediante una pratica che ha visto impegnati gli studenti a coppia. Quest'ultimo passaggio si è rilevato motivante poiché gli studenti potevano muoversi in aula secondo le indicazioni del docente; un metodo come quello applicato si fonda sull'opportunità che gli studenti hanno di fare con la lingua e quindi sulle loro competenze comunicative. Pertanto, si è notato una certa difficoltà lessicale nei gruppi osservati che dovevano realizzare un compito comunicativo per un tot di minuti utilizzando il messaggio iniziale. Gli studenti erano impegnati a coppia in una sorta di situazione comunicativa nella quale avevano piena libertà di pensiero e di calibrare gli obiettivi del discorso, utilizzando in maniera autonoma le scelte linguistiche per realizzare gli scopi pragmatici della conversazione.

Come già sottolineato, l'implicazione più rilevante sono state le emozioni e le azioni messe in atto dagli studenti; questi ultimi però forse necessitavano di un sostegno lessicale e culturale più incisivo per dare vita a dei contesti simulati dove l'esecuzione linguistica sarebbe probabilmente stata più efficace e più ricca di risorse.

Un altro aspetto non secondario è stato il livello di ansia degli studenti durante l'attività; forse una simile condizione psicologica è stata correlata a due variabili: la prima era la presenza di un osservatore estraneo alla realtà della classe, la seconda è imputabile alla prestazione comunicativa richiesta e alla consapevole incompiutez-

za del tentativo di dar forma corretta e concreta alle loro azioni mediante un linguaggio paralinguistico e verbale appropriato.

Se si va a contestualizzare meglio l'intervento didattico per una classe di 19 principianti allora è giustificabile l'ascolto autentico proposto dal docente perché collocato in un periodo cosiddetto 'ricettivo'. Tale periodo è legato alla storia dell'allievo che non ha ancora le competenze e gli strumenti per poter realizzare una performance linguistica accurata. Pertanto, la sequenza teorica ha un suo fondamento scientifico ma rischia di far aumentare il livello di ansia, inficiando la prestazione dello studente. Spetterà poi alla competenza del docente saper mediare, alternare metodi di lavoro e variare pratiche differenti, aumentando di fatto le ragioni dello studente di esporre alla lingua e di trovare nel suo uso l'oggetto della sua competenza.

Un risvolto interessante riguarda la natura del ruolo del docente per cui, stante il metodo DILIT, egli non è una guida alla comprensione dal momento che essa è lasciata all'interpretazione dello studente; l'insegnante avvia le condizioni dell'apprendimento e facilita l'accesso alle informazioni offrendo molteplici orizzonti di comprensione e di utilizzo della lingua.

Un ultimo aspetto riguarda le nuove tecnologie che arredano la classe, rendendola un ambiente idoneo allo sviluppo dell'apprendimento di una lingua seconda o straniera. L'ecosistema è ampio ed è modulabile in relazione al lavoro di vari gruppi, ognuno dei quali ha a disposizione più strumenti multimediali per poter condurre attività di ricerca e di uso interattivo di tali apparati.

La realizzazione di un tale metodo di insegnamento permette il compimento di un setting comunicativo in cui però l'ambiente è inteso come una dimensione esterna e poco funzionale ai compiti comunicativi richiesti.

## 7.5 Il questionario per gli studenti

Le informazioni raccolte attraverso il questionario degli studenti di italiano offrono una chiave di lettura del processo di insegnamento. Il loro apporto alla ricerca in riferimento al contesto in questione consente di analizzare dal loro punto di vista se il metodo del docente costituisce un'opportunità educativa o meno in una prospettiva di potenziamento delle proprie risorse, soprattutto quelle emotive, chiamate in causa da una tipologia di apprendimento dinamico, sociale e altrettanto vicino alla modalità tradizionale di studio delle lingue, poiché la dimensione del lavoro e del focus rimane la frase. La percezione dell'osservatore esterno, come già sottolineato nel paragrafo precedente, è che l'applicazione di tale metodo consenta di incoraggiare i processi cognitivi e di mantenere costante l'attenzione; nello stesso tempo però questi processi necessitano di essere raf-

forzati mediante un progetto organico nel quale si lavora sullo sviluppo della relazionalità in lingua straniera, sull'osservazione delle scelte paralinguistiche all'interno di una situazione comunicativa, sulle strategie relazionali e sugli atteggiamenti messi in atto durante uno scambio comunicativo. Dunque la riflessione esplicita su di un modello culturale che influenza l'aspetto linguistico diventerà un momento chiave in grado di riportare l'analisi sui termini nuovi, costruendo un'impalcatura lessicale che ha una forte valenza cognitiva, metalinguistica e metaculturale.

Il campione informativo è formato dagli studenti del Dipartimento di Lingua italiana. Come negli altri contesti di ricerca analizzati, la *font people* è stata informata con anticipo degli obiettivi dell'indagine e della imminente visita di un osservatore estraneo che sarebbe stato presente e dunque visto in qualche lezione. Accanto allo spazio da osservare, la tecnica osservativa si è giovata della somministrazione del questionario a 40 apprendenti di livelli linguistici differenti e di età compresa tra i 19 e i 22 anni. Un elemento da non sottovalutare è che alcuni di questi informant erano ripetenti del primo anno.

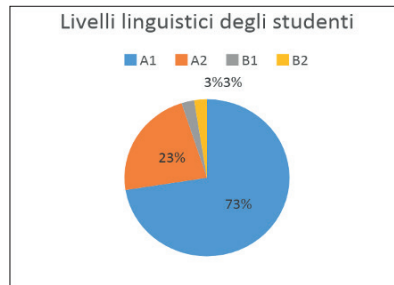
**Tabella 29** Analisi del campione informativo relativo agli studenti dell'Università di Kyoto Sangyo. Elaborazione personale

<b>Informant della ricerca dell'Università di Kyoto Sangyo</b>			
<b>40 studenti</b>			
M	%	F	%
24	60	16	40

I dati ottenuti dalla tabella 29 forniscono il quadro anagrafico del target che ha partecipato alla ricerca compilando il questionario: gli informant sono in prevalenza studenti di una determinata fascia d'età, con una prevalenza del sesso maschile (60%) rispetto a quello femminile (40%). Per quanto riguarda il livello linguistico, gli studenti dichiarano a parer loro di avere un livello perlopiù elementare conseguito in un periodo compreso fra i 6 mesi e un anno di studio intensivo. Pochi sono coloro che sostengono di avere raggiunto un livello di autonomia pari al livello intermedio. Il grafico 17 mette in luce il livello linguistico dichiarato dagli studenti, mentre la tabella 29 l'autovalutazione del livello linguistico dello studente lungo il suo percorso di apprendimento.

**Tabella 30** Tempo di studio per conseguire un livello. Elaborazione personale

	1 anno		2 anni		3 anni		4 anni	
	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%
Per livello A1	18	45						
Per livello A2			12	30	4	10	4	10
Per livello B1							1	2,5
Per livello B2							1	2,5

**Grafico 43** Livello linguistico dichiarato dagli studenti. Elaborazione personale

Il grafico 43 e la tabella 30 descrivono la percezione che ha lo studente circa il livello linguistico raggiunto. La maggior parte degli studenti dichiara di aver conseguito un livello elementare dopo il biennio intensivo. In particolar modo, il 45% degli studenti che hanno studiato italiano al primo anno ritiene di avere un livello corrispondente all'A2; il 30% di coloro che hanno concluso il biennio intensivo sostengono di aver raggiunto il livello A2. Al termine del biennio i percorsi di studio sull'italianistica presentano vari indirizzi con un maggior grado di specializzazione disciplinare. Questo presuppone una riduzione degli insegnamenti di lingua e dell'esposizione ad essa; per questo motivo sono pochi gli studenti che hanno la percezione di essere migliorati linguisticamente dopo i primi due anni in cui si sono focalizzati sull'aspetto linguistico e comunicativo, raggiungendo un livello intermedio.

La biografia linguistica degli informant riportata dalla tabella 31 informa che non esistono studenti frequentanti bilingui. Nel questionario soltanto il 7,5% degli informant dichiara di conoscere due lingue (inglese e cinese) a un livello intermedio ma non specifica di possedere una certificazione linguistica che ne attesti l'effettivo raggiungimento. Questo fattore potrebbe essere significativo dal momento che gli studenti potrebbero non avere dimestichezza degli indicatori e dei descrittori del Quadro.



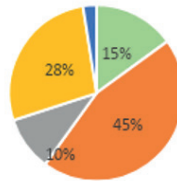
**Tabella 31** Background linguistico dello studente di italiano dell'Università di Kyoto Sangyo. Elaborazione personale

Conoscenze linguistiche degli studenti dell'Università di Kyoto Sangyo										
	A2		B1		B2		C1		C2	
	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%
Inglese			26		2		2		1	
Cinese			10				2		1	
Francese										

Come in altre situazioni didattiche, anche in questo caso sembrerebbe che gli studenti percepiscano il conseguimento di un livello intermedio come sufficiente per poter giungere a obiettivi di conoscenza e di produzione tali da poter sviluppare un pensiero critico. L'ipotesi più probabile apre a una riflessione sull'interdipendenza tra l'obiettivo di apprendimento del livello intermedio di una lingua straniera e la richiesta del mondo del lavoro che necessita di una tale conoscenza per l'ingresso professionale.

Il profilo dello studente si arricchisce di un'ulteriore informazione circa la motivazione che egli ha per intraprendere e valutare la propria esperienza di apprendimento dell'italiano e la qualità della vita della classe. In questa direzione, i grafici sottostanti [graff 44-48] considerano le opinioni e le emozioni dello studente da diversi punti di vista rispetto agli strumenti adoperati e alle esperienze fatte in classe.

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

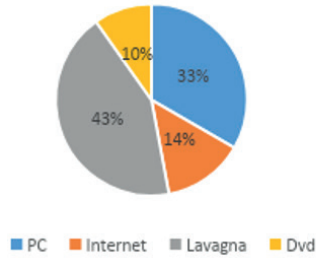


- per studiare all'università
- perchè mi piace la lingua e la cultura italiana
- per lavorare in Italia
- per viaggiare in Italia
- per guardare film italiani

---

**2. L'insegnante di italiano in classe usa:** (indica due o più opzioni)
 

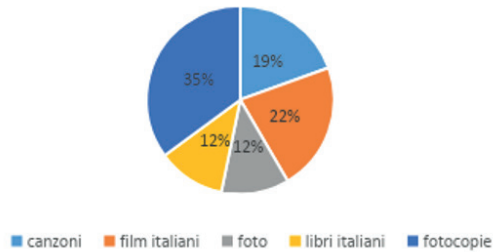
---




---

**3. A lezione l'insegnante usa:** (indica due o più opzioni)
 

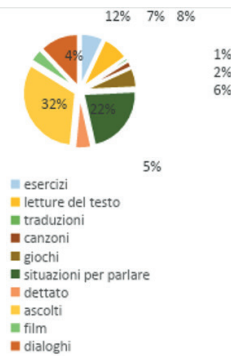
---




---

**4. Quali attività fai in classe?** (indica due o più opzioni)
 

---




---

**5. In classe lavori:** (indica due o più opzioni)
 

---



**Grafici 44-48** La percezione dell'esperienza dello studente in classe di italiano. Elaborazione personale

È opportuno osservare che le risposte degli studenti a questo primo slot di quesiti permettono di delineare un sistema di complesse relazioni fra le decisioni metodologiche del docente, gli strumenti adoperati e le modalità di lavoro in classe. L'esperienza di apprendimento ha una dimensione sociale, più specificatamente relazionale se si considera che la lezione di italiano si sviluppa attraverso modalità di lavoro di confronto, di interazione in plenaria (53%) e con un gruppo di compagni (17%), mentre il lavoro con il compagno (30%) risulta dall'osservazione in classe un'indicazione operativa per sviluppare il dialogo (12%). All'interno di un simile circuito interattivo, gli studenti lavoravano maggiormente sull'abilità dell'ascolto (33%), in linea con le informazioni ottenute dall'osservazione nelle classi di italiano dove il docente utilizza il metodo DILIT e in piena coerenza con gli obiettivi di questo metodo, volti a potenziare l'acquisizione nell'allievo facendo leva sulla sua capacità di predizione e di contestualizzare la cornice comunicativa attraverso l'input audio. Su questo versante, il docente predilige la strumentazione basilare per produrre l'ascolto, alternando anche strumenti didattici tradizionali come le fotocopie (35%) o la lavagna.

La valenza formativa del metodo DILIT va messa anche in relazione alla motivazione degli studenti. Per motivi di pratica didattica le loro risposte aprono la strada a diverse soluzioni di progettazione, dal momento che se da un lato la maggior parte degli apprendenti dichiara di studiare l'italiano per piacere (45%) e per un futuro viaggio in Italia (27%), dall'altro pochi stabiliscono una relazione tra l'impegno di studio e l'ottica della spendibilità lavorativa (15%) al termine del percorso di laurea. La lettura della loro fonte motivazionale presenta quindi i caratteri e le modalità di un apprendimento che rientra nei processi di un sapere ricorsivo, moderatamente significativo per lo sviluppo di abilità e di un *know how* legato alla futura professione degli studenti.

In questa direzione, il configurarsi di una lezione caratterizzata dallo sviluppo di risorse emotive e relazionali e con una forte consistenza strutturale potrebbe definire meglio le strategie di competitività e sociali che gli studenti metteranno in atto nel mondo del lavoro.

Lo scenario didattico descritto dagli studenti informa finora sulle scelte dei materiali e delle strategie di lavoro che essi stessi dovranno utilizzare per risolvere le richieste linguistiche della lezione. Bisogna adesso far luce se i fattori tecnici e metodologici consentono agli studenti di sviluppare sinergie fra gli stessi e di formarsi in modo efficace sulle abilità prese in considerazione dal docente, affrontando con strumenti e risorse adeguate le consegne. In questa direzione, il successivo slot di domande del questionario [graff 49-51] mira a ridefinire il sistema didattico secondo l'ottica degli studenti e la loro scala di valori legati alle loro emozioni, ansia, paura e stati di benessere psicofisico durante le attività.

---

**6. In classe l'insegnante di italiano:**

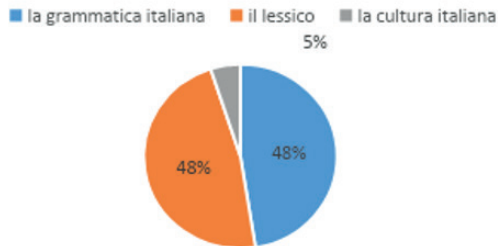

---




---

**7. In classe studi molto:**


---




---

**8. In classe tu:**


---



**Grafici 49-51** La qualità della lezione di italiano secondo gli informant. Elaborazione personale

---

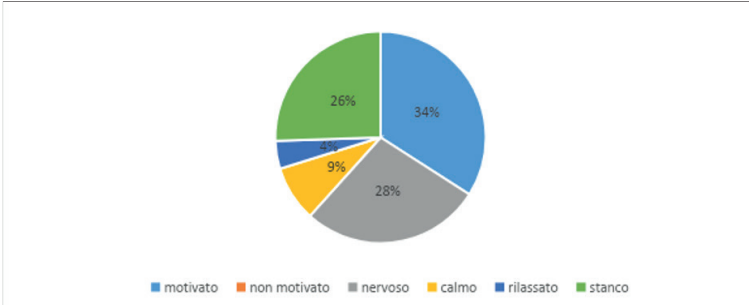
I grafici 49-51 descrivono il punto di vista dell'apprendente in rapporto a ciò che si fa in classe e alla quantità e alla qualità del suo contributo in classe. Le sue risposte fanno quindi luce sulla gestione della classe e sui processi formativi ivi realizzati. Secondo le opi-

nioni raccolte, gli studenti sottolineano che il docente svolge un ruolo cruciale in classe poiché in tale contesto la sua figura garantisce l'integrazione fra l'input e il compito, la comprensibilità e la gestione delle consegne, mettendo in contatto lo studente con la lingua da apprendere. Nel farlo, il docente occupa lo spazio della lezione da un punto di vista qualitativo e quantitativo con la gestione spaziale della situazione comunicativa e dirigendo le consegne. L'osservazione ha fatto luce sul suo ruolo, per cui egli insegna, istruisce, gestisce e orienta il processo verso il risultato. La referenzialità del docente non riguarda la spiegazione della grammatica ma la gestione della lezione (62%) entro uno spazio-tempo che necessariamente deve essere strutturato e ottimizzato per il coinvolgimento di tutti gli attori. Una simile impostazione della didattica richiede grande concentrazione e sforzo da parte dell'insegnante, che si pone l'obiettivo di educare lo studente a costruire dalla frase un'idea della lingua e della cultura. Nel farlo, il *teacher talk* non è collegato alla funzione di chi sa e desidera trasmettere conoscenze ma, diversamente da questo aspetto, è orientato sul significato, sullo stabilire e porre delle relazioni fra lo studente, le sue potenzialità e le nuove informazioni da elaborare prima di tutto con l'ascolto e poi con la produzione orale. Ne consegue che gli studenti lavorano meno su abilità come la produzione scritta e sulla sistematizzazione delle nuove strutture formali (14%). Questo dato, tuttavia, sarebbe in linea con il focus delle lezioni osservate perché appartengono a moduli di conversazione che escludono lo sviluppo di altre abilità, fra cui proprio la produzione scritta.

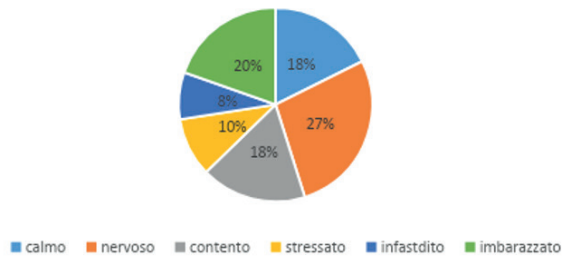
Il lavoro cognitivo dello studente è sempre uniforme, focalizzato principalmente sull'input e sull'organizzazione dei lavori a cui il docente indirizza dopo ogni fase. Dunque, anche il sistema tattico prevede una rete di intelligenze che cooperano in classe; le attività didattiche però non prevedono che lo studente possa fare delle scelte in merito alle modalità di esecuzione o promuovere un ordine personalizzato ai vari compiti richiesti. Il momento di produzione rappresenta tuttavia lo spazio in cui lo studente è chiamato ad autorganizzare con il compagno la prestazione linguistica secondo una forma dialogica non allargata però alla vita sociale della classe. Nonostante gli allievi abbiano la percezione di avere la possibilità di costruire il lessico (48%) a lezione, si è osservato che proprio nella situazione comunicativa essi incontrano maggiore difficoltà nel pianificare il *roleplay*, nella scelta della gerarchia degli elementi informativi chiave per corredare lo scambio comunicativo di messaggi efficaci, nell'individuazione delle scelte linguistiche funzionali per realizzare gli atti comunicativi, con attenzione rivolta proprio alla messa in atto di strategie e relazioni appropriate alla situazione. In casi come questo, lo studente presenta dei vuoti lessicali e non riesce a replicare se non utilizzando la propria L1 allo scopo di andare avanti con il dialogo. In questa direzione, si sono poste delle domande agli studenti allo scopo di ricostruire dal loro pun-

to di vista se e quali problematiche essi sentono di dover affrontare durante la lezione e la sperimentazione della lingua, ovvero fasi in cui la dimensione socioaffettiva ed emotiva dell'individuo entra in un rapporto più profondo con gli altri individui [graf 52-54].

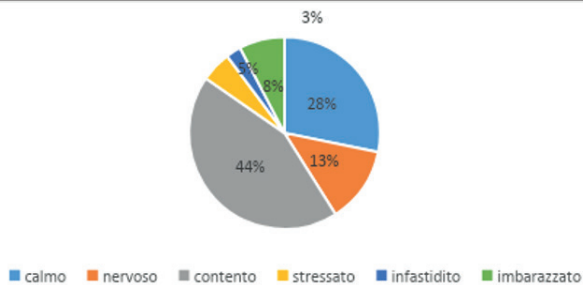
**9. A lezione mi sento:** (indica al massimo due opzioni)



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



**11. Se sbaglio e l'insegnante mi corregge, io mi sento:** (indica al massimo due opzioni)



**Grafici 52-54** Percezione del benessere psicofisico dello studente in classe. Elaborazione personale

La lettura dei dati ottenuti dal grafico 20 fa luce sulle condizioni di benessere dello studente durante l'attività didattica. In tal senso occorre fare due letture parallele utili a interpretare lo stato psicologico dichiarato dagli studenti.

La prima considerazione è la seguente: il metodo DILIT espone nella sua radicalità lo studente al contatto con la lingua sul versante emotivo, per il quale compiti linguistici che hanno un'importanza sociale perché svolti entro uno spazio specifico dove gli altri coattori generano il setting educativo in forza della loro disposizione nel *layout* della classe. Le intenzioni linguistiche del suddetto metodo sono chiare fin da subito e potrebbero trovare una risposta positiva in studenti fortemente motivati (34%). In caso contrario, il rischio è di creare una situazione dove lo studente trova la sfida come troppo complessa perché non è in grado di utilizzare la molteplicità dei registri linguistico-espressivi per realizzare la situazione. Una simile implicazione tematizza il senso di disagio percepito dallo studente durante le attività di realizzazione, il quale però, in virtù della predisposizione ad affidarsi all'insegnante, ritiene che l'intervento correttore del docente abbia una valenza non punitiva ma, a dispetto di questa, affettiva e necessaria da un punto di vista formativo (44%). Naturalmente, essendo anonimi i questionari, tali valutazioni presentano un carattere generico, non legato a un singolo corso o docente.

La seconda interpretazione va fatta alla luce del momento in cui è stata fatta l'osservazione in classe. Alcuni studenti ripetenti, infatti, si trovavano a dicembre alla fine del semestre e dunque il periodo degli esami era molto vicino. Inoltre, per questa categoria di apprendenti che si trovava al quarto anno era in gioco la laurea tramite il voto che avrebbero ottenuto dal modulo di italiano. Questo potrebbe spiegare la natura intrinseca di questo disagio emotivo.

Collegata a tale aspetto vi è l'autopercezione dello studente rispetto al suo percorso di studi [tab. 32].

**Tabella 32** Valutazione degli studenti dell'Università di Kyoto Sangyo dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'italiano. Elaborazione personale

<i>Sei d'accordo o no?</i> Totale risposte: 18	Sono pienamente d'accordo		Sono d'accordo		Non sono d'accordo	
<b>GIUDIZIO SULLA TUA ESPERIENZA</b>						
Ho un buon feeling con l'insegnante	23	57,5%	12	30%	5	12,5%
Il metodo dell'insegnante è efficace per imparare italiano	14	35%	18	45%	8	20%
L'insegnante mi motiva a studiare di più	20	50%	12	30%	8	20%
Quando l'insegnante parla e spiega, capisco tutto	10	25%	20	50%	10	25%
Quando finisce il corso, sono in grado di parlare in italiano	5	12,5%	19	47,5%	16	40%

A parere di chi scrive, una simile percezione non pregiudica la motivazione allo studio (Diodato 2017a) né intacca la qualità della relazione con il docente (Diodato 2017b). Con molta probabilità è connessa alla strategia di valutazione di tipo sommativo che non rende gli studenti consapevoli del proprio progresso, non riuscendo in tal modo a pianificare dei percorsi personalizzati di recupero e rinforzo. Un cambiamento di strategie valutative in questo senso offrirebbe certamente la possibilità di riflessioni su alcuni aspetti critici e di feedback, aumentando di fatto la qualità delle informazioni e del rapporto con il docente, con un utilizzo delle domande e dell'eventuale spiegazione più significativo.

## 7.6 Riflessioni conclusive e proposte di miglioramento

Definire il profilo dello studente serve a poter selezionare la pratica scientifica e metodologica più adeguata per considerare una programmazione curricolare e operativa che faccia risaltare le caratteristiche dell'apprendente attraverso opportune scelte di contenuto, tecniche e relative ai canali e agli strumenti da adoperare in classe. Il focus della lezione è il metodo e la corretta attivazione dei meccanismi per poter richiedere agli studenti di esercitarsi su determinate funzioni della lingua.

La lezione si configura come un'esperienza sociale e di confronto con i colleghi; di certo si tratta di una metodologia innovativa per il contesto esaminato e che potrebbe causare qualche difficoltà di ordine relazionale agli studenti adusi ad atteggiamenti e modalità di lavoro profondamente divergenti dal metodo DILIT. Dunque occorrerebbe creare delle situazioni in classe in cui far comprendere agli studenti:

- a. quali possono essere i benefici che si ottengono attraverso l'uso di determinate tecniche didattiche che fanno da collante per il lavoro di gruppo;
- b. quali vantaggi si ottengono dalla condivisione dell'esperienza linguistica rispetto a modalità tradizionali di lavoro.

Considerando infatti la tipologia dello studente nipponico, sarà importante chiarire e negoziare le motivazioni che stanno alla base della scelta del metodo e delle implicazioni operative che il docente realizza in classe in modo che gli allievi acquisiscano il senso di quello che andranno a fare e si sforzino parallelamente di adoperare un nuovo linguaggio relazionale per l'apprendimento dell'italiano. Inoltre, se da un lato si riscontra una forma organizzativa del lavoro di tipo sociale e cooperativa, dall'altro sarebbe auspicabile che si lavori nella prospettiva di educare lo studente a porre le premesse di un'esperienza sociale di questo tipo, integrando il momento di osservazione e di individuazione di opportune strategie relazionali con la loro



successiva esecuzione e riflessione in plenaria. Si tratta poi di constatare da parte del docente quale possa essere la ricaduta sullo studio dell'italiano e sulla qualità relazionale apportata dallo studente in classe; se tale modalità aumenti le problematiche nella relazionalità fra gli individui o, al contrario, conduca a un agire proattivo dove il confronto e il miglioramento dei rapporti sociali risultino proficui per allentare gli stati emotivi di ansia dovuti all'esposizione alla lingua e per trovare in maniera collaborativa delle soluzioni comuni.

Per un metodo come quello utilizzato dal docente che investe sulla funzione dell'emozione dell'individuo e sulla funzione sociale dell'apprendimento, sarebbe in questa veste più congruo e certamente più proficuo poter utilizzare strumenti autovalutativi in un percorso di autoapprendimento utile per approfondire, mediante laboratori linguistici *ad hoc*, risorse e strumenti multimediali, i contenuti della lezione. Si tratta di lavorare proprio sulla dimensione psicologica e socioaffettiva degli apprendenti mediante attività e compiti volti all'elaborazione autoriflessiva e metadiscorsiva, con l'obiettivo di poter dare allo studente gli strumenti per comprendere le istanze formative del progetto in cui è coinvolto, le scelte operative ed educative del docente, le difficoltà linguistiche e i limiti psicologici contro cui egli si confronta, il livello linguistico raggiunto ed eventualmente comprendere come poter migliorare.

