

PROGETTO ITALS  
CA' FOSCARI

L'ITALIANO NEL MONDO:  
ANALISI DELL'INSEGNAMENTO  
QUOTIDIANO NELLE CLASSI

a cura di  
Paolo E. Balboni e Matteo Santipolo

Bonacci editore

## **INDICE**

### **PREFAZIONE**

Paolo E. Balboni e Matteo Santipolo

### Introduzione

**STRUMENTI E STRATEGIE PER LA PROMOZIONE LINGUISTICA E CULTURALE**

Lina Ventriglia

### Capitolo 1

**NATURA, SCOPI E METODOLOGIA DELLA RICERCA**

Paolo E. Balboni

### **PARTE PRIMA. I RISULTATI: UN'ANALISI GLOBALE**

### Capitolo 2

**APPROCCIO E IMPIANTO GLOTTODIDATTICO**

Matteo Santipolo

### Capitolo 3

**LE TECNICHE GLOTTODIDATTICHE**

Matteo Santipolo

### Capitolo 4

**LE GLOTTOTECNOLOGIE**

Roberto Dolci

### Capitolo 5

**LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI**

Roberto Dolci

### Capitolo 6

**COSA INSEGNA E COME E' L'INSEGNANTE IDEALE**

Paolo E. Balboni

### Capitolo 7

**CONCLUSIONI**

Paolo E. Balboni e Matteo Santipolo

### **PARTE SECONDA. L'ANALISI LOCALIZZATA DEI RISULTATI**

### **APPENDICE**

#### **1. I COLLABORATORI DELLA RICERCA**

Graziano Serragiotto

#### **2. L'ESPERIENZA DEL LABORATORIO "ITALS"**

Mario Cardona, Maria Cecilia Luise e Elisabetta Pavan

#### **3. LA GRIGLIA DI RILEVAZIONE DEI DATI: VERSIONE A STAMPA**

# NATURA, SCOPI E METODOLOGIA DELLA RICERCA

**Paolo E. Balboni**

In questo capitolo descriviamo la natura, gli scopi e la metodologia di una ricerca che:

- a. in termini di *contenuto*, non vuole descrivere la diffusione dell'italiano nel mondo<sup>1</sup> o le dinamiche del suo insegnamento a livello macro, ma solo quello che avviene nelle classi (o, meglio, in un campione di classi) quando si insegna italiano;
- b. in termini *metodologici*, non è una ricerca statistica: non ci interessa la dimensione quantitativa, anche se la quantità di informatori è statisticamente rilevante e per l'analisi dei dati sono stati utilizzati strumenti propri della ricerca statistica applicata a problemi sociologici e scolastici.

Cerchiamo di approfondire meglio queste due coordinate, che delimitano il nostro spazio di ricerca come se fossero i due assi di un sistema cartesiano.

## 1. L'obiettivo: una foto (metodologica) di gruppo

Un territorio o una città possono essere fotografati dal satellite o da un aereo per creare un "fotopiano", un'immagine della realtà come appare all'osservatore esterno e distante; oppure possono essere analizzati disaggregando le loro componenti – rapporto spazio tra verde e abitanti; numero di scuole, cinema, supermercati, ecc.; reddito pro capite; e via elencando – per poi tradursi in diagrammi a torta o a canne d'organo, in tabelle numeriche accompagnate da interpretazione verbale, ecc.

Non era questo che ci interessava quando abbiamo delineato questa ricerca, perché non ci avrebbe dato il quadro vivo della realtà quotidiana nelle classi di italiano nel mondo; non volevamo indagare su "quanto" italiano si impara (esistono centri di studi molto sofisticati sui livelli ottenuti nelle quattro certificazioni ufficiali dell'italiano) né sul "perché" gli studenti di italiano decidono di studiare la nostra lingua (anche in questo settore ci sono buoni studi, anche recentissimi).

Ci interessava piuttosto fotografare gli insegnanti nel loro agire quotidiano: il loro rapporto con gli studenti, il loro modo di adattarsi alle motivazioni degli studenti, il modo in cui reagiscono a un errore, la logica per cui scelgono un manuale e poi lo integrano lavorando a casa nel weekend, le ragioni per cui usano una tecnologia didattica anziché un'altra, la loro interpretazione di espressioni come "sapere l'italiano" e "insegnare italiano".

Non un fotopiano statistico dunque, ma un'istantanea di gruppo, di quelle in cui c'è sempre una persona con gli occhi chiusi e un'altra che si intravede appena tra le teste dei compagni, ma che comunque permette uno sguardo che va al di là di ciò che compare, lascia cogliere gli stati d'animo e i rapporti tra le persone fotografate, offre il "profumo" di un mondo molto meglio di tante descrizioni statistiche.

Che metodologia usare per una foto metodologica di gruppo?

## 2. Metodologia della ricerca

---

<sup>1</sup> Scorrendo la bibliografia si può vedere come negli ultimi vent'anni le ricerche di questo tipo siano state molte, opera sia di organismi ufficiali sia di singoli studiosi; informazioni aggiornate possono essere reperite anche in [www.esteri.it/polester/dgrc](http://www.esteri.it/polester/dgrc).

Il problema metodologico ha rallentato l'avvio di una ricerca di cui sentivamo la necessità da lungo tempo: il *Laboratorio ITALS* del Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia<sup>2</sup>, infatti, lavora sulla formazione dei docenti di italiano e quindi conoscere quello che essi fanno realmente in classe è fondamentale per programmare interventi e percorsi di formazione coerenti con i loro bisogni effettivi.

Solo una volta presa la decisione di puntare metodologicamente all'analisi di qualità rispetto a quella di quantità abbiamo trovato la strada possibile, tra etnografia sociale e sociologia qualitativa.

## 2.1 Tra etnografia sociale e sociologia qualitativa

Citiamo per esteso alcune parole di D. Sacchetto che ben pongono il problema nel modo in cui lo percepiamo originariamente – modo che ci conduceva ad una paralisi metodologica:

gli insegnanti rimangono, almeno in parte, una delle poche categorie di lavoratori a cui non è richiesta una produzione diretta di quote di profitto e le cui capacità lavorative, costituite prevalentemente dal sapere, rimangono scarsamente misurabili (Sacchetto 2002: 245).

D. Sacchetto scrive queste parole in un testo di etnografia sociale (Dal Lago - De Biasi 2002); il titolo del saggio è significativo: “La vita professionale degli insegnanti nelle loro parole”. Anche per il nostro tipo di ricerca il ricorrere alle parole dell'insegnante, alla sua auto-osservazione (anche se non nei termini di una ricerca-azione vera e propria come descritta in Wallace 1998 o Coonan 2000) era una scelta inevitabile: una ricerca di ambito planetario priva di qualsivoglia finanziamento istituzionale non può basarsi sull'osservazione diretta da parte di membri dell'équipe.

L'approccio etnografico, che proprio nell'ambito delle esperienze di ricerca-azione si sta diffondendo nelle scuole, ci era parso inizialmente quello naturale, ma una seconda riflessione ci ha fatto ampliare l'orizzonte metodologico.

Riprendiamo il testo di Sacchetto: gli insegnanti vi sono visti come “categoria di lavoratori”: è una nozione sociologica; gli insegnanti italiani di cui parla il saggio non hanno la “richiesta [di] una produzione diretta di quote di profitto”, mentre quelli che insegnano l'italiano nel mondo sono lavoratori cui viene chiesto di essere anche promotori (o diretti, o attraverso la segnata qualità del loro lavoro) perché se non producono profitto le scuole chiudono ed essi perdono il posto di lavoro: in questo caso siamo ancora in ambito socioeconomico.

Abbiamo quindi integrato la prospettiva dell'etnografia sociale con quella che, nella definizione di Mielucci (1998) è una sociologia “riflessiva” applicata alla “ricerca qualitativa” in ambito culturale.

Da questa commistione certo azzardata (d'altro canto, stiamo piegando logiche e strumenti di altre discipline a nostri fini...) è scaturita la soluzione che abbiamo adottato: usando ancora una volta le parole di D. Sacchetti, le capacità lavorative degli insegnanti sono “costituite prevalentemente dal sapere”, ed è inutile chiedere alle persone cosa fanno – ma non lo è affatto chiedere loro cosa *fanno* anziché cosa *sanno*, e *attraverso il loro agire didattico estrapolare un'immagine, una foto il meno sfocata possibile, di ciò che sanno in campo glottodidattico, quindi della distanza (non quantitativa, ma qualitativa: temi, problemi, competenze, conoscenze, ecc.) tra l'insegnante ideale, l'“insegnante di qualità”, e l'insegnante reale* (o almeno una sua approssimazione, sul piano statistico).

Definito questo approccio che integra da un lato etnografia sociale e sociologia riflessiva e qualitativa (con appoggio anche di Denzin e Lincoln 1998 e di altri studi metodologici indicati sotto) e dall'altro la metodologia nella ricerca qualitativa pedagogica (Burgess 1985) e

<sup>2</sup> Per una descrizione delle attività del Laboratorio ITALS e dei numeri che attestano la dimensione del suo intervento nella formazione dei docenti di italiano cfr. l'appendice curata da Cardona, Luise e Pavan.

glottodidattica (Merriam 1989, Bailey e Nunan 1997), la soluzione di alcuni punti metodologici fondamentali per una ricerca come la nostra erano più facilmente individuabili.

## 2.2 La scelta del campione

Un campione statisticamente attendibile su un tema come l'insegnamento dell'italiano oggi nel mondo non è materialmente possibile. Un campione, in quanto tale, presuppone che si conosca e si sia analizzata una data realtà sociale di cui si identificano le variabili significative. Ma non è dato conoscere, oggi, la realtà dell'insegnamento dell'italiano nel mondo: di essa sappiamo solo che

- a. la *tipologia dei corsi* è non solo estremamente variegata (dai corsi per cantanti d'opera a quelli per discendenti di italiani) rendendo difficile, ma non impossibile, la definizione di un campione rappresentativo; ciò che impedisce l'operazione è il fatto che questa tipologia cambia con una rapidità incredibile;
- b. mentre le *motivazioni degli studenti* che si iscrivono ai corsi di italiano sono note (AA.VV.1981, Baldelli 1987, Porcelli in Freddi 1987, Covino Bisaccia 1989-90, Maggini 1995, De Mauro-Vedovelli 2002), sappiamo molto meno sulle *motivazione che inducono persone a proporsi come docenti di italiano*;
- c. si raggiungono determinati *livelli di conoscenza* (basterebbe aggregare i dati delle certificazioni CELI, CILS, PLIDA, Roma III), ma non possiamo sapere né il modo in cui sono stati raggiunti quei livelli, né quanti compagni hanno abbandonato i corsi rispetto a ciascuno di coloro che invece è giunto ad ottenere una certificazione, né quale ruolo hanno giocato gli insegnanti e che tipo di glottodidattica realizzavano.

Anche con un adeguato finanziamento (molto alto, trattandosi di una ricerca di dimensioni mondiali) che permettesse di raccogliere informazioni soddisfacenti su questi tre ambiti, in realtà non sarebbe possibile ottenere dati *affidabili* per tre ragioni:

- a. molte realtà variano rapidamente sia in relazione a
  - *disponibilità di docenti*: quanti corsi nascono per la presenza della moglie di un manager o di un diplomatico di stanza all'estero – e poi muoiono appena la moglie-insegnante segue il marito altrove?
  - *iniziativa dei direttori* degli Istituti Italiani di Cultura, che tuttavia restano in una sede sufficiente tempo per impostare i corsi ma non a sufficienza per consolidare le iniziative;
  - *eventi mediatici*: significativo il caso del Giappone, con l'effetto Baggio e la passione per la nazionale italiana – e conseguentemente per la nostra lingua;
  - *dinamiche economiche*: negli anni Ottanta a Settat, in Marocco, l'impianto di aziende venete a fatto impennare la richiesta di corsi di italiano, domanda che è crollata alla fine degli anni Novanta quando quelle aziende si sono ri-localizzate a Timisoara, spostando la richiesta di corsi dal Marocco in Romania;
- b. coloro che posseggono le informazioni, gli attori sul campo, sono spesso *restii a fornirle* per varie ragioni tra le quali:
  - il *sovraccarico di questionari*, di cui parleremo sotto;
  - la *diffidenza verso chi studia la realtà globale*, percepito come persona estranea che non può capire la realtà effettiva delle cose;
  - la *sensazione di essere "sfruttati" dall'accademico* che ricerca "sulla loro pelle";
  - la *drammatica mancanza di tempo*: in molti paesi l'insegnamento dell'italiano è solo una parte di giornate lavorative di 10-12 ore;
- c. in alcuni casi, coloro che hanno le informazioni hanno anche un *interesse a fornire dati gonfiati*, per conservare i finanziamenti dello Stato italiano o delle altre istituzioni che

sostengono la promozione dell'italiano nel mondo. Casi di questo tipo sono certamente sporadici, ma l'impossibilità di individuare le dichiarazioni inesatte se non attraverso controlli diretti rende inattendibili a fini statistici molte delle informazioni sulla consistenza, la natura, i risultati dei corsi.

Queste carenze di informazione sono tali da sfidare qualunque approccio statistico, da inficiare la validità *statistica* di qualunque campione – e, conseguentemente, di qualunque sforzo di procedere ad analisi a base *quantitativa*, che richiedono un campione affidabile sul piano statistico.

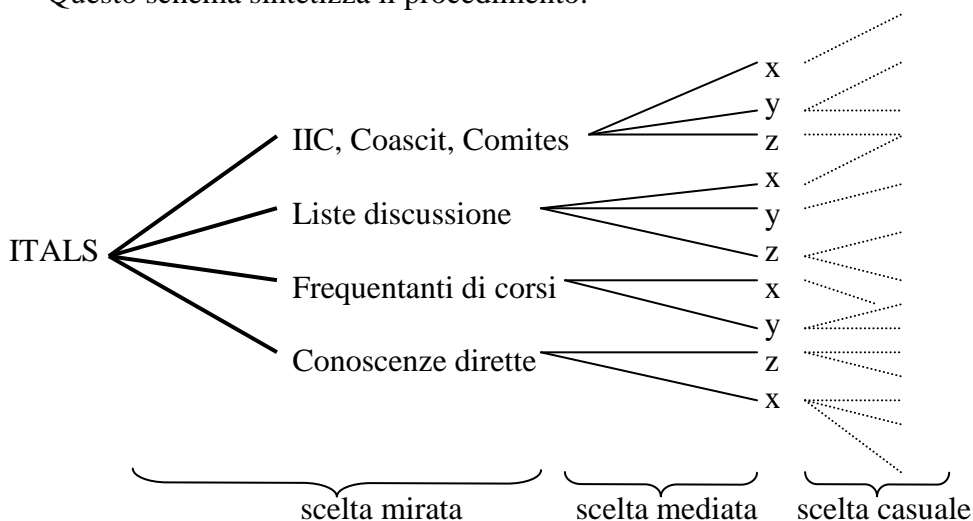
Quindi, come indicato in 2.1, abbiamo rinunciato alla dimensione quantitativa e abbiamo costituito il campione (anche se tecnicamente non si può più parlare di “campione”, ma piuttosto di *focus group* o di “comunità di informatori”) in maniera in parte mirata ed in parte casuale.

All'inizio si è effettuata una scelta mirata, attraverso

- mailing list di insegnanti di italiano, che sono molto attive;
- tutti gli Istituti Italiani di Cultura e molti enti di assistenza alle comunità italiane all'estero;
- la banca dati di coloro che sono stati formati nel master nei corsi in presenza del Laboratorio ITALS;
- conoscenze personali dei membri del Laboratorio ITALS, collocate di solito in università straniere.

Queste persone di primo contatto *mirato*, tutte presumibilmente motivate visto che partecipano attivamente a liste di discussione e frequentano master o altri tipi impegnativi di formazione, sono state a loro volta coinvolte nel rilanciare gli strumenti di rilevazione per e-mail o per posta cartacea o per contatto diretto, raggiungendo quindi un campione (usiamo ancora “campione” solo per comodità discorsiva) *mediato* da loro, sostanzialmente non prevedibile. Si è poi verificata una gemmazione spontanea, con la diffusione a catena e del tutto *casuale* dello strumento di rilevazione: si pensi che il questionario, non inviato in Italia, ha avuto comunque risposta anche da una trentina di insegnanti che insegnano nel nostro paese.

Questo schema sintetizza il procedimento:



In appendice si trova una descrizione della effettiva conformazione del nostro gruppo di informatori: ma è una descrizione a posteriori, riferita a chi ha accettato di partecipare alla ricerca. A priori, sapevamo solo che almeno nella prima fase lavoravamo su una scelta *mirata*, perché eravamo noi a decidere a chi inviare le griglie di rilevazione e chi coinvolgere come referenti locali; nella seconda ondata di diffusione dei materiali la scelta era *mediata* da queste persone da noi selezionate; da quel punto in poi era una scelta in qualche modo *casuale*, dovuta a fattori random imponderabili ed imprevedibili.

Una sola cosa possiamo dire sulle caratteristiche dell'insegnante che tale metodologia ha posto in primo piano: la nostra foto include soprattutto (anche se non esclusivamente) docenti che

- a. *usano internet*, quindi sono più facilmente in contatto con la dinamica della riflessione glottodidattica italiana;
- b. hanno *interesse glottodidattico*, sono disposti a riflettere sulla loro professionalità, e possiedono gli strumenti concettuali, hanno una certa formazione di base;
- c. dimostrano la *volontà di partecipare*, di far sapere quello che fanno.

Quindi si tratta di un "*campione*" alto, consapevole, quindi non rappresentativo dell'intero universo degli insegnanti di italiano che, come ben sappiamo, comprende anche persone senza nessuna qualificazione, spesso finita casualmente a insegnare una lingua che sa parlare più o meno bene ma di cui non sa descrivere i meccanismi...<sup>3</sup>

### 3. Strumenti per la ricerca

In una ricerca come quella che abbiamo descritto sopra, la scelta degli strumenti non può essere basata solo sull'affidabilità dei vari strumenti e sulla loro funzionalità per la ricerca stessa: solo alcuni degli strumenti canonici erano disponibili per una ricerca qualitativa, condotta in cinque continenti, priva di finanziamenti esterni.

#### 3.1 Gli strumenti canonici

Una ricerca come la presente utilizza di solito strumenti come:

- a. lo *studio di caso*, cioè l'identificazione di alcuni casi (scuole, nella fattispecie) significativi che vengono studiati analiticamente, con osservazione diretta, interviste, questionari, videoregistrazioni, ecc. Questa metodologia, a nostro avviso la migliore per una ricerca qualitativa, è tuttavia inapplicabile in una ricerca svolta nei cinque continenti: la conduzione di uno studio di caso sull'insegnamento linguistico richiede rilevatori e analisti estremamente qualificati sul piano dell'osservazione glottodidattica e, nel caso in cui gli studi di caso vadano poi raffrontati, essi vanno condotti dalla stessa équipe o da équipe omogenee, perfettamente sintonizzate sul piano teorico. Al di là della mancanza di fondi, è la mancanza di tali équipe che rende impossibile una ricerca qualitativa *mondiale* basata sulla metodologia degli studi di caso (per un approfondimento sull'uso della metodologia dello studio di caso cfr. Yin 1989 e per la sua applicazione in ambito educativo si veda Merriam 1989);
- b. la *ricerca-azione*: recentemente è stata condotta la più estesa ricerca-azione glottodidattica su grandi numeri nella storia della scuola italiana<sup>4</sup>; Mary Carmel Coonan, impegnata in

<sup>3</sup> Va anche detto che ci sono state delle turbative nel meccanismo per la creazione del campione: molti insegnanti, dall'America al Giappone (ma anche il Direttore di un Istituto Italiano di Cultura di una importantissima capitale occidentale) hanno rifiutato la loro collaborazione accusando le università e le istituzioni italiane (soprattutto i due Ministeri interessati, MAE e MIUR) di "usare" gli insegnanti per i propri scopi di ricerca o di documentazione, senza lasciare voce alle reali necessità dei docenti, ai loro problemi, alle loro richieste.

Accanto alle persone che hanno accettato volentieri di auto-osservarsi e di collaborare e che hanno diffuso il questionario di loro iniziativa, ce ne sono altre che hanno rifiutato questo percorso, in molti casi limitandosi a cestinare l'invito, in altri casi scrivendoci lunghe lettere che oscillano tra il sarcasmo e l'insulto, da un lato, e la lamentela e lo sfogo, dall'altro. Anche queste reazioni di rifiuto sono significative.

<sup>4</sup> Si tratta del Progetto Lingue 2000, del MIUR; i primi dati editi sono in AA.VV.2001; M.C.Coonan, una delle responsabili scientifiche della ricerca-azione in tale progetto ha in corso di stampa un volume su questo tema nella collana "I libri di Babele" dell'editrice UTET Libreria.

quella esperienza ma anche membro del Laboratorio ITALS, non ha potuto che metterci in guardia sulla difficoltà nell'applicare a un campione mondiale, disomogeneo, una metodologia di ricerca che si è dimostrata difficilmente gestibile anche all'interno di un sistema scolastico unitario come quello italiano. Inoltre, una ricerca-azione di dimensione planetaria presenta gli stessi problemi di costi e di formazione di équipe omogenee che abbiamo evidenziato per lo studio di caso (sulla ricerca azione in glottodidattica cfr. Fallace 1998 e Coonan 2000);

- c. il *questionario*: è uno strumento che presenta una serie di vantaggi e altrettante rigidità, su cui torneremo in 3.2 (per un approfondimento su questo strumento il testo classico di riferimento è Dautriat e Brugi 1970);
- d. l'*intervista*: di norma essa viene condotta su una traccia, che può essere lo stesso questionario usato per iscritto con altri informatori al quale viene aggiunta un'interattività che il questionario non ha (sull'intervista cfr. McCracken 1988). Le difficoltà dell'intervista di un campione mondiale significativo non erano tanto economiche (era possibile condurre le interviste con *net meeting* utilizzando una semplice webcam, per quanto la rigidità del mezzo telematico introducesse una variabile non sperimentata finora nella letteratura sull'intervista come strumento di ricerca) quanto di definizione del gruppo degli informatori da intervistare, cioè sulla natura del *focus group* (Morgan 1997): uno o più informatori per nazione?, scelti per livello d'età degli allievi o per tipologia di corso?, tenendo conto o non della loro consapevolezza glottodidattica?, rappresentativi o non di un gruppo di colleghi (ad esempio, promotori di associazioni, organizzatori dei corsi di un IIC, ecc.)? Torna il problema evidenziato all'inizio di questo capitolo: per scegliere un campione statisticamente significativo da sottoporre a intervista serve una realtà dell'analisi rappresentata dal campione, ma oggi nessuno ha una rappresentazione statisticamente attendibile dell'universo degli insegnanti di lingua italiana nel mondo.

In conclusione dunque, pur consapevoli che alcuni studi di caso e un impianto di ricerca-azione avrebbero contribuito a rendere più fine la nostra analisi, abbiamo dovuto rinunciarvi per ragioni di costo<sup>5</sup> e abbiamo quindi utilizzato un *questionario* (in parte simile a una griglia di auto-osservazione della *ricerca-azione*, nonché alla scheda di osservazione di un rilevatore di uno *studio di caso*), e delle analisi localizzate che hanno svolto la funzione dell'*intervista*.

### 3.2 La griglia di lavoro

Nel titolo del paragrafo non abbiamo usato il termine “questionario” perché, come abbiamo detto sopra, il nostro strumento di rilevazione è stato costruito in modo da partecipare della natura degli strumenti di osservazione utilizzati anche nella ricerca-azione e negli studi di caso. Tuttavia, la forma in cui lo strumento è stato presentato agli informatori è, superficialmente, quella di un questionario – e del questionario questo strumento ha il principale limite: un questionario non rileva la realtà ma la deforma, in qualche misura, sulla base dell'idea della realtà che ha l'estensore. In altre parole, c'è il rischio che i punti che vengono inseriti nel questionario e il modo in cui sono poste le domande orientino le risposte.

Per evitare questo “effetto Pigmalione” abbiamo messo in opera due correttivi:

---

<sup>5</sup> Se si calcolano 20 studi di caso e altrettante ricerche-azione e si prevedono due équipe di 3 persone per l'impianto e la rilevazione, il costo è quello di 20+20 settimane all'estero per 3 persone: viaggi, alberghi, stipendio – indipendentemente poi dal lavoro di analisi: costo sostenibile solo attraverso un complesso articolato di sponsorizzazioni: viaggi offerti da Alitalia, ospitalità offerta dai vari IIC o consolati nell'ambito della formazione degli insegnanti di italiano, spese generali di progettazione e poi di analisi coperte da un finanziamento ministeriale. Chiaramente, allo stato attuale, si tratta di una combinazione non realizzabile; si può sperare che la presente ricerca convinca i possibili sponsor a considerare la possibilità di investire in una serie di studi di caso e di ricerche-azione.



- a. ci sono molte *domande aperte*, dove il ruolo del ricercatore si limita alla selezione delle domande. In tal modo si evita di ridurre la realtà ad una gamma di possibili risposte chiuse, in una scelta multipla che fatalmente lascia fuori l'imprevedibile. Sul piano dell'elaborazione dei dati e dell'esposizione dei risultati, le domande aperte sono molto più difficili da analizzare, accorpate, statisticizzare, e i risultati sono solo di "tendenza" non di "realtà", proprio perché le risposte aperte non si prestano ad un'interpretazione statistica certa
- b. ci sono delle *domande chiuse che incrociano le risposte alle domande aperte*, confermandole o falsificandole: a una domanda aperta l'informatore può essere tentato di rispondere nella maniera più facile, rifacendosi alla retorica di quello che si dovrebbe fare piuttosto che all'analisi di quel che si fa (ad esempio, può dichiarare che il rapporto che instaura con l'allievo è sereno, interattivo, cooperativo), ma se poi in una serie di domande più chiuse si scopre che sanziona sempre l'errore, che usa esercizi strutturali, e così via, è chiaro che la risposta iniziale è un "vorrei fare" piuttosto che un "faccio".

Un altro problema del questionario è il suo uso ormai inflazionato: se ne ricevono in continuità, per le più svariate ragioni; un nostro collaboratore dell'estremo oriente, ad esempio, ci ha riferito della reazione "violenta" di suoi colleghi all'arrivo della nostra griglia, intesa come l'ennesimo questionario inviato da chi sfrutta per fini accademici le conoscenze di chi è sul campo.

Sul piano metodologico questa resistenza psicologica al questionario porta a due conseguenze, cui abbiamo cercato di reagire lavorando sulla forma del nostro strumento:

- c. *un questionario lungo viene cestinato*, quindi il nostro doveva non solo *essere* breve ma *apparire* ancora più breve: di conseguenza abbiamo dovuto
  - selezionare le domande, rinunciando a priori ad una serie di possibili informazioni,
  - scegliere una forma grafica che riducesse l'ingombro: domande aperte, che non occupano varie righe come quelle a scelta multipla, e tabelle con poche righe, che sembrano brevi ma si dilatano mano a mano che si digitano le risposte. Ciò significa lasciare all'informatore la scelta della dimensione della sua risposta, mentre il questionario a stampa costringe le informazioni nello spazio accordato dall'impaginatore. Una volta compilati, alcuni questionari hanno finito per riempire decine di pagine...
- d. *le domande conclusive ricevono un'attenzione inferiore a quelle iniziali*, quindi devono essere più stimolanti (vedremo sotto il tentativo di provocazione che abbiamo effettuato con l'ultima domanda) e il più personali possibili, in modo da mantenere alta la motivazione (parlare di sé è la più alta delle motivazioni!) e quindi l'affidabilità delle risposte, che sono "pensate" e non "tirate via".

Dalla sintesi dei quattro punti elencati sopra è nata la griglia di analisi che proponiamo qui sotto, disaggregandola nelle sue varie componenti.

### 3.2.1 Introduzione: invito e garanzie

La griglia di auto-osservazione, che viene percepita dall'informatore come un questionario, si apre con una pagina di introduzione, estremamente delicata sul piano comunicativo perché da essa dipende in buona parte la decisione del potenziale informatore di partecipare nonché il livello di attenzione con cui compilare la scheda.

- a. *struttura del messaggio d'apertura*

il messaggio è diviso in quattro parti: anzitutto “chi” (l’intestazione mostra che la ricerca è condotta da un centro specializzato), poi “perché”, “cosa”, e infine l’indicazione di ciò che verrà fatto dei dati, una “garanzia” graficamente evidenziata che conferma quanto detto in apertura: non siamo ricercatori che facciamo statistiche sulle spalle dei docenti, ma stiamo lavorando a un progetto che coinvolge tutti e i cui dati verranno restituiti a tutti in rete, oltre che in un volume;

*b. chiave comunicativa del messaggio d’apertura*

la chiave comunicativa è abbastanza informale, basata su parole chiare ed inusuali per una comunicazione ufficiale (ad esempio “sfruttare”, evidenziato tra virgolette) e lo stesso vale per la struttura sintattica (l’uso del presente e non del futuro nella descrizione dell’elaborazione); si cerca di catturare la benevolenza del lettore facendo notare che, malgrado l’intestazione importante, non siamo sicuri se riusciremo a fare un volume, richiamando quindi ad una complicità tra persone che vivono in un mondo di situazioni non sempre certe, spesso precarie;

*c. invito all’azione*

La pagina si conclude stimolando a fare, con un chiaro incoraggiamento a non considerare troppo lunga la griglia – ed è questa l’unica “bugia” della sezione introduttiva.

*Cari colleghi docenti di italiano*

*Di fronte a molte inchieste quantitative, ci pare utile condurne una qualitativa: quindi non strettamente statistica, ma non per questo – a nostro avviso – meno significativa: “Come” si insegna l’italiano nel mondo?*

*Non vogliamo “sfruttarvi” come fornitori di dati e basta: se, infatti, ci indicate il vostro nome e l’indirizzo e.mail vi verrà riconosciuto il contributo nel sito ITALS (e, se riusciamo a pubblicarlo, nel volume) con i risultati della ricerca, il cui fine è quello di creare una base comune per una discussione planetaria (nel senso che siete diffusi in tutto il pianeta!) su quello che facciamo in classe. E’ questo che noi intendiamo per “comunità docente”: la possibilità di scambiarsi idee sulla base di comportamenti effettivi, di scelte reali in classe, di materiali davvero utilizzati e non solo auspicati.*

*Cosa faremo dei vostri dati (una volta che ce li rispediate in mail o su carta o via fax, come preferite):*

- li accorpriamo, dato per dato, e li mettiamo nel sito (e nel volume, se ci sarà), per avere una visione globale*
- li aggregiamo per grosse aree geografiche, in modo da dare una visione più articolata*
- li dirottiamo, area per area, a dei referenti locali, che li confrontino con quella che è la loro percezione, basata sulla conoscenza diretta della situazione, in modo che anche dalla “periferia” e non solo dal “centro” venga una analisi*
- ci discutiamo sopra, ci ragioniamo sopra, cerchiamo di capire la realtà qualitativa dell’insegnamento dell’italiano nel mondo – nella convinzione che la diffusione della nostra lingua sia sempre più legata alla qualità dei quello che offriamo.*

*Il questionario sembra lungo, ma non lo è, di fatto: basta mettere dei “+” in alcune caselle. Più lunghi sono i commenti che potete inserire: più ne mettete, più fine sarà l’analisi.*

*Potete inviare i questionari a [santipol@unive.it](mailto:santipol@unive.it)*

*Vi ringraziamo per la collaborazione*

*Paolo E. Balboni e Matteo Santipolo*

**GARANZIA**

*Si dichiara che i dati personali allegati – che comunque non sono obbligatori – non verranno utilizzati per legarli a particolari risposte, che i commenti e le riflessioni verranno stesi in modo da impedire di risalire alle singole persone, che i questionari compilati saranno custoditi nell'ambito della ricerca e non saranno resi pubblici.*

**3.2.2 Dati dell'informatore**

La richiesta di dati è stata mantenuta nel minimo indispensabile, scegliendo di rinunciare a dati potenzialmente utili ma che avrebbero allungato e appesantito il questionario vero e proprio, che inizia in questa seconda pagina.

*Nome:*

*e.mail:*

*tipo di scuola o corso in cui lavora:*

*fascia d'età degli studenti:*

*città e stato:*

*con quanti studenti lavora quest'anno?*

Anche se ciò avrebbe facilitato l'elaborazione, non si sono offerte caselle a scelta multipla sui dati riguardanti i tipi di scuola e le fasce d'età per non dare l'idea di un questionario classico – e quindi inflazionato.

Seguono, nella scheda, semplici istruzioni sul modo di compilazione, soprattutto tese ad evitare che l'informatore poco esperto di informatica risponda sul file aperto direttamente dal messaggio di posta elettronica, testo che si trova nei *temporary files* e che quindi, una volta chiuso e rispedito, non conserva traccia delle modifiche, per cui tutta l'informazione va persa.

**3.2.3 L'approccio glottodidattico (domande 1, 2 e 3)**

Questa sezione è fondamentale per capire come gli insegnanti che rispondono, quelli che tecnicamente abbiamo finora definito "informatori", coniugano le conoscenze di glottodidattica teorica (domande 1 e 2) con l'individuazione di obiettivi in termini di abilità (alcune delle quali sono proprie dell'approccio comunicativo, altre rimandano piuttosto ad approcci diversi: è la domanda 3) e con le attività di classe, con la dimensione operativa che viene esplorata nella parte centrale della griglia.

a. *Domanda 1: "quale approccio segue?"*

**1. Quale approccio segue?**

a. *grammatico-traduttivo*    b. *strutturale, audio-orale*    c. *diretto*    d. *comunicativo*

Altro: \_\_\_\_\_

*In 2-3 righe, dica perché segue questo approccio*

Il principale problema della domanda 1 riguarda il livello di precisione terminologica. Siamo partiti dal presupposto (cfr. 2.2) che la media dei docenti coinvolti sia di preparazione glottodidattica medio-alta: quindi si possono indicare gli approcci con i termini consueti nella letteratura

specialistica, senza aggiungere spiegazioni; in considerazione di chi lavora in ambiente anglofono, il punto “b” porta sia la denominazione italiana (“strutturale”) sia quella di origine americana (“audio-orale”).

L’ipotesi di partenza è che questa domanda non sia realmente significativa in quanto si può presumere che alcuni rispondano secondo la retorica glottodidattica (“insegnare le lingue vuol dire insegnare a comunicare”), per essere smentiti poi dalle dichiarazioni su quello che davvero si fa in classe. Nel capitolo sull’analisi dei risultati si vedrà se l’ipotesi è stata confermata o non.

In questa domanda si può vedere come il formato elettronico possa far apparire breve un questionario che a stampa sarebbe risultato assai più lungo: non solo per “altro” viene qui data solo una riga, ma nella versione cartacea si sarebbero dovute stampare le “2-3 righe” della spiegazione, aumentando le dimensioni fisiche e diminuendo, proporzionalmente, la motivazione, oltre che ponendo un vincolo di spazio fisico al cui interno vengono sacrificati coloro che vorrebbero dare una risposta più articolata.

b. *Domanda 2: “alcune riflessioni su aspetti canonici della glottodidattica”*

- 2. Qui proponiamo alcune riflessioni su aspetti canonici della glottodidattica; risponda in un paio di righe per voce (ma se le interessa, usi pure più spazio!):**
- a. *Che relazione stabilisce tra lei, insegnante, ed i suoi studenti?*
  - b. *Il programma segue una sua linea predefinita o si flette anche agli interessi e bisogni degli studenti?*
  - c. *L’errore: che cos’è, secondo lei? Cosa fa dell’errore? Lo corregge o non? Lo “punisce” o non? Come?*
  - d. *Che ruolo ha la grammatica formale? Gliela spiega o lascia che la scoprano un po’ da soli? Con quali esercizi la esercita?*
  - e. *Che tipo di “cultura/civiltà” presenta nei suoi corsi?*
  - f. *La letteratura ha un ruolo? Si tratta di testi (faccia qualche esempio) o di storia?*
  - g. *Quanto parla nella L1 degli studenti? Con che scopo? Oppure usa una lingua franca, ad esempio l’inglese?*

La domanda 2 entra nel merito del *metodo* e delle *attività* che realizzano in classe un *approccio*<sup>6</sup>. Per questa sezione abbiamo scelto la domanda aperta per le ragioni e malgrado i problemi evidenziati in 3.2.

Anche in questo caso abbiamo conservato l’approccio informale (“un paio di righe”; “gliela” usato per un plurale, scelta che a molti insegnanti all’estero, tendenzialmente puristi, poteva parere discutibile), suggerendo però la possibilità di espandere la riflessione – visto che di “riflessione” si tratta, di auto-osservazione, e non di mera risposta chiusa ad un ventaglio di possibilità preordinato dal ricercatore. Siamo quindi nell’ambito concettuale degli strumenti di ricerca-azione piuttosto che in quello proprio del questionario tradizionale.

Le singole domande, in molti casi, racchiudono una costellazione di problemi, accorpate in un solo item per ragioni di brevità percettiva da parte dell’informatore. Questo riduce la raffinatezza dell’analisi, ma è una mediazione tra i limiti propri del questionario come descritti in 3.2 e la necessità di avere informazioni affidabili.

Al di là dei contenuti delle risposte, questo punto, nella sua struttura a domande aperte con l’invito a dare anche risposte sostanziose permette di intuire il livello di interesse e di

<sup>6</sup> Usiamo questi termini secondo quanto espresso in Balboni 1998: in sintesi, l’approccio è la filosofia di fondo, l’idea di lingua e di studente su cui si basa un corso; il metodo è la traduzione di quelle idee in una progettazione e programmazione curricolare e didattica; le tecniche o attività sono le procedure effettivamente realizzate in aula o nell’attività di autoapprendimento – dal cloze alle domande, dal riassunto al roleplay.

partecipazione del singolo informatore nonché la sua profondità glottodidattica, la sua sensibilità pedagogica – in altre parole, essa traccia un po' il ritratto professionale della persona che risponde.

d. Domanda 3: “Le abilità”

**3. Le abilità (scriva tranquillamente nello spazio: anche se la tabella si dilata, non importa!)**

	Viene curata specificamente?	Con che tipo di materiali?	Con quali attività o esercizi?	Che valore ha nella verifica?
Ascoltare				
Parlare(monologo)				
Parlare(dialogo)				
Leggere				
Scrivere				
Riassumere				
Tradurre da L1 a italiano				
Tradurre da italiano a L1				

La domanda 3 varia il formato, e questa scelta è fatta anche per sostenere la motivazione: “il mondo è bello perché è vario”, ed anche un questionario che usa formati diversi è più “bello” di uno basato su un'unica tecnica...

Questa tabella è apparentemente breve ma, espandendosi mano a mano che si risponde, raccoglie in realtà una grande massa di informazioni in uno spazio apparentemente ridotto. Alcune colonne sono particolarmente interessanti ai fini dell'analisi incrociata; in particolare:

- la domanda sul valore che le singole abilità hanno nella verifica informa che una dichiarazione di insegnamento comunicativo in cui la valutazione ignora le abilità orali e include la traduzione risulta inattendibile e va eliminata dall'analisi della domanda 1, o quanto meno va indicata come contraddittoria (e se le risposte di questo tipo dovessero essere rilevanti, la contraddittorietà diverrebbe significativa);
- le due domande riguardanti l'uso della traduzione (tecnica glottodidattica molto marcata): tradurre dall'italiano in lingua materna o viceversa mostra due stili glottodidattici del tutto opposti.

Come si nota, in questo caso non solo la chiave informale è accentuata nella consegna, ma viene ufficializzato il fatto che la “breve” tabella di 9 righe può finire per occupare pagine... Cosa che in effetti è talvolta avvenuta.

**3.2.4 Le attività di classe, le tecnologie e i materiali didattici (domande 4, 5 e 6)**

Questa è la sezione centrale della griglia. Chi risponde si è ormai reso conto che l'apparente brevità e sinteticità della scheda cela in realtà un lavoro più profondo di auto-osservazione.

a. Domanda 4: “Le attività di classe”

**4. Le attività. Quali di queste tecniche usa e ama di più? Risponda in una scala a 0 a 10.**

	usa	Ama (indichi, se può anche il perché)
Domanda		
Scelta multipla		
Griglia		
Cloze		

<i>Dettato</i>		
<i>Incastro di parole, spezzoni, testi, ecc.</i>		
<i>Composizione scritta</i>		
<i>Riassunto</i>		
<i>Parafrasi</i>		
<i>Riempimento spazi</i>		
<i>Drammatizzazione</i>		
<i>Roleplay guidato</i>		
<i>Roleplay libero</i>		
<i>Traduzione</i>		
<i>Esercizi strutturali orali</i>		
<i>Esercizi strutturali scritti</i>		
<i>Volgi al...</i>		
<i>Altro:</i>		
<i>Altro:</i>		
<i>Altro:</i>		

Il formato scelto per la sezione numero 4 è molto *user friendly*: una lista di attività in cui indicare, con una scala molto semplice, quelle che vengono usate con maggiore regolarità.

In realtà il compito è semplice solo in apparenza: ad esempio, se in prima lettura chi risponde ha attribuito un punteggio 6 al dettato e poi ci si trova a voler attribuire un punteggio doppio all'uso del roleplay – punteggio impossibile visto che il massimo è 10 – è costretto a tornare indietro a riflettere, a cambiare il 6 in 5 o 4...

La seconda colonna è quella più interessante per la nostra ricerca: se è importante sapere quali attività vengono svolte in classe, ancor più importante è sapere (si noti il verbo usato nella scheda) quali attività l'insegnante "ama" e possibilmente "perché": si può discernere in questo modo l'*atteggiamento* (che per una ricerca qualitativa è il risultato più interessante ma più difficile da ottenere) di una persona verso le cose che sceglie di fare o non.

Sul piano grafico, anche la tabella 4 sembra semplice e sintetica, quindi non demotiva un informatore che a questo punto comincia a stancarsi, ma può in realtà dilatarsi a più pagine.

Nelle domande precedenti l'informatore è stato lasciato libero di dichiarare il suo approccio (domanda 1), alcuni fondamentali indicatori metodologici (domanda 2), alcune delle mete strettamente glottodidattiche che si propone di raggiungere (domanda 3): a questo punto si scende nella quotidianità operativa, con una delle domande chiave per tutta la ricerca: "cosa fa lei in classe? E (possibilmente) perché?".

Questa tabella funge anche da controllo indiretto sulla veridicità della prima parte della griglia: è evidente che chi afferma di seguire un approccio comunicativo ma insiste sugli esercizi strutturali ha risposto sopra in maniera non corretta – per quanto onesta sul piano della percezione personale.

b. *Domanda 5: "Materiali didattici"*

**5. Materiali didattici**

- a. *che manuale usa?*
- b. *Quali altri materiali "ufficiali" (cioè pubblicati da un editore) usa?*
- c. *Che tipo di materiale "non ufficiale", non nato a fini didattici, usa?*
- d. *In percentuale, sul complesso del materiale didattico, quanto materiale crea lei? Di che tipo? Per quale ragione?*

*e. Cosa dovrebbe avere un libro di testo ideale?*

La domanda 5 ha una sua logica autonoma ma permette anche un'ulteriore conferma alle affermazioni della prima parte (come è ovvio, non è possibile realizzare un approccio grammatico-traduttivo con manuali comunicativi e viceversa); le domande "a" e "b" servono a tranquillizzare, a dare l'impressione che si tratti di una mera rilevazione statistica, ma il focus è costituito dalle domande "c" e "d", relative alla produzione autonoma di materiale, e soprattutto la domanda "e", che serve a cogliere i desideri dell'insegnante, quello che vorrebbe.

*c. Domanda 6: "Glottotecnologie"*

La sezione centrale della griglia si conclude con una domanda che, ancora una volta, ha un'apparenza (l'uso delle tecnologie glottodidattiche) e una realtà sostanziale più celata: il rapporto del docente con le glottotecnologie.

Valgono, per questa tabella, le osservazioni presentate per la numero 4.

**6. Glottotecnologie**

*a. Ricorre alle tecnologie? Più o meno, su 10 ore di lezione, quante volte le usa?*

*b. Se non le usa: perché?*

*c. Se le usa: Quali tecnologie usa (da 0 a 10) e quali ama?*

	<i>Usa, perché...</i>	<i>Ama, perché...</i>
<i>Registr. audio: cassette del manuale</i>		
<i>Registr. audio: altro tipo di materiale</i>		
<i>Registr. video: film, TG, ecc.</i>		
<i>TV in diretta</i>		
<i>Lavagna luminosa</i>		
<i>Computer: esercizi</i>		
<i>Computer: CD- Rom didattici</i>		
<i>Computer: altri materiali</i>		
<i>Internet, per trovare materiale vivo</i>		
<i>Internet, per ricerca autonoma degli studenti</i>		
<i>e.mail</i>		
<i>webcam</i>		

**3.2.5. Bisogni di formazione (domanda 7)**

Il Laboratorio ITALS non si occupa di *insegnamento* diretto dell'italiano ma di *formazione* dei docenti. Le domande della parte iniziale e di quella centrale della griglia forniscono indubbiamente

informazioni preziose per chi si occupa di formazione, evidenziando ciò che è acquisito e su cui quindi è inutile investire, ciò che pare acquisito ma va consolidato, ciò che manca nella prassi didattica e che quindi va costruito. Questa sezione della griglia va direttamente al punto.

### **7. Formazione**

a. *Che tipo di studi ha seguito?*

1. Solo scuola superiore umanistica      2. Solo scuola superiore non umanistica  
3. università umanistica                      4. università non umanistica

b. *Ha avuto formazione specifica come docente di italiano? di che tipo?*

c. *Quali punti di forza individua nella sua competenza didattica? Come li ha costruiti?*

d. *Quali “lacune” individua nella sua competenza glottodidattica?*

e. *Come vorrebbe fosse organizzata la sua riqualificazione? In Italia o all'estero (e in che percentuale)? In rete o in presenza all'estero (e in che percentuale)? Frontale o in gruppo all'estero (e in che percentuale)? Teorica o applicativa all'estero (e in che percentuale)?  
Ecc.*

Come si vede, non solo si chiedono i dati sulla formazione precedente (dati che interessano poco, ai nostri fini, tranne per la variabile tra una formazione umanistica e non), ma indagando soprattutto su ciò che gli insegnanti *pensano* di saper fare, su quali lacune *ritengono* di avere, su quale tipo di formazione *vorrebbero*. In altre parole, mentre le domande precedenti consentivano un'analisi indiretta dei bisogni, in questo caso abbiamo dati diretti – che ancora una volta assumono particolare significato se vengono incrociati con i precedenti: una persona che, nelle domande precedenti, mostra di non aver sufficienti nozioni teoriche e qui afferma di non averne bisogno è un soggetto da consapevolizzare prima ancora che da formare...

#### **3.2.6 La riflessione “esistenziale” (domanda 8)**

L'informatore è giunto alla conclusione del suo lavoro. Visivamente, almeno.

### **8. Due sintesi**

*Secondo lei, insegnare italiano significa...*

*Un buon insegnante di italiano è capace di...*

In realtà queste due brevi e semplici domande sono forse le più complesse dell'intera griglia in quanto:

- offrono una massa di dati importanti per cogliere la realtà dell'insegnamento dell'italiano nel mondo, trattando due temi fondamentali: la definizione epistemologica del lavoro dell'insegnante e la concretizzazione dell'idea di “insegnante di qualità”. Tali dati tuttavia sono di difficilissima analisi e categorizzazione, trattandosi di domande aperte di tema molto ampio;
- consentono all'analizzatore di discernere tra l'insegnante “riflessivo”, che si lascia trascinare in una risposta lontana dagli aspetti operativi e immediati, che vuole ragionare sul proprio agire quotidiano, e l'insegnante che ha risposto alle prime 7 domande, molto tecniche, ma non intende impegnarsi in una riflessione più profonda. Una possibile tecnica di *scaling*, cioè di attribuzione di valori quantitativi, sarebbe stata quella di applicare un coefficiente maggiorativo alle risposte delle sezioni 1-7 di coloro che rispondono con partecipazione



intellettuale anche alla sezione 8, considerandoli insegnanti maggiormente consapevoli, ma questa diversa ponderatura delle risposte avrebbe spinto la nostra analisi in senso quantitativo, quindi non ne abbiamo tenuto conto.

Anche in questo caso, l'apparente sinteticità del punto 8 cela la possibilità di impegnarsi in una riflessione lunga, approfondita, che in alcuni casi si è tradotta in alcune pagine di risposta.

#### 4. Un'analisi "glocalizzata"

Raccolti i dati, operazione complessa sul piano organizzativo, si deve procedere alla loro analisi – operazione "politica" quante nessun'altra. Proprio per ridurre i rischi di interpretazioni involontariamente filtrate dall'occhio dell'interprete veneziano abbiamo scelto di percorrere una duplice via: un'analisi svolta al centro, presso il Laboratorio ITALS, e un'analisi decentrata affidata a persone che lavorano sul territorio da cui sono arrivate le informazioni, territorio vasto quanto il pianeta e quindi impossibile da interpretare solo in maniera centralizzata.

Con una parola di conio recente, possiamo definire "glocalizzata", cioè globale e locale insieme, la nostra analisi dei risultati.

##### 4.1 L'analisi globale

Come detto sopra, l'approccio che abbiamo adottato per l'analisi dei dati mira ad evitare la trappola quantitativa anche laddove essa poteva essere affascinante sul piano della stesura del volume: grafici, percentuali e tutti i bellissimi layout statistici che *Excel* consente.

Al contrario abbiamo scelto

- a. una *forma verbale* di relazione, attenta più alle tendenze che alle percentuali – anche se queste ultime non mancano, laddove possono essere utili per una prima comprensione dei risultati;
- b. una *logica selettiva* sulla validità delle risposte: se un informatore asserisce di seguire l'approccio comunicativo e poi usa un manuale strutturalista, elabora delle schede grammaticali e si basa molto su traduzione, dettato e tecniche del tipo "volgi al...", abbiamo sterilizzato la sua risposta relativa all'approccio, evitando di tenerne conto – ma anche evitando il passo ulteriore, quello di ascrivere la sua risposta all'approccio grammatico-traduttivo, che sarebbe stato corretto sul piano statistico ma avrebbe tradito lo spirito della risposta secondo il quale l'informatore contraddittorio è in realtà un insegnante che usa ancora logiche strutturalistiche ma ha già scoperto la logica comunicativa, è "tra color che sono sospesi" e quindi non va ascritto né all'una né all'altra tendenza.

Si tratta di procedure abbastanza diffuse nella ricerca di etnografia sociale e nella ricerca sociale qualitativa, ma del tutto inedite nelle ricerche glottodidattiche: questa scelta procedurale può spiegare i risultati in parte discordanti rispetto a molte ricerche sull'italiano nel mondo che sono invece di impianto spesso più quantitativo (senza con questo voler assolutamente creare una gerarchia di valore tra ricerca qualitativa e quantitativa: sono due cose diverse, che osservano dati diversi in maniera diversa) e che sono statisticamente più ortodosse, più affidabili della nostra.

##### 4.2 L'analisi localizzata

Sia per correggere le incertezze e per rettificare le eventuali inaffidabilità della ricerca globale, sia perché la ricerca omogeneizza dati provenienti da tutto il mondo, dove la varietà nelle tipologie di insegnamento dell'italiano supera l'immaginazione, abbiamo giustapposto (non "integrato", si

noti: sarebbe stata ancora una volta un'operazione centralizzata) all'analisi globale anche un'analisi affidata ad alcuni studiosi distribuiti nelle principali aree del mondo.

Ciascun interprete della realtà locale ha ricevuto una copia delle griglie compilate da informatori della sua area ed ha proceduto ad una riflessione su quei dati, confrontandoli con la sua percezione diretta della realtà effettiva dell'insegnamento dell'italiano in quell'area, leggendo in dati attraverso le lenti fornite dalla sua conoscenza delle condizioni locali, delle ragioni per cui si studia l'italiano, del sistema scolastico e universitario (inteso non solo come *struttura* formativa, ma come complesso di *valori* formativi), della tradizione glottodidattica: è evidente che 3 informatori comunicativisti su 10 in un paese a forte tradizione grammatico-traduttiva assumono un valore significativo, vanno evidenziati, ma questo può farlo solo chi è in loco, chi conosce la tradizione glottodidattica locale e coglie il movimento in atto dall'approccio grammaticale a quello comunicativo – movimento che viene perso nel momento in cui i dati di quei 3 docenti vengono analizzati in un contesto mondiale.

### 4.3 Una lettura complessa

La lettura complessa cui ci riferiamo nel titolo non è quella dei dati da parte degli analisti, ma anche quella dei risultati da parte del lettore.

Egli troverà infatti dati diversi nelle due analisi, quella globalizzata e quella localizzata. Sarà suo compito trasformare la giustapposizione in integrazione, in sintesi. Non abbiamo voluto farlo noi per una ragione metodologica fondamentale: noi siamo gli autori del progetto di ricerca, dello strumento di rilevazione dei dati, dell'analisi globale: se avessimo proceduto anche all'integrazione delle analisi locali avremmo inevitabilmente sforzato le informazioni verso l'opinione che ormai ci siamo formati nell'analisi globale. Abbiamo quindi preferito lasciare al lettore il compito di completare questa indagine presentata come "opera aperta" – scelta non consueta nelle ricerche sull'italiano come lingua straniera nel mondo, ma scelta cui non abbiamo potuto sottrarci sia per onestà intellettuale sia perché sappiamo che il nostro lettore, che è uno specialista di italiano come LS, ha gli strumenti concettuali ed esperienziali per procedere personalmente ad una sintesi "glocale".

### Riferimenti bibliografici

AA.VV. 1981

*Indagine sulle motivazioni dell'apprendimento della lingua italiana nel mondo*, Roma, Ministero degli Affari Esteri - Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

AA.VV. 1983

*L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri - I.P.Z.S.

AA. VV. 1992

*L'insegnamento della lingua italiana all'estero*, Torino, Fondazione Agnelli.

AA.VV. 1996

*La promozione della cultura italiana all'estero*, Roma, Ministero degli Affari Esteri - I.P.Z.S.

AA.VV. 2001

*Progetto Lingue 2000*, Roma, MPI.

BALBONI P.E. 1998

*Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino UTET Libreria.

BALBONI P.E. 2002

*Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria.

BALDELLI I. (cur.) 1987

*La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto della

- Enciclopedia Italiana.
- BAILEY K. M., NUNAN D. 1997  
*Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*, Cambridge, CUP.
- BERTINI MALGARINI P. 1994  
"L'italiano fuori d'Italia", in L. SERIANNI, P. TRIFONE (cur.), *Storia della lingua italiana*, Torino, Einaudi.
- BETTONI C. (cur.) 1986  
*Altro Polo. Italian Abroad.*, Sydney, Frederick May Foundation for Italian Studies.
- BURGESS R.G. (cur.) 1985  
*Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, Londra, Falmer.
- COVINO BISACCIA M. A., 1989-90  
*Motivazione allo studio dell'italiano nei discenti stranieri presso l'Università Italiana per Stranieri di Perugia nell'anno accademico 1988*, Perugia, Guerra.
- COONAN M.C. (cur.) 2000  
*La ricerca azione*, Venezia, Cafoscarina.
- CREECH, M., LEBANO, E. A. 1999  
*Report on the Teaching of Italian in American Institutions of Higher Learning (1983-1996)*, Welland, Soleil.
- DAL LAGO A., BE BIASI R. (cur.) 2002  
*Un certo sguardo: introduzione all'etnografia sociale*, Bari-Roma, Laterza.
- DAUTRIAT H., BRUGGI C. 1970  
*Il questionario: Guida per la preparazione e l'impiego dei questionari nelle ricerche sociali, di psicologia sociale e di mercato*, Milano, Angeli.
- DE MAURO T. et alii 2001  
*Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Ministero degli Affari Esteri.
- DENZIN N. K., LINCOLN Y. S. 1998  
*Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Thousand Oaks, Sage.
- FREDDI G. (cur.) 1987  
*L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Firenze, Le Monnier.
- LEBANO E. A. 1999  
*Survey on the Italian Language in the U.S.A.*, Welland, Soleil.
- LO CASCIO V. (cur.) 1987  
*L'italiano in America Latina*, Firenze, Le Monnier.
- LO CASCIO V. (cur.) 1990  
*Lingua e cultura italiana in Europa*, Firenze, Le Monnier.
- MAGGINI M. 1995  
"Identificazione dei bisogni e delle motivazioni di apprendimento dei destinatari dei corsi di italiano dell'Università per Stranieri di Siena", in *Educazione Permanente*, 5/6.
- MC CRACKEN G. 1988  
*The Long Interview*, Thousand Oaks, Sage.
- MERRIAM S. B. 1989  
*Case Stud Research in Education : A Qualitative Approach*, Londra, Jossey-Bass.
- MORGAN D. 1997  
*Focus Groups as Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.
- MEDICI M., SIMONE R. (cur.) 1971,  
*L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Roma, Bulzoni-SLI.
- MIELUCCI A. 1998  
*Verso una sociologia riflessiva: ricerca qualitativa e cultura*, Bologna, Il Mulino.
- SACCHETTO D. 2002  
"La vita professionale degli insegnanti nelle loro parole", in A. DAL LAGO E R. BERTI, 2002.
- VEDOVELLI M., VILLARINI A. (cur.) 1998  
"La diffusione dell'italiano nel mondo. Lingua scuola ed emigrazione. Bibliografia generale (1970-1999)" in *Studi Emigrazione*, 132.
- TASSELLO G., VEDOVELLI M. 1996  
*Scuola, lingua e cultura nell'emigrazione italiana all'estero. Bibliografia generale (1970-1995)*, Roma, Centro Studi Emigrazione.
- VENTRIGLIA L. 1993  
*Verso un sistema formativo interculturale e integrato. Management delle istituzioni scolastiche e dei corsi di lingua e cultura*, Siena, Università per Stranieri di Siena.
- WALLACE J. M. 1998  
*Action Research for Language Teachers*, Cambridge, CUP.
- YIN R. K. 1989  
*Case Study Research: Design and Methods*, Thousand Oaks, Sage.