

SAIL 20

e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

L'insegnamento della lingua italiana in Giappone

Uno studio di caso
sul Kansai

Giuseppe Maugeri, Graziano Serragiotto



Edizioni
Ca' Foscari



L'insegnamento della lingua italiana in Giappone

SAIL

Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Serie diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

20



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celen-tin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. d'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Liliana Landolfi (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maueri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Elisabetta Pavan (Università degli Studi di Padova, Italia) Ruggiero Pergola (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatalata (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia)

e-ISSN 2610-9557

ISSN 2610-9549

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>



L'insegnamento della lingua italiana in Giappone

Uno studio di caso sul Kansai

Giuseppe Maugeri, Graziano Serragiotto

Venezia

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

2021

L'insegnamento della lingua italiana in Giappone. Uno studio di caso sul Kansai
Giuseppe Maugeri, Graziano Serragiotto

© 2021 Giuseppe Maugeri, Graziano Serragiotto per il testo

© 2021 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: il volume pubblicato ha ottenuto il parere favorevole da parte di un gruppo di valutatori esperti della materia selezionati dal Comitato editoriale.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: the volume has received a favourable opinion by a group of subject-matter experts selected by the Editorial Board.

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia

<https://edizionicafoscari.unive.it/> | ecf@unive.it

1a edizione luglio 2021

ISBN 978-88-6969-525-4 [ebook]

ISBN 978-88-6969-526-1 [print]

L'insegnamento della lingua italiana in Giappone. Uno studio di caso sul Kansai / Giuseppe Maugeri, Graziano Serragiotto — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, 2021. — 222 pp.; 23 cm. — (SAIL; 20) . — ISBN 978-88-6969-526-1

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/libri/978-88-6969-526-1/>

DOI <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-525-4>

L'insegnamento della lingua italiana in Giappone

Uno studio di caso sul Kansai

Giuseppe Maugeri, Graziano Serragiotto

Abstract

This research stems from the need of the Italian Cultural Institute to map the institutions involved in teaching Italian in the area considered and to analyse the quality of the teaching and learning process of the Italian language. The objectives are multiple and linked to the importance of finding the causes that slow the growth of the study of Italian in Japanese Kansai. Therefore, the first part of this action research will outline the cultural and linguistic education coordinates that characterize the Japanese context; in the second part, the research data will be interpreted in order to trace new methodological development trajectories to increase the quality of the Italian teaching process in Kansai.

Part 1

This part focuses on the situation of foreign language teaching in Japan. It also describes the strategies to promote the teaching of the Italian language in Japan from 1980 to now.

1 Modern Language Policy in Japan Between Past and Present

This first chapter describes linguistic policy for the promotion of foreign languages in Japan by the Ministry of Education (MEXT).

2 Japanese Educational System

Focus of this chapter are the cultural, pedagogical and linguistic education characteristics of the context under investigation.

3 Teaching Italian Language in Japan

The purpose of this chapter is to outline the general frame of the spreading of the Italian cultural model in a traditional Japanese context.

Part 2

In the second part the action research and the training project design are described.

4 The Action-Research Project

This chapter describes the overall design of the research and the research questions that inspired an investigation in the context under study. The aim is to understand whether there is a link between the methodological choices of the teachers and the difficulties in learning Italian for Japanese students.

Part 3

In this third part, the situation of teaching Italian in relation to different learning contexts in Japanese Kansai will be examined.

5 A Case Study at Italian Culture Institute in Osaka

The goals of this chapter are to analyse the problems of teaching Italian at the IIC and suggest methodological improvement paths for teachers of Italian language at IIC.

6 A Case Study at Osaka University

The data obtained by the informants will be used to analyse the situation of the teaching of Italian at Department of Italian language of this university and suggest curricular and methodological improvements to increase the quality of teaching and learning Italian.

7 A Case Study at Kyoto Sangyo University

The chapter outlines the methodological and technical characteristics used to teach Italian at Kyoto Sangyo University and suggests strategies aimed at enhancing students' language learning.

Keywords Educational Linguistics. Italian as a foreign language to Japanese students. Mix methods research. Teaching and methodological system.

L'insegnamento della lingua italiana in Giappone

Uno studio di caso sul Kansai

Giuseppe Maugeri, Graziano Serragiotto

Sommario

Il nuovo Istituto Italiano di Cultura di Osaka 9

Prefazione

Stefano Fossati

Ragioni per un volume 15

Introduzione

Paolo Balboni

PARTE I COORDINATE

1 La politica linguistica del Giappone tra passato e presente 19

2 Il sistema educativo in Giappone 37

3 L'insegnamento dell'italiano in Giappone 57

PARTE II CONTESTI

4 Il progetto di ricerca-azione 79

PARTE III PRATICHE

5 Analisi dei dati dell'Istituto Italiano di Cultura di Osaka 101

6 Analisi dei dati dell'Università di Osaka 157

7 Analisi dei dati dell'Università di Kyoto Sangyo 185

Bibliografia 211

Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori che hanno concordato assieme l'impianto generale e la suddivisione in parti. Graziano Serragiotto ha curato i capitoli 1, 2 e 4. Giuseppe Maugeri ha curato i capitoli 3, 5, 6 e 7.

Il nuovo Istituto Italiano di Cultura di Osaka

Prefazione

Stefano Fossati

Direttore dell'Istituto Italiano di Cultura di Osaka, Giappone

Sommario 1 L'Istituto Italiano di Cultura di Osaka. – 2 La riorganizzazione dei corsi.

1 L'Istituto Italiano di Cultura di Osaka

In questo edificio, l'Istituto Italiano di Cultura di Osaka occupa uno spazio di circa 200 mq, che rappresentano una drastica riduzione rispetto ai circa 1.000 mq della precedente sede di Kyoto.¹ La riduzione degli spazi disponibili ha avuto come inevitabile conseguenza l'impossibilità di organizzare mostre, conferenze o concerti per un pubblico numeroso all'interno dell'IIC, rendendo necessario l'affitto di spazi esterni per la realizzazione di tutte le principali manifestazioni culturali di un qualche rilievo: un'esigenza i cui costi hanno sicuramente ridotto i vantaggi economici derivanti dalla riduzione dei costi dell'affitto dei locali, senza contare le maggiori difficoltà organizzative e i rischi che comporta l'organizzazione di eventi in spazi esterni.

Un'altra conseguenza del trasferimento è stata la perdita di gran parte degli studenti dei corsi, che ha ritenuto troppo scomodo raggiungere ogni settimana il nuovo istituto per frequentare le lezioni. Oltretutto, l'apertura di una nuova scuola di lingua italiana a Kyoto,

1 Per l'esattezza, la superficie della nuova sede è di 198,04 mq; quella di Kyoto era, invece, di 976,97 mq. In termini di spazio, la riduzione è stata di circa l'80%, a fronte di un risparmio economico di circa il 27%.

‘Scholarum’, gestita proprio da un ex dipendente dell’Istituto, Kazuma Suzuki, licenziatosi in occasione del cambiamento di sede, ha rappresentato per molti studenti una valida alternativa al pendolarismo. Oltretutto, Kazuma Suzuki era sicuramente preparato a questa attività, avendo gestito per anni, con ottimi risultati, proprio i corsi dell’Istituto.

Dopo tutte queste trasformazioni e cambiamenti, l’Istituto si trovava quindi nella necessità di riformulare le varie strategie di promozione culturale in una nuova realtà socioculturale e con strumenti operativi parzialmente modificati.

La città di Osaka forma, in pratica, un unico agglomerato urbano con Kyoto e Kobe, tre città perfettamente collegate tra di loro da un’efficiente rete di trasporti, grazie alla quale sono altresì facilmente raggiungibili molti altri centri urbani. È una città con una forte vocazione commerciale, a conferma della quale, nel novembre del 2018, è stata designata città sede dell’Expo Universale 2025: più propriamente detto l’Osaka-Kansai Japan Expo 2025, una definizione che mette giustamente in rilievo il ruolo che la regione del Kansai svolge nel Giappone.

Mentre Tokyo rappresenta l’enorme megalopoli che accentra tutte le attività del Giappone settentrionale, il Kansai può vantare una più articolata e varia distribuzione territoriale di risorse, monumenti e attività economiche.

La stessa conformazione geopolitica ed economica presenta un intrinseco dinamismo favorevole allo sviluppo delle relazioni culturali su un ampio raggio.

Bisogna notare, a tale proposito, che altre importanti istituzioni culturali europee, quali l’Alliance Française e il Goethe Institut, riconoscendo l’importanza di questo bipolarismo (tradizione culturale di Kyoto, dinamismo imprenditoriale di Osaka), hanno deciso di essere presenti in entrambe le città.

2 La riorganizzazione dei corsi

Una forte spinta alla proiezione esterna è probabilmente l’espressione che sintetizza le scelte adottate nella programmazione delle varie attività dell’IIC di Osaka.

Tra queste, ci soffermeremo qui in particolare su quelle relative ai corsi di lingua.

Seguendo e potenziando un indirizzo avviato da un nuovo impiegato dell’Istituto, Michelangiolo Severini (rimasto, purtroppo, per breve tempo a Osaka, prima di trasferirsi nell’IIC della capitale), le classi vennero organizzate sia nelle quattro aule disponibili, sia in locali esterni, ottenuti grazie ad accordi di varia natura con istituzioni locali (in primo luogo il Comune di Sakai) o gruppi di studenti ‘autogestiti’ che corrispondevano una quota di iscrizione all’IIC.

Questa organizzazione diffusa ha permesso di essere presenti nei Comuni di Ashiya, Sakai, Nagahama, Hirakata, Kobe e Kyoto. Una presenza non sempre consolidatasi in modo permanente, ma che ha comunque permesso di diffondere la cultura dell'Italia su un territorio ampio.

Parallelamente all'incremento del numero degli iscritti fu necessario procedere alla riorganizzazione del calendario annuale, che venne articolato in moduli di uguale durata (10 lezioni ciascuno, distribuiti approssimativamente in un trimestre)² e all'introduzione di procedure standardizzate per la segreteria dei corsi, che sostituissero le modalità artigianali e alquanto arbitrarie instauratesi nei mesi precedenti, a causa della prolungata assenza di una vera e propria dirigenza.

Queste attività di riorganizzazione amministrativa hanno ritardato a lungo l'avvio di una riflessione approfondita sui contenuti e lo stile di insegnamento.

È necessario premettere che gran parte degli IIC che organizzano i corsi di lingua non dispongono di un corpo insegnante stabile, non potendo stipulare contratti a tempo indeterminato, come succede (certo, in parte e con tutti i distinguo possibili) nelle scuole private. Per questo motivo, quattro volte l'anno, concluso un ciclo di lezioni, si riformano le classi in base al numero delle iscrizioni e si distribuiscono gli incarichi. Un meccanismo amministrativamente complesso e fonte di tensioni per la segreteria dei corsi e, soprattutto, per gli insegnanti.

Questa fluidità del corpo docente non permette un'adeguata selezione del personale³ e rende difficile la realizzazione di progetti di formazione professionale. Viceversa, un'impresa privata (ma anche la stessa scuola pubblica) generalmente assume i propri dipendenti in base a certi requisiti e li forma, investendoci soldi e capitali, in funzione dei compiti che dovranno svolgere.

Fortunatamente, l'aumento del numero degli studenti e la loro relativa stabilizzazione hanno reso possibile l'individuazione, nel corso di un biennio, di un gruppo di insegnanti che, salvo imprevisti (anche legati alle loro vicende personali) avrebbe potuto stabilire un rapporto continuativo con l'IIC. Questo ha permesso di intraprendere le iniziative di formazione didattica di cui parlano diffusamente i professori Giuseppe Maugeri e Graziano Serragiotto.

2 Il precedente calendario prevedeva 3 moduli di 12 lezioni e uno, quello estivo, di cinque. Questa suddivisione voleva tenere conto della relativa riduzione del numero di iscritti nei mesi estivi. Dopo varie discussioni con gli insegnanti e quasi due anni di tentativi e aggiustamenti, si decise di privilegiare la continuità, piuttosto che assecondare la flessione delle iscrizioni nel periodo estivo, anche perché in Giappone non esistono le vacanze lunghe, balneari, all'italiana.

3 Capita, a volte, per mancanza di tempo, di essere costretti a utilizzare gli insegnanti più disponibili, che potrebbero trovarsi in questa condizione proprio perché meno richiesti dalle altre scuole.

Come responsabile dell'IIC di Osaka, il mio obiettivo iniziale è stato quello di definire un metodo didattico adeguato alla tipologia degli studenti e alle condizioni generali dell'insegnamento (logistica, calendario, ecc.). Era anche importante che gli insegnanti condividessero gli stessi parametri di valutazione, per poter fornire alla segreteria dei corsi indicazioni utili ai fini della formazione delle classi.

La definizione dei vari obiettivi del corso di formazione è stata effettuata all'insegna di un continuo compromesso (ma potremmo chiamarlo equilibrio) tra modelli ideali definibili scientificamente e le esigenze pragmatiche di un servizio di insegnamento linguistico che soddisfa esigenze e ambizioni - quelle degli studenti - che spesso non sono motivate professionalmente: pochi si avvicinano ai corsi dell'IIC (e qui parlo di quello di Osaka, ma penso che questa situazione si ripeta in altri IIC, come ho potuto sperimentare personalmente a New Delhi, Tokyo, Melbourne, almeno negli anni in cui vi ho prestato servizio).

Fortunatamente, gli autori del libro a una solida formazione scientifica uniscono una lunga pratica come insegnanti di italiano a stranieri e questa loro caratteristica ha facilitato l'instaurarsi di un dialogo costruttivo con gli studenti.

L'idea di realizzare un Osservatorio della Lingua Italiana ha preso forma non solo per impulso istituzionale (l'invito a realizzare osservatori locali era stato rivolto dal MAECI a tutta la rete diplomatica) ma anche come una naturale estensione di quella esperienza (di formazione, ma soprattutto di dialogo e scambio di idee e proposte sulla didattica dell'italiano) a tutte quelle realtà legate a vari livelli alla promozione della lingua italiana con cui l'IIC di Osaka era entrato in contatto.

Parallelamente alla riorganizzazione dei corsi, infatti, si era proceduto a intensificare la programmazione culturale su un raggio e con una capillarità mai raggiunta negli anni precedenti.

Parte degli eventi era stata realizzata assieme a istituzioni e imprese culturali con una lunga storia nel campo dell'insegnamento dell'italiano, come il Centro Italiano di Fukuoka, diretto dal professor Dorian Sulis, musicista e traduttore, oltretutto direttore didattico del centro; oppure l'Italian Culture Club di Naha (Okinawa), diretto da Marco Massetani. A questi dobbiamo aggiungere - ma ci vorrebbe un capitolo a sé per trattarne adeguatamente - le varie università dove sono presenti insegnamenti di italiano, soprattutto a Kyoto e Osaka.

La creazione di un Osservatorio ci è sembrato il modo migliore di arricchire le varie iniziative finalizzate alla promozione della lingua italiana con il contributo dei principali esperti e operatori culturali presenti nel Giappone Occidentale. Le numerose e immediate adesioni, tra cui dobbiamo annoverare e ringraziare l'Università Ca' Foscari Venezia, che ha ospitato la pagina web di presentazione dell'iniziativa, hanno dimostrato che questa idea era condivisa anche dai nostri interlocutori.

Il trasferimento a un'altra sede mi ha impedito di seguire direttamente il progetto ma mi auguro che lo studio dei due autori, così ricco di informazioni e argomentazioni scientifiche, possa anche fornire indicazione e stimolo alla continuazione di un'attività importante e strategica per la presenza italiana in Asia.

Ragioni per un volume

Introduzione

Paolo Balboni

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

La collana SAIL, in cui compare questo volume, ospita molti studi in cui si esplora l'educazione linguistica nel mondo: è un progetto che cerca di trovare degli elementi comuni, non caratterizzati da scelte culturali, in modo da creare un quadro di riferimento mondiale per l'educazione linguistica.

Il costrutto *educazione + linguistica* è diadico e a seconda di quale elemento focalizziamo la prospettiva cambia:

- a. l'aggettivo, *linguistica*, rimanda a un ambito scientifico internazionale: da mezzo secolo, gli oggetti e gli strumenti di ricerca della linguistica sono comuni alle accademie di tutto il mondo; anche la scienza che studia l'educazione linguistica, cioè la *linguistica educativa*, ha un impianto internazionale per quanto concerne il sostantivo, che include tutte le scienze del linguaggio, dalla socio-, psico-, neuro-, pragmalinguistica agli studi sulla comunicazione, in particolare quella interculturale;
- b. il sostantivo *educazione* (che nella denominazione della scienza diventa aggettivo: *linguistica educativa*, o *edulinguistica*) è invece marcato culturalmente: l'idea di scuola, di formazione, di conoscenza, di competenza dipende dalla tradizione culturale di un paese, e ancor più vincolati alla cultura locale sono gli ordinamenti scolastici, i curricoli, i sillabi, le metodologie didattiche, le prassi e le leggi sulla valutazione. In ambito educativo è in atto un lieve movimento verso l'internazionalizzazione, che al momento riguarda le classi sociali

più aperte al mondo e più ricche: scuole internazionali, spesso con l'inglese come lingua di istruzione, scambi scolastici, uso di materiali didattici internazionali; l'internazionalizzazione è molto più evidente a livello universitario, con progetti di mobilità significativi, ma una persona di vent'anni ha ormai completamente assunto i modelli culturali e identitari del suo paese, quindi vede il mondo, incluso quello legato all'educazione, con gli occhi della sua cultura.

Una riflessione che sta alla base sia della collana SAIL, che accoglie questo studio di Serragiotto e Maugeri, sia della rivista *EL.LE (Educazione Linguistica - Language Education)* e che spiega perché il presente volume rientra in un progetto molto ampio sulla possibilità di stabilire un quadro di riferimento comune non culturalizzato, è in un nostro saggio nella rivista «A Non-Culture-Bound Theory of Language Education» (nel primo numero del 2020).¹

I primi due capitoli, scritti da Graziano Serragiotto, affrontano il contesto *edulinguistico*, cioè la politica linguistica e il sistema educativo in Giappone: senza queste riflessioni di natura educativa sarebbe difficile comprendere la situazione e le prospettive dell'insegnamento dell'italiano in quel Paese, per non parlare della difficoltà di cooperare con le Università, gli Istituti di Cultura, le accademie di vario tipo, le scuole private di italiano se non si entra nella logica nipponica di 'educazione' e di 'educazione linguistica'.

I capitoli di Maugeri, che ha vissuto e insegnato molti anni in Estremo Oriente, affrontano il tema specifico dell'insegnamento dell'italiano nella vasta regione del Kansai, quella che ha come punto di riferimento la città di Osaka.

L'immagine che si ricava dalla ricerca condotta in quell'area è 'sconvolgente' per l'evidenza delle differenze culturali che emergono tra l'idea italiana (ed europea) di scuola, di conoscenza, di insegnamento linguistico e quella che troviamo in quel ricco, avanzato, modernissimo Paese.

Lo studio di Serragiotto e Maugeri ci convince che il progetto del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue di utilizzare il punto di vista dell'insegnamento dell'italiano - quindi una visione europea dell'educazione linguistica - per esplorare l'educazione linguistica nel mondo ha solide radici, anche se siamo consapevoli che c'è bisogno di decine, centinaia di studi, per accompagnare un lento processo di armonizzazione dell'educazione linguistica nel mondo.

¹ <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/01/001>.

Parte I Coordinate

1 La politica linguistica del Giappone tra passato e presente

Graziano Serragiotto

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 1.1 Introduzione. – 1.2 Coordinate sulla politica linguistica del Giappone. – 1.3 La politica linguistica del Giappone negli anni Ottanta. – 1.4 La politica linguistica del Giappone dal 2002 al 2006. – 1.5 Considerazioni sulla politica linguistica del Giappone (2002-06). – 1.6 La promozione dell'inglese e delle lingue straniere in Giappone dal 2007 al 2010. – 1.7 Le nuove disposizioni legislative per la promozione delle lingue dal 2010 a oggi. – 1.8 Considerazioni sulla politica di diffusione delle lingue straniere in Giappone.

1.1 Introduzione

In questo secondo capitolo si propone una lettura della politica di promozione delle lingue straniere in Giappone alla luce delle indicazioni del Ministero dell'Educazione (MEXT)¹ e dei programmi avviati per l'insegnamento delle lingue straniere.

Il capitolo ha come oggetto di analisi la politica linguistica a partire dagli anni Ottanta perché si è ritenuto che in essa siano rintracciabili i presupposti delle nuove riforme e di una diversa sensibilità multilinguistica sviluppata parallelamente alle mutate condizioni di politica interna ed estera.

Lo scopo è di collegare l'orizzonte di riferimento legislativo, che incoraggia l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue secondo

¹ Le fonti menzionate nel testo relative al MEXT sono reperibili nel sito: <https://www.mext.go.jp/en/>.

una logica comunicativa, alla difficoltà di definire compiutamente la metodologia con cui la lingua straniera deve essere insegnata e appresa. Se da un lato nelle riforme prese in considerazione è possibile individuare delle innovazioni volte a internazionalizzare il processo di educazione linguistica giapponese, dall'altro è opportuno segnalare come i contesti di apprendimento linguistico siano tuttora condizionati dai modelli culturali e metodologici tradizionali. Dunque il significato che la lingua assume nel territorio e il ruolo sociale svolto dagli insegnanti di lingue e dagli studenti in realtà rispecchiano le aspettative e le caratteristiche attese dalla società. Questo fattore influenza le modalità e gli strumenti di insegnamento delle lingue straniere, che infatti risulta fondato sulla rigidità dei ruoli (Kariya 2011), sulla formalizzazione e sulla specializzazione dei compiti.

1.2 Coordinate sulla politica linguistica del Giappone

Secondo Hagerman (2009) la politica del governo giapponese in favore dell'insegnamento delle lingue straniere è stata segnata in modo evidente dalla continua tensione tra la consapevolezza dell'utilità di apprendere un sistema linguistico differente e il timore di esserne culturalmente influenzati. Nonostante ciò, il progresso e l'interesse di affermarsi come potenza economica hanno spinto il governo giapponese a prendere una serie di iniziative nel corso degli anni finalizzate a migliorare le metodologie di insegnamento delle lingue (McCrostie 2017).

In questa direzione, Huang (2006) nel suo studio sottolinea la scelta strategica da parte del governo giapponese di potenziare il processo di internazionalizzazione del paese anche attraverso una serie di disposizioni politiche che riconoscevano all'insegnamento delle lingue un'importanza strategica.

Pertanto, l'insegnamento delle lingue straniere, avviato dapprima nelle scuole elementari con l'inglese e, successivamente, con programmi di scambio internazionali, fa parte di una precisa politica linguistica volta a consolidare l'immagine di un Paese aperto al futuro, senza resistenze, timori e pretese nazionalistiche conservatrici (Reesor 2002).

Secondo Kubota (2015) tale programma dovrebbe favorire nuove opportunità di crescita in vista delle Olimpiadi del 2020 a Tokyo. In questa prospettiva, una recente legge promulgata nel 2019 prevede che l'insegnamento della lingua giapponese sia affidato al governo. Seconda questa nuova disposizione legislativa, i residenti stranieri che intendono studiare giapponese saranno messi nelle condizioni di farlo mediante dei percorsi gratuiti attentamente disegnati sui loro bisogni e interessi. A ogni municipalità spetta il compito di individuare le risorse e di mettere in campo le strategie migliori per creare delle opportunità di apprendimento linguistico a bambini, adolescenti e adulti lavoratori residenti in Giappone, il cui numero è ogni anno

in aumento. Queste misure sono significative della prospettiva filosofica e pragmatica che da un lato spinge il Giappone a interessarsi di aspetti quali l'inclusione, la multiculturalità, l'educazione interculturale attraverso l'insegnamento del giapponese e, più in generale, delle lingue straniere; dall'altro, queste stesse misure di accoglienza mirano a contrastare il preoccupante calo demografico e delle nascite degli ultimi anni. Una interpretazione interessante della politica linguistica del MEXT è di Turnbull (2018): egli ritiene che le nuove indicazioni ministeriali sulla diffusione dell'insegnamento del giapponese a stranieri residenti nascondano in realtà il proposito di voler contrastare l'impatto dell'inglese e di altre lingue come il cinese nella lingua e nella cultura giapponese. Si ipotizza infatti che la diffusione delle lingue straniere possa minare il senso di identità nazionale dei giapponesi. Di contro, Hashimoto (2009) sostiene che la promozione della lingua giapponese serva a diffondere all'interno della comunità internazionale elementi della cultura nipponica. Una posizione intermedia viene espressa da Kubota (2015), secondo il quale l'inglese viene insegnato come seconda lingua in Giappone perché è riconosciuta di grande utilità per gli interessi economici della nazione.

1.3 La politica linguistica del Giappone negli anni Ottanta

In realtà l'affermarsi dello studio delle lingue straniere iniziato negli anni Ottanta in Giappone rappresenta certamente una svolta culturalmente significativa rispetto al protezionismo dei secoli precedenti. D'accordo con Hashimoto (2009), le riforme degli anni Ottanta in favore della lingua inglese hanno portato il Giappone a mettere in discussione il proprio sistema di istruzione per l'insegnamento delle lingue. In modo particolare, sono state avanzate delle critiche su alcuni aspetti relativi alla progettazione curricolare e didattica quali:

- a. le poche ore destinate allo studio e all'esposizione delle lingue straniere;
- b. la preparazione linguistica dei docenti non madrelingua. Molti di loro, infatti, erano monolingue e conoscevano soltanto la grammatica della lingua straniera da insegnare (Skutnabb-Kangas 2000);
- c. la scarsa preparazione glottodidattica dei docenti di lingue;
- d. la mancanza di risorse destinate alla formazione e all'aggiornamento glottodidattico dei docenti;
- e. la metodologia didattica;
- f. la scarsa varietà di utilizzo delle tecniche didattiche;
- g. le classi di lingua straniera troppo numerose.

A tali elementi va aggiunta l'assenza di indagini e di ricerche in chiave glottodidattica. La lingua era insegnata alla stregua delle lingue

classiche per cui il focus era sulla forma linguistica. La lingua non era in nessun modo considerata come un passaggio chiave per la promozione dell'individuo.

Una simile situazione didattica si scontrava con le finalità delle proposte legislative del 1984-85. Le raccomandazioni ministeriali, infatti, suggerivano un approccio di tipo comunicativo e l'inserimento graduale di docenti madrelingua che cominciavano a essere reclutati nella scuola secondaria. Naturalmente l'obiettivo era di elevare la qualità della prestazione comunicativa degli apprendenti locali e, simultaneamente, incoraggiare lo studio di una prospettiva linguistica e culturale differente dalla propria L1, dimostrando in questo modo che il sistema educativo giapponese era preparato a formare nuovi cittadini internazionali in grado di dare un contributo al sistema politico ed economico mondiale. Con lo *JET Programme (Japan Exchange and Teaching)* promosso dal Ministro Kuniyuki, si cercava di restituire al Giappone un'immagine positiva, superando in tal modo le divergenze di natura economica con gli Stati Uniti e che condannava la nazione giapponese a essere vista come un Paese che si avvantaggiava delle difficoltà degli altri per accrescere la propria influenza (Phillipson, Skutnabb-Kangas 2018).

Un aspetto significativo di questo programma, poi realizzato nell'anno scolastico 1987-88, è che vengono menzionate altre due lingue occidentali diverse dall'inglese: il francese e il tedesco. Il numero però di scuole in cui queste due lingue erano insegnate era molto esiguo (McConnell 2000).

Secondo Tukahara (2002) i veri obiettivi del programma JET non erano linguistici ma erano parte di una strategia più ampia volta a tutelare i valori e la stessa politica internazionale messa in atto negli anni Ottanta dal Giappone. In quest'ottica si cercava di andare oltre l'alleanza con gli Stati Uniti stringendo degli accordi con alcuni Paesi del Vecchio Continente. L'introduzione poi del cinese, che negli anni divenne la prima lingua straniera differente dall'inglese a essere insegnata in Giappone, è riconducibile alla crescita economica della Cina e all'intensificarsi dei rapporti commerciali tra i due Paesi.

Non deve sorprendere allora che la suddetta riforma non ebbe il merito di accrescere la qualità dell'insegnamento dell'inglese e delle altre lingue straniere né di migliorare la preparazione didattica dei docenti non madrelingua e dei giovani docenti madrelingua spesso accusati di scarsa sensibilità nei confronti della cultura locale (Befu 2009).

1.4 La politica linguistica del Giappone dal 2002 al 2006

Le proposte di riforma e il programma JET in favore della promozione delle lingue straniere, in particolar modo dell'inglese, avevano una radice comune. Infatti tali disposizioni non erano state formula-

te per migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico, ma celavano l'obiettivo di utilizzare la lingua come un mero strumento politico a difesa dei valori, dell'immagine e dell'identità del Giappone sulla scena internazionale.

A partire dal nuovo millennio, il Primo Ministro Obuti avanzò una serie di proposte con l'obiettivo di affermare l'inglese come lingua seconda rispetto alle necessità internazionali del Giappone.

Le lingue straniere potevano essere imparate in diversi contesti di apprendimento: a scuola, all'università, in istituti privati e attraverso forme di autoapprendimento a casa.

Nella scuola secondaria di primo e secondo grado gli studenti avevano l'obbligo di studiare una lingua straniera che, di fatto, era limitata all'inglese dal momento che la maggior parte degli istituti pubblici e privati non era in grado di offrire altre opzioni.

Nell'arco temporale considerato, soltanto il 3% delle scuole secondarie riusciva a coprire l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera. Nella scuola secondaria di primo grado il totale delle ore di studio dell'inglese sfiorava le 88 ore annuali; nella scuola secondaria di secondo grado il progetto curricolare prevedeva lo studio dell'inglese per poco più di 200 ore.

Come detto, la lingua inglese è la prima scelta; per quanto riguarda le altre lingue prevalgono quelle per le quali occorreva investire per via dei solidi e tradizionali rapporti commerciali e degli accordi diplomatici e politici fra i Paesi, ma anche per dare una risposta alle molteplici istanze del pluralismo culturale che man mano emergevano in quegli anni in Giappone.

La tabella 1 mette in evidenza i dati riportati dal Ministero (1999) che riguardano le lingue oggetto di studio e il numero di studenti coinvolti.

Tabella 1 Le lingue straniere studiate nella scuola pubblica e privata (Kubota 2002)

Lingua	Scuola pubblica		Scuola privata		Totale	
	Scuola	Iscrizione	Scuola	Iscrizione	Scuola	Iscrizione
Cinese	251 (124)	9,684	121 (68)	8,757	372 (192)	18,441
Francese	113 (74)	3,942	93 (73)	5,982	206 (147)	9,923
Coreano	84 (47)	2,361	47 (26)	1,611	131 (73)	3,972
Tedesco	60 (43)	1,515	49 (32)	2,931	109 (75)	4,446
Spagnolo	55 (27)	1,383	21 (16)	942	76 (43)	2,325
Russo	15 (11)	414	8 (9)	294	23 (20)	708
Italiano	1 (0)	21	6 (5)	137	7 (5)	158
Portoghese	4 (0)	52	2 (2)	37	6 (2)	89

A differenza della scuola secondaria, gli studenti universitari avevano l'obbligo di studiare due lingue straniere. Anche in questo caso, l'inglese era la prima lingua.

Come accade anche oggi, le scuole private basavano la loro offerta sull'insegnamento della lingua inglese allo scopo di dare un supporto extrascolastico ai discenti o preparare dei professionisti interessati per scopi professionali. In questa direzione, canali radio e TV (in modo particolare l'emittente NHK, *Nihon Hôshô Kyôkai*) mandavano in onda veri e propri corsi di lingua in modo che chiunque potesse apprendere in maniera autonoma l'inglese.

I dati riportati da Tukahara in merito ai corsi di lingua mandati in onda dalle diverse stazioni radio mettono in evidenza la varietà e il numero di ore di programmazione dei corsi. Le fonti da cui lo studioso giapponese ha rilevato tali dati sono discutibili dal punto di vista scientifico, tuttavia hanno il merito di sottolineare lo stato dell'arte di diffusione delle lingue nel Giappone di quegli anni.

Nella tabella 2 vengono così riportati i corsi delle varie lingue in radio e le ore di programmazione.

Tabella 2 Corsi di lingua straniera e nr. di ore di programmazione in radio (Tukajara 2002)

Lingua	Ore di programmazione in radio
Italiano	30
Russo	30
Spagnolo	30
Francese	30
Cinese	30
Coreano	30
Tedesco	30
Inglese	100
Giapponese	25

I dati della tabella 2 descrivono le lingue oggetto di programmazione in radio per scopi di autoapprendimento. Fra queste lingue vi è anche l'italiano, a cui sono assegnate 30 ore di programmazione durante l'anno, al pari di altre lingue straniere come il francese, lo spagnolo e il tedesco. La priorità della programmazione in base al numero di ore in onda è assegnata alla lingua inglese, mentre il forte senso di identità nazionale viene confermato con un corso di lingua giapponese. Questo in realtà è rivolto soprattutto a quelle zone del Giappone in cui si utilizzava l'*ainu* e la lingua di Okinawa. Nei documenti ministeriali e nelle fonti bibliografiche non si è trovata nessuna menzione dell'erogazione del corso della lingua giapponese a stranieri residenti.

Del resto, non era presente quella sensibilità interculturale che è possibile riscontrare oggi sia negli studi di glottodidattica sia nelle direttive ministeriali (Maher, Macdonald 1995).

Negli stessi anni l'Istituto Nazionale per la lingua giapponese e il Ministero degli Affari esteri si impegnavano in una politica per la promozione e per la diffusione del giapponese all'estero.

Per quanto riguarda i corsi di lingua trasmessi dalla principale emittente televisiva, la tabella 3 riporta le lingue e il numero di ore di programmazione di questi corsi, senza tuttavia specificare a quale tipologia di pubblico si riferissero.

Tabella 3 Corsi di lingua straniera e nr. di ore di programmazione in televisione. (Tukahara 2002)

Lingua	Ore di programmazione in televisione
Italiano	120
Russo	120
Spagnolo	120
Francese	120
Cinese	120
Coreano	120
Tedesco	120
Inglese	540

La tabella 3 mostra i corsi di lingua straniera trasmessi in TV. Non sono specificati i livelli linguistici di queste proposte né i destinatari. Nel caso però della lingua inglese, è possibile individuare l'erogazione di sei corsi organizzati per livelli e per tipologia di utenza, a conferma di come i canali televisivi riservassero più attenzione all'insegnamento e all'apprendimento della lingua inglese rispetto ad altre lingue. Un altro elemento significativo che emerge dalle due tabelle in prospettiva di questa indagine è che la lingua italiana è fra le lingue oggetto di un corso, la cui programmazione in televisione è di 120 ore, alla stregua delle altre lingue.

Bergonzi (2011) informa che vi è un programma radio dedicato alla lingua italiana. Si tratta di un corso strutturato in due livelli, uno base e uno avanzato. Entrambi i corsi vanno in onda per 15 minuti al giorno.

Come per il corso televisivo, anche alla radio vengono affrontati e discussi dei programmi a carattere generale e culturale da un professore giapponese affiancato da due insegnanti madrelingua italiani.

Dopo aver considerato le situazioni di apprendimento, è opportuno soffermarsi sul fenomeno dell'inglese in Giappone, essendo la lingua straniera promossa a livello ministeriale ed educativo e di conseguenza quella più studiata.

Su questo versante, le ricerche di Funabashi (2000) e di Tukahara (2002) mettono in luce i dati di diffusione della lingua inglese in Giappone. Si tratta di informazioni che non hanno valore statistico ricavate dai risultati di test quali il TOEIC (Test Of English for International Communication), il TOEFL (Test Of English as a Foreign Language) e l'EIKEN (Test of English erogato da The Society for Testing English Proficiency) del biennio 2000-01. In mancanza di informazioni ufficiali da parte del Ministero giapponese, i risultati delle tre prove documentano il modesto interesse verso una lingua diversa da quella nazionale e il basso livello di prestazione ottenuto da coloro che hanno superato le prove rispetto al numero, peraltro esiguo, di coloro che studiavano l'inglese.

Nel corso degli anni l'inglese è diventato una lingua sempre più veicolare tanto da essere un fattore discriminante per lo status socio-economico di chi è in grado di utilizzarla per scopi lavorativi. Benché l'inglese non costituisca la lingua di comunicazione in Giappone, era diventato sempre più una necessità per distinguersi e avere più opportunità in ambito educativo e professionale. Pertanto, si assiste in modo progressivo all'aumento del numero di candidati giapponesi ai test linguistici di inglese. Lo studio dell'inglese, quindi, acquista una rilevanza sociale prima di essere una concreta necessità. Inoltre, l'inglese rappresenta lo strumento linguistico privilegiato per poter contrastare la tendenza alla chiusura caratteristica della società giapponese. Secondo Kubota (1998) questa motivazione ha rivalutato nel corso degli anni lo studio dell'inglese e delle altre lingue; parallelamente ad esse, viene attribuita importanza alle nuove tecnologie, in particolar modo a internet, come modalità per uscire dal tradizionale isolamento e poter familiarizzare col mondo esterno (Gottlieb 2008).

In sintesi, la strategia del governo giapponese mirava ad attualizzare il processo di internazionalizzazione politica ed economica del Paese puntando sull'insegnamento della lingua inglese. La percezione più diffusa in quel periodo consisteva nell'associare l'inglese a un concetto di modernità e apertura alla cultura occidentale. In tal modo, parlare in inglese costituisce uno status symbol che determina la posizione culturale e sociale occupata dall'individuo nella società giapponese di quegli anni.

Tra il 2002 e il 2003 vengono pubblicati due report: *Developing a Strategic Plan to Cultivate Japanese With English Abilities e Regarding the Establishment of an Action Plan to Cultivate Japanese with English Abilities*. Si tratta di documenti strategici nei quali individuare il piano della politica linguistica da sviluppare in Giappone nei successivi 5 anni.

I due report mettono a nudo gli obiettivi del sistema educativo che il Paese deve sviluppare nel lungo tempo. In entrambi acquisisce un ruolo centrale l'insegnamento delle lingue straniere ma di fatto si focalizzano ancora una volta sulla lingua inglese come strumento lin-

guistico da privilegiare allo scopo di consentire al Giappone un rapido sviluppo sulla via della globalizzazione. Diventa perciò essenziale che l'inglese sia insegnato a tutti i livelli e a tutte le fasce d'età in modo che i cittadini giapponesi possano accedere alle opportunità offerte dal mercato internazionale. Per conseguire questa nuova conoscenza in lingua straniera, il piano nazionale di promozione delle lingue sottolinea l'importanza delle nuove tecnologie come principale veicolo di studio, a dimostrazione che l'apprendimento della lingua straniera non prevede solo un contesto tradizionale di studio ma anche nuovi ambienti. In tal senso è opportuno che i giapponesi abbiano competenze tecnologiche per potere imparare in modo alternativo le lingue. In Giappone la lingua straniera assume una connotazione ideologica molto forte perché dotata di strumenti, di significati e di regole esplicite che corrispondono però agli abiti mentali con cui tradizionalmente veniva acquisita la L1.

Hashimoto (2002) mette in luce le condizioni di apprendimento dell'inglese in questo periodo. Prevale un approccio glottodidattico di matrice comportamentista e neobehaviorista. Il metodo maggiormente incoraggiato nell'insegnamento delle lingue è di stampo audio-orale rispetto all'approccio grammaticale-traduttivo. Una simile situazione didattica presenta dei tratti distintivi (Balboni 2015):

- a. il docente espone gli studenti a una serie di stimoli da interiorizzare;
- b. questi stimoli-input devono generare in sequenza le medesime risposte;
- c. le batterie di strutture grammaticali vengono fornite sotto forma di esercizi di manipolazione della lingua che vanno ripetuti in serie.

Una modalità di insegnamento simile attivava un'interazione fondata esclusivamente sulla singola frase oggetto di ripetizione. In questo modo la lingua utilizzata non era percepita come organismo vivo e mutevole; inoltre l'interazione si basava sulla riformulazione o sostituzioni semplici o complesse, generando un lavoro meccanico in chiave motivazionale (Nuzzo, Grassi 2016). La dimensione del lavoro era la frase, della quale poi si andava a selezionare e classificare ogni elemento linguistico (Ciliberti 2012).

Come è evidente da questo scenario, l'apprendimento delle lingue non utilizzava le strategie cognitive dello studente, il cui agire escludeva l'aspetto comunicativo e culturale della lingua, non permettendo in tal modo di comprendere se vi fosse una crescita continua legata alle competenze (Engestrom 2001).

1.5 Considerazioni sulla politica linguistica del Giappone (2002-06)

I due report pubblicati dal Ministero degli Affari Esteri del Giappone si ponevano l'obiettivo di promuovere la lingua inglese e con essa altre lingue nel sistema educativo e scolastico del Paese.

Per raggiungere questo macro-obiettivo, il piano esecutivo di tale programmazione a lungo respiro coinvolgeva diverse aree:

- a. miglioramento delle classi di inglese, a partire dalla scuola elementare;
- b. miglioramento della metodologia di insegnamento adottata dagli insegnanti;
- c. incremento della motivazione degli studenti a studiare l'inglese;
- d. maggior efficacia del sistema di valutazione della lingua inglese;
- e. promuovere la pratica di ricerca glottodidattica e linguistica.

I micro-obiettivi sopra menzionati ricompongono in maniera esemplare il quadro storico e legislativo in materia linguistica di questi anni. Quello che ne deriva, infatti, è la mancanza di strategie volte a promuovere il miglioramento tanto auspicato. Inoltre, non vi è menzionato un target specifico né la progettualità del piano indica in maniera chiara le azioni che occorre compiere e realizzare per raggiungere una competenza comunicativa in lingua straniera.

Sul piano strettamente didattico e pedagogico manca una impostazione tale che agganci l'apprendimento della lingua straniera allo sviluppo del pensiero dell'apprendente, dotando il percorso di studio di un nuovo significato legato all'esperienza della persona. Non vengono poi fornite alcune indicazioni sulla qualità dei contesti di apprendimento e sulle forme metodologiche e didattiche che servono per elevare la qualità dell'apprendimento linguistico degli apprendenti.

Per quanto riguarda il miglioramento del sistema di valutazione non sono elencate le misure e gli strumenti per lo sviluppo di un sistema valutativo adeguato a testare la competenza comunicativa degli apprendenti. In questo senso, non sono presenti delle indicazioni riguardo alle tecniche di accertamento delle abilità linguistiche. Come sostengono Vertecchi et al. (2016), la valutazione non è ancora un problema tecnico dal momento che i limiti della pratica valutativa vigente in quegli anni è condizionata dal tradizionale contesto di apprendimento. A riprova di ciò, le abilità degli studenti vengono valutate attraverso un determinato punteggio che si considera significativo del valore e della competenza raggiunta dal candidato (Serragiotto 2016). I test erano standardizzati e si basavano su batterie di esercizi inadeguati a verificare la competenza comunicativa dei discenti e la loro capacità di utilizzare la lingua in situazione.

In questa prospettiva, sorprende la posizione espressa da Butler e Iino (2005), per i quali i due report hanno contribuito a diffonde-

re un cauto ottimismo fra gli addetti ai lavori. È innegabile che i documenti costituiscono un primo tentativo di programmare lo studio delle lingue ponendo attenzione ad alcuni aspetti di natura motivazionale e didattica. Tuttavia le modalità di miglioramento suggerite mancano in concretezza e attenzione sullo sviluppo cognitivo e affettivo degli studenti, col risultato che non sono in grado di poter contribuire a migliorare il contesto di scolarizzazione attraverso l'inglese e lo studio delle altre lingue straniere. I due studiosi, inoltre, mettono l'accento sul grado di autonomia che i report attribuiscono al docente di lingue; di contro, non vengono fornite delle disposizioni o delle direttive specifiche rispetto all'autonomia che i docenti hanno nel fissare i traguardi di profitto e di competenza da verificare. Infine, non vengono indicate le risorse e gli strumenti per fare delle scelte adeguate e durevoli per supportare la motivazione e l'apprendimento degli studenti.

I due report, quindi, non individuano né sollecitano in maniera adeguata una pratica di insegnamento riflessiva né propongono delle indicazioni per orchestrare l'insieme delle risorse di cui si dispone per proporre una didattica pratica, opportunamente mirata all'acquisizione della lingua.

Un'ultima considerazione riguarda i test di conoscenza linguistica che servono anche per l'accesso all'università. Le competenze quadro che vengono verificate sono la grammatica, le abilità di ascolto, di lettura e di traduzione. Non c'è nessuna verifica sull'abilità produttiva del parlare e dello scrivere né vengono prese in considerazione ai fini valutativi le capacità dello studente di comprensione e di organizzare un discorso coerente, coeso ed efficace da un punto di vista comunicativo. L'orientamento che viene dunque suggerito dal programma di promozione linguistica (2002-06) certifica una parziale padronanza della lingua straniera secondo un format e soluzioni tecniche che escludono l'autonomia dello studente, la capacità di ragionamento e di scelta, il *problem solving* e la formulazione di soluzioni della consegna servendosi delle proprie conoscenze, delle esperienze pregresse e dell'idea che ciascuno degli apprendenti ha del mondo.

Occorre quindi attendere il piano programmatico del MEXT per promuovere e aggiornare in modo più concreto l'insegnamento delle lingue in Giappone.

1.6 La promozione dell'inglese e delle lingue straniere in Giappone dal 2007 al 2010

È opinione di Horigushi et al. (2015) che l'interesse per la lingua inglese fosse in realtà strumentale alle esigenze di competere sulla scena mondiale e parallelamente diffondere i valori della cultura giapponese. In questa concezione che rinnova le radici storiche e nazionalistiche del Paese non trovano spazio le altre lingue. Su di esse, infatti, non transitava nessuna finalità politica tale da giustificare la loro promozione all'interno del processo educativo del Giappone. La politica giapponese puntava quindi sull'inglese per far comprendere al mondo il suo percorso di crescita come potenza mondiale. Di conseguenza, l'inglese era insegnato non come lingua seconda o straniera, ma come lingua della comunità internazionale. Dunque vi è un costrutto pragmatico che spinge la politica giapponese a considerare l'inglese 'la lingua' di grande utilità al di fuori dei confini giapponesi.

D'accordo con Gottlieb (2008), la lingua inglese era sinonimo di lingua altra e ne andava incoraggiato lo studio affinché gli studenti potessero sviluppare una positiva attitudine verso modelli culturali occidentali. Dunque l'unica via di accesso alla comprensione di una visione alternativa del mondo era la lingua inglese. Non ci si dovrebbe stupire di un tale orientamento poiché la politica linguistica messa in atto dal Giappone non aveva avuto finora un approccio positivo nei confronti di altri sistemi linguistici diversi dall'inglese, non riconoscendo di fatto le lingue minoritarie e non apprezzando i programmi di mantenimento linguistico adottati dalle comunità linguistiche presenti *in loco* per scopi lavorativi. Nello specifico, le maggiori comunità etniche in Giappone erano i cinesi e i coreani.

Il report del 2002 redatto dalla commissione centrale preposta all'educazione *A Report on Desirable Outcomes for General Education in a New Age* (MEXT 2002) sottolinea l'importanza di comprendere le altre lingue e culture del mondo. Lo stesso documento, poi, fa riferimento all'aspetto metodologico dell'insegnamento senza fornire indicazioni concrete su quali approcci e metodi servano per preparare gli studenti del liceo ad affrontare la globalizzazione avendo un repertorio linguistico multilingue.

Dunque fino al 2003 la politica linguistica sembra abbia favorito l'insegnamento dell'inglese che gioca così un ruolo rilevante fra le lingue straniere studiate all'interno del sistema educativo e scolastico del Giappone in quanto veicolo dell'internazionalizzazione.

Un piccolo passo avanti però si registra nei dati statistici pubblicati dal MEXT del 2004.

Il report del 2004 intitolato *Activities of the Specialist Committee on Foreign Languages* era focalizzato sul curriculum di lingua inglese nelle scuole, ma per la prima volta si accennava all'insegnamento di altre lin-

gue diverse dall'inglese (MEXT 2004). Tuttavia, l'insegnamento dell'inglese e delle altre lingue doveva essere subordinato allo studio della letteratura giapponese, per cui venne declassata dal Ministro dell'Educazione Inkei Bunmeni nel 2006 la proposta di inserire l'inglese come parte del progetto curricolare delle scuole elementari. Questo episodio dimostra come vi fosse ancora una tendenza politica conservatrice e diffidente verso lo studio delle lingue straniere. Probabilmente questa resistenza è un residuo della politica del periodo Meiji in cui il Giappone era una comunità unita, uniforme e monolingue.

Per l'anno scolastico 2007-08 viene redatto dal MEXT un Sillabo per la corrispondente scuola media italiana. In questo documento lo studio delle lingue straniere è reso più esplicito; allo stesso modo viene indicata la finalità comunicativa di tale insegnamento.

Nel 2008, i dati statistici raccolti dal MEXT sottolineano che tra i 5.183 licei in Giappone meno di 2.027 propongono dei corsi di lingua che non sia l'inglese. In un certo senso, si tratta di dati significativi rispetto agli anni precedenti poiché fanno luce su di un piano di gestione delle lingue differenti dall'inglese in graduale espansione. Nello specifico, il francese e il tedesco erano studiati al liceo (Gottlieb 2012).

Tra le lingue orientali che il programma specificava vi erano il cinese e il coreano. Quest'ultima lingua era già presente nel 1973 nel sistema scolastico giapponese, essendo la prima lingua orientale a essere insegnata. Negli anni il coreano è stato protagonista di una lieve crescita. Il MEXT 2006 specifica che la lingua coreana era generalmente insegnata in molte scuole della prefettura di Osaka.

Più tardi, nel nuovo programma JET del 2005 viene incluso anche il russo la cui diffusione a livello scolastico è evidente a partire dall'anno scolastico 2006-07 della prefettura di Hokkaido, dove si segnalano 150 studenti di russo.

Successivamente, il programma generale (JET) del 2010 specifica le lingue straniere oggetto di studio nel sistema educativo del Giappone: oltre alla lingua inglese, vi sono il francese, il tedesco, il coreano e, infine, il cinese. Queste ultime due lingue rispecchiano la situazione delle comunità immigrate per scopi lavorativi in Giappone, essendo i gruppi etnici maggiormente presenti nel territorio.

1.7 Le nuove disposizioni legislative per la promozione delle lingue dal 2010 a oggi

Tra i 2010 e il 2011 la maggior parte degli insegnanti stranieri attivi nel sistema educativo giapponese apparteneva a contesti in cui l'inglese era la lingua ufficiale.

A partire dal 2011 il MEXT (organizzazione fondata nel 1977 afferente al Ministero dell'Educazione) ha incoraggiato gli insegnanti a

dare maggiore enfasi alla comunicazione nelle classi in modo che prevalga un uso comunicativo della lingua piuttosto che un atteggiamento grammaticale. Rispetto al 2015, l'ultimo report del MEXT (2017) contiene le indicazioni e le mete politico-pedagogiche per poter avviare una nuova fase di programmazione curricolare nella quale gli obiettivi di apprendimento e le modalità per conseguirli sono strettamente correlati con l'adozione di un approccio comunicativo per l'insegnamento delle lingue nelle istituzioni pubbliche, con il fine di costruire negli allievi delle abilità e delle competenze comunicative spendibili.

In classe una tale situazione è incoraggiata attraverso una serie di strategie:

- a. materiali didattici nuovi e stimolanti;
- b. contestualizzazione della lingua da cui procedere per una migliore analisi dell'aspetto linguistico;
- c. approfondimento culturale e interculturale della lingua oggetto di studio in modo che lo studente sviluppi pensiero critico e giudizio sia per la propria L1 che per la LS.

Da qui due considerazioni. La prima è che l'insegnamento della LS serve a mantenere e rafforzare la L1. La seconda considerazione è che all'approccio comunicativo viene assegnata sempre più importanza, essendo ritenuto una scelta metodologica tesa a favorire nei discenti giapponesi una maggiore consapevolezza dell'utilizzo della lingua come strumento di pensiero e di comunicazione all'interno di una comunità globale. Nessun riferimento invece è stato espresso nei confronti del sistema valutativo che in Giappone serve per classificare e decidere il futuro educativo dei giovani (Fujita-Round, Maher 2008).

A fronte di questa situazione, per rendere possibile un'azione educativa essenziale come quella tracciata dal MEXT occorrono docenti preparati e capaci di realizzare didatticamente delle azioni finalizzate al raggiungimento di tali mete educative e linguistiche. In questa direzione, il MEXT ha promosso un sistema di riconoscimento e di accreditamento delle competenze acquisite mediante il rilascio di una certificazione didattica, con livelli differenti. Secondo Gottlieb (2012) una tale misura mira a riformare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue in modo che attraverso la scuola e percorsi di educazione linguistica si possano favorire le condizioni di crescita psicologica e sociale degli studenti di lingue.

Tuttavia, a fronte delle misure adottate dal MEXT, le condizioni dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue rimangono ancorati ai riferimenti pedagogico-educativi tradizionali del contesto. Su questo versante, Kikuchi (2017) ritiene che la chiave per il rinnovamento metodologico passi attraverso la formazione dei docenti di lingue in modo che essi abbiano gli strumenti teorico-pratici per costruire materiali didattici, situazioni valutative in linea con il fabbisogno formativo del contesto di apprendimento.

In questa prospettiva, diventa utile aprire una finestra sulla realtà delle condizioni di insegnamento/apprendimento delle lingue, in questo caso dell'italiano in Giappone, al fine di sottolineare come la logica educativa giapponese evidenzii differenti modalità di azione per lo studente rispetto alle recenti indicazioni del MEXT.

1.8 Considerazioni sulla politica di diffusione delle lingue straniere in Giappone

Se si considerano gli ultimi venti anni, la politica linguistica in favore dello studio delle lingue mette in evidenza il ruolo centrale assunto dalla lingua inglese (Gottlieb 2012).

Non si va lontani dalla verità storico-linguistica degli anni oggetto di analisi in questo capitolo affermando che la situazione in Giappone sia segnata da una triplice direzione: il giapponese è la L1 parlata dalla comunità giapponese, la prima lingua straniera insegnata è l'inglese in quanto lingua internazionale, infine vi sono il francese e il tedesco, oltre al cinese e al coreano, tra le lingue presenti nel sistema scolastico giapponese. Non a caso queste lingue erano quelle maggiormente già studiate all'università secondo questa proporzione riportata da Sensui (2009): 92% per la lingua inglese, quasi il 60% degli studenti universitari avevano scelto il cinese, mentre il rimanente 15% degli studenti aveva optato per il coreano e il francese.

Diversamente dall'inglese, l'insegnamento delle lingue straniere in Giappone ha avuto un ruolo marginale (Kubota, McKay 2009). Secondo Horiguchi, Imoto e Poole (2015) questa situazione è concatenata a tre fattori. Uno di questi è che la politica linguistica giapponese degli ultimi 25 anni ha favorito un processo crescente di 'ingleizzazione' fin dalle scuole elementari, in modo da preparare i futuri cittadini giapponesi ad affrontare le pressioni e le nuove esigenze derivate dalla globalizzazione (Kikuchi 2009). Nei loro studi, Yamagami e Tollefson (2011) hanno messo in evidenza la crescente influenza simbolica dell'inglese che arricchisce il vocabolario giapponese in relazione a campi artistici quale la musica o divenendo parte imprescindibile della terminologia scientifica e accademica.

Il secondo motivo è legato all'assenza del curriculum di lingue e di traguardi formativi. Infatti, l'assenza di tali strumenti operativi ha reso non percepibile agli studenti l'utilità di quello che studiano. In questa scia, le ricerche di Kunishige et al. (2011) dimostrano che gli studenti universitari giapponesi di lingua inglese percepiscono una mancanza di direzione per l'assenza di un contesto didattico in cui sono pochi i presenti riferimenti didattici e pedagogici. Nell'indagine di Ushioda (2015) gli studenti adolescenti giapponesi affermano di non sentirsi adeguatamente motivati dallo studio dell'inglese perché il sistema scolastico non incoraggia un loro coinvolgimento e

una piena partecipazione alla attività didattiche. Su questo versante, Al Wossabi (2019) afferma che l'assenza di un curriculum rischia di non far comprendere agli studenti la complessità e la ricchezza della cultura della lingua oggetto di studio. In casi come questo, gli studenti pervengono alla memorizzazione di *tranche* comunicative coerenti con una tipologia di apprendimento fine a sé stesso e rilevanti soltanto per il *testing*. Come è evidente negli studi di Grabe e Stoller (1997), l'importanza di strutturare un curriculum in cui definire le caratteristiche dell'apprendimento delle lingue è una scelta cruciale nel promuovere cinque aree di crescita nello studente: cognitiva, affettiva, emotiva, linguistica e metalinguistica.

Il terzo motivo è collegato alla modesta preparazione metodologica dei docenti di lingue. Le ricerche di Kikuchi e Brown (2009) sulla didattica della lingua inglese a studenti universitari in Giappone hanno sottolineato una visione tradizionale della lingua e il ruolo passivo dei discenti. La centralità dei docenti osservati rispecchia l'ordine gerarchico e gerontocratico della società giapponese. Un altro aspetto osservato era l'insegnamento focalizzato sulla grammatica, con attività di traduzione considerate come la modalità privilegiata per fare in modo che gli studenti dimostrassero di aver compreso e applicato correttamente la regola morfosintattica. L'analisi delineata sarebbe in linea con la tradizionale strategia di organizzazione e costruzione di contenuti a cui sono abituati gli studenti giapponesi: a partire dalla propria L1 la frase in lingua straniera viene tradotta parola per parola mediante la tecnica di lettura definita *yakudoku*. Questo spiega come il significato della frase straniera passi attraverso la traduzione giapponese della frase, generando fatica e rallentando i ritmi di acquisizione (Hino 1988).

Un contesto d'insegnamento simile rivela un'ampia gamma di elementi e scelte didattiche in forte disaccordo con le indicazioni pedagogiche del MEXT (2003). Pertanto, la formazione glottodidattica dei docenti diventa un atto politico prioritario. Pérez-Peittx, Civera Lopez e Sangrà (2019) sostengono che l'aggiornamento glottodidattico costituisce una questione rilevante sul piano educativo e che vada affrontata definendo non soltanto le mete ma anche il percorso con cui essa debba tradursi operativamente in modo che gli insegnanti siano coscientemente preparati da un punto di vista glottodidattico, siano consapevoli delle loro scelte didattiche e abbiano gli strumenti teorico-pratici per risolvere i problemi linguistici degli studenti. Dunque, per poter produrre un cambiamento nel sistema di educazione linguistica in Giappone sarebbe opportuno dedicare maggiore enfasi allo sviluppo e l'organizzazione degli interventi di formazione e di aggiornamento glottodidattico affinché vi sia sempre un focus scientifico chiaro e un'operatività che dia senso e forma al fabbisogno formativo dei docenti di lingue coinvolti. L'articolazione costante e coerente tra il progetto teorico e l'attivazione di tali per-

corsi formativi dovrebbe infatti definire un'offerta formativa costante nel tempo, accessibile mediante l'utilizzo delle nuove tecnologie e attenta a diverse dimensioni dell'insegnamento relative alla sfera neuro-psicologica dello studente oppure alle tecniche di didattizzazione di materiali autentici. Una maggiore efficienza dell'insegnamento delle lingue potrebbe far diminuire negli studenti la demotivazione e la frustrazione causate dalla incapacità di comprensione in classe (Kikuchi 2017).

A conclusione, un altro aspetto significativo della politica linguistica del Giappone è la progressiva importanza assegnata allo studio delle lingue. Benché l'inglese abbia sempre ricoperto il ruolo di prima lingua, con l'emergere del Giappone a potenza mondiale e con il rafforzamento dei rapporti bilaterali con altri Paesi a seguito delle mutate e complesse condizioni geopolitiche ed economiche del mondo, la politica giapponese ha assegnato progressivamente importanza allo studio delle altre lingue diverse dall'inglese. Questo fattore è anche correlato con la presenza massiccia di comunità linguistiche etniche nel Paese. Da qui l'esigenza pragmatica di considerare il multilinguismo una risorsa, facilitando di fatto attraverso alcune misure legislative lo studio di tali lingue e l'inserimento nel tessuto sociale dei nuovi immigrati (Brody 2002).

Il problema metodologico tuttavia è quello che la politica linguistica sta cercando di affrontare con la nuova riforma, con il fine di colmare quel *gap* tra le intenzioni interculturali e pedagogiche e la qualità dell'apprendimento delle altre lingue (Mezzadri 2017).

2 Il sistema educativo in Giappone

Graziano Serragiotto

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 2.1 Introduzione. – 2.2 Il contesto (inter)culturale del Giappone. – 2.3 Il sistema educativo in Giappone. – 2.3.1 L'organizzazione scolastica in Giappone. – 2.3.2 Il sistema universitario in Giappone. – 2.4 Caratteristiche metodologiche dell'insegnamento delle lingue nel sistema educativo. – 2.5 Motivazione e caratteristiche dell'apprendente giapponese di lingue.

2.1 Introduzione

Oggi giorno il Ministero dell'Educazione giapponese sente la necessità di dover affrontare e dare una risposta concreta alle sfide molteplici e spesso contrastanti che più caratterizzano una società sempre più globale e multiculturale. Su questo versante ogni individuo è una risorsa professionale che va formata e preparata perché possa dare un contributo originale e innovatore alla società. In questo terzo capitolo, dunque, si farà un'analisi del sistema educativo e scolastico vigente in Giappone. Nel delineare le peculiarità dell'organizzazione scolastica di ogni ordine e grado si farà il punto dei nodi problematici e delle prospettive educative che il sistema deve affrontare. La sfida più grande che il MEXT si propone è quella di creare un ambiente di studio e di lavoro motivante ossia in grado di motivare i giovani apprendenti a imparare e a sperimentare in modo efficace i saperi appresi.

Un altro aspetto che emergerà dal parallelismo inevitabile tra la struttura della società e quella scolastica è la tendenza comune a considerare l'educazione uno strumento vitale per un'adeguata condizione della propria vita in linea con il sentimento della società. In

questa direzione, è possibile rintracciare delle traiettorie comuni alle riforme che hanno investito l'educazione: disciplina, rigore, senso di autocontrollo sono principi spirituali e culturali su cui poggia una formazione orientata al bene comune della società. Perché ciò che conta non è l'individuo ma il servizio che ognuno dà alla collettività di cui fa parte allo scopo di migliorarne il funzionamento. In questo senso, l'educazione è una strategia per conseguire degli obiettivi su scala nazionale e internazionale.

2.2 Il contesto (inter)culturale del Giappone

Prima di ricostruire lo stato dell'arte della diffusione della lingua italiana in Giappone e individuare quale influenza e forza di attrazione essa abbia, è opportuno prima di tutto comprendere il significato di 'cultura altra' da parte dei giapponesi. In questa prospettiva, è utile richiamare il modello valoriale proposto da Brislin e Yoshida (1994) secondi i quali la cultura è un'attitudine che comprende aspetti quali consapevolezza, conoscenza, capacità emotiva e abilità nel poter assumere un modo di vedere e interpretare diversamente le situazioni. A questo proposito, per rapportarsi con una cultura diversa dalla propria, il giapponese mette in atto valori come il *sashi*, ovvero la capacità di comprendere i bisogni dell'interlocutore e di prendere l'iniziativa per evitare di mettere a disagio la persona straniera con la propria attitudine silenziosa.

Gli studi di comunicazione interculturali in Giappone nati intorno agli anni Settanta si sono da sempre focalizzati su di una prospettiva pragmatica della comunicazione con la cultura altra allo scopo di padroneggiare il rapporto con i parlanti di lingua e cultura inglese, principalmente provenienti dagli Stati Uniti. Sulla scia delle evidenze del secondo capitolo, i rapporti con la cultura altra equivalevano a confrontarsi con l'unico sistema linguistico e culturale considerato, ovvero l'inglese. In Yoshida et al. (2013) è ampiamente dimostrato che l'utilizzo dell'inglese rappresenta per il giapponese scolarizzato e lavoratore una priorità per mantenere ben saldi gli obiettivi della propria carriera professionale.

In seconda istanza, saper gestire e risolvere le problematiche legate all'interculturalità con la lingua inglese significava poter contribuire al processo di internazionalizzazione della società giapponese. Gli studi di Rogers et al. (2002) mettono in evidenza come in Giappone si desse poca importanza alle altre culture di matrice non inglese, definite come minoritarie e 'di basso reddito'.

Da questi presupposti è ipotizzabile che lo studio della lingua inglese in Giappone si basi su una motivazione strumentale, utilitaristica, collegata a ragioni di avanzamento della carriera, scolastica/universitaria e lavorativa.

Una seconda linea degli studi interculturali in Giappone ha preso in esame le implicazioni derivanti dalle teorie di Hall (1976) e di Hofstede (2003), che rimarcavano la differenza tra contesti *high* e *low profile*. Lo scopo era di comprendere le modalità di gestione degli effetti dell'interazione tra parlanti di culture diverse da quella giapponese. A questo scopo sono sorti numerosi studi interculturali di tipo comparativo tra Stati Uniti e Giappone (Gudykunst et al. 1996; Kitayama, Ishi 2002). L'implicazione più rilevante sul piano didattico è stata messa a fuoco dalle ricerche di Neuliep (1997), nelle quali emerge che gli studenti universitari giapponesi sono soliti utilizzare una modalità di interazione maggiormente formale e distante con i rispettivi docenti in confronto ai loro pari statunitensi. Ciò contribuisce a un ambiente di apprendimento delle lingue attento alle procedure formali di interazione, verbale e non, orale e scritta tra docenti e studenti. L'alta distanza sociale che si genera fra studenti e l'insegnante potrebbe apparire evidente in situazioni di apprendimento formale e nelle situazioni di lavoro in cui è richiesto agli studenti il compito di esaminare problemi da prospettive differenti e di confrontarsi con le informazioni offerte dal docente. In questo scenario di apprendimento potrebbe diventare difficile contraddire l'insegnante oppure mettere in evidenza delle soluzioni alternative rispetto al punto di vista del docente. Valiente (2008) ha osservato come un tale ambiente di apprendimento definisca in modo chiaro il rapporto tra docente, metodologie e studente:

- a. il modello di apprendimento è fortemente influenzato dal contesto in cui si vive, per cui il ruolo del docente è di colui che trasmette conoscenze e valuta i saperi;
- b. il ruolo dello studente è passivo e deve rispondere alle regole sociali che uno studente deve compiere durante la sua esperienza di studio;
- c. le competenze orientative si basano sulla memorizzazione e sulla passività correlata a una motivazione estrinseca ovvero non legata alla convinzione dell'individuo di poter imparare a progettare e gestire un personale percorso di apprendimento che faccia leva su atteggiamenti, azioni e motivazioni personali.

Il percorso formativo sarebbe così riletto in maniera individuale e valutato in base agli obiettivi raggiunti e valutati dal docente senza che vi sia una messa in gioco degli aspetti critici affrontati dallo studente.

Lo scenario interculturale fin qui delineato ha una profonda attinenza con l'ipotesi di inserire il Giappone in un contesto culturale dal profilo *high* dove si mettono in relazione l'organizzazione di una società ordinata gerarchicamente e il collettivismo espresso da ogni singolo individuo, dotato di un piano di azione e di comunicazione di sentimenti e di emozioni che risponde a un codice di valore simi-

le agli altri. Dunque questa realtà è caratterizzata da un reticolo di valori e ideali invisibili condivisi da ogni persona e con i quali ogni individuo costruisce la propria vita senza mettere a disagio il contesto in cui vive e agisce.

In questa direzione, gli studi di Nevgi et al. (2010) hanno effettuato delle sperimentazioni in Giappone allo scopo di sottolineare quanto le caratteristiche culturali di un contesto *high* incidano sulla tipologia di metodo per insegnare e sull'utilizzo delle nuove tecnologie.

In questa indagine si è tenuto conto prima di tutto dello stile comunicativo dei nipponici sottolineando i tratti che appartengono a questo modello: enfasi sul non detto e consapevolezza dei messaggi extralinguistici. Una realtà complessa che, coniugata al livello di consapevolezza assunta dal silenzio (Richardson, Smith 2007), genera una sua storia e una prospettiva di vita comunitaria, di cui ogni giapponese riconosce di far parte.

Il senso di essere parte integrante di una comunità non è un concetto astratto ma, al contrario, un principio e luogo concreto che si manifesta a livello prima di tutto cognitivo e successivamente relazionale.

Secondo Maynard (1997), l'appartenenza a un contesto di alto profilo culturale come il Giappone è visibile a livello linguistico. Su questo versante, la lingua giapponese è classificata come lingua agglutinante, in cui la collocazione di singoli elementi sintattici conferisce un particolare valore grammaticale e senso relazionale alla frase e al messaggio che si vuole comunicare. Ogni parte del discorso, quindi, entra in relazione con altre svolgendo una funzione di sviluppo che può avere due direttrici: crescita della relazione interna alla comunità/organizzazione nella quale si fa parte oppure scontro.

La lingua giapponese ha un alto profilo culturale anche a livello fonetico. Gli studi di Tokuhiko e Hiki (2005) evidenziano che il 35% di parole appartiene a uno dei gruppi di omonimi. Ne consegue che la conversazione non può essere compresa senza conoscere il contesto in cui essa si sta svolgendo. Questo modello comunicativo comporta una grande attenzione al non detto e al modo stesso in cui le cose vengono dette. Il silenzio, poi, ha un valore esplicito.

L'andamento del discorso è quasi mai diretto e circolare; l'ascolto, il rispetto dei turni di parola e le pause diventano un passaggio essenziale nella relazione con gli altri.

Pertanto, il modello comunicativo contestuale al Giappone può essere sintetizzato con la tabella 4:

Tabella 4 Modello comunicativo dei giapponesi. Libera interpretazione da Nevgi et al. 2010

Stile comunicativo
Introversione
Modestia
Calma
Rispetto dei turni di parola
Uso del silenzio
Tono di voce moderato
Gestualità ridotta
Caratteristiche culturali
Gerontocrazia
Gerarchia
Ascolto
Senso della collettività
Tendenza all'uniformità
Armonia
Puntualità

Le dinamiche culturali e comunicative sopra menzionate presentano delle implicazioni interne al sistema educativo e metodologico. Di conseguenza, nel prossimo paragrafo si intenderà mettere in evidenza quei passaggi organizzativi, in seno al contesto scolastico e universitario, e comportamentali che meglio sintetizzano e rappresentano la qualità e la pertinenza degli atteggiamenti che si sviluppano in determinati contesti di studio. Ciò permetterà di evidenziare una visione complessa del contesto educativo giapponese, dove è evidente la connessione tra i valori della società e la sua conseguente organizzazione.

2.3 Il sistema educativo in Giappone

Obiiettivo di questo paragrafo è comprendere il sistema educativo giapponese alla luce delle sue riforme. In questo modo si potranno esaminare le linee di sviluppo diacronico dell'organizzazione scolastica e universitaria e le problematiche che, ancora oggi, permangono.

2.3.1 L'organizzazione scolastica in Giappone

In Giappone l'educazione è il fondamento del progetto di sviluppo del popolo (Marginson 1999). Il successo che il Paese deve conseguire è strettamente correlato con il percorso di istruzione dell'in-

dividuo nel quale il progetto stesso prende corpo in termini di conoscenze e competenze. Queste ultime vengono concepite come un bagaglio tecnico che va acquisito per risolvere e migliorare il contesto professionale, riuscendo in tal modo a valorizzare le condizioni di conoscenza in cui la persona è immersa insieme alla comunità di cui fa parte (Anzai 2015). Dunque ogni persona mette a disposizione il proprio repertorio, concettuale e operativo, per poter contribuire, mai in maniera autoreferenziale, al contesto di lavoro e alla crescita dell'ambiente di cui è parte connessa e integrante (Tsuneyoshi 2001).

La rappresentazione di questa realtà è frutto dell'interazione tra l'individuo e i valori che egli costruisce e interiorizza lungo il processo educativo.

In questo senso, a partire dalla riforme del 1993-95 il progetto educativo del Giappone ha voluto incoraggiare negli apprendenti un tipo di comportamento che permetta a ciascuno di poter interagire con la realtà circostante secondo un modello conoscitivo e valoriale uniforme, con funzioni e scopi già determinati in base a precipe categorie contestuali e culturali (non a caso la riforma dell'istruzione obbligatoria si riferisce a mete educative da conseguire come la ricchezza spirituale e la coesione sociale).¹

La struttura del sistema scolastico in tal modo ha un carattere deduttivo poiché si pone l'obiettivo di ordinare linguaggi e comportamenti secondo precisi schemi mentali e organizzativi della società nella quale ogni persona occupa un posto socialmente riconoscibile (Reza 2008).

Guardando da più vicino il sistema dell'educazione, è opportuno segnalare che per rispondere alla sfida della globalizzazione e ai mutamenti socio-demografici degli ultimi venti anni si sono avuti, a partire dal 1999, dei cambiamenti di ordine organizzativo mediante apposite riforme.

L'obiettivo delle disposizioni del 2004/06 e del 2015, implementate poi nell'anno accademico 2018/19, consiste in una revisione curricolare grazie alla quale i giovani giapponesi siano temprati nello spirito della nazione e nella competizione (Bamkin 2018). Si tratta di una riformulazione conservatrice, nella quale è rilevante l'educazione morale come disciplina insegnata a scuola (dalla classe elementare alla *junior high school*).

Sulla scia di precedenti disposizioni, la riforma poi fa riferimento all'innalzamento della qualità didattica mediante:

- a. un allentamento della pressione educativa in modo che lo studente possa sviluppare un maggiore dinamismo e indipendenza nella partecipazione alle attività;

¹ <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373866.htm>.

- b. una possibilità di scelta curricolare per gli studenti della scuola secondaria;
- c. una migliore predisposizione grazie a un incremento della motivazione e dell'impegno verso attività motorie successive alle ore della lezione;
- d. una modalità di premiazione secondo la quale gli studenti più meritevoli in 3-4 discipline attinenti a un preciso ramo scientifico non sono obbligati a sostenere l'esame di ammissione all'università;
- e. la promozione di attività di scambio al fine di facilitare l'ingresso nel sistema educativo e universitario di studenti stranieri. Questo aspetto è sentito come uno stimolo per avviare un confronto costruttivo fra culture e pratiche diverse;
- f. una sinergia più stretta fra ricerca universitaria e sperimentazione aziendale.

L'obiettivo a lungo termine che si voleva conseguire attraverso un approccio maggiormente interdisciplinare era di poter strutturare all'interno di ogni programma scolastico un'educazione multiculturale che tenesse conto dello scenario internazionale e della presenza di numerosi studenti stranieri nella scuola e delle conseguenti implicazioni interculturali che nascevano all'interno delle aule. Così, a partire dal 1981 è stata fondata a Osaka la Società di Educazione interculturale con il compito di indirizzare le nuove istanze educative verso la realtà attuale della società giapponese e garantire pieni diritti all'educazione di ogni individuo.

Un altro obiettivo che le nuove disposizioni si prefiggevano (in particolare quelle emanate nel 2002) era di decentrare il sistema educativo, delegando a ogni istituzione il compito di modificare o porre delle integrazioni al *core* del curriculum scolastico a seconda dei bisogni degli apprendenti (Motani 2005). Dunque l'educazione oggi in Giappone è una responsabilità nazionale, provinciale e municipale.

Come fa notare Cave (2007), una tale normativa che punta alla crescita dell'individuo e alla sua motivazione come risorsa per investire sul proprio futuro è stata fortemente criticata da oltre il 60% delle famiglie giapponesi. Questa posizione è particolarmente rilevante dal momento che le famiglie della classe media giapponese hanno percepito il cambiamento come disimpegno da parte delle istituzioni, specie quelle educative, di affrontare le reali esigenze dei figli con interventi adeguati a sostenere un percorso didattico che deve essere, prima di tutto, attinente con il contesto sociale. Una simile riorganizzazione non punta sulla quantità delle azioni che devono essere necessariamente apprese secondo un percorso continuativo e intenso. Il trasferimento della conoscenza e delle competenze che orientano l'apprendente deve mobilitare le sue risorse nell'arco di tutto il percorso di studi in cui si forma.

Ad assumersi la responsabilità del rinnovamento del sistema educativo in Giappone è il MEXT, il quale utilizza il 15% delle risorse pubbliche per migliorare le condizioni scolastiche e della didattica. Ogni 10 anni il MEXT propone una serie di riforme volte a migliorare l'organizzazione scolastica.

Le disposizioni in materia di organizzazione scolastica promosse dal MEXT prevedono un sistema suddiviso in cinque cicli e tre grandi blocchi:

- a. Ōchien (幼稚園), Scuola dell'infanzia;
- b. Shōgakkō (小学), Scuola elementare;
- c. Chūgakkō (中学), Scuola media;
- d. Kōkō (高校), Liceo;
- e. Daigaku (大学), Università o Senmongakkō (専門学校-Vocational school).

In Tsuneyoshi (2013) è possibile delineare le caratteristiche del modello scolastico.

La scuola è obbligatoria dalla scuola elementare alla scuola media (in totale 9 anni). Secondo le statistiche ministeriali del MEXT, il 98% degli studenti prosegue fino al liceo. Rispetto al sistema educativo italiano, la scuola elementare dura 6 anni. In una classe elementare solitamente vi sono 30 o 40 studenti. Oltre a discipline come matematica, scienze, musica, calligrafia giapponese e *haiku*, il percorso curricolare prevede poi lo studio dell'informatica, in appositi laboratori di cui ogni scuola è dotata, e della lingua inglese. In alcuni istituti vengono insegnate altre lingue straniere: cinese, coreano, francese e tedesco. La scuola media dura in totale 6 anni. Tre anni per la scuola media inferiore e altri tre per la scuola media superiore.

Gli studenti sono soliti sostenere due test di ingresso, uno per la scuola media e un altro per accedere al liceo.

Per quanto riguarda il liceo, bisogna specificare che esso è distinto in tre anni di *junior high school* e i restanti tre di *high school*; a ciò seguono 2 anni di *junior college*, oppure 4 anni, a seconda del percorso di formazione e degli obiettivi selezionati.

A seguito della riforma del 2002, il programma scolastico ha avuto una riduzione del curriculum del 30% rispetto agli anni precedenti. Il calendario scolastico prevede l'inizio delle attività nel mese di aprile e la fine nel marzo dell'anno successivo. La maggior parte delle scuole adotta un'organizzazione per semestre per un totale di 3. Il primo semestre comincia ad aprile e si conclude ad agosto. Il secondo semestre inizia a settembre e si conclude a dicembre; infine, l'ultimo semestre ha luogo a gennaio e termina a marzo. La pausa estiva si colloca fra luglio e agosto; vi è poi un altro intervallo delle attività corrispondente al periodo invernale, vale a dire a tra la fine di dicembre e l'inizio di gennaio; infine, l'ultimo periodo di vacanza è a fine marzo, prima dell'inizio del nuovo anno scolastico in aprile.

A partire dal 2002 l'impegno previsto è di 5 giorni a settimana, dal lunedì fino al venerdì anche se non mancano scuole che obbligano lo studente alla presenza anche il sabato (sarebbe il caso di rovesciare la prospettiva sostenendo che buona parte degli studenti è supportata dalla propria famiglia a studiare presso docenti o doposcuola privati al fine di potenziare l'apprendimento e giungere agli esami forti di contenuti e nozioni).

Una simile prospettiva rimanda a una serie di considerazioni sul contesto educativo messo in atto in Giappone. Le odierne riforme puntano a formare persone con molteplici abilità senza che venga meno l'adesione ai valori spirituali e culturali e a quella particolare sensibilità che sono decisivi in una dimensione collettiva della società come quella giapponese. In questo senso l'organizzazione della scuola punta a un sapere pratico, dove l'applicazione dei contenuti e il pensiero creativo formano nuovi cittadini che sanno affrontare situazioni di complessità. Le nuove riforme, quindi, vogliono tenersi lontane dall'idea di un apprendimento realizzato staticamente dove gli apprendenti sono soggetti passivi.

Le ricerche sul campo compiute da alcuni studiosi (Cave 2007) hanno illustrato la dimensione del lavoro svolto nelle classi della scuola elementare, anche alla luce dell'introduzione dello studio della lingua inglese a partire dal 2011. Viene infatti delineato un ambiente di apprendimento di stampo umanistico nel quale lo studente è coinvolto direttamente nelle attività proposte in classe dal docente (Caon 2005). Quest'ultimo sembra occuparsi di ciascuno dei suoi allievi affinché le esperienze didattiche strutturate riescano a sviluppare dei comportamenti e degli atteggiamenti positivi per l'armonia della comunità alla quale entrambe le categorie di attori appartengono.

Non è noto se la progettazione didattica ha un senso profondo per gli allievi, se le attività didattiche consentono di realizzare delle strategie metacognitive e rafforzino la loro autodeterminazione. Un aspetto da sottolineare è innanzitutto la relazione positiva e serena tra l'insegnante e gli studenti, che fa da contrasto con l'universo patriarcale e verticale che condizionava un tempo il rapporto. A conferma di ciò, le osservazioni hanno fatto luce sul lavoro cooperativo e di gruppo che si svolge in classe allo scopo di poter sviluppare l'autonomia dell'allievo e il senso di interdipendenza con la comunità di cui è parte. Lo studente si sente motivato ad affrontare situazioni ludiche e di lavoro collaborativo così come momenti più problematici.

In merito all'organizzazione delle attività in classe, discipline quali la letteratura e la poesia mettono in gioco l'aspetto emotivo, affettivo e creativo dei discenti; materie come la matematica si prestano a lavori di tipo cognitivo nei quali lo studente impara a riflettere, ad analizzare e a classificare.

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'inglese nella scuola elementare, il MEXT (2008) dà le seguenti indicazioni:

- a. l'inglese è collocato in una prospettiva di *life long learning* per cui va coltivato fin da piccoli;
- b. le lezioni devono essere orientate ad attività di tipo comunicativo allo scopo di infondere interesse e motivare gli studenti a utilizzare l'inglese per scopi formativi e professionali;
- c. dare enfasi al metodo di insegnamento per mettere in atto una situazione didattica e tattica in grado di sviluppare una prospettiva d'uso della lingua.

Nell'insegnamento dell'inglese è coinvolto il docente madrelingua giapponese che ha ottenuto però una certificazione linguistica di livello intermedio o *upper intermediate*. Il docente stabilisce strumenti e obiettivi delle lezioni, prepara i materiali didattici, dà i compiti e corregge. Dai risultati del TOEFL (2009) gli studenti che hanno iniziato a studiare l'inglese alla scuola elementare hanno ottenuto un miglioramento del punteggio nella certificazione in relazione ad aspetti della lingua quali la fonetica e la grammatica

Rileggendo con attenzione le nuove disposizioni legislative in materia scolastica, si scorge ciò che Balboni (2017) definisce mete 'alte', generali, formative: esse sono legate a esiti circoscritti alla politica linguistica. Gli obiettivi invece devono essere concreti, specifici di una realtà e dei quali occorre misurare il processo e gli esiti.

Il piano formativo e l'esercizio tattico del docente in classe sembrano escludere la via della creatività, dell'innovazione e della complessità. Infatti, l'itinerario educativo e professionale propone una prospettiva dell'istruzione lineare e non trasversale rispetto alle altre discipline e ai linguaggi più tecnici che le caratterizzano.

Il progetto educativo in Giappone ha una dimensione formalizzata e connotata da un unico linguaggio, specifico di un universo fatto di prevedibilità e di routine, per cui è sufficiente attivare il proprio sapere per dimostrare di aver appreso. Ciò pone in evidenza un ordine di problemi legato alla formazione dell'apprendente, alla frizione che un tale sistema fa emergere, causata dall'incapacità del docente di saper intervenire didatticamente e tecnicamente laddove gli studenti presentano dei problemi di ordine linguistico, e alla formazione didattica degli insegnanti e, più specificatamente glottodidattica, dei docenti di lingua straniera.

Il progetto del percorso educativo e formativo in Giappone si sviluppa in modo longitudinale e chiuso e sembra tendere all'omologazione dei ruoli. Come si vedrà in uno dei paragrafi di questo terzo capitolo, il docente ha la responsabilità dell'apprendimento degli studenti e pianifica un percorso mirato a far in modo che essi dimostrino di aver imparato i contenuti. Le modalità di verifica sono univoche e così gli studenti non hanno altro modo di dimostrare di aver studiato se non attraverso il test scritto. In questo modo, il progresso o meno di uno studente si basa sul livello finale conseguito; pa-

rallatamente non c'è consapevolezza da parte del discente della propria carriera scolastica.

Una simile situazione didattica non consente di personalizzare l'insegnamento e l'apprendimento dello studente. Le informazioni che il docente raccoglie tramite i test servono per decidere il livello a cui appartiene uno studente e, nonostante le mete iniziali, non servono a proporre degli adattamenti al percorso in modo da far diventare la classe uno spazio in cui crescono le persone e le idee.

2.3.2 Il sistema universitario in Giappone

Secondo i dati del Ministero dell'Educazione giapponese nell'anno accademico 2012/13 sono attive 783 università. L'11% di esse (86) è rappresentato da atenei nazionali, il 12% da università pubbliche (92). Il restante 77% (621) è formato da atenei a carattere privato. Il 73% degli studenti frequenta strutture universitarie private (Gamage et al. 2008). Queste ultime godono di poca autonomia rispetto alle altre, per cui se decidono di attuare dei cambiamenti al percorso curricolare o al fine di incrementare l'attrattiva dell'offerta formativa per avere più studenti, devono avere l'approvazione del Ministero.

In linea generale, l'obiettivo che l'Università giapponese si aspetta di raggiungere dopo l'ultima riforma consiste nel fornire agli individui quelle competenze disciplinari utili per contribuire a una nuova conoscenza e allo sviluppo tecnologico e scientifico del Paese (Zhang 2016).

Non a caso, vi è una preponderanza di richieste di iscrizioni presso atenei dove sono attivi percorsi formativi di management, finanza, programmazione, informatica e contabilità.

Il sistema educativo del Giappone pertanto è segnato da una grande competizione per poter entrare nelle scuole o in quegli atenei considerati elitari per via del loro prestigio e della posizione occupata nel ranking nazionale e internazionale. Far parte di una di queste rinomate istituzioni per uno studente significa poter facilmente accedere a un percorso professionale presso una grande azienda.

Diventa perciò fondamentale fin dalla scuola elementare studiare con impegno e ottenere dei voti utili per l'accesso a un college riconosciuto a livello sociale. Essere infatti iscritti presso un'università importante è sinonimo di intelligenza e di successo a livello professionale poiché per le grandi aziende è fondamentale la struttura di formazione nella quale il candidato ha studiato in quanto garanzia di qualità.

Un simile sistema guarda più all'esclusività delle strutture scolastiche e universitarie che alla loro reale capacità di aiutare l'individuo in un processo di costruzione e applicazione del sapere in contesti o attività che richiedono soluzioni e pensiero critico e trasversale.

Tutto ciò ha comportato un abbassamento delle reali motivazioni degli studenti al liceo e una maggiore pressione esterna per conse-

guire dei risultati scolastici che garantiscano loro l'accesso presso atenei di alto livello (Otis et al. 2005).

La competizione, quindi, sembra essere il tratto peculiare di un sistema educativo come quello giapponese, il quale non è stato esente da critiche provenienti da fonti interne. Infatti, tra le problematiche del sistema educativo che sono state segnalate vi sono la mancanza di creatività, il rigore educativo e la bassa qualità dei metodi di insegnamento. Del resto, obiettivo principale del sistema educativo giapponese all'epoca della restaurazione Meiji (1868) era quello di formare dei soldati diligenti. Proprio in questi anni è stata promossa la prima riforma concreta per l'istruzione universitaria (Hawkins, Furuto 2008), il cui sistema fu oggetto di una revisione subito dopo la Seconda guerra mondiale. In questo periodo, parallelamente all'influenza statunitense, fu promossa un'azione orientativa che coinvolse il sistema universitario al fine di renderlo democratico e demilitarizzato. Questo processo avvenne allo scopo di contrastare la tendenza ad associare e spesso confondere il significato tra 'pubblico' e 'privato' caratteristica dell'epoca Meiji (Yoshida 1999).

È di notevole interesse la profonda revisione del sistema scolastico avvenuta negli anni Sessanta. Si tratta di un terzo tentativo di rilanciare l'educazione in Giappone mediante un approccio più vicino ai problemi reali che affrontava in quegli anni il Paese.

Alla scuola, quindi, venivano attribuiti dei compiti e dei significati politici e statali per cui si investiva sulla promozione di un sistema educativo poiché esso doveva prima di tutto preparare i nuovi cittadini affinché fossero a servizio degli obiettivi di rilancio economico e di grandezza del Paese. In questa direzione va il pacchetto delle riforme del Primo Ministro Nakasone (1982-87) in favore dell'introduzione di un sistema di pratiche e di management degli atenei volto a migliorare la qualità del sistema educativo e di studio anche mediante dei nuovi modelli di valutazione dell'organizzazione universitaria. Le risorse così delineate prospettavano un maggior controllo da parte del governo delle istituzioni a carattere privato e a ridurre il supporto statale agli atenei (McVeigh 2005).

La direzione che ha assunto la terza riforma non portò grandi benefici. L'apprendimento, infatti, avveniva in contesti tradizionali, secondo una metodologia e con strumenti ordinari. Le competenze orientative erano invariate rispetto ai precedenti curricula per cui rimase l'incapacità di pianificare dei percorsi in grado di valorizzare le diverse strategie di realizzazione del progetto linguistico.

Nel 2001 venne promosso un aggiornamento della riforma precedente introducendo una serie di iniziative finalizzate ad affrontare le difficoltà in cui versava il sistema educativo e a delineare delle nuove mete di sviluppo parallele all'affermarsi del Giappone in un mondo globalizzato.

Ogni università fu soggetta a un'attenta valutazione a cui seguì una distribuzione di risorse in base ai meriti e alle performance ottenute

durante l'anno accademico. Un tale processo ha avuto la conseguenza di accelerare il sistema competitivo fra gli atenei (Yamamoto 2005).

Il vero scopo dello sviluppo era orientare il processo di rinnovamento dell'università mantenendo il forte controllo del governo sulle realtà universitarie in Giappone; a dimostrazione di ciò vi era il fatto che i premi statali erano di fatto gestiti da apposite strutture amministrative statali e che oltre il 70% dei dottorandi e ricercatori in Giappone proveniva da atenei pubblici (Yonezawa 2000).

Occorre però anche considerare che l'orientamento delle nuove misure incoraggiava la corporazione degli atenei giapponesi (NIADUE - National Institution for Academic Degrees and University Evaluation) a favorire lo scambio di pratiche di ricerca e di conoscenza con le aziende più grandi e prestigiose del Paese, in modo da stabilire una profonda attinenza tra il percorso formativo e quello lavorativo successivo alla laurea (Miyoshi 2000).

Viene pertanto affermata una direzione ben precisa da parte dell'università che consiste nel voler preparare gli studenti a essere competenti e generativi affinché possano contribuire con la loro ricerca a progettare dei contesti professionali in grado di sollecitare nuovi contributi in tutti i settori scientifici per lo sviluppo del Paese sulla scena internazionale.

C'è da considerare che gli intenti formativi e scientifici di queste iniziative non si fermano a riflettere sulle condizioni con cui avviene l'apprendimento disciplinare e linguistico degli studenti; non si riscontrano quindi dei cambiamenti rispetto alla progettazione didattica e della supervisione dei processi di apprendimento linguistico e di valutazione di esso. Probabilmente questo aspetto è collegato alla natura del sistema universitario, per cui una volta iniziato il percorso, lo studente può andare avanti fino alla laurea senza conseguire voti eccellenti o strutturare competenze, relazionali e laboratoriali, attinenti all'area di studio.

Per lo studente l'esperienza scolastica e universitaria nel quale è coinvolto si basa su attività che per lui sono dotate di senso nella misura in cui entra nelle università più importanti e prestigiose. Pertanto, la sua motivazione e il suo impegno risultano significativi fino all'ultimo anno del liceo e al giorno dell'esame di accesso all'università (Kempner, Makino 1993).

Il nuovo sistema universitario prevede, inoltre, la frammentazione del pacchetto formativo in una moltitudine di discipline interne alla Facoltà o al Dipartimento. Questo fattore ha generato un contesto eccessivamente ricco di proposte formative, peraltro non agganciate al fabbisogno formativo degli studenti né alla loro motivazione. Il sovraccarico disciplinare ha messo in difficoltà coloro che sono preposti alla gestione e alla verifica del corretto funzionamento della didattica. Questo fenomeno è strettamente connesso con una società che pretende dall'individuo numerosi *skills* per cui il conte-

sto universitario ha la responsabilità di aggregare in maniera armonica più saperi.

Formare competenze in questo tipo di ambienti costringe gli studenti a realizzare dei prodotti conoscitivi che vengono verificati attraverso metodi di valutazione tradizionali, ovvero attività di scelte multiple, traduzioni e completamenti. Un tale sistema non comprende in profondità né tantomeno è in grado di analizzare e interpretare le sfide che il sistema universitario dovrebbe invece garantire incoraggiando gli studenti a riflettere sui contenuti appresi e ad affinare le loro strategie di pensiero più elevate, affrontando nella quotidianità dei compiti reali e non esercizi decontestualizzati.

Nonostante le criticità dell'università generate dalle riforme, Ogawa (2002) osserva che le ultime disposizioni in materia universitaria hanno generato dei risultati positivi. Il primo dei cambiamenti che ha prodotto un effetto migliorativo nel sistema universitario è quello di aver creato per tutte le università un modello, una cultura e un sistema comuni rispetto al passato. Il secondo aspetto ritenuto positivo è quello di aver creato una struttura amministrativa più agile ed efficiente in grado di rispondere in modo concreto ai bisogni degli studenti e dei docenti impegnati nella didattica di ogni area. Questo aspetto è di particolare interesse perché fa luce sul processo universitario che coinvolge tutte le discipline e sull'aumento di studenti della magistrale rispetto al passato in cui vigeva una struttura universitaria tradizionale basata su di una forte dipendenza fra i due percorsi e sull'assenza di trasversalità fra le varie discipline. A conferma di ciò, le nuove disposizioni legislative in materia affidano alle singole università l'autonomia e la responsabilità di decidere e di intervenire sul progetto curricolare dell'offerta formativa erogata (Tang, Hussin 2013).

Il modello di organizzazione universitaria prevede oggi la ripartizione tra una scuola *undergraduate* e una *graduate* interna a un Dipartimento di un'area specifica di studi.

La scuola *undergraduate* coincide con la formazione triennale italiana, mentre il percorso *graduate* coincide con un programma di Master nel quale gli studenti devono ottenere trenta crediti formativi. Oltre alle attività programmatiche di studio, questa tipologia di studenti ha la possibilità di collaborare con i docenti del percorso formativo allo scopo di fare e promuovere la ricerca oppure prendere parte all'organizzazione di conferenze.

Ogni Dipartimento gode di una propria autonomia nell'attuare un piano di reclutamento e di selezione del personale, in accordo con l'amministrazione centrale.

Il sistema delle cattedre è caratterizzato dall'autorità esercitata da una figura che in Italia corrisponde al professore ordinario, il quale è assistito nella esecuzione della sua gestione da professori associati. In questa catena di comando vi è posto per i ricercatori che lavorano per il professore ordinario alla stregua di subordinati.

Come sottolinea Ogawa, questo gruppo è responsabile del servizio formativo ed educativo offerto agli studenti della Triennale e della Magistrale in una particolare area di studi.

In questa direzione, ogni gruppo di ricerca, in sinergia con i referenti della didattica dell'Ateneo, ha la possibilità di decidere il syllabo e nello stesso tempo di pubblicare gli esiti della propria ricerca e della didattica al fine di concorrere al sistema di valutazione, rendendo più trasparente il processo di monitoraggio della qualità rispetto al lavoro svolto durante ogni anno accademico (Zhang, McCornac 2013). Si tratta di un fenomeno comune a tutte le università che in questo modo sono obbligate a rendere noti i risultati ottenuti dal sistema educativo e dalla ricerca. Su questo piano però, è opportuno sottolineare come la mancanza di un'istituzione terza preposta alla valutazione delle prestazioni di ogni ateneo orienti le università a una sorta di autovalutazione passiva e quindi possibilmente poco obiettiva.

2.4 Caratteristiche metodologiche dell'insegnamento delle lingue nel sistema educativo

Parlare dell'insegnamento delle lingue straniere e delle metodologie adottate in Giappone equivale a esaminare la diffusione dell'inglese e il metodo di insegnamento a esso connesso.

Come già sottolineato, l'inglese è la lingua maggiormente erogata nell'offerta formativa delle scuole di ogni ordine e livello. Dunque occupa un posto centrale e rilevante nel percorso di formazione in Giappone, a testimonianza di come la crescita della lingua inglese sia equiparata all'avanzamento del processo di internazionalizzazione del Paese (Hashimoto 2011). Ne derivano diverse implicazioni di ordine didattico:

- a. la prima implicazione è segnalata da Torikai (2005), il quale osserva che la lingua inglese dovrebbe essere insegnata come lingua internazionale o per l'internazionalizzazione piuttosto che come lingua straniera;
- b. la seconda implicazione è presente in Kubota (2002). Egli rileva che l'inglese insegnato e appreso nelle scuole corrisponde alla variante del Nord America o al *British varieties*;
- c. la terza implicazione è che lo studio dell'inglese deve essere finalizzato alla competenza interculturale. In questo modo l'inglese diventa cruciale per promuovere, fin dalle elementari, pluralismo culturale e linguistico.

A partire dal mese di aprile del 2011 tutte le scuole pubbliche elementari (dal terzo grado in poi) devono prevedere nell'organizzazione curricolare e didattica l'insegnamento delle lingue. Come detto, la lingua maggiormente insegnata è l'inglese, il cui numero di ore varia, a seconda del grado scolastico, da 35 a 70 ore.

Una tale disposizione si estende anche al liceo, dove *de facto*, la lingua inglese è la prima lingua straniera. L'obiettivo che ci si pone di raggiungere nella scuola secondaria è il raggiungimento di un livello linguistico dell'inglese pari al B1 secondo le indicazioni del Quadro.

Il Ministero dell'Educazione ha destinato così ampie risorse allo scopo di assumere madrelingua inglese (circa 20.000) e di rinnovare metodologie di insegnamento, materiali e glottotecnologie attraverso il programma JET menzionato nel secondo capitolo.

L'inglese, inoltre, è la lingua straniera oggetto di valutazione negli esami di accesso all'università. In un suo studio, Wada (1999) riporta alcune statistiche del 1998 nelle quali risulta che il 50% degli atenei pubblici e il 45% delle università private propongono nei loro test d'ingresso domande volte a verificare il livello della comprensione scritta dell'inglese.

Butler (2007) segnala che a livello micro non mancano curricoli scolastici bilingue o che prevedono lo studio di altre lingue insieme all'inglese.

Il MEXT (2005; 2008) sottolinea che il docente ha la responsabilità didattica, pedagogica e dell'educazione morale della classe. Egli seleziona i materiali e gli strumenti didattici e tecnologici con cui gli studenti affronteranno gli argomenti delle varie discipline dalla scuola elementare fino al liceo. Inoltre, predispone e realizza attività di lavoro mirate a sviluppare negli studenti un senso di autonomia e di responsabilità. In questa direzione, ogni allievo ha il compito di avere cura dell'ambiente di apprendimento per cui a ogni gruppo di studenti è affidata la responsabilità e la pulizia della classe ecc. (Cave 2007). Il rapporto tra l'allievo e l'insegnante della scuola elementare non è più verticale ma di stampo umanistico e affettivo. Un altro aspetto relativo alla didattica delle lingue messa in atto nelle scuole elementari è che il docente non personalizza l'apprendimento in base agli stili cognitivi e di apprendimento dello studente. Fare questo significherebbe dover differenziare livello e persone, evidenziando differenti competenze che potrebbero portare gli stessi studenti a motivazioni e responsabilità diverse. La soluzione è che tutti gli studenti hanno le medesime potenzialità di apprendere.

Aline e Hosoda (2006) sottolineano che gli insegnanti nelle scuole elementari sono impegnati in molte attività oltre all'insegnamento della lingua straniera e hanno poco tempo per progettare nuove lezioni. Motivo per cui il rinnovamento della metodologia didattica ha un impatto minore rispetto alle potenzialità che gli studenti hanno nell'acquisire la lingua straniera in modo più comunicativo e interattivo.

Nonostante questo aspetto, le modalità di lavoro sono perlopiù regolate dalle attività previste dal manuale o stabilite insieme al *team teaching* in modo che lo studente sia esposto il più attivamente possibile alla lingua e viva tale esperienza in un ambiente positivo.

In questa direzione, Ito (2017) sottolinea che il metodo di insegnamento adottato nella scuola media e nel liceo è l'*active learning*. A partire dal 2014, la scelta di questa metodologia per l'insegnamento delle lingue è incoraggiata da parte del Ministero per due motivi:

- a. affinché gli studenti possano continuare a imparare una lingua straniera in modo collaborativo. Le attività che tale metodo privilegia sono *task-based* e di tipo comunicativo (Mizokami 2014). Inoltre, l'utilizzo di tale metodo porta lo studente a lavorare sul *problem solving* e sul miglioramento della produzione scritta (Arum, Roksa 2012);
- b. un simile contesto di apprendimento aiuterà gli studenti giapponesi a incrementare il livello di performance e lo *score* ottenuto in certificazioni linguistiche come il TOEFL, dal momento che gli studenti nipponici figurano tra le ultime posizioni per punteggio fra i Paesi asiatici.

Indagando i contenuti dell'insegnamento, la ricerca di Tahira (2012) invece ha messo in luce la tendenza metodologica a focalizzarsi sull'aspetto formale della lingua, in linea con la direzione e i contenuti con cui venivano insegnate le lingue negli anni Sessanta. Su questo fronte nell'insegnamento delle lingue alle medie e al liceo è possibile individuare una scelta metodologica evidente nel trasferire le modalità di insegnamento delle discipline scientifiche alla natura delle strutture linguistiche da analizzare. Le implicazioni di natura didattica sono le seguenti: vengono privilegiate le sequenze di acquisizione della lingua che riguardano le strutture morfosintattiche e la fonetica; la dimensione del lavoro è la frase, che può dare la percezione di essere in grado di parlare. La produzione orale è limitata dapprima al collegamento sintattico tra soggetto, parole e verbo nel caso delle lingue SVO, e poi a forme di produzione orale sterili (Moore 1955). Viene dunque presentato il nuovo aspetto linguistico da studiare, poi agli studenti viene lasciato il tempo di ragionare sulle regole e di fissarle attraverso *pattern drills*; successivamente vi è il momento del controllo frontale del docente che corregge e fornisce subito dopo le soluzioni affinché gli studenti possano avere una descrizione della lingua studiata più ampia e precisa.

La progettazione dei materiali didattici risale al metodo Audio-Orale poiché si ritiene che tale metodo possa dare anche informazioni culturalmente pertinenti, motivando in tal modo lo studente. La combinazione di elementi linguistici e culturali sarebbe inoltre servita per far comprendere allo studente giapponese la realtà culturale della lingua oggetto di studio, nonché l'uso di certe espressioni culturalmente connotate (Nagara 1976).

I manuali sembrano rispecchiare le caratteristiche di questo approccio, focalizzandosi di fatto sulle strutture della lingua e lasciando poco spazio ad attività di negoziazione dei significati e all'interazio-

ne orale. Il risultato è un forte incremento della demotivazione dello studente allo studio dell'inglese al liceo (Kikuchi 2009).

La situazione all'università non cambia di molto. La progettazione curricolare della lingua straniera è di tipo *top down* ed è mirata a far sì che lo studente pervenga a una conoscenza grammaticale del sistema linguistico studiato. La ricerca di Matsuda (2004), infatti, sottolinea che il percorso curricolare è scandito dall'analisi di aspetti grammaticali, lessicali e fonetici in cui non trovano spazio né le attività comunicative né l'approfondimento di elementi culturali e di civiltà. Una simile situazione didattica sembra essere la causa di una forte demotivazione dello studente (Matsuzaki Carreira 2006). Situazioni di apprendimento come queste sembrano fornire indicazioni sulle classi di lingua all'università in cui prevale una pedagogia dell'umiliazione e dove gli studenti imparano più l'autocrazia e il sarcasmo esercitato dal docente che la lingua in sé (Hayashi 2005).

Le metodologie di insegnamento sono differenti a seconda che sia il lettore madrelingua a tenere le lezioni o il docente L1; in questi casi si osserva rispettivamente un orientamento comunicativo alla lingua e uno di stampo grammaticale-traduttivo. Nei capitoli riguardanti la ricerca sul campo presso alcune realtà universitarie e non di Osaka sarà evidente la differenza metodologica tra due diverse visioni della lingua e le difficoltà che hanno gli studenti adulti ad adattarsi a un approccio che ha intenti comunicativi.

2.5 Motivazione e caratteristiche dell'apprendente giapponese di lingue

Vi è una ricca letteratura scientifica che ha messo a fuoco le diverse motivazioni che spingono gruppi di studenti giapponesi di differente età a studiare le lingue (Matsuda 2004). In alcuni di questi studi, ad esempio, emerge la fluttuazione di più motivazioni combinate negli studenti adolescenti del liceo e dell'università (Sawyer 2007), dove sembra essere caratterizzante una costante demotivazione.

In Sawaki (1997) vi è una integrazione tra la motivazione intrinseca ed estrinseca, mentre nelle ricerche condotte da Warrington e Jefferey (2005) si osserva una motivazione strumentale e integrativa. Le ricerche condotte da Hiratsuka e Barkhuizen (2015) mettono in evidenza una motivazione strumentale nello studio dell'inglese da parte di studenti adolescenti e adulti, finalizzata all'ottenimento di una certificazione linguistica per motivi di carriera scolastica e lavorativa. La varietà delle situazioni emotive e motivazionali da cui nascono queste ricerche effettuate sul campo mettono in luce la complessità di definire la tipologia di motivazione degli studenti giapponesi di età diverse a studiare le lingue.

Tuttavia, ciò che accomuna l'apprendimento delle lingue di studenti adolescenti e giovani adulti è una motivazione definita da Dörnyei e Otto (1998) «risultativa».

Inoltre, gli studi di ricerca-azione svolti *in loco* hanno sottolineato che non vi è nessuna relazione tra la motivazione e le finalità comunicative della lingua oggetto di studio (Yashima 2002).

Questo intreccio appare indispensabile non solo perché è rappresentativo della situazione dell'apprendimento delle lingue in Giappone ma anche perché non trascurava uno dei fattori che in tali ambienti accomuna i discenti, ovvero gli stati di paura e di ansia. Si tratta di fattori neurolinguistici ed emotivi che inibiscono l'acquisizione della lingua e che, a fronte di un contesto didattico, vengono suscitati anche da una metodologia non adeguata alle caratteristiche dell'apprendente. È significativa la posizione espressa da Burden (2002), che evidenzia l'esito di questo agire in classe definendo lo studente come passivo e apatico.

In questa direzione sono state condotte alcune ricerche, in modo particolare da Kondo e Yang (2003): partendo da uno studio di caso in Giappone, i due studiosi sono arrivati a individuare quali sono le motivazioni che suscitano ansia in 148 apprendenti universitari giapponesi che studiano la lingua inglese. Tra le cause che determinano l'attivazione di stati d'ansia vi sono:

- a. la consapevolezza di aver un basso livello linguistico;
- b. il giudizio dei colleghi della classe che avrebbe significato perdere la faccia davanti a tutti;
- c. l'attività che richiede allo studente una produzione orale e quindi di esporsi in pubblico.

La ricerca-azione di Williams e Andrade (2008) ha messo in evidenza ulteriori fattori che provocano ansia a 243 studenti universitari giapponesi di inglese. Le cause sono collegate alla figura dell'insegnante, al suo metodo, ai materiali, all'incapacità di collaborare in classe con gli altri, al dover rispondere davanti a tutti.

C'è dunque un filo conduttore che collega l'apprendimento delle lingue e le caratteristiche dello studente in situazioni di apprendimento diverse (liceo e università). In tal modo lo studente porta con sé questa esperienza formativa fino all'università, caratterizzata da modalità di apprendimento linguistico formali, mnemoniche e passive. Un simile ambiente di apprendimento non appare in grado di mobilitare risorse emotive, affettive e cognitive, oltre che relazionali necessarie per poter acquisire in modo significativo la lingua. Il costrutto delle competenze apprese si fonda più su di una motivazione basata sul dovere di apprendere per andare avanti nel percorso formativo.

Gli studi longitudinali di Falout e Maruyama (2004) fanno luce sulle aree su cui verte la demotivazione dello studente giapponese nello studio dell'inglese al liceo e all'università. Fra quelle riporta-

te nella ricerca, si segnalano la percezione di autoefficacia nell'acquisizione della lingua straniera, l'insoddisfazione del corso e degli insegnanti, l'incapacità di relazionarsi con gli altri membri della classe. È evidente quindi che percorsi di apprendimento linguistico simili realizzano una visione della lingua nelle quale:

- a. non vengono valutati i bisogni presenti e futuri degli allievi;
- b. vengono valutati gli studenti e non le competenze apprese e costruite lungo il percorso.

Secondo Ushioda (2001), queste caratteristiche correlate all'atteggiamento sono permanenti e peculiari dell'apprendente giapponese. In realtà lo stato d'ansia e il prolungato silenzio che sono attribuiti allo studente giapponese, sia adolescente sia adulto, che studia una lingua straniera possono dipendere da altre variabili correlate alla personalità, al genere sessuale, alla forte competizione a cui è aduso il discente e che lo porta a non essere in grado di cooperare in classe con altri pari.

Non c'è ragione di credere che egli porti con sé queste peculiarità fin dall'inizio della sua esperienza scolastica, come è evidente dagli studi di Cave (2007) sulla realtà dell'insegnamento nelle scuole elementari in Giappone. In tali contesti vige la *community-based approach*, grazie alla quale lo studente vive in un clima di apprendimento sereno le sue esperienze linguistiche e comunicative: impara a conoscere e a rapportarsi con altri; esplora il quartiere e i servizi, commerciali e non, attraverso apposite uscite didattiche; svolge attività di studio di tipo collaborativo e impara le regole di una comunità che interagisce, analizza, discute e propone nuove soluzioni; scopre le persone della comunità, ascolta e condivide opinioni (Lee 2001).

Jackson (2002) si sofferma sulla diversa modalità di processare le emozioni da parte degli studenti giapponesi in età adolescenziale e adulta. Rispetto alla cultura occidentale, vi è una maggiore predisposizione al controllo del proprio universo emotivo e una differente modalità di esprimere, soprattutto non verbalmente, le proprie reazioni.

Matsushita (2018) precisa che entrambe le variabili sono amplificate all'interno di una società che valuta la persona in base al voto ottenuto e al nome delle istituzioni nelle quali ha svolto il suo percorso formativo.

Tutto ciò dà l'opportunità di riflettere sulle soluzioni e sulle prospettive da mettere in campo per sostenere un miglioramento delle condizioni di apprendimento delle lingue, a cominciare da un approccio glottodidattico che metta al centro la motivazione dello studente. In questa direzione, le ricerche di Sun e Wu (2016) evidenziano come vi sia una stretta relazione tra una motivazione più alta e l'abbassamento del blocco psicologico all'apprendimento delle lingue.

3 L'insegnamento dell'italiano in Giappone

Giuseppe Maugeri

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 3.1 Introduzione. – 3.2 Quadro generale dell'insegnamento dell'italiano e delle altre lingue in Giappone. – 3.3 Storia, studi e strategie di diffusione dell'italiano in Giappone. – 3.3.1 Brevi cenni sulla strategia di diffusione dell'italiano in Giappone. – 3.3.2 Le indagini sull'insegnamento dell'italiano in Giappone. – 3.3.3 Le motivazioni allo studio della lingua e della cultura italiane in Giappone. – 3.4 L'insegnamento dell'italiano all'università.

3.1 Introduzione

Focus di questo capitolo è individuare il peso specifico che la lingua e la cultura italiane hanno assunto in Giappone. Lo scopo è di ricostruire il quadro generale dell'irradiazione del modello culturale italiano in un contesto fortemente globalizzato e tradizionale e fare il punto dell'influenza dell'italiano in Giappone. A questo scopo, si prenderanno in esame le caratteristiche della promozione dell'italiano in Giappone, la specificità e la coerenza di questo approccio e le eventuali ricadute della promozione culturale curata dalla rete di enti istituzionali presenti nel territorio.

Si giungerà pertanto a riflettere sugli assi di riferimento che caratterizzano il Sistema Italia nel suo complesso in Giappone, consentendo di risalire al piano di promozione linguistico realizzato dagli Istituti Italiani di Cultura e a quelle espressioni che sono riconosciute dalla sensibilità del pubblico locale come 'italiane'.

3.2 Quadro generale dell'insegnamento dell'italiano e delle altre lingue in Giappone

Una ricerca di Imamura (2018), fatta in occasione dell'apertura di un centro di autoapprendimento linguistico all'interno di un'università giapponese, ha messo in evidenza come il 66% degli studenti che hanno partecipato al questionario abbia espresso interesse verso altre lingue diverse da quella inglese. Nonostante questo desiderio di utilizzare codici linguistici diversi e di poter accedere a nuovi riferimenti culturali, l'insegnamento dell'inglese è oggi dominante e si tende a escludere le altre lingue. È il caso del francese, che fino a qualche anno fa era una delle lingue che potevano essere inserite nel test di ingresso all'università mentre adesso non ne fa più parte. Questa tendenza è rimarcata dal fatto che l'Università di Tokyo ha programmato l'esclusione entro il 2021 di molte altre lingue che non siano l'inglese dalla propria offerta formativa. Una tale decisione è dettata dall'esigenza di potenziare l'apprendimento dell'inglese e venire incontro alle richieste degli studenti. Alla stregua dell'Università di Tokyo, un altro ateneo giapponese, l'Università di Hitotsubashi, ha scelto di eliminare il modulo di lingua francese tra le discipline insegnate al primo semestre.

In linea generale è possibile individuare una diminuzione delle istituzioni pubbliche e private che erogano offerte in lingue diverse dall'inglese. I dati offerti dal MEXT (1998; 2013) e dallo studio Sumi e Katsunori (2017) dimostrano in maniera chiara lo stato dell'arte delle diverse lingue che vengono insegnate presso le università pubbliche e private nel Sol Levante [graf. 1]:

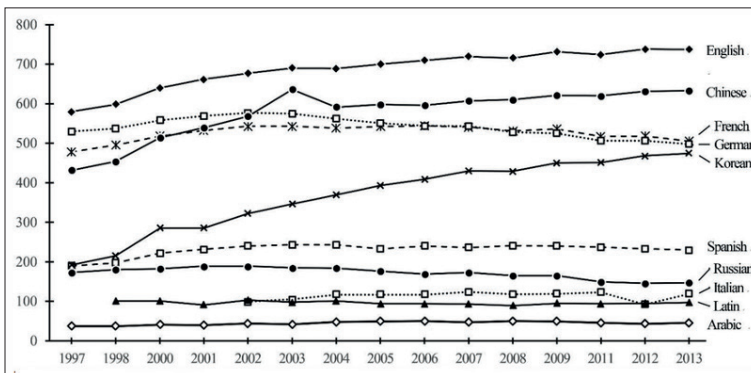


Grafico 1 Situazione delle lingue straniere insegnate presso gli atenei giapponesi (Sumi, Katsunori 2017, 23)

Il grafico 1 evidenzia lo stato di diffusione e di erogazione di una lingua straniera presso le università giapponesi in un periodo compreso tra il 1997 e il 2013. Il grafico mette in luce che il 95% delle università offre corsi di inglese, con un incremento di organismi pari a 737 rispetto ai 580 del 1997.

Il tedesco e il francese sono tra le lingue europee più presenti nei corsi offerti da parte degli atenei giapponesi, benché per entrambe le lingue si registri un lieve calo tra il 2011 e il 2013. Si tratta di due lingue che hanno esercitato fin dall'epoca di rinnovamento Meiji una forte attrazione anche dal punto di vista del codice giuridico e che quindi erano percepite come lingue culturalmente prestigiose (Colombo, Ortonali 2014).

Nel 1999 il tedesco era presente in 284 università giapponesi (25%), mentre tra il 2012 e 2013 l'offerta di tedesco diminuisce. In questa direzione, Iwasaki (2000) approfondisce le difficoltà nell'insegnare il tedesco in Giappone e auspica uno scenario migliore per creare dei contesti di apprendimento formati da studenti di giapponese con una più chiara motivazione allo studio e maggiori opportunità di praticare il tedesco al di fuori dell'università.

Per quanto riguarda l'italiano, se nel grafico risulta costante il numero di università impegnate a offrire dei percorsi di italianistica, tuttavia, tra le lingue europee insegnate occupa l'ultima posizione. Nella prospettiva temporale considerata, inoltre, la lingua italiana non ha mai riscontrato un processo significativo di crescita né di erosione, a cominciare dalla sua diffusione più sistematica (2001-02). Nonostante la potenzialità educativa della lingua e della cultura italiane e l'attrazione che esse esercitano in Giappone, l'offerta di italiano nelle università non ha mai conosciuto una spinta curricolare e diversificata nelle proposte volte a sviluppare un approccio strategico e trasversale tra la lingua e le sue molteplici espressioni culturali per cui l'Italia è nota in Giappone.

Cercare di rinnovare la promozione dell'italiano è certamente una scienza che chiama in causa la capacità di progettare:

- a. nuove iniziative culturali finalizzate a creare e potenziare la domanda di italiano in linea con i bisogni territoriali;
- b. un sistema di competitività nel mercato delle lingue destinato a ricollocare lo studio dell'italiano nelle università in posizioni più elevate, accrescendone la qualità dell'insegnamento e moltiplicando le sedi nelle quali poter studiare l'italiano.

Una simile riflessione si lega con la politica linguistica e la filosofia gestionale e operativa delle istituzioni italiane presenti in Giappone il cui compito è di mettere in atto un servizio, fisico e digitale, nel territorio finalizzato alla diffusione dell'italiano. L'andamento costante e quasi lineare dell'insegnamento dell'italiano presso gli atenei giapponesi mette in luce che non vi è stata oppure non è risultata effica-

ce un'operazione di correzione della strategia linguistica, soprattutto se comparata ad altre lingue come lo spagnolo, ad esempio, che ha mostrato invece una crescita continua e non episodica. A cavallo del 1990 e il 2013, le istituzioni diplomatiche italiane hanno proposto una diversa collocazione dell'Italia nello scenario globale al fine di aumentarne la competitività, realizzando una strategia Paese nella quale si decideva il focus e si concentravano risorse. In Fortis (2005) è descritta la sfida dell'Italia alla globalizzazione, nella quale si è puntato sulle eccellenze italiane in modo da recuperare la quota di competitività e innalzare il suo tasso di innovazione. Tuttavia, l'aspetto culturale e linguistico, che rappresenta peraltro un fattore strutturale del Sistema Italia non ne ha tratto beneficio in Giappone, divenendo invece uno schema concettuale, a volte troppo ripetitivo e semplice. Constatare che la lingua italiana era già presente e visibile nei cartelloni pubblicitari o che veniva insegnata nel canale televisivo ha portato ad affermare che i tratti inclusivi della promozione della lingua intrapresa erano corretti e non andavano perciò rettificati a medio termine.

Nell'ambito della seguente ricerca una simile riflessione si estende all'universo glottodidattico e al pensiero pedagogico con cui l'italiano è stato ed è tuttora insegnato in determinati contesti educativi, al fine di poter delineare e valutare con gli strumenti della ricerca la qualità della proposta didattica erogata, gli strumenti attivati per incrementare il piacere di studiare l'italiano e le azioni intraprese ai fini della sua spendibilità nel mondo del lavoro.

I risultati ottenuti rappresentano il punto di partenza di un itinerario di cui occorre comprendere la modalità attraverso le quali le parti chiamate in causa hanno promosso la lingua e la cultura italiane in Giappone.

In questa prospettiva, si sente il dovere di ripercorrere gli studi più rilevanti in ambito glottodidattico sull'insegnamento dell'italiano nel territorio e rintracciare le peculiarità che in questi anni hanno contraddistinto l'azione di sviluppo dell'italiano.

La scelta di questo percorso appare opportuna da un lato per distinguere il peso della politica linguistica promossa dalle istituzioni competenti, dall'altro per fare il punto e non disperdere il patrimonio glottodidattico realizzato dai docenti di italiano attraverso i loro studi.

Ciò che la descrizione dei dati metterà in evidenza è il dovere di un ripensamento delle modalità di diffusione dell'italiano in un Paese nel quale non attecchisce né una strategia fondata sulla competitività calata dall'alto né una politica linguistica di tipo verticale, esterna ed estranea rispetto a quanto succede e si sviluppa nel territorio, lontana dai bisogni dei propri potenziali clienti.

3.3 Storia, studi e strategie di diffusione dell'italiano in Giappone

Nei prossimi paragrafi si cercherà di ricostruire lo stato della diffusione dell'italiano in Giappone. Nella ricostruzione della situazione dell'italiano nel contesto indagato si è tenuta in considerazione una moltitudine di variabili esterne e interne al fenomeno dell'insegnamento poiché queste sono molte volte collegate alla domanda di mercato dell'italiano.

La ricerca, inoltre, prende spunto dalle indagini applicative aggiornate a cadenza annuale dal MAECI. Benché la strategia di tale ricerca presenti dei limiti da un punto di vista metodologico, essa ha il merito di restituire il grado di intrusività della domanda di italiano in Giappone, descrivendo l'oggetto indagato ma non le cause sottostanti al processo che ha determinato la crescita o la variazione numerica rispetto alle indagini precedenti.

3.3.1 Brevi cenni sulla strategia di diffusione dell'italiano in Giappone

In questo paragrafo si vuole offrire una sintetica descrizione della diffusione della lingua italiana in Giappone. La ricerca delle informazioni presenta numerosi spazi vuoti che occorrerebbe colmare con ulteriori indagini e approfondimenti. In tal senso la ricostruzione documentaria rappresenta un limite dell'investigazione condotta per contestualizzare in maniera precisa come, quanto, perché e dove si è diffuso l'italiano in Giappone.

C'è da rilevare che manca un approccio storiografico e culturale in grado di consolidare e sistematizzare il campo di ricerca sull'evoluzione dell'italiano in Giappone, correlando la sua presenza in rapporto al contesto storico e agli sviluppi sociali, artistici e legislativi ivi prodotti. Sarebbe quindi auspicabile in futuro una prospettiva, quindi, che consideri gli esiti dell'italiano in Giappone contribuendo a delineare le caratteristiche di un modello di promozione della didattica dell'italiano finalmente esaustivo. Tenendo conto di tale aspetto, per questo studio si fa leva su contributi di linguistica educativa e di educazione linguistica molto interessanti nel fornire delle risposte di natura didattica legate all'apprendimento dell'italiano dei nipponici.

Le fonti consultate che ricostruiscono il caso dell'italiano in Giappone pongono la storia della lingua entro un preciso contesto storico-culturale che testimonia il proficuo interscambio fra i due Paesi. Secondo Sugeta (2011) la lingua italiana era già insegnata in alcune scuole superiori giapponesi nel 1889. Gli studi di Bertelli (2014) confermano la stretta sinergia politico-diplomatica tra il Regno d'Italia

e il Giappone. Entrambi i Paesi, infatti, vivevano un periodo di profonde trasformazioni (1860-90) che ebbe esito con la firma del trattato di pace. In questi anni, poi, si registra la presenza di una piccola e vivace comunità italiana in Giappone formata da avventurieri, diplomatici, commercianti e marinai.

Un ulteriore contributo al rafforzamento del rapporto fra i due Paesi in ambito culturale fu l'istituzione nel 1888 dell'Associazione di Studi Italiani in Giappone, fra i cui compiti emergono l'insegnamento della lingua italiana, la creazione di una biblioteca (Sica, Verde 2012) e la pubblicazione della rivista Italia nella quale si affrontavano temi politici e culturali disparati.

Negli anni Venti e Trenta si segnalano dei corsi trimestrali di lingua italiana gestiti da un istituto di carattere religioso e dalla Società amici d'Italia. I corsi erano suddivisi in tre livelli: elementare, medio e avanzato.

Alla fine degli anni Trenta venne donato il terreno per la costruzione dell'Istituto Italiano di Cultura a Tokyo, mentre nel 1940 venne approvato il progetto per edificare l'Istituto Italiano di Cultura di Kyoto. In questo modo i due Paesi consolidavano i rapporti di amicizia e solidarietà in un contesto storico caratterizzato da un'Alleanza sul piano strettamente ideologico e militare (Ardemagni 1962).

In Viganò (1991) è possibile approfondire le vicissitudini della comunità italiana e degli stessi membri dell'Ambasciata che non si riconoscevano nel Governo di Salò.

I rapporti politici e culturali fra Italia e Giappone furono in quegli anni molto stretti e fecondi. Ciò portò a un incremento di studi linguistici e alla realizzazione di un dizionario italo-giapponese.

L'inaugurazione dell'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo avvenne nel 1941. Questo promosse fin da subito corsi di italiano e di letteratura, contribuendo in tal modo a divulgare la cultura italiana e il patrimonio letterario dei grandi autori.

Successivamente alla Seconda guerra mondiale, Italia e Giappone dovettero far fronte alla ricostruzione del proprio sistema socio-economico. Nel farlo, guardarono al modello statunitense, uscito vittorioso dal conflitto. Nonostante le difficoltà del periodo storico, l'amicizia tra i due Paesi si rinsaldò grazie alla costruzione di un istituto nipponico in Italia e alla ricostruzione a Tokyo dell'IIC.

In forza dell'interesse suscitato dai grandi maestri del cinema Neorealista italiano, tra gli anni Cinquanta e i Sessanta del Novecento l'italiano conobbe una timida espansione presso alcune realtà universitarie dove però rimase circoscritta.

La ripresa delle attività dell'IIC di Tokyo favorì una programmazione continua e regolare di iniziative di carattere culturale e sociale.

Gli anni Sessanta furono segnati dalla crescita economica di entrambi i Paesi. La reciprocità degli interessi politici diede impulso a una progettazione culturale poliedrica che si concretizzò, nel caso

dell'Italia in Giappone, nel diffondere la percezione del cambiamento, della rinascita economica e culturale del Paese.

La proliferazione di intese diplomatiche, non prive di retorica, nonché di eventi culturali diede un discreto impulso alla traduzione di libri italiani: si segnalano in questi anni la traduzione delle opere delle 'tre corone', le opere del teatro di Goldoni e la narrativa per ragazzi legata a *Pinocchio* e al libro *Cuore*.

Una prima considerazione che bisogna fare in relazione ai diversi contributi per la diffusione della cultura italiana in Giappone di questi anni è che queste attività vengono svolte e realizzate esclusivamente nelle tre principali città del Giappone. Di conseguenza il resto del Paese si trova escluso dalle grandi mostre o dalle conferenze di personaggi italiani di grande spessore artistico che in questo periodo sono invitati a tenere degli incontri in Giappone.

Il limite politico e geografico delle attività svolte nei grossi centri si riflette anche nella diffusione della lingua italiana. Infatti l'italiano era insegnato prevalentemente nelle due città più importanti del Paese: l'Università di lingue estere a Tokyo e l'Università di Kyoto dove vi era una cattedra di italiano.

A Osaka era stata fondata un'Associazione finalizzata a far conoscere il modello culturale e artistico italiano nel territorio, attraendo in modo particolare gli intellettuali giapponesi della città nell'interesse a esplorare il patrimonio visivo, fotografico e cinematografico italiano di quegli anni. Il progetto divulgativo italiano mirava a rinsaldare attraverso la cultura i rapporti diplomatici con il Giappone e a stimolare l'ambiente economico giapponese guardando al modello produttivo italiano.

L'impulso culturale era limitato dunque agli aspetti più innovativi della cultura italiana e vi era l'esigenza di poter diffondere lo studio dell'italiano presso altri centri e atenei mediante una politica linguistica efficace e più capillare in grado di convogliare l'interesse delle città giapponesi meno importanti per la lingua e la cultura italiane.

L'affermarsi del cinema e dell'Opera musicale contribuirono senza dubbio ad attrarre un pubblico più vasto. La realizzazione di concerti e una programmazione culturale *ad hoc* avevano permesso di consolidare nell'immaginario giapponese alcune virtù e stereotipi dell'Italia. Se da un lato questo aspetto produceva una distorsione della conoscenza della eterogeneità della situazione italiana di quel periodo, dall'altro rinforzava nel giapponese la prospettiva di bellezza e il fascino di una cultura profonda, tradizionale e omogenea nel Paese.

Nonostante non vi sia stato un progetto strategico di promozione dell'Italia a tutto tondo, negli anni Settanta la lingua italiana entrò a far parte degli interessi del territorio e conobbe una rapida espansione grazie al turismo e al rafforzamento dei trasporti fra i due Paesi. Il moltiplicarsi delle iniziative e dei programmi culturali a opera di istituzioni locali su tematiche disparate fece sì che i centri di interes-

se dell'italianità fossero vari e sparsi nel territorio, provocando una perdita di tensione programmatica all'IIC di Tokyo che con gli anni si limita a patrocinare le attività culturali realizzate da altri enti (Sica, Verde 2012). Gli stessi studiosi sottolineano il ruolo strumentale dei corsi di lingua italiana organizzati dall'IIC di Tokyo, le cui programazioni e attività promozionali in questo periodo avevano assunto forme altalenanti, per quanto mantenessero comunque una funzione di veicolo e di supporto di alcuni aspetti culturali.

Negli anni Ottanta lo studio dell'italiano è stato offerto dal principale emittente televisivo (NHK), benché non si conoscano le ricadute di tale progetto linguistico e se abbia in qualche modo accresciuto il numero di coloro che si sono avvicinati allo studio dell'italiano. Forse potrebbe essere attendibile l'indicazione di Crisafulli (2009): egli sostiene infatti che i libretti dei corsi di italiano in TV con le relative attività didattiche avevano in quegli anni una tiratura mensile che oscillava tra le 200.000 e le 220.000 copie.

Nella seconda metà degli anni Novanta è possibile individuare una svolta del prodotto culturale italiano.

Secondo Carlotto (2012), in questo periodo si consolida una precisa identità del sistema produttivo dell'alta moda italiana che si distingue per qualità e creatività rispetto a quella francese. Si tratta di un fattore non indifferente che contribuisce a far sorgere delle 'nuove idee' nei confronti dell'Italia, portando la sua lingua e la sua cultura a rapportarsi con il territorio. Il confronto porta con sé un condizionamento della cultura locale, espresso in termini di atteggiamenti, e una diversa condizione cognitiva da parte dei giapponesi nei riguardi dell'universo italiano. Lo dimostra l'aumento dei viaggi in Italia, che segna una svolta nella tipologia di benessere e di consumo culturale e spirituale da parte dei giapponesi.

A ciò si aggiunge una campagna mediatica mirata da parte dell'ICE, che rafforza nell'utente giapponese la percezione del valore dell'offerta del Made in Italy inteso come prodotto in grado di suscitare una differenziazione in termini di piacere, benessere e spiritualità. Il contatto diretto e indiretto con la realtà artigianale e culturale italiana suscita interesse e piacere.

Parallelo a questo fenomeno, Messina (2017) negli anni Novanta registra un aumento di corsi di italiano presso istituti privati e pubblici. Inoltre, segnala che la crescita sistematica dell'italiano in Giappone in questi anni è anche riconducibile alla politica del MAECI, che intraprende una serie di iniziative concrete per poter potenziare le cattedre di italiano e di conseguenza il suo apprendimento. In questa direzione, viene emanata una legge mirata alla promozione della lingua destinata ad aumentare il numero dei lettori ministeriali nel mondo da 30 a più di 250.

Nel 2005 l'italiano è studiato in 100 università, 7 delle quali propongono dei percorsi più strutturati e finalizzati a una specializza-

zione in italianistica. I restanti corsi sono moduli facoltativi dove il peso curricolare dell'italiano è marginale.

Provando a riassumere, l'incentivazione allo studio dell'italiano dal 1990 al 2000 è frutto della combinazione di più fattori: l'iniziativa diplomatica volta a negoziare nuove opportunità commerciali tra i due Paesi; l'apertura del territorio che considera l'italiano una lingua a cui assegnare un valore meno secondario in forza del peso della sua cultura e del fascino esercitato dalla bellezza dei suoi prodotti artistici e agroalimentari (Nannini 1999). Un altro motivo è legato all'azione sistematica dei due IIC presenti nel territorio, che rende operativo e più vicino agli interessi del territorio l'insegnamento dell'italiano.

La lingua italiana recupera quindi una dimensione soggettiva e diventa fonte di piacere per chi ne intraprende lo studio. Sono gli anni in cui l'IIC, forte del suo riconoscimento nel contesto in cui si colloca, svolge attraverso la lingua una funzione strategica. Lo studio dell'italiano che attrae numerosi studenti presso l'IIC permette di dare visibilità e attenzione alla programmazione culturale avviata dall'Istituto.

Nei primi mesi del 2002 le istituzioni pubbliche danno vita a un articolato progetto: «Italia in Giappone 2001-2002», ripetuto successivamente nel 2009. La molteplicità di eventi culturali realizzati nel territorio era finalizzata a colmare le lacune di visibilità dell'italiano e a rinsaldare la reciprocità dei rapporti fra i due Paesi.

I tratti culturali degli oltre 800 eventi programmati dimostrano che si voleva fornire un modello di economia culturale italiana versatile, ampio, portato a valorizzare diverse funzioni e benefici in chi si confronta con il modello culturale ed economico italiano.

In realtà entrambi i progetti Paese miravano a costruire un vantaggio di popolarità in diversi settori, fra cui la lingua. La quota di notorietà su lungo termine ha portato l'asset tangibile italiano a rafforzare la sua quota di mercato effettivamente su un ciclo lungo, senza però beneficiare un ciclo di acquisto del prodotto linguistico su una scala temporale così ampia. Secondo Kotler et al. (2017) il riconoscimento dell'identità del *brand* Italia in un prodotto materiale non comporta necessariamente la consapevolezza da parte del cliente di acquistare i suoi fattori strutturali (in questo caso la lingua italiana). Dunque le diverse manifestazioni volte a promuovere l'Italia hanno mirato al raggiungimento di risultati economici sul lungo periodo senza lavorare sui processi di rafforzamento della strategia Paese. Questo fattore forse impedisce di correggere la filosofia di fondo che regola la gestione del marketing culturale con una serie di interventi che dovrebbero essere mirati invece ad analizzare la situazione di partenza e a modificarne le traiettorie, con lo scopo di far diventare l'acquisto del corso di italiano un bene imprescindibile in chi ha scelto di aderire al modello estetico e culturale italiano. Come sottolinea Carlotto (2012), oggi il risultato è che il Made in Italy è ancorato a una visione

stereotipata, incompleta e talvolta superficiale del Paese Italia, che quindi si limita a suscitare simpatia; mancano un piano e una direzione che guidino e forniscano al pubblico una spiegazione più profonda rispetto allo scenario sociale e all'evoluzione sociolinguistica che caratterizza l'Italia contemporanea (Santipolo 2002).

Parallela a questa azione di promozione culturale si procede a una ristrutturazione dell'offerta linguistica presso enti istituzionali di prestigio. In modo particolare, si fa riferimento all'offerta culturale e linguistica degli Istituti Italiani di Cultura (IIC) di Tokyo e di Kyoto, sede trasferita nel 2010 nella città di Osaka di cui si parlerà nel prossimo capitolo. Entrambi gli IIC hanno dato un contributo notevole per il potenziamento dell'offerta linguistica nel territorio, riuscendo soprattutto a convertire l'interesse sull'Italia in un'esperienza culturale e linguistica da vivere ogni giorno grazie ai corsi di lingua e agli eventi connessi.

Allo stato attuale l'italiano è insegnato in 80 università (Diadori, Peruzzi, Zamborlin 2017) e in una moltitudine di centri privati che offrono corsi di lingua e di microlingua, in linea con gli interessi culturali del pubblico. L'italiano è poi il fulcro dell'attività della SDA di Tokyo, nella quale, a partire dal 2009, vengono offerti corsi di lingua italiana a bambini.

3.3.2 Le indagini sull'insegnamento dell'italiano in Giappone

Nell'ambito degli studi sulla diffusione della lingua italiana ogni anno il MAECI elabora una serie di statistiche che rendono conto del numero di persone che studiano l'italiano in ogni singolo contesto estero.

Gli obiettivi sono:

- a. porre attenzione alla dimensione del lavoro sull'insegnamento dell'italiano;
- b. sviluppare un'idea dell'italianità nel mondo in modo da mettere in evidenza le forme di attrattività e le potenzialità dell'italiano all'estero.

Si tratta di una rappresentazione tanto schematica quanto lineare nel collegare le strategie di promozione dell'italiano alla quantità di persone che si sono avvicinate allo studio dell'italiano nel Paese investigato. I numeri riportati dimostrerebbero l'efficacia o meno della politica e delle iniziative linguistiche messe in atto dalle istituzioni pubbliche in favore della lingua e della cultura italiane, escludendo la dimensione organizzativa di enti quali gli IIC, le risorse che in concreto vengono attribuite a ogni organismo per svolgere attività di promozione *in loco* e le condizioni politiche, sociali ed economiche del contesto territoriale che incidono sulla qualità della diffusione dell'italiano (Lucidi et al. 2008).

Rimangono dei dubbi sul rigore metodologico dell'indagine. In modo particolare si fa riferimento all'attendibilità delle informazioni che sono state rese agli organi competenti, alla metodologia di campionatura, alle caratteristiche etnocentriche del campione informativo e al sistema di raccolta dei dati. Non vengono inoltre esaminati i processi della diffusione dell'italiano che aiuterebbero a focalizzarsi sui servizi da migliorare per ottenere dei risultati maggiori.

Dunque, la ricerca che il MAECI porta avanti a cadenza annuale si caratterizza sulla quantità e sull'intensità dei risultati senza però investigare la natura del fenomeno oggetto di studio (Denzin, Lincoln 2000). Benché l'orizzonte epistemologico di tali ricerche si basi sulla descrizione della situazione esplorata, i rischi più evidenti da questo tipo di impostazione e di lettura sono:

- a. non poter valutare il contesto a fronte dei numeri raccolti;
- b. non cogliere le relazioni fra il contesto e le azioni promosse in favore della diffusione della lingua. In questo caso il ricercatore si troverà in un contesto di indagine profondamente diverso da quello fornito dai numeri, con valori e variabili non preordinati che fanno apparire la situazione più complessa, eterogenea e fumosa rispetto al quadro iniziale, con proprietà e caratteristiche non rilevate (Maugeri, Serragiotto 2020).

I passaggi appena menzionati identificano un altro tipo di problema correlato alla validità semantica della ricerca del MAECI dal momento che i numeri non sono sufficienti a spiegare il significato che ha assunto la lingua italiana in quello specifico contesto di indagine.

Tra i più recenti e significativi studi vi è la ricerca svolta da Giovanardi e Trifone (2012), i quali ricostruiscono le linee di tendenza del fenomeno indagato e la consistenza numerica di una moltitudine di aree.

La ricerca sottolinea i progressi compiuti dall'italiano nel mondo rispetto alla precedente ricognizione di De Mauro nel 2000. Nel caso del Giappone sono evidenti e rilevanti i progressi a Kyoto e Tokyo con punte elevate di studenti e dell'offerta didattica erogata dagli IIC [tab. 5]:

Tabella 5 Offerta di corsi di italiano in Asia 2009-10 (Giovanardi, Trifone 2012)

Offerta didattica degli IIC in Asia 2009-10	
Paese	Nr. di corsi IIC
Cina	0
Corea del Sud	44
Giappone	440
India	30

Offerta didattica degli IIC in Asia 2009-10

Paese	Nr. di corsi IIC
Indonesia	22
Israele	140
Libano	328
Singapore	79
Siria	76

A fronte dei dati raccolti nel grafico 2, è possibile parlare di una tendenza contrastante nella macroarea indagata. Se tali risultati sono comparati con l'indagine del 2000, allora risulta evidente un calo di studenti nei contesti istituzionali in India (-64%), in Corea del Sud (-41%), mentre un notevole aumento si registra in Paesi come l'Australia e il Giappone. Quest'ultimo si distingue nell'area considerata per via dei numerosi corsi di italiano attivati rispettivamente dall'IIC di Tokyo e di Osaka.

Il rapporto del 2018 sulla lingua e sulla cultura italiana nel mondo rileva dei valori che informano sullo stato dell'arte dell'italiano in Giappone per l'anno accademico 2016/17 [graf. 2].

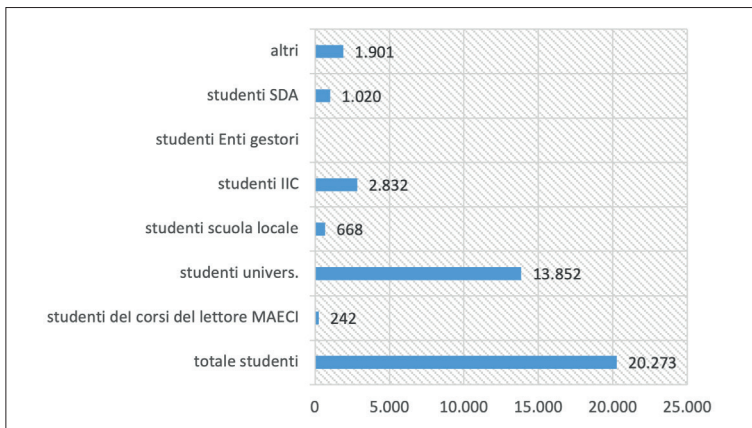


Grafico 2 La situazione dell'insegnamento dell'italiano in Giappone (MAECI 2018)

Rispetto agli anni precedenti la situazione del Giappone appare caratterizzata da una contrazione di 11.544 studenti (-36,28%) frequentanti i corsi presso i due Istituti Italiani di Cultura di Tokyo e Osaka.

In ogni caso, la rilevazione dei dati induce a considerare gli IIC come luoghi privilegiati dei corsi di lingua, intensamente frequentati dalla popolazione studentesca rispetto ad altre istituzioni in Giappone.

Per la lettura di questi dati sarebbe utile conoscere il disegno complessivo della ricerca. Quindi sarebbe significativo sapere se il totale degli studenti dei corsi dell'IIC conteggi le iscrizioni che fanno gli stessi studenti che passano di livello oppure se gli studenti effettivi e rilevati siano individui diversi. Sarebbe inoltre importante conoscere il metodo con cui la rete diplomatica consolare ha effettuato il campionamento, il tasso di risposta totale e il grado di strutturazione degli strumenti di indagine.

Nel 2019 il MAECI pubblica un altro report sull'italianità nel mondo. Questo studio assume rilevanza sia perché è più recente sia per il linguaggio della ricerca utilizzato. Esso infatti risulta essere più specifico per meglio contestualizzare l'oggetto, gli scopi e i limiti della ricerca. La rilevazione condotta dal MAECI riguarda l'anno accademico 2017/18 in Giappone e include un piano di indagine e di rilevazione ancorato a contesti istituzionali e non.

La situazione dell'italiano che ne emerge è caratterizzata da una flessione pari all'1,2% rispetto ai dati dell'indagine dell'anno prima. Tuttavia, nel caso del Giappone si registra un forte incremento di studenti (+29,2%). La crescita esponenziale riguarda gli studenti di italiano degli IIC e gli studenti della scuola locale [graf. 3]:

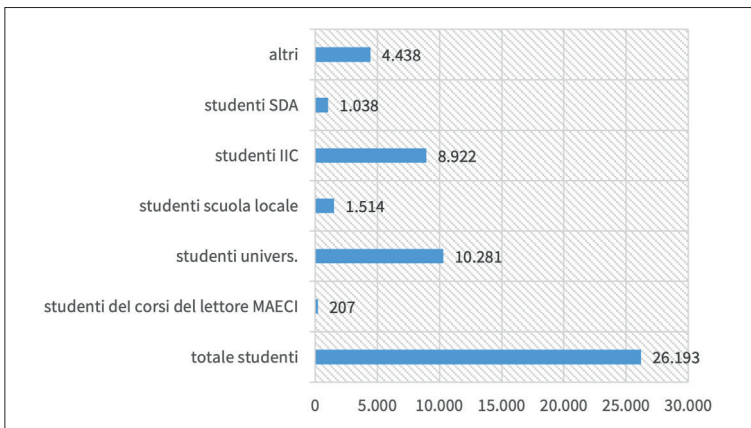


Grafico 3 La situazione dell'insegnamento dell'italiano in Giappone (MAECI 2019)

A distanza di un anno, è possibile delineare il quadro complessivo della realtà dell'insegnamento dell'italiano in Giappone considerando le ultime due indagini in ordine cronologico del MAECI [tab. 6]:

Tabella 6 Comparazione dei dati della diffusione dell'italiano in Giappone negli a.a. 2016/17 e 2017/18. Elaborazione personale

Giappone						
Ente	2016-17	2017-18	+	%	-	%
Studenti IIC	2.832	8.922	6.090	215		
Studenti del lettore MAECI	242	207			38	15,5
Studenti universitari	13.852	10.281			3.571	25.8
Studenti della scuola locale	668	1.514	846	126,6		
Studenti SDA	1.020	1.038	18	1,8		
Altri	1.901	4.438	2.537	133,5		

La tabella mette a confronto i dati MAECI prendendo in considerazione una dimensione temporale di breve termine. Si tratta di un campionamento capillare che riguarda la popolazione di interesse dell'oggetto che costituisce lo scopo dell'indagine.

La comparazione dei risultati sottolinea prima di tutto una forte oscillazione in termini di studenti. Su questo versante, i dati del 2017-18 mettono in evidenza l'incremento esponenziale dell'italiano presso gli IIC e nelle scuole locali.

Una simile consistenza numerica raggiunta in un arco di tempo così breve presuppone con probabilità diverse cause: una serie di interventi volti ad articolare le proposte didattiche e microlinguistiche in base alla tipologia di destinatari; il miglioramento della qualità didattica e della metodologia di insegnamento e di valutazione; una maggiore spinta motivazionale nello studio dell'italiano anche a scopi strumentali e professionali; una spendibilità maggiore dell'italiano a livello lavorativo; una serie di attività promozionali efficaci per poter raggiungere e attrarre più target di riferimento; una politica linguistica e culturale nel territorio mirata ad accrescere il peso dell'italiano nelle scuole. Un dato, quest'ultimo, che potrebbe essere significativo della prospettiva assunta dall'IIC e dalla rete diplomatica che di concerto hanno voluto aumentare i luoghi dove si studia l'italiano stabilendo degli accordi culturali con numerose realtà scolastiche del territorio. Un'azione di questo tipo spiegherebbe l'aumento del potenziale attrattivo dell'italiano nelle scuole locali e confermerebbe l'efficacia e la validità della strategia di promozione della lingua utilizzando diversi canali istituzionali e non, per poter comunicare e interagire con pubblico interessato. Dunque sembrerebbe che gli enti istituzionali italiani abbiano saputo agire in profondità, portando i potenziali interessati a essere veicoli della lingua italiana e dei suoi valori culturali. Una simile lettura dei dati va poi rapportata ai valori incrementali maggiori nell'esportazione del Made

in Italy del 2018 e del 2019 in Giappone, con un balzo in avanti dei prodotti pari al 19,7%.

Un altro aspetto che sarebbe importante individuare è il profilo di quelle altre organizzazioni che raccomandano il prodotto culturale e linguistico italiano. L'incremento in queste realtà è rilevante e dovrebbe confermare l'incisività dello stimolo da parte della rete politica e culturale italiana nel mercato della lingua a favore dello studio dell'italiano.

3.3.3 Le motivazioni allo studio della lingua e della cultura italiane in Giappone

Come sottolinea Zammuner (1998), le motivazioni di coloro che studiano l'italiano hanno un valore informativo nella misura in cui vengono messi in luce simultaneamente il contesto di raccolta e le variabili a esso connesse.

Le ragioni della diffusione dell'italiano in Giappone vanno prima di tutto ricondotte alla spinta motivazionale degli apprendenti. La recente indagine ministeriale esamina i principali motivi per cui si ritiene importante studiare l'italiano. Pertanto nella tabella 7 vengono riportate le aree tematiche che spingono gli studenti ad apprendere l'italiano in Giappone (Diadori, Peruzzi, Zamborlin 2017):

Tabella 7 La motivazione allo studio dell'italiano in Giappone. Rielaborazione personale da Diadori, Peruzzi, Zamborlin 2017

Categoria	Descrizione
Tempo libero	Si studia l'italiano per partire per l'Italia a scopi culturali
Piacere	Piacere di scoprire la lingua e la cultura italiana attraverso fonti autentiche
Studio	L'italiano è veicolo di contenuti disciplinari utili per la carriera scolastica anche in Italia
Lavoro	Si studia l'italiano per professionalizzarsi

Le categorie identificative delle motivazioni dello studio dell'italiano risalgono all'indagine di De Mauro del 2000 e di Giovanardi e Trifone del 2012. La variabilità dell'aspetto cronologico, i contesti di indagine in cui è avvenuta la campionatura, la frequenza delle risposte costituiscono degli elementi molto importanti per una tipologia di ricerca qualitativa e quantitativa; nonostante sia assente un'indagine svolta a livello contestuale, le tematiche individuate a livello di macroaree servono a definire meglio le spinte motivazionali, fra cui lo studio dell'italiano per piacere, interesse personale e il tempo libero.

In uno studio del 2006 Zamborlin propone un campionamento degli apprendenti di italiano in Giappone. Nello specifico la studiosa individua tre categorie:

- a. i consumatori, ossia coloro che sono attratti dai valori culturali, artistici e non, dell'Italia. Si tratta dunque di fruitori del prodotto culturale italiano, che ne apprezzano le diverse espressioni nel mondo cinematografico, musicale, ad esempio;
- b. gli esteti, che corrispondono a quella categoria di individui motivati da un piacere edonistico;
- c. i tecnici, vale a dire tutti quegli individui accumulati dal bisogno di passare dalla lingua italiana per poter compiere degli avanzamenti professionali o necessari comunque per il proprio lavoro.

Un'attenta disamina dei corsi di lingua italiana erogati dagli IIC in Giappone potrebbe rappresentare una spia di coloro che rappresentano l'utenza e di ciò a cui sono interessati con lo studio dell'italiano. In una ricerca di uno dei due autori effettuata nel 2013 presso l'IIC di Tokyo sono stati rilevati molteplici indirizzi così suddivisi:

- a. corsi tematici: 62
- b. corsi di civiltà classica: 2
- c. laboratori di arte: 12
- d. opera: 2
- e. seminari: 25.

Su questo versante è stato possibile identificare il profilo dell'apprendente giapponese frequentante l'IIC di Tokyo [graf. 4]:

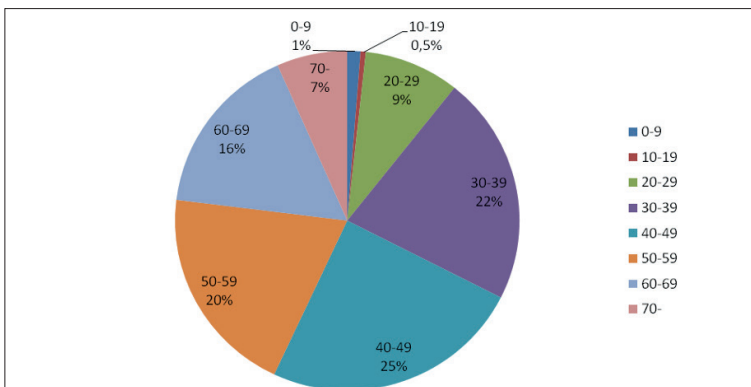


Grafico 4 Età del campione studentesco frequentante i corsi dell'IIC di Tokyo (Maugeri 2014)

Il grafico 4 fa luce sull'età anagrafica degli studenti del suddetto istituto. La maggior parte di loro, infatti, è over 50. Il fatto di essere già pensionati e di disporre di molto tempo libero assicura all'Istituto una frequentazione fissa ai corsi e agli eventi realizzati. Un altro aspetto, sottostante ai risultati del grafico, è che per questa tipologia di apprendenti la cultura italiana è un elemento essenziale e arricchente rappresentando un pubblico prezioso per poter affollare seminari e conferenze. Come si vedrà più avanti, anche i corsi dell'IIC di Osaka nel quale si è svolta l'indagine sono frequentati principalmente dalla medesima tipologia di target vista sopra.

3.4 L'insegnamento dell'italiano all'università

Secondo Sugeta (2009) sono circa cento le università nelle quali poter studiare l'italiano. Nel suo breve abstract lo studioso giapponese sostiene che l'insegnamento dell'italiano presso tali istituzioni fosse sporadico negli anni Sessanta e limitato soltanto a quegli atenei che avevano delle Facoltà di lingue straniere.

Il successo dell'italiano degli anni Novanta ha reso possibile l'introduzione di questa lingua in molte altre realtà accademiche, aumentando di fatto il numero di classi che hanno scelto l'italiano come lingua di specializzazione o come corso facoltativo. La diffusione di tale fenomeno, continua lo studioso, ha messo in crisi l'insegnamento delle altre lingue, provocando dei contrasti fra cattedre diverse che hanno subito la riduzione delle loro classi. Sarebbe interessante poter cogliere in maniera più precisa questo passaggio mettendo in luce la proporzione fra gli studenti iscritti in queste università e quelli che hanno scelto di studiare l'italiano; inoltre sarebbe importante disporre di dati concreti per comprendere se l'italiano è prima, seconda, terza o quarta lingua; qual è il peso curricolare che l'italiano ha all'interno di queste Facoltà o dipartimenti e il rapporto in termini di ore e di programma curricolare con le altre lingue che Sugeta considera come *competitors*.

In questa direzione vanno i dati del MEXT 2016, che riportano lo studio dell'italiano a 119 università, posizionandolo all'ottavo posto tra le lingue più studiate in Giappone.

Messina (2017) conferma nel suo saggio che l'italiano è insegnato in circa 100 università, mentre il sito dell'Ambasciata d'Italia in Tokyo specifica che sono 80 gli atenei in cui lo studente può apprendere l'italiano. Su questo versante sarebbero più utili degli studi di caso in modo da disporre di fonti statistiche e qualitative più vicine a descrivere la realtà dei soggetti apprendenti e le vere motivazioni che hanno spinto gli studenti universitari a specializzarsi in lingua italiana.

Prima di entrare perciò nel merito dello studio di caso, sarà importante fare riferimento alla letteratura glottodidattica che ha vi-

sto protagonisti dei linguisti italiani specializzati nel campo dell'insegnamento a nipponici. In questa prospettiva, Nannini (2000) spiega le motivazioni generiche degli studenti universitari che studiano l'italiano. Le ragioni elencate in questo studio non si discostano dalle aree tematiche riportate dalla tabella 7. La spinta motivazionale degli studenti giapponesi è l'interesse per la cultura italiana e il fascino che essa esercita nel campo musicale, culinario, artistico, della moda e del design. Dunque l'interesse degli studenti nipponici per la lingua italiana ha tratti specifici e prettamente pragmatici.

Messina (2017) sostiene che sebbene tali ragioni possano costituire un vantaggio motivazionale per l'acquisizione dell'italiano, in realtà una simile scelta è superficiale. Lo studente infatti si limita a studiare le regole grammaticali senza avere l'esigenza di entrare in profondità e comprendere meglio gli aspetti culturali attraverso la lingua.

La stessa studiosa segnala la bassa motivazione degli studenti giapponesi a frequentare le lezioni di italiano all'università, chiamando in causa anche una componente del sistema educativo del Paese che faciliterebbe il percorso anche a coloro che sono scarsamente redditizi sotto il profilo della performance.

Su questo fronte il rischio maggiore è di trovarsi delle classi formate da studenti universitari che hanno bisogno di essere costantemente motivati dal docente per poter raggiungere un adeguato livello di consapevolezza metalinguistica ed essere capaci di una riflessione sistematica sulle norme culturali ed extraculturali che regolano lo scambio comunicativo in Italia.

Questa situazione potrebbe spiegare le difficoltà e l'insoddisfazione di molti lettori madrelingua nell'esercitare la propria professione all'interno dei contesti universitari nei quali gli apprendenti non vanno oltre uno sterile comunicativismo.

Di tutt'altro avviso è il contributo di Diodato (2017b). Riferito all'anno accademico 2015/16, egli propone uno studio di caso su una determinata realtà universitaria (Università di Kyoto Sangyo) allo scopo di poter rilevare le motivazioni degli studenti iscritti al percorso di italianistica verso la lingua italiana. La ricerca qualitativa ha rilevato un costruito motivazionale legato a più aspetti.

La bassa motivazione è perlopiù dovuta al sistema curricolare e organizzativo dell'università giapponese esaminata, per cui l'italiano diventa un'alternativa per coloro che non hanno superato l'esame di iscrizione ad altre Facoltà e si sono visti costretti a scegliere un percorso forse lontano dai loro interessi e dalle inclinazioni professionali. Coloro che si sentono motivati trovano una ragione valida nel proseguire lo studio dell'italiano in forza dell'esperienza linguistica della classe, dell'ambiente di apprendimento positivo e del rapporto interpersonale con i colleghi, con un livello di interazione tale da stimolare la partecipazione. Si entra dunque nel merito della questione metodologica del docente, il quale deve proporre delle

lezioni quanto più vicine possibile al fabbisogno formativo degli studenti e alle loro curiosità, strutturando un percorso nel quale integrare non falsamente la varietà dei modelli linguistici a quelli culturali delle singole regioni italiane.

Nell'ambito della letteratura glottodidattica dell'italiano LS a studenti giapponesi non mancano di certo contributi che si focalizzano su proposte operative mirate a promuovere la partecipazione e l'interazione degli studenti in classe e a sperimentare una didattica in chiave interculturale, ponendo attenzione al linguaggio verbale ed extralinguistico che caratterizza fortemente l'italiano. Si tratta di proposte molto interessanti e operative mirate ad aiutare lo studente a raggiungere una riflessione cosciente sulla lingua che sta imparando. Nel processo di acquisizione dell'italiano andrebbe meglio approfondita e sperimentata una diversa modalità valutativa allo scopo di determinare una diversa consapevolezza negli studenti riguardo al loro percorso, all'atteggiamento e ai comportamenti messi in atto durante l'apprendimento dell'italiano, all'efficacia della proposta didattica e alla percezione del loro livello linguistico e di autostima. L'obiettivo è di giungere a una conoscenza particolareggiata da parte dei soggetti apprendenti, tracciando i loro bisogni presenti e futuri su cui costruire un ambiente di apprendimento funzionale a sostenere le capacità dell'apprendente di osservare e generare delle operazioni metalinguistiche e produttive efficaci.

Parte II Contesti

4 Il progetto di ricerca-azione

Graziano Serragiotto

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 4.1 Introduzione. – 4.2 Gli asserti della ricerca. – 4.2.1 La formulazione dell'indagine da parte della committenza. – 4.2.2 La costituzione dell'Osservatorio sulla Lingua italiana. – 4.2.3 Le richieste della committenza. – 4.3 Lo studio di caso. – 4.3.1 Il contesto d'indagine della ricerca. – 4.3.2 Le domande della ricerca. – 4.3.3 La metodologia della ricerca. – 4.3.4 Gli obiettivi della ricerca. – 4.3.5 Gli strumenti della ricerca. – 4.3.6 Il campione informativo. – 4.3.7 I risultati attesi.

4.1 Introduzione

Questo capitolo è il punto di partenza del progetto di ricerca che ha avuto luogo nel territorio del Kansai. Si tratta di uno studio di caso esplorativo mirato da un lato a mappare le istituzioni che promuovono la lingua e la cultura italiane nel contesto preso in considerazione, dall'altro a esaminare la didattica dell'italiano presso alcune realtà istituzionali. Lo scopo dell'indagine è di individuare quale italiano viene insegnato, come viene appreso dagli studenti nipponici nonché le principali ragioni che hanno determinato un calo di studenti di lingua italiana presso gli organismi in cui è stata condotta l'indagine.

La scelta di strutturare il capitolo a tappe è strettamente connessa con l'itinerario attraverso cui si snoda la ricerca-azione al fine di inquadrare prima di tutto il fenomeno oggetto di studio e gli strumenti di progettazione che si sono adoperati per la ricerca.

Nella prima parte vengono descritte le categorie concettuali che hanno attivato la ricerca a partire dalla metodologia con cui è stata condotta l'indagine. Di essa verranno sottolineati gli aspetti generali e specifici: le categorie concettuali, gli obiettivi della ricerca, l'ogget-

to della ricerca, il metodo di raccolta e di analisi di dati non strutturati. Parallelamente si è ritenuto di mettere a fuoco aspetti più specifici quali le domande della ricerca, il contesto di indagine, il profilo del campione, le tecniche e gli strumenti di rilevamento e i risultati allo scopo di giungere a una diagnosi che vuole avere un valore informativo sui possibili miglioramenti metodologici da proporre per aumentare la qualità dell'insegnamento dell'italiano nel territorio.

L'acquisizione delle conoscenze metodologiche e tecniche procederà parallelamente alla descrizione del lavoro empirico, del contesto di indagine in funzione del quale (tempo a disposizione, disponibilità degli informant, ad esempio) sono state fatte delle scelte di tipo metodologico e tecnico anche *in itinere*, allo scopo di ottenere dei dati non strutturati, salienti per il significato da attribuire al fenomeno osservato, accurati per restituire in maniera più precisa e affidabile sia le proprietà più generali della realtà esplorata sia le caratteristiche 'individuali' di una specifica situazione analizzata.

Le variabili della ricerca si focalizzano sulla figura dell'insegnante e sulla metodologia glottodidattica adoperata per insegnare l'italiano a studenti nipponici. Tali aspetti costituiscono le variabili dipendenti dell'indagine poiché rappresentano cosa si voleva osservare e comprendere alla luce di possibili cambiamenti a seconda dei contesti di apprendimento indagati.

Di conseguenza, la ricerca ha considerato sia alcune categorie oggettive (età e sesso, ad esempio) dei partecipanti sia il punto di vista di docenti e discenti, dando spazio alla componente motivazionale e metodologica relativa all'atto di insegnare e apprendere. Si tratta di informazioni soggettive che sono state ricavate con tecniche quali l'osservazione diretta, ad esempio, allo scopo di rilevare nella lettura delle attività didattiche quotidiane comportamenti e caratteristiche metodologiche, motivazioni e atteggiamenti di coloro che hanno partecipato come campione all'investigazione.

Questa implicazione esclude l'approfondimento dell'aspetto psicologico e la possibilità di cogliere la natura sociale dell'insegnamento, benché tali variabili siano connesse con l'azione dell'insegnare e dell'apprendere una lingua e pertanto vanno considerate indipendenti rispetto agli obiettivi della ricerca-azione.

Si è pertanto delimitato il campo di indagine a due componenti che di per sé denotano un fenomeno vario ed eterogeneo a seconda del contesto di insegnamento e della natura della classe, per cui si sono considerati rilevanti soltanto quegli aspetti che meglio interessano agli scopi della ricerca, vale a dire le strategie e gli strumenti di apprendimento degli studenti. Come tali, i valori considerati diventano significativi per poter compiere una rappresentazione della situazione osservata e per fornire le prospettive della lingua italiana nel Kansai. Queste azioni, come si vedrà nei capitoli seguenti, sono strettamente correlate con l'efficacia della promozione linguistica delle istitu-

zioni competenti, con il rinnovamento dei modelli operativi di insegnamento e con lo svecchiamento di pratiche didattiche e valutative.

4.2 Gli asserti della ricerca

Il disegno complessivo della ricerca è condizionato dal fenomeno che si è inteso osservare, analizzare e comprendere. Quindi diventa cruciale poter mettere a fuoco le richieste del committente e definire molti aspetti, metodologici e tecnici, dell'indagine esplorativa realizzata sul campo. L'obiettivo, come si vedrà dettagliatamente più avanti, è quello di poter correlare da un punto di vista semantico i risultati con il contesto di indagine da cui essi sono stati ricavati. In tal modo si potrà pervenire, secondo Berg (2007), non soltanto alla descrizione dell'oggetto ma a decifrare la natura e il significato generale da attribuire ad esso all'interno di un ambiente dove il fenomeno osservato è stato generato e definito da una serie di scelte, azioni e problemi legati alla diffusione dell'italiano in Giappone e al suo insegnamento.

4.2.1 La formulazione dell'indagine da parte della committenza

Il paragrafo precedente ha messo in evidenza che si è voluto realizzare un processo di ricerca mirato ad ampliare le conoscenze scientifiche in relazione a una precisa area territoriale di cui si hanno poche informazioni glottodidattiche.

Prima di esplorare da vicino le richieste e gli obiettivi della ricerca, è opportuno soffermarsi sulla sua fase preliminare poiché le formulazioni delle stesse richieste della committenza svolgono un ruolo determinante nel comprendere la fattibilità dell'indagine e nel definire la strategia della stessa.

In accordo con gli studi di Yin (2009), le richieste del committente hanno orientato la ricerca verso l'esplorazione di determinate organizzazioni dove si insegna l'italiano, avendo la necessità di ricavare degli elementi informativi e scientifici utili per poter fare delle ipotesi di progettazione sia a livello strategico che esecutivo, finalizzate a migliorare l'insegnamento dell'italiano nell'area considerata.

Le richieste del committente sono state prima di tutto vincolate ad alcune variabili che hanno poi condizionato l'esplorazione sul campo a livello di tempistica e nella modalità di selezione del campione informativo. A un esame attento, tra i fattori più rilevanti vi è stata proprio la tempistica di esplorazione *in loco*, la disponibilità di alcuni istituti rispetto ad altri in cui raccogliere i dati, le risorse finanziarie da destinare alla ricerca. Si è cominciato dall'individuazione dei soggetti che hanno aderito alla proposta del committente per poter determinare l'area

esplorativa, la diversa tipologia delle *font people*, preparando successivamente diverse categorie concettuali e semantiche per poter raccogliere i dati e processarli in base al target/sistema di apprendimento.

Dunque in fase preliminare le richieste del committente hanno indirizzato i criteri scientifici della ricerca verso un approccio qualitativo poiché le risposte che si volevano ottenere dall'esplorazione sul campo dovevano essere finalizzate a ottenere delle informazioni su casi specifici (Denzin, Lincoln 2000).

Un altro elemento strettamente correlato alle esigenze espresse dalla committenza è la necessità dell'esplorazione sul campo, allo scopo di poter verificare l'oggetto di indagine dal vivo e osservare così lo svolgersi in simultanea degli eventi entro un contesto didattico reale. La formulazione dell'indagine da parte della committenza ha messo in rilievo questa prospettiva ecologica secondo la quale l'applicazione e la raccolta dei dati dovevano avvenire direttamente sul posto per poter descrivere e spiegare il fenomeno. Da tali presupposti è possibile giungere a uno studio di caso di tipo misto, descrittivo ed esplorativo (Semi 2010), volto ad analizzare più contesti di apprendimento. I dati ottenuti rappresentano dunque delle fonti multiple per dare evidenza empirica al fenomeno indagato e alle complessità che lo caratterizzano.

4.2.2 La costituzione dell'Osservatorio sulla Lingua italiana

Prendendo spunto dall'iniziativa lanciata dal Ministero degli Affari esteri italiano, che ha il fine di fornire contenuti e suggerimenti a un portale della Lingua italiana, a partire dall'anno accademico 2016/17 l'Istituto Italiano di Cultura di Osaka si è fatto promotore di un Osservatorio sulla Lingua italiana nel Kansai. La costituzione di tale Osservatorio prevede tuttora il coinvolgimento di quelle realtà giapponesi istituzionali e non qualificate nel dare un contributo alla riflessione sulla lingua e sulla cultura italiane e al rinnovamento delle metodologie di insegnamento nell'area territoriale di competenza dell'IIC.

Il Direttore dell'IIC di Osaka, il dott. Stefano Fossati, si è mosso nella direzione di comunicare e chiedere a più enti che si sono distinti in vari ambiti dell'italianità se fossero interessati a far parte di un gruppo interdisciplinare per ridisegnare le strategie di intervento più appropriate e pragmatiche nel territorio, a seconda delle aree di ricerca e di intervento di ogni organizzazione.

Nel 2017 si è ritenuto opportuno formalizzare le attività dell'Osservatorio dal momento che le forze in campo comprendevano capacità professionali diverse specializzate in più aree.

Si è perciò giunti all'attivazione dei lavori dell'Osservatorio, che annovera adesso esperti e istituzioni d'eccellenza.

Tabella 8 Membri dell'Osservatorio sulla lingua italiana, Osaka (IIC di Osaka¹)

In Giappone			
1	Prof. Bartolini	Massiliano	IIC Osaka e l'Università Soai di Osaka
2	Prof.ssa Casarini	Rita	Lettrice MAECI, Università Ritsumeikan, Kyoto
3	Prof. Doi	Hideyuki	Università Ritsumeikan, Kyoto
4	Dott. Filippini	Edmondo	IIC di Osaka, Associazione Mozart-Italia di Osaka
5	Prof. Kikuchi	Masakazu	Università di Osaka
6	Prof.ssa Kimura	Yoko	Università Kobe, Jogakuin
7	Dott. Massetan	Marco	Corrispondente consolare Collaboratore dell'Okinawa Times per il settore cinema Italian Culture Club
8	Prof. Nakai	Mihoko	Kyoto Gaidai
9	Dott. Pozzi	Carlo	Università Doshisha, Kyoto
10	Dott. Sulis	Doriano	Corrispondente Consolare l'Università Seinan Scuola di italiano 'Centro Italiano' di Fukuoka
11	Prof. Vita	Silvio	Università Gaidai, Kyoto
12	Prof.ssa Zamborlin	Chiara	Nagoya University of Arts, Nagoya
13	Prof. Yamada	Takashi	Università di Kumamoto
14	Dott. Giua	Danilo	Associazione Sardegna Nishinippon
15	Sig. Caiafa	Umberto	Hiroshima (Nichiikyukai)
16	Dott. Gagliardi	Maurizio	Centro Culturale 'Il Sicomoro' di Kagawa
17	Prof.ssa Ishida	Satoko	Università Seinan Gakuin, Fukuoka
In Italia			
	Prof. Serragiotto	Graziano	Lab. ITALS – Università Ca' Foscari Venezia
	Dott. Maugeri	Giuseppe	Lab. ITALS – Università Ca' Foscari Venezia

L'Osservatorio non vuole essere un modello chiuso con un funzionamento complesso. Per questo motivo il presupposto per cui è stato voluto fortemente dall'IIC di Osaka si basa sull'interazione con il territorio proponendo una visione ricca di spunti e densa di modelli culturali su cui investire.

Dunque il macro-obiettivo dell'Osservatorio consiste nel poter discutere, proporre e analizzare il processo di diffusione della lingua italiana alla luce di iniziative multidisciplinari e di decisioni volte

¹ https://iicosaka.esteri.it/iic_osaka/it/imparare_italiano/i_corsi_di_lingua/salone_dello_studio/osservatorio-sulla-lingua-italiana.html.

anche allo sviluppo della didattica e della formazione glottodidattica dei docenti di italiano che operano nel territorio del Kansai. Per questa ragione, il contributo di persone in vario modo impegnate, localmente e non, nell'insegnamento dell'italiano risulta determinante per aggiungere nuovi contenuti necessari a suscitare interesse nel vasto pubblico di utenti potenzialmente interessati all'Italia e a soddisfare le loro richieste di informazioni.

L'elemento di connessione teorico-operativa tra Osservatorio e territorio spetta all'IIC di Osaka. Pertanto, la cabina della regia è occupata proprio dall'IIC di Osaka, che ha il compito trovare la soluzione migliore per la promozione dell'italiano fra le proposte suggerite dall'Osservatorio. In quest'ottica, l'Osservatorio consente di massimizzare i risultati e gli sforzi dell'IIC di Osaka e di puntare ad azioni che sono frutto di competenze diversificate.

L'Osservatorio nasce all'interno di un'area in cui mira a operare realizzando iniziative per soddisfare le esigenze formative che giungono dal territorio di competenza.

Nella figura 1 è possibile visualizzare il prospetto della distribuzione geografica dei collaboratori e le aree di competenza dell'Osservatorio sulla lingua italiana in Giappone.

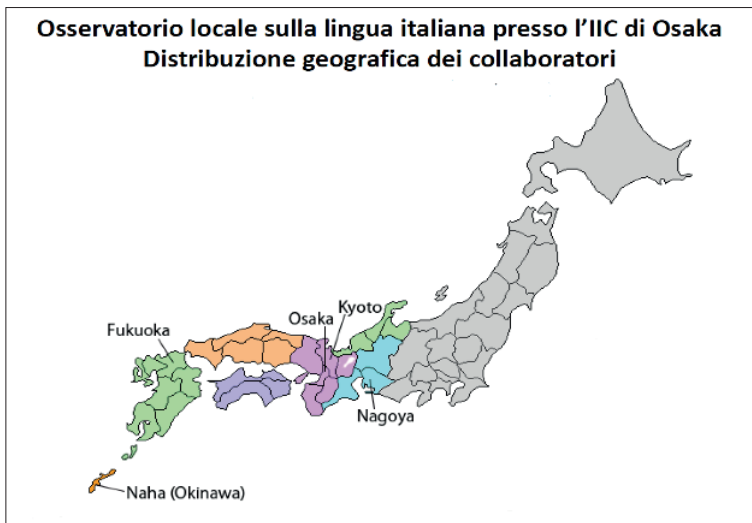


Figura 1 Distribuzione geografica dei collaboratori e aree di competenze dell'IIC di Osaka (IIC di Osaka)

4.2.3 Le richieste della committenza

Nel paragrafo precedente sono stati messi in rilievo il ruolo e l'azione dell'Istituto Italiano di Cultura di Osaka nel costituire le premesse di un cambiamento di strategie e di azione nell'area del Kansai al fine di proporre una linea di progettazione che, forte della sinergia dei membri dell'Osservatorio, possa sviluppare una ricerca sulle problematiche che ostacolano la diffusione dell'italiano a livello territoriale, identificando delle soluzioni in grado di rinnovare modalità e fini di promozione. In questa prospettiva, l'IIC di Osaka ha espresso l'esigenza di una verifica attenta della situazione dell'insegnamento dell'italiano e delle criticità sorte nella didattica dell'italiano insegnata in alcuni centri. Per incrementare l'operatività e il coordinamento degli enti accademici e non che operano nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano nel Kansai, il direttore dell'IIC di Osaka ha ritenuto necessario affidare la ricerca agli autori di questo testo che operano da anni per il Laboratorio ITALS dell'Università Ca' Foscari Venezia nell'ambito della ricerca-azione sulla didattica dell'italiano a stranieri.

Fin dai primi contatti tra le parti, iniziati nel 2015 e proseguiti in maniera continuativa e significativa anche per le attività svolte presso l'IIC di Osaka, il committente ha manifestato l'intenzione di realizzare un progetto di ricerca i cui fini sono quelli di rimuovere gli ambiti di incertezza facendo luce sulle istituzioni che operano nella didattica dell'italiano e sulla realtà metodologica relativa all'insegnamento e all'apprendimento dell'italiano a nippofoni.

Dunque le richieste formulate dal committente riguardano uno studio esplorativo sul campo allo scopo di:

- a. mappare gli organismi impegnati nella diffusione della lingua e della cultura italiane nel Kansai;
- b. esaminare da vicino la vita della classe di lingua italiana presso quelle istituzioni, pubbliche e non, che si rendono disponibili alla ricerca in qualità di campione di comodo;
- c. mettere in evidenza i problemi legati alla progettazione curricolare e tattica dell'insegnamento dell'italiano;
- d. individuare delle soluzioni appropriate per l'aggiornamento glottodidattico dei docenti di italiano e per un sistema di valutazione dell'apprendimento linguistico che metta nelle condizioni lo studente di avere consapevolezza del livello linguistico raggiunto e di monitoraggio circa il proprio percorso di apprendimento.

Le richieste del committente fanno luce sul bisogno di comprendere la realtà in cui si opera e di aggregare in una rete più organismi al fine di realizzare una comune visione sulla realtà dell'italiano nel Kansai, associando una serie di iniziative volte ad articolare la pro-

posta didattica e linguistica attorno ai costrutti dell'educazione linguistica e ai principi metodologici con cui restituire ai discenti una maggiore consapevolezza di se stessi, del loro livello linguistico e della loro possibilità di poter comunicare in italiano in modo adeguato e pertinente.

Nell'intenzione del committente una simile azione porterebbe ad avere delle informazioni più precise riguardo a casi specifici attinenti all'insegnamento dell'italiano e a individuare il funzionamento dei processi da migliorare, arrivando a responsabilizzare i vari attori e spingendoli ad attuare in modo sinergico delle azioni più efficaci per l'apprendimento degli studenti (Silverman 2002).

4.3 Lo studio di caso

Nei prossimi paragrafi verranno rese esplicite le teorie che rappresentano il punto di partenza dell'indagine e le procedure che sottostanno all'organizzazione della ricerca. Simultaneamente si chiariranno i termini di fondo con cui è stata condotta la ricerca qualitativa e verranno spiegate le ragioni per cui si è deciso di utilizzare determinati strumenti di indagine e di raccolta dei dati in relazione a un contesto dove finora sono state fatte più ipotesi che ottenuti dati utili a far luce sulle caratteristiche dell'apprendimento dell'italiano in Giappone.

4.3.1 Il contesto d'indagine della ricerca

Il contesto territoriale preso in considerazione è stato caratterizzato nel tempo dallo sviluppo e dalla chiusura repentina di enti e corsi di italiano di diverso profilo. Una dimensione liquida di cui è importante tenere conto per consolidare relazioni e con cui interagire per inserire queste realtà impegnate nella promozione della lingua e della cultura italiane in una programmazione di sviluppo con l'obiettivo di dare una specifica rilevanza, uno scopo e una continuità ai percorsi di insegnamento dell'italiano. Questa premessa è utile per comprendere come l'insegnamento dell'italiano nel Kansai è avvenuto in maniera frammentaria, non continuativa a livello temporale, non coordinata. Da qui l'esigenza dell'IIC di Osaka diretto dal dott. Fossati di avere innanzitutto consapevolezza della multiformità delle realtà che sono impegnate nella diffusione dell'italiano nel contesto di competenza. In questa direzione l'IIC ha ritenuto che un'azione chiave per la scelta della tipologia di gestione della lingua italiana fosse quella di mappare e monitorare tutti gli organismi attivi nel Kansai per guidarli verso un'idea chiara e comune di cosa significasse insegnare l'italiano a giapponesi e verso obiettivi indirizzati alla costruzione di competenze comunicative critiche, riflessive e

spendibili a livello lavorativo. L'interesse verso questo approccio di progettazione e di gestione ha suggerito di integrare una strategia olistica che permettesse di identificare nel territorio la pluralità dei soggetti competenti nella promozione della lingua e della cultura italiane e di attuare una politica linguistica comune caratterizzata da una forte sinergia e da una progettazione efficace. La riflessione comune sui temi dell'italiano ha trovato numerosi interlocutori, ognuno dei quali si è impegnato come risorsa critica a comprendere l'effettivo valore di una strategia e una visione condivisa. Un esempio è dato dai gemellaggi attivati fra università italiane e giapponesi per iniziativa e intermediazione dell'IIC di Osaka.

In questa prospettiva è nato il progetto dell'Osservatorio della lingua italiana, in cui le realtà che hanno aderito hanno reputato utile trovare visibilità all'interno di una categoria di soggetti che possono essere valorizzati mediante un sistema formale e una serie di iniziative comuni, con indubbi benefici in termini di strumenti operativi e abbassamento dei costi (ad esempio, la circuitazione di mostre e opere).

Questa prospettiva di indagine ha consentito di individuare tali organismi e contestualizzare le loro attività nel campo dell'insegnamento della lingua e della cultura italiane.

A fronte di una popolazione del Giappone Occidentale pari a 61.124 abitanti, i giapponesi che studiano l'italiano sono così suddivisi:

Tabella 9 Studenti di italiano nel Giappone Occidentale (a.a. 2017/18). Fonte MAECI

Istituzioni	Numero di studenti	%
Universitari	24.950	59,51
IIC	8.302	19,80
Società Dante Alighieri (SDA)	1.035	2,47
Altre scuole	7.641	18,2
Tot. studenti	41.928	

Estendendo l'analisi a questi dati, emergono dei numeri che devono essere rapportati ad alcune variabili strettamente connesse al territorio. Prima di tutto, occorre sottolineare che in Giappone non si è mai verificato un'esplosione di interesse verso lo studio dell'italiano, come invece è accaduto per l'inglese e per altre lingue come il cinese o il coreano.

Nei capitoli precedenti è stato sottolineato da uno studio *ad hoc* che la percezione della qualità dei prodotti del Made in Italy non si traduce in maniera spontanea nel bisogno di acquisto di corsi sulla lingua e sulla cultura italiane. Questo implica che le istituzioni italiane preposte alla promozione della lingua devono compiere uno sforzo nel prevedere un nuovo assetto che riguarda la propria cultura organizzativa e lo stile della comunicazione, al fine di allontanar-

si dalla rigidità del modello burocratico che li distingue ed essere maggiormente capaci di intraprendere una relazione con il pubblico.

Bergonzi (2011) pone in evidenza ulteriori elementi di sfida per lo studio della lingua italiana.

I principali fattori che ostacolano la diffusione dell'insegnamento dell'italiano in Giappone, e dunque anche nel territorio circoscritto all'indagine, sono la distanza linguistica e culturale fra i due paesi, le poche opportunità di poter interagire con gli italiani per le modeste dimensioni della comunità italiana presente nel territorio e, infine, la tendenza tradizionale dell'insegnamento delle lingue in Giappone, che consolida atteggiamenti e modalità passive di acquisizione della lingua, compromettendo l'apertura e l'introduzione di metodi più innovativi e stimolanti per l'apprendimento.

Inevitabilmente questi tratti speculari e specifici del contesto condizionano la progettazione curriculare e l'intervento formativo dell'insegnante.

Attenendosi ai dati, vanno considerate le scuole non istituzionali che erogano dei corsi di italiano frequentati da 7.641 studenti. Secondo la ricerca già citata da Bergonzi, la maggior parte degli enti privati opera a Tokyo e a Osaka (i dati si riferiscono all'a.a. 2004/05).

Fra queste scuole non si possono ignorare associazioni come la GISCEL, che fin dal 2005 si è occupata dell'insegnamento dell'italiano in Giappone mediante una sezione territoriale molto attiva e gestita attualmente da due docenti del Dipartimento di italiano e di lingua latina presso la Kunitachi College of Music di Tokyo.²

Per l'alta frequenza di studenti queste scuole rappresentano degli spazi vivi di cui bisognerebbe tenere conto per poter costruire una rete che, dietro la regia dell'IIC, possa supportare quei principi di italianità e di rinnovamento dell'azione diplomatica culturale nel territorio, accrescendone nello stesso tempo la regolarità con cui tali scuole private negoziano la propria partecipazione nel mercato della lingua italiana.

Continuando a interpretare i dati, la maggior parte degli studenti studia l'italiano nelle università. Il secondo contesto privilegiato per l'apprendimento dell'italiano sono gli Istituti Italiani di Cultura che si trovano a Tokyo e a Osaka. Per quanto riguarda gli enti non accademici, un ruolo importante per la diffusione della lingua e della cultura italiane è svolto dalla Società Dante Alighieri (SDA) di Tokyo e di Osaka, dove studiano poco più di mille studenti. A Osaka il Comitato della SDA è stato fondato nel 2008 e da qualche anno collabora attivamente con l'associazione tra Italia e Giappone (ACG) di Osaka per la promozione della lingua italiana nel territorio preso in considerazione.

Al 2017-18 l'italiano è studiato in 36 università del Kansai così suddivise:

² <https://giscel.it/gruppi-regionali/giscel-giappone/>.

Tabella 10 Università dove sono attivi corsi di italiano (a.a. 2017/18)

Università	Quantità	%
Università statale	5	13,89
Università pubblica	3	8,33
Università privata	28	77,78

La distribuzione geografica delle università nel Kansai che ospitano il maggior numero di studenti può essere così espressa a seconda delle aree territoriali in cui esse operano:

Tabella 11 Distribuzione territoriale delle università dove si studia l'italiano (a.a. 2017/18)

Prefettura	Uni. statale	% su 5	Uni. pubblica	% su 3	Uni. privata	% su 28
Aichi	1	20	1	33,33	9	32,14
Hyogo	1	20	1	33,33	5	17,68
Kyoto	2	40	1	33,33	7	25
Nara	0	0	0	0	1	3,57
Osaka	1	20	0	0	7	25

In base alla tabella 11, la seconda istituzione in cui si studia l'italiano è l'IIC di Osaka. Tra gli eventi e le manifestazioni culturali sulla lingua italiana si distingue a Osaka l'attività dell'IIC, le cui proposte formative rappresentano un'opportunità per chi vuole apprendere l'italiano in maniera continuativa.

Non a caso, le iniziative culturali dell'IIC di Osaka si sono concentrate non solo nella città stessa, ma anche in altre città appartenenti alla sua giurisdizione e anche in aree che fino ad allora erano state poco o affatto toccate dal suo operato [graf. 5].

Sulla scorta di tali presupposti, il progetto di ricerca si è posto l'obiettivo di offrire una visione organica delle azioni praticate dall'IIC di Osaka in favore dell'apprendimento dell'italiano. In questo modo si voleva dare un feedback di natura qualitativa all'esigenza espressa dalla direzione dell'IIC di comprendere meglio il fenomeno didattico alla luce di alcune problematiche dei percorsi linguistici che hanno determinato un non aumento di iscrizioni e una diminuzione della motivazione ad apprendere l'italiano (Maugeri, Serragiotto 2020).

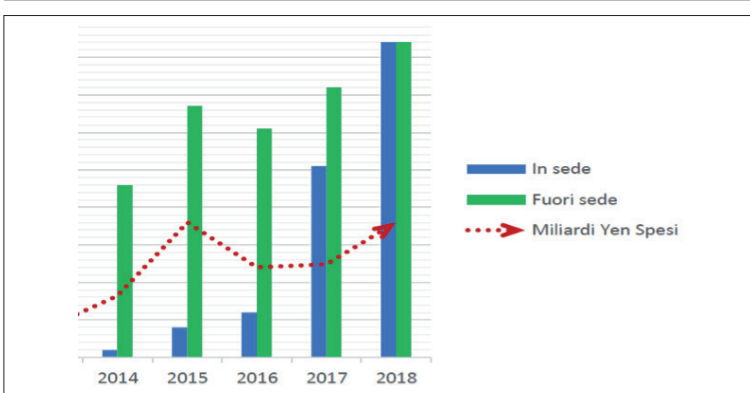


Gráfico 5 Analisi degli eventi fuori sede dell'IIC. Fonte elaborata dall'IIC di Osaka

4.3.2 Le domande della ricerca

La strategia della ricerca si basa su uno slot di quesiti chiari, significativi e *goal-oriented* che orientino l'indagine verso la costruzione di un set informativo di una precisa area di cui si hanno pochi studi di caso. Le domande che guidano la realizzazione della ricerca sono:

- quali sono le istituzioni che si occupano di insegnare in maniera continuativa e organizzata l'italiano nel Kansai?
- come viene insegnata e appresa la lingua italiana nelle sedi istituzionali e non?
- che tipo di italiano viene insegnato dai docenti?
- per quale motivi in questi ultimi anni non si registra un aumento di studenti?

I quesiti di ricerca sono rilevanti e appropriati allo sviluppo dell'indagine perché mirano a creare la dimensione di contesto ed evidenziare le ragioni evidenti - qualità di insegnamento/apprendimento, condizioni ambientali e motivazioni degli studenti - che giustificano una scarsa crescita degli studenti di italiano nel contesto oggetto di indagine.

Le domande da cui prende avvio la ricerca indagano il come e il perché di un certo fenomeno che andrà osservato in dettaglio su singoli esempi che possono essere considerati rappresentativi del fenomeno che si vuole cogliere. Per questo motivo, la ricerca non ha soltanto un carattere descrittivo ma si pone in concreto l'esigenza di spiegare le ragioni di un certo fenomeno, evidenziando il fine esplicativo dell'indagine e una sua più corretta identificazione.

I quesiti di ricerca vogliono infatti contribuire a stabilire se vi è una connessione fra le scelte metodologiche dei docenti di italiano, lo stile di apprendimento e il sistema di bisogni e di motivazioni de-

gli allievi. Ma anche se la strategia didattica dei docenti ha una relazione di vincolo con le norme culturali del contesto o risponde a una precisa logica di acquisizione di contenuti lessicali e morfosintattici tali da poter rendere gli studenti capaci di:

- a. essere autonomi nella scelta di contenuti di specifico interesse e di accesso alla dimensione culturale italiana;
- b. accrescere il livello di *arousal* e di conoscenza linguistico-comunicativa dell'italiano mediante il rafforzamento di competenze critiche, cognitive e valutative in relazione alla qualità dell'esperienza di studio dell'italiano.

Nello studio di caso, dunque, i quesiti intendono esaminare alcuni singoli casi e aspetti della didattica dell'italiano in modo da garantire la fattibilità stessa della ricerca (Lucidi 2008). Inoltre, vogliono far luce sul processo di qualità dell'insegnamento dell'italiano interessandosi ad aree legate alla progettazione e alla competenza metodologica e valutativa del docente, alla tipologia di apprendimento che viene attivata e se questa è coerente con le premesse metodologiche del curriculum o meno. Da qui l'importanza di esplorare cosa avviene dentro la classe di italiano, riportando quelle informazioni volte a far luce sulla qualità del contesto organizzativo e didattico, sulla qualità dell'interazione e sulla qualità più strettamente tecnica correlata alle scelte e alle azioni del docente.

Dunque, la formulazione delle domande è in stretta relazione con gli obiettivi dell'indagine e pertanto queste svolgono un ruolo strategico nell'indirizzare l'osservazione sul campo definendo con chiarezza quale è il campione informativo, i dati che si vogliono ottenere e gli strumenti con i quali raccogliere le informazioni.

4.3.3 La metodologia della ricerca

Gli strumenti concettuali e le asserzioni dello studio combinano finalità di tipo descrittivo ed esplorativo, indirizzando lo studio di caso verso la ricerca-azione.

Burns (2011) sottolinea che la ricerca-azione è orientata al problema da risolvere in modo che essa fornisca un nuovo framework di azione e delle soluzioni pratiche alla didattica di uno specifico contesto. In questa direzione, l'intervento esplorativo è stato definito e costruito in rapporto alle richieste del committente, alle domande di ricerca, al contesto e agli obiettivi da individuare (Dörnyei 2014). In linea con gli studi di Creswell (2003), l'adozione di questo approccio allo studio di caso mira:

- a. ad avviare una riflessione sul contesto e analizzare le opinioni e le percezioni che gli studenti hanno rispetto alla loro esperienza di apprendimento e alle loro esigenze formative;

- b. a sviluppare un piano di lavoro volto a dare delle soluzioni concrete;
- c. a offrire un modello di ricerca utile per lo sviluppo di pratiche riflessive ai docenti di lingue in modo che essi possano riesaminare il proprio ruolo e sviluppare delle pratiche didattiche tese a soddisfare i bisogni degli allievi.

Come sostengono McNiff e Whitehead (2010), gli stessi docenti sono parte attiva e critica poiché, in linea con gli studi di Carr e Kemmins (1994), possono ricavare dalla partecipazione alla ricerca-azione e dalla successiva riflessione una serie di vantaggi, ovvero una migliore comprensione del contesto in cui operano, l'appropriazione di un framework progettuale utile per lo sviluppo di un curriculum che indirizzi lo studente verso la sperimentazione di strategie linguistico-cognitive efficaci per comprendere la realtà linguistica e culturale studiata, una maggiore sensibilizzazione verso pratiche di management e di lavoro collaborativo volte a valorizzare le potenzialità degli studenti.

Secondo Dörnyei (2014), la natura indubbiamente qualitativa della ricerca trae origine da un'unica prospettiva e pratica esplorativa che, a partire dai quesiti dell'indagine, prende in considerazione la combinazione di alcuni fattori quali l'aspetto emotivo e cognitivo dell'informant (Maugeri, Serragiotto 2020).

4.3.4 Gli obiettivi della ricerca

Gli obiettivi della ricerca non sono quelli di indagare su quanto italiano si insegna. Al contrario, si è voluto indagare la pratica metodologica e didattica realizzata in classe, comprendere che tipo di lingua si insegna e come i docenti di italiano presentano la lingua. Dunque, l'interesse è spostato sull'aspetto qualitativo del processo didattico allo scopo di capire quali strumenti e tecniche didattiche vengono privilegiati dal docente a lezione, sapere le opinioni che parte del campione informativo ha della realtà didattica offertagli. Dunque gli obiettivi della ricerca sono:

- a. individuare le metodologie di insegnamento utilizzate dai docenti e verificarne la coerenza e l'efficacia con gli obiettivi didattici e i bisogni degli studenti di italiano;
- b. stabilire se l'approccio glottodidattico dei docenti di italiano sia in linea o meno con le indicazioni strategiche del MEXT che abbiamo menzionato in precedenza, dove la comunicazione è un tratto distintivo di un contesto di apprendimento nel quale la lingua è praticata anche a livello di produzione orale e scritta;
- c. comprendere se l'effettiva capacità di tali approcci alla didattica dell'italiano rispondono a un preciso piano di progettazione curricolare che va in direzione di casi applicativi, ov-

vero di un utilizzo pratico della lingua con connessione con il mondo lavorativo.

Il presente studio di caso, quindi, vuole:

- a. restituire la complessità della didattica dell'italiano colta attraverso la vita della classe, analizzando singoli casi rappresentativi di una tendenza. Per fare questo, si sono utilizzati strumenti diversi a seconda dello scopo da raggiungere;
- b. rilevare quello che succede in classe al fine di giungere a una prospettiva equilibrata della qualità didattica interna ai corsi di italiano presso le sedi che si sono rese disponibili e, sulla base delle problematiche individuate, formulare una proposta finalizzata a risolvere il problema di livello di competenza linguistica degli studenti e di tipo glottodidattico da parte dei docenti di italiano;
- c. fornire delle risposte ai quesiti della ricerca e delle soluzioni pragmatiche alle richieste del committente. A questo scopo, è fondamentale trovarsi *in loco* per condurre la ricerca, con l'obiettivo di osservare, registrare dati e la loro frequenza, analizzare, comprendere, ascoltare e scrivere, vale a dire tutti momenti indispensabili per fare ricerca.

Il presente studio di caso, quindi, vuole rilevare quello che succede in classe al fine di giungere a una prospettiva ampia della qualità didattica interna ai corsi di italiano e, sulla base delle problematiche individuate, di formulare una proposta finalizzata a risolvere il problema di livello di competenza linguistica degli studenti e di tipo glottodidattico da parte dei docenti di italiano.

4.3.5 Gli strumenti della ricerca

L'utilizzo degli strumenti di ricerca deve essere valutato nell'ambito complessivo del disegno generale dell'indagine. Infatti, la qualità del progetto dello studio di caso individua e definisce gli strumenti più appropriati e pertinenti per poter raccogliere determinate informazioni sul contesto d'indagine.

Pertanto la scelta degli strumenti di ricerca è caduta sulle tecniche osservative allo scopo di comprendere e dare una spiegazione alla realtà nella quale si indagava.

Per poter comprendere la realtà da osservare è stata necessaria un'indagine sul campo in grado di rilevare un certo fenomeno raccogliendo delle informazioni rilevanti. Questo aspetto mette in luce il criterio della tempestività della rilevazione dei dati. A questo scopo, le ragioni scientifiche che hanno permesso ai ricercatori di selezionare le tecniche vertevano sul fatto che l'oggetto della ricerca in realtà

era costituito da soggetti vivi e attivi nell'insegnamento dell'italiano. Pertanto, ciò che si vuole analizzare coincide con cosa si vuole rilevare. Di conseguenza, le tecniche qualitative selezionate devono servire per poter entrare in relazione con le persone in modo da rapportarsi con loro, seguirle dove è possibile e consentito per poter conoscere meglio le loro azioni, le loro scelte didattiche, riconoscendo la loro soggettività, il loro essere parte integrante e costitutiva della ricerca qualitativa.

Un'altra ragione che ha guidato i ricercatori nell'individuazione delle tecniche osservative è scaturita dal criterio della vicinanza sul campo. Come detto in precedenza, tra il committente e i ricercatori vi sono state delle precedenti collaborazioni scientifiche sul contesto d'indagine. Questo fattore ha favorito la conoscenza del contesto d'indagine e una maggiore prossimità tra la ricerca e le *font people*. Parte del campione informativo, quindi, aveva seguito dei corsi di aggiornamento glottodidattico con entrambi i ricercatori per cui si erano già creati i presupposti per poter instaurare un rapporto personale. Tale implicazione evidenzia come tra i ricercatori e i soggetti informativi vi fosse una vicinanza relazionale e nelle dimensioni strutturali, dal momento che entrambe le categorie hanno lavorato nello stesso settore e appartengono alla medesima generazione in termini di età. Questi elementi hanno senza dubbio favorito una maggiore accessibilità al campo d'indagine.

In questa direzione, gli strumenti e le tecniche utilizzati per descrivere situazioni e raccogliere parole e azioni sono:

- a. l'osservazione sul campo ovvero la possibilità da parte del ricercatore di entrare in contatto con il contesto d'indagine e di relazionarsi con il campione informativo. Trovarsi *in loco* e in mezzo alle persone consente di osservare e prendere degli appunti in tempo reale, registrando risposte, annotando eventi significativi per la ricerca accaduti nell'immediatezza dei fatti in merito a un aspetto emerso in quel momento. Significa porre domande diverse da quelle preparate in base a quanto è successo allo scopo di cogliere il significato di un certo atteggiamento o comportamento; questo comporta ottenere rapidamente delle risposte, delle spiegazioni di quanto richiesto al campione, ricavando delle informazioni istantanee che consentono di misurare la portata del fenomeno indagato. Si tratta quindi di informazioni raccolte sul luogo della ricerca e per questo sono da ritenere uniche, dati non replicabili né trasferibili se non nel contesto e nella situazione temporale in cui sono stati prodotti. In questo modo la tecnica dell'osservazione si è rivelata imprescindibile per restituire quanto si è osservato e sperimentato nel luogo della ricerca. Un limite però di questa tecnica rispetto al contesto d'indagine è stata la forma con cui la ricerca è stata condotta sul campo. Si è trattata infatti di una osservazione scoperta per cui il campione informativo, re-

lativamente ai docenti intervistati, sapeva che il ruolo del docente con cui in passato si era costruito un rapporto di lavoro adesso si era trasformato in colui che doveva condurre una ricerca entrando nelle loro classi allo scopo di poter evidenziare gli aspetti potenziali della loro azione didattica. Questa variabile ha condizionato la dimensione emotiva della relazione con i docenti che si sono resi disponibili all'indagine;

- b. il diario di bordo dove appuntare fatti, situazioni, momenti, istantanee che suscitano interesse. Le varie note, a seconda degli aspetti emersi, sono distinte da segni particolari in modo da organizzare una raccolta documentaria differente a seconda che si tratti di dati che riguardano l'organizzazione, la progettazione curricolare, la metodologia, l'azione del docente, le modalità di lavoro e le tecniche didattiche, la motivazione;
- c. la macchina fotografica per poter utilizzare dei dati naturalistici di tipo oggettivo e complementare con gli altri strumenti della ricerca. In tal modo si sono volute evitare eventuali distorsioni di un aspetto fisico, ad esempio, legato al setting di apprendimento descritto nel diario di bordo;
- d. i documenti pubblici cartacei e digitali delle sedi che si sono rese disponibili consentono di integrare i dati raccolti sul campo con ulteriori informazioni messe al servizio del pubblico, permettendo di cogliere il significato e la trasparenza della *mission*;
- e. le interviste faccia a faccia rappresentano un'ulteriore tecnica di natura interattiva, in linea con la tipologia di indagine che si è strutturata. Questa tecnica ha un valore relazionale e mette a confronto il ricercatore e l'intervistato creando possibili spazi di vicinanza. Pertanto, l'intervista permette di entrare in comunicazione con l'informant e di cogliere la sua opinione circa un determinato fenomeno che deve essere rilevato e incrociato anche utilizzando altre tecniche, ad esempio il questionario. In questa direzione, si è optato per differenti tipologie di interviste a seconda del rapporto con il ricercatore. Di conseguenza, si è scelta un'intervista non strutturata con i docenti dell'IIC in modo da favorire una maggiore libertà e naturalezza della conversazione. In linea con questa finalità, la tempistica e il luogo dell'intervista non sono stati mai determinati, ma si è deciso di comunicare ogni volta che si aveva tempo: in sede, al bar, per strada, in metro. In questo senso, la raccolta dei dati è stata più naturale e dinamica. L'intervista semistruutturata invece è stata utilizzata in situazioni e luoghi concordati in precedenza con altre categorie di informant, i docenti delle istituzioni accademiche e con gli studenti, con l'obiettivo di andare incontro alle richieste degli informant (legate alla cultura e alla disponibilità del tempo) e di dirigere la conversazione verso un focus chiaro e

concreto (Matera 2008). Il limite di questa tecnica è strettamente correlato con l'esiguità delle risorse impegnate nella ricerca, per cui si è deciso di focalizzarsi sul comportamento verbale e non extralinguistico dei partecipanti;

- f. il questionario cartaceo per studenti e docenti permette di raccogliere delle informazioni preziose su numerosi aspetti della didattica dell'italiano. Il questionario che è stato compilato dagli informant davanti al ricercatore e quindi raccolto subito dopo, ha consentito di disporre velocemente di una moltitudine di dati. Il questionario per docenti e studenti risponde alle caratteristiche della ricerca qualitativa. Consta di quesiti significativi per la ricerca, a scelta multipla e chiusa al fine di poter rilevare le opinioni e il punto di vista degli informant. Le domande aperte sono di tipo diretto in modo che fosse semplice per gli studenti comprendere l'oggetto della domanda, evitando formule linguistiche lunghe e complesse. Le domande chiuse sono a risposta multipla per cui l'informant può scegliere più soluzioni rispondenti alla sua percezione delle cose.

Gli strumenti funzionali alla metodologia della ricerca realizzata sul campo hanno avuto il merito di poter rilevare il fenomeno all'interno di un campo territoriale non particolarmente ampio. Per far fronte invece agli svantaggi e alla rigidità del questionario e dell'intervista, è stata integrata nel questionario una sezione aperta e più libera di commento e nel caso delle interviste sono state poste delle domande in linea con la realtà didattica osservata. I quesiti si sono rilevati stimolanti per guidare il campione informativo a un approfondimento dell'aspetto specifico osservato oppure per qualificare l'auto-osservazione ad alta voce dell'informant, generando una situazione meno asimmetrica tra intervistatore e intervistato.

4.3.6 Il campione informativo

La dimensione del campione informativo è collegata con lo stato dell'arte della diffusione dell'italiano nel Kansai e con la disponibilità delle sedi in cui si insegna l'italiano. Avrebbe dovuto coinvolgere quindi una specifica popolazione di interesse rappresentata da quanti insegnano e studiano l'italiano nell'area territoriale oggetto di analisi, ma in realtà alcune sedi non si sono dimostrate interessate alla ricerca e perciò non hanno dato disponibilità. È il caso della Università Ritsumeikan dove vi è un Dipartimento di Italiano nel quale opera una lettrice del MAECI.

In ogni caso, per analizzare la realtà didattica e organizzativa degli enti che si sono resi disponibili alla ricerca e al fine di ottenere delle variabili significative per lo studio di caso è stato indispensa-

bile il supporto della direzione e dello staff dell'IIC di Osaka, dei docenti di italiano e degli studenti che ne frequentano i corsi.

La scelta di questo target è coerente con il disegno generale della ricerca si è rivelato essenziale per la qualità delle informazioni raccolte dal momento che si è ricevuto da esso un tasso di risposta prossimo al 100%. Inoltre il pubblico si è dimostrato interessato all'indagine e agli esiti che ne potevano scaturire.

I vincoli temporali e qualitativi della ricerca di cui si parlerà nel prossimo paragrafo hanno reso possibile prima dell'avvio dell'indagine sul campo l'identificazione di un campione di comodo rappresentativo di quello che succede in ogni sede oggetto di analisi.

Allo scopo di ottenere un profilo omogeneo fra tutti gli informant che hanno aderito alla ricerca, si è deciso di puntare su docenti e classi di livelli linguistici simili fra i diversi enti, laddove è stato possibile ovviamente fare una scelta, in modo da poter fare una comparazione di natura metodologica e didattica. Lo scopo dell'analisi e della comparazione tra due campioni informativi appartenenti a medesimi livelli linguistici è servita per poter analizzare il grado di frequenza e di occorrenza di un certo fenomeno.

Dunque il campionamento è iniziato parallelamente alla costruzione del quadro generale della ricerca facendo una lista di quelle sedi e di quelle persone che hanno dichiarato il proprio assenso a partecipare alla esplorazione. Le unità di analisi, inoltre, sono frutto di una scrematura del campione considerato all'interno di un periodo temporale simultaneo alla ricerca condotta sul campo.

4.3.7 I risultati attesi

I risultati che si intendono conseguire sono:

- a. raccogliere dei dati qualitativi per poter fare poi delle inferenze di un certo tipo rispetto alle situazioni emerse;
- b. descrivere e comprendere la natura del fenomeno esplorato rilevando le problematiche ambientali e didattiche dei casi analizzati al fine di poter fornire delle opportune azioni di monitoraggio;
- c. a fronte delle criticità determinare nuove soluzioni progettuali e didattiche per l'insegnamento dell'italiano, considerando i bisogni dell'utenza e proponendo una revisione del sistema valutativo più innovativa;
- d. generare una riflessione a livello contestuale sui correttivi che bisogna apporre allo scopo di migliorare la qualità dei corsi e avere più studenti (Serragiotto, Maugeri 2019).

Dunque i risultati che si vogliono ottenere mirano a poter collegare le ipotesi di partenza con elementi rilevati dall'osservazione. In tal modo la ricerca è in grado di descrivere e analizzare con livelli di spie-

gazioni più profondi le cause di specifiche situazioni e difficoltà, alla luce dei quali formulare delle proposte metodologiche, fra le quali un aggiornamento continuativo dei docenti utile per poter affrontare in futuro la didattica dell'italiano con soluzioni progettuali, organizzative, tecniche e valutative più efficaci.

4.3.8 I vincoli e le risorse nella ricerca

I vincoli ai quali il progetto è sottoposto riguardano alcuni aspetti della realizzazione dell'osservazione sul campo. Si tratta di una diversa tipologia di aspetti che hanno condizionato il disegno della ricerca e l'operatività.

Il primo dei vincoli da considerare è di tipo temporale. In connessione con le risorse finanziarie a disposizione, il periodo della ricerca non ha potuto estendersi oltre a quello concordato. Motivo per cui si è optato per un disegno di ricerca a ciclo unico ovvero svolto entro una medesima fascia temporale nella quale i soggetti hanno risposto, come nel caso del questionario cartaceo, allo stesso slot di domande e di stimoli. Nel caso delle interviste semistrutturate, invece, le domande perlopiù sono state adattate alla situazione che era stata in precedenza osservata.

Dunque la ricerca doveva essere condotta entro un periodo temporale preciso e concordato in anticipo assieme:

- a. alla committenza, in modo che quest'ultima potesse predisporre in maniera adeguata la logistica per il ricercatore;
- b. ai partner della ricerca, affinché il campione informativo individuato fosse disponibile in quel frangente.

Ciò ha determinato una scrematura del campione informativo tenendo conto delle distanze per raggiungere determinate sedi che avevano aderito al progetto esplorativo.

Il limite temporale però ha interessato soltanto la dimensione operativa della ricerca poiché non è stato imposto nessun limite alla sistematizzazione dei dati, alla loro analisi e alla disseminazione dei risultati.

Un altro vincolo al disegno della ricerca è stato legato alle scelte di alcuni enti con cui non è stato possibile entrare in contatto né visitarne le aule; allo stesso modo non si è potuto realizzare l'intervista o somministrare il questionario ai loro docenti e studenti di italiano. Questo fattore però non ha limitato l'eterogeneità dal punto di vista delle caratteristiche personali e generazionali dei *key informant*.

Parte III Pratiche

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

Giuseppe Maugeri

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

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

5.1 Introduzione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Analisi dell'ambiente istituzionale e didattico dell'IIC

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

5.3.1 La sede e gli ambienti istituzionali

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mercoledì

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

Giovedì

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4 Analisi dei questionari

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

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

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

5.4.1 La struttura del questionario dei docenti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

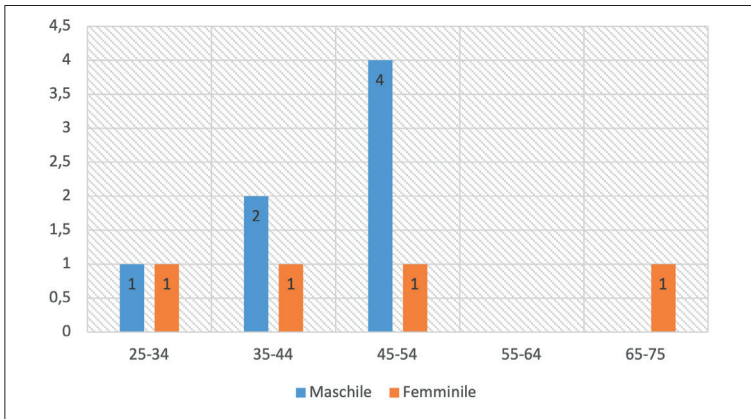


Grafico 6 Caratteristiche anagrafiche dei docenti. Elaborazione personale

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabella 17 Analisi delle caratteristiche personali degli informant.
Elaborazione personale

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

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

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

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

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

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

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

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

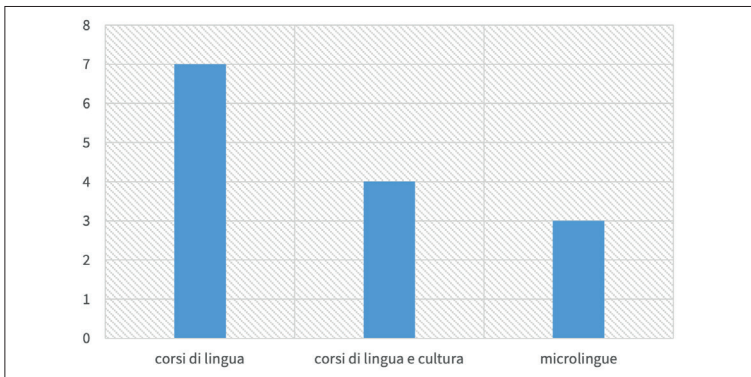


Grafico 7 Corsi di lingua presso l'IIC in cui sono impegnati i docenti. Elaborazione personale

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

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

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

6. Secondo Lei, la lingua serve a:

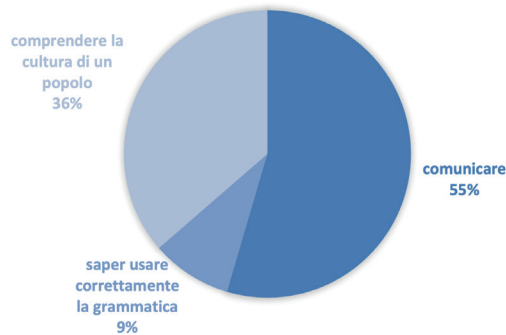


Grafico 8 La concezione della lingua da parte del docente IIC. Elaborazione personale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

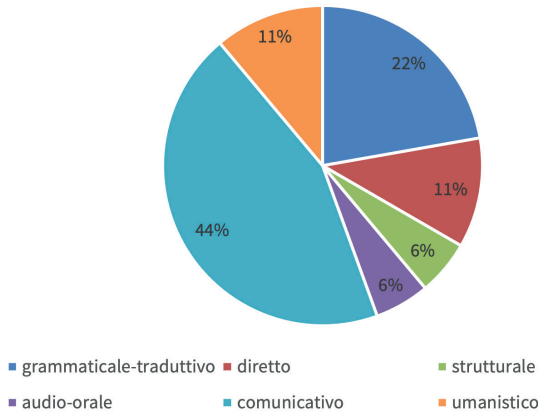


Grafico 9 Approccio suggerito dal curricolo di italiano dell'IIC. Elaborazione personale

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

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

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

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

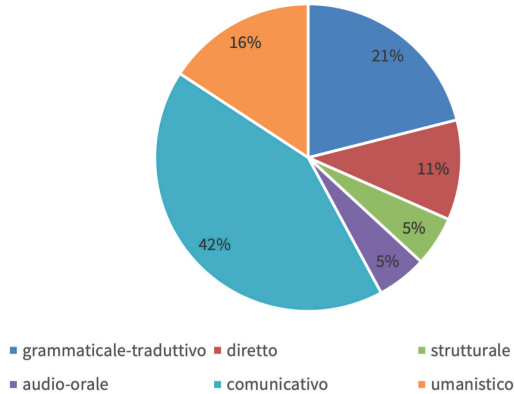


Grafico 10 Approccio del manuale adoperato in classe. Elaborazione personale

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

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

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

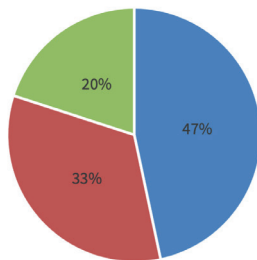
La scelta però di adottare un manuale che presenta una chiara impronta formalistica nell'insegnamento dell'italiano contrasta con la visione della lingua che i docenti hanno comunicato inizialmente, dal momento che la maggior parte degli informant ritiene la condizione comunicativa della lingua necessaria.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

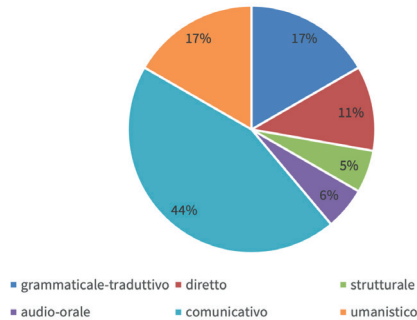


Grafico 12 Approccio alla lingua italiana dei docenti di italiano presso l'IIC di Osaka. Elaborazione personale

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

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

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

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

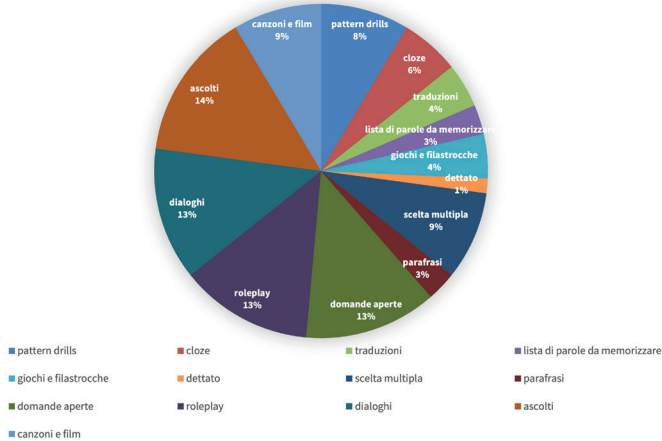


Grafico 13 Tecniche didattiche utilizzate in classe. Elaborazione personale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

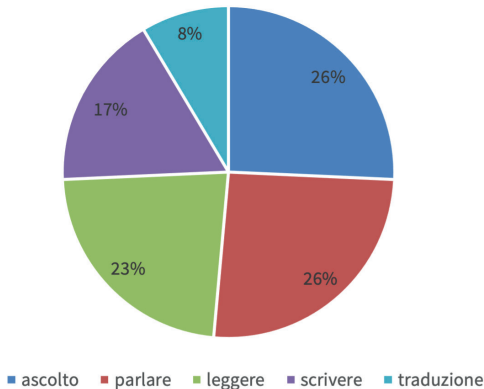


Grafico 14 Le abilità linguistiche promosse in classe. Elaborazione personale

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

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

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

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

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

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

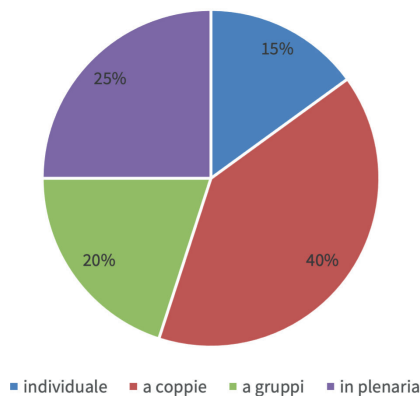


Grafico 15 Modalità di lavoro in classe. Elaborazione personale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

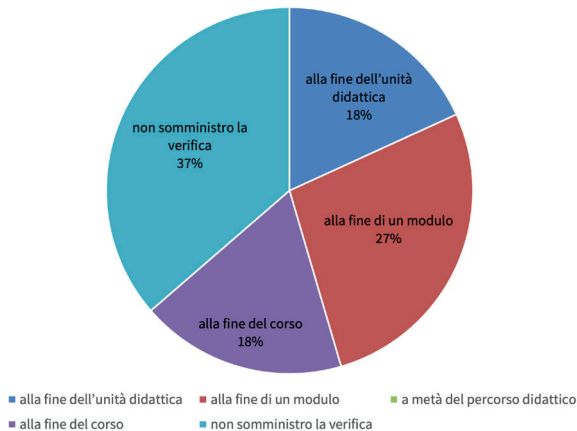


Grafico 16 La valutazione dell'apprendimento secondo gli informant. Elaborazione personale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4.3 Analisi dei questionari degli studenti

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

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

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

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

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

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

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

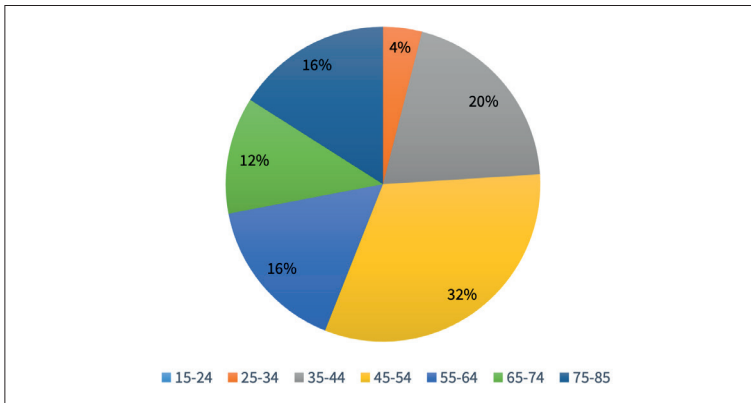


Grafico 17 Fasce d'età degli studenti dell'IIC di Osaka. Elaborazione personale

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

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

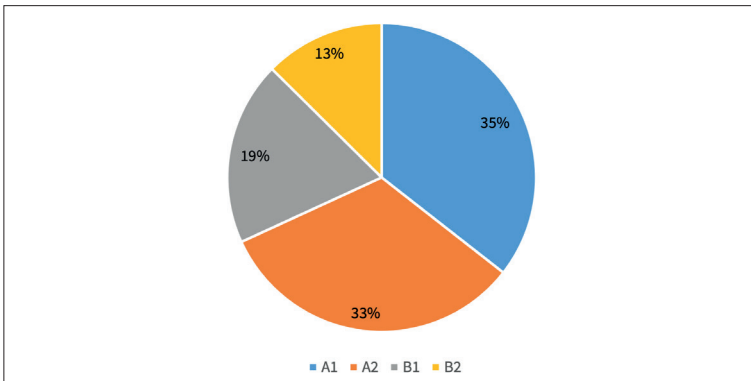


Grafico 18 Livello linguistico di appartenenza degli studenti IIC. Elaborazione personale

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

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

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

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

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

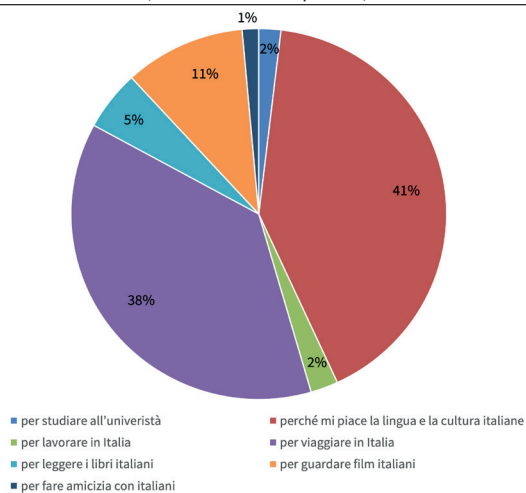
L'analisi della tabella 22 prende in considerazione il livello linguistico dichiarato da 102 studenti (70,8%) su 144 rispetto alle altre lingue straniere. La maggior parte degli studenti dichiara di avere un livello intermedio di conoscenza linguistica in inglese e, con una percentuale più bassa, in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

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

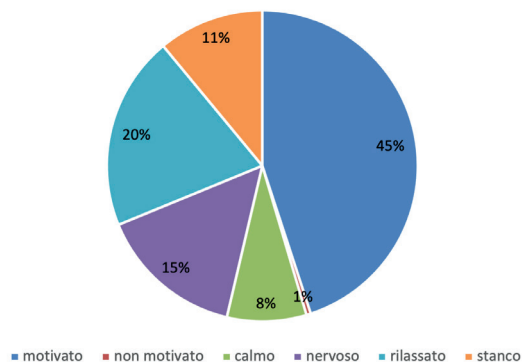
Continuando ad analizzare i dati del questionario, nella prima parte del questionario [graf 19-22] è stato posto uno slot di quesiti volti a rilevare la qualità dell'esperienza linguistica dei discenti. I dati più significativi di questo primo blocco di domande pongono in evidenza le motivazioni che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

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

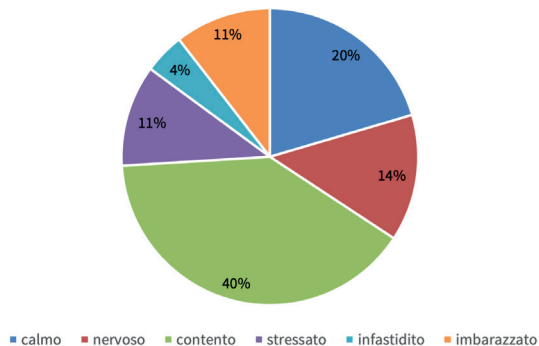
1. Perché studi l'italiano? (indica una sola opzione)



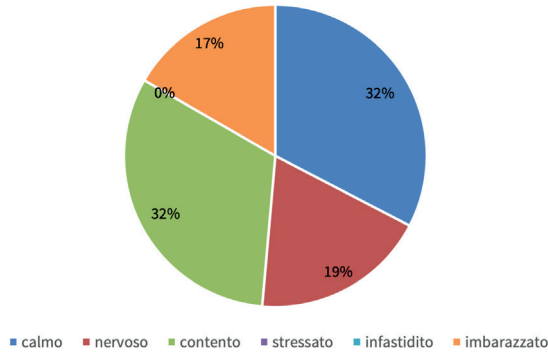
2. Durante la lezione mi sento: (indica al massimo due opzioni)



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



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



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

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

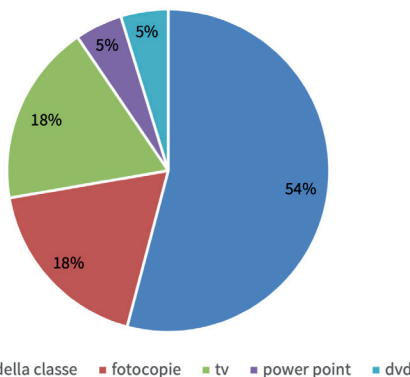
Una simile motivazione trova espressione in uno stato emotivo positivo per l'apprendente. Infatti, il 45% degli studenti dichiara di sentirsi a proprio agio in relazione alle situazioni didattiche attivate in classe. Di contrasto però, i dati ottenuti rendono disponibili alcune implicazioni di natura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

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

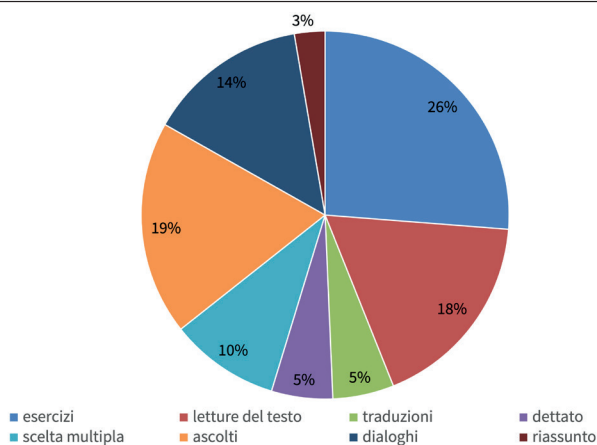
Il contesto di riferimento delineato trova riscontro nella seconda sezione di quesiti finalizzati a rilevare le strategie e i materiali didattici selezionati dal docente e adoperati in classe [graff 23-26].

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

0,5 pt

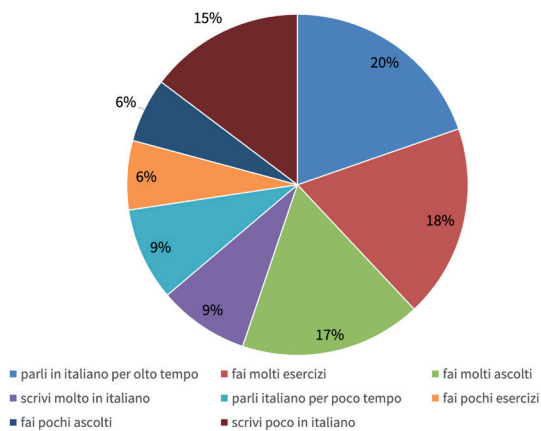
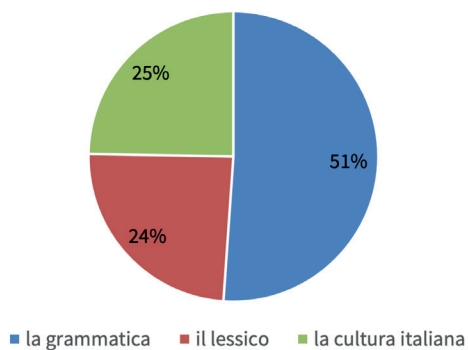
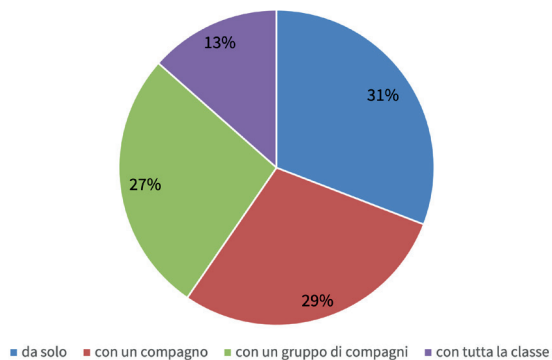


6. Quali attività fai in classe? (indica una o più opzioni)



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



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

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

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

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

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

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

5.5 Analisi delle interviste ai docenti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabella 24 Analisi delle occorrenze delle parole. Elaborazione personale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.6 Problematiche e proposte di miglioramento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Analisi dei dati dell'Università di Osaka

Giuseppe Maugeri

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

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

6.1 Introduzione

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

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

6.2 Il programma d'insegnamento didattico delle lingue

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

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

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

6.2.1 The School of Foreign Studies dell'Università di Osaka

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2.3 Il curriculum di italianistica dell'Università di Osaka

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.3 Il questionario dei docenti di italiano

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.4 Il questionario degli studenti di italiano

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

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

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

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

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

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

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

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

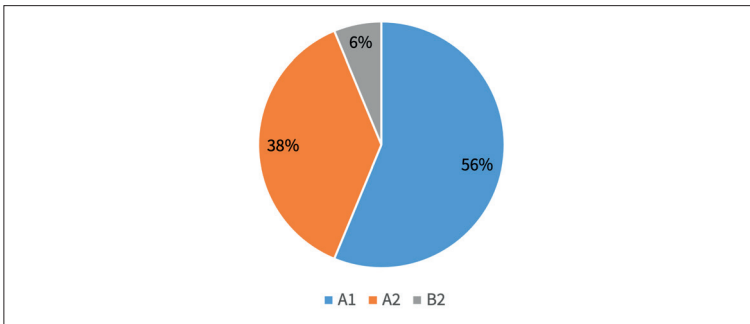


Grafico 29 Livello linguistico di appartenenza degli studenti dell'Università di Osaka. Elaborazione personale

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

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

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

I dati della tabella 26 prendono in considerazione il livello linguistico dichiarato da 16 studenti (due informant non hanno risposto) rispetto alle altre lingue straniere. La maggior parte degli studenti dichiara di avere un livello intermedio di conoscenza linguistica in inglese e, con una percentuale più bassa, in cinese. La percentuale di coloro che dichiarano di avere un livello avanzato è molto bassa sia in inglese sia in cinese.

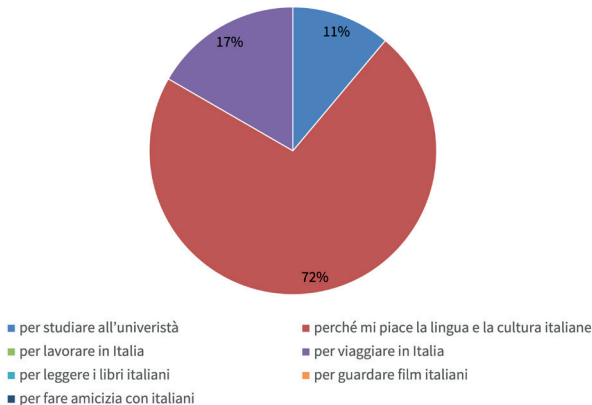
L'ipotesi, già peraltro proposta in precedenza, è che il livello intermedio rappresenti un traguardo formativo e linguistico sufficiente quanto indispensabile per poter acquisire un certo credito

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

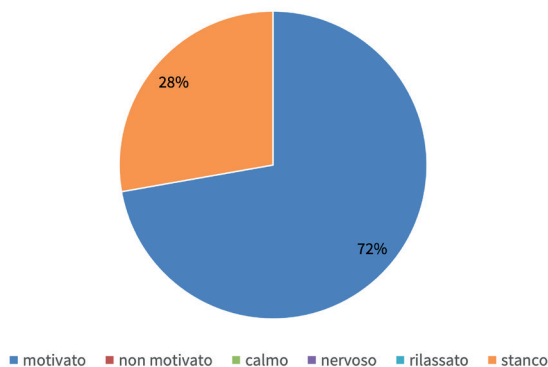
È opportuno sottolineare che gli studenti non hanno dichiarato di possedere certificazioni linguistiche della lingua specificata che attestino l'effettivo livello linguistico

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

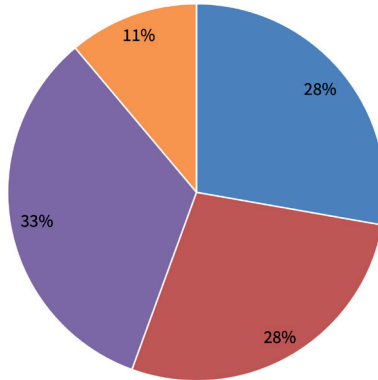
1. Perché studi l'italiano? (indica una sola opzione)



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

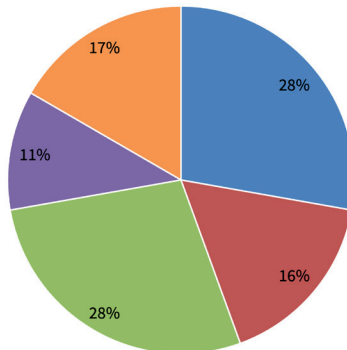


3. Se l'insegnante fa una domanda, io mi sento: (indica al massimo due opzioni)



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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

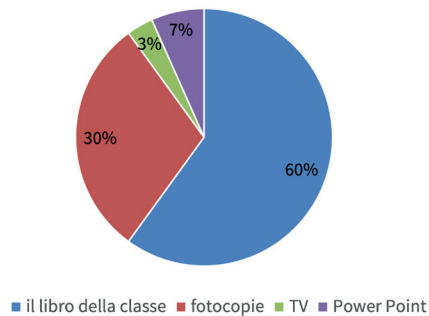
no il processo didattico senza aver la forza di svolgere un ruolo attivo e generativo. Il fattore legato alla stanchezza potrebbe essere legato a due aspetti:

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

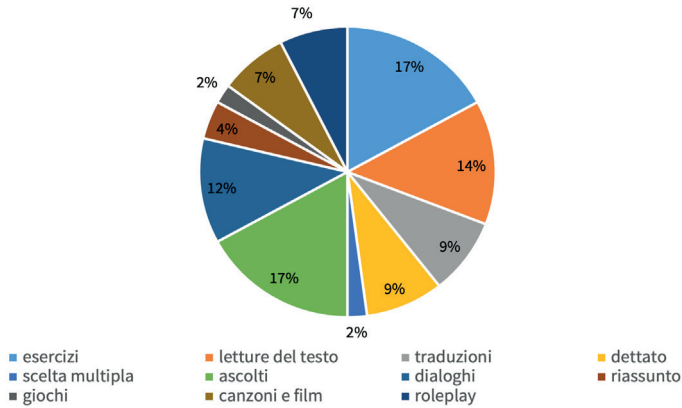
Paradossalmente un ambiente di lavoro comunicativo potrebbe essere estremamente dispendioso in termini attentivi e metalinguistici per studenti non abituati a utilizzare la lingua come strumento di interazione, causando uno stato fisiologico segnato da stress (33%) o un certo imbarazzo (17%). Sarà pertanto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

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

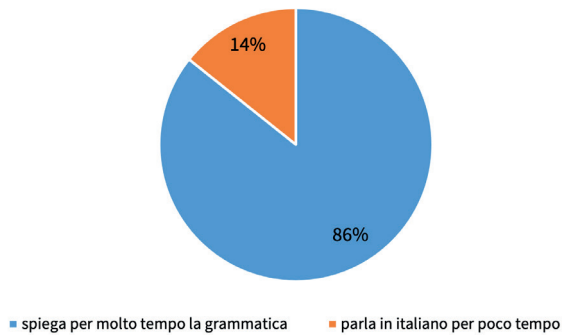
5. In classe usi? (indica una o più opzioni)



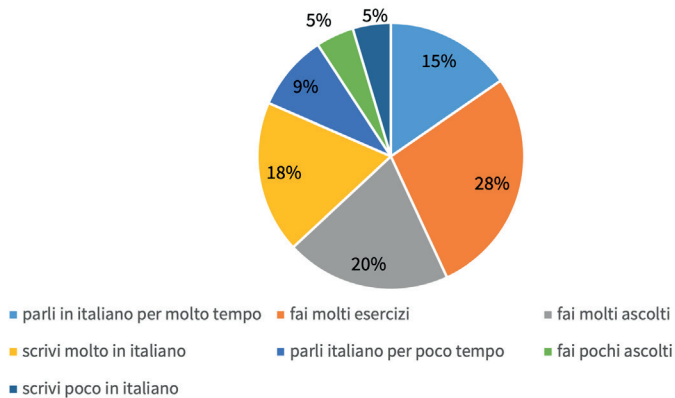
6. Quali attività fai in classe? (indica una o più opzioni)

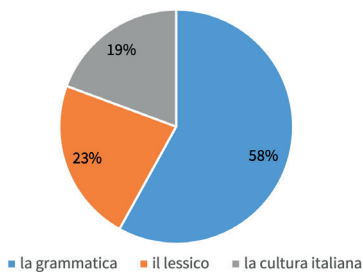
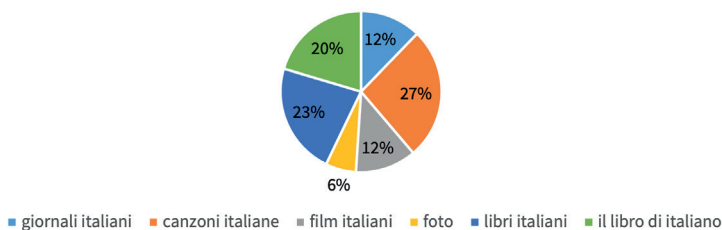
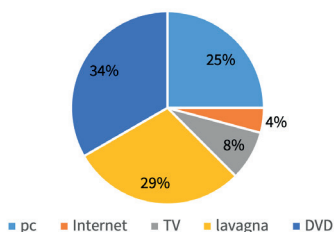
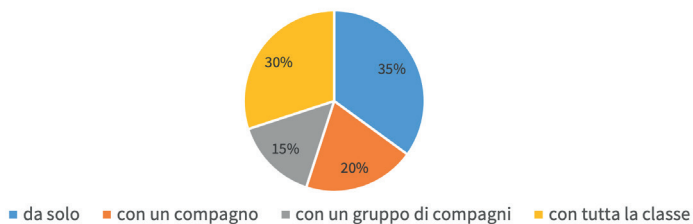


7. In classe l'insegnante di italiano: (indica al massimo due opzioni)

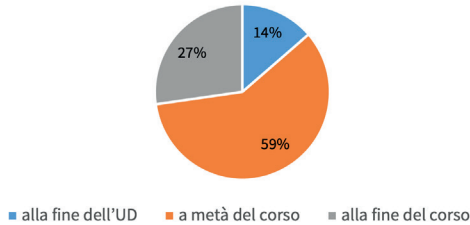


8. In classe:



9. In classe studi molto:**10. A lezione l'insegnante usa: (indica una o più opzioni)****11. In classe l'insegnante usa:****12. In classe lavori: (indica una o più opzioni)**

13. Svolgi la verifica:



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.5 Le osservazioni in classe

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

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

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

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

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

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

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

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

6.6 Le interviste ai docenti di italiano

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

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

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

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

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

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

6.7 Riflessioni e proposte di miglioramento

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

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

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 letterari 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-

to didattica, 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

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

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 syllabus 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.

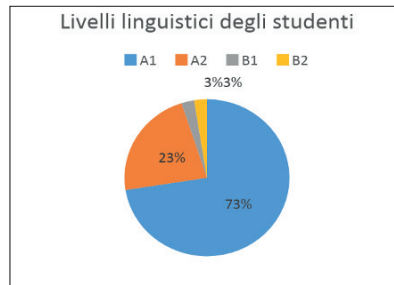
Tabella 29 Analisi del campione informativo relativo agli studenti dell'Università di Kyoto Sangyo. Elaborazione personale

Informant della ricerca dell'Università di Kyoto Sangyo			
40 studenti			
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.

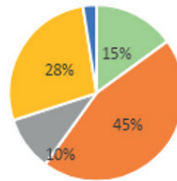
Tabella 31 Background linguistico dello studente di italiano dell'Università di Kyoto Sangyo. Elaborazione personale

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.

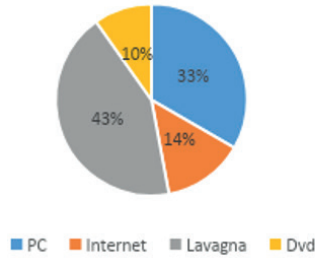
Il profilo dello studente si arricchisce di un'ulteriore informazione circa la motivazione che egli ha per intraprendere e valutare la propria esperienza di apprendimento dell'italiano e la qualità della vita della classe. In questa direzione, i grafici sottostanti [graff 44-48] considerano le opinioni 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)

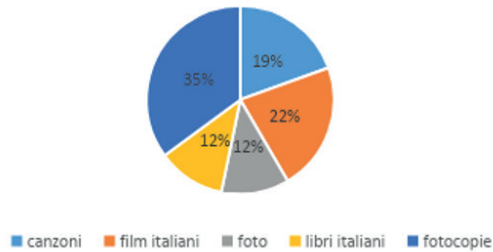


- per studiare all'università
- perchè mi piace la lingua e la cultura italiana
- per lavorare in Italia
- per viaggiare in Italia
- per guardare film italiani

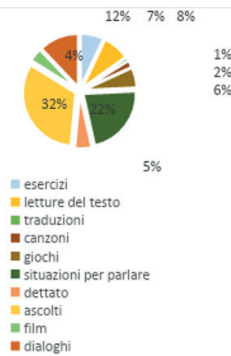
2. L'insegnante di italiano in classe usa: (indica due o più opzioni)



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.

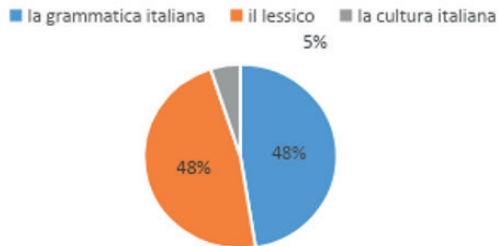
In questa direzione, il configurarsi di una lezione caratterizzata dallo sviluppo di risorse emotive e relazionali e con una forte consistenza strutturale potrebbe definire meglio le strategie di competitività e sociali che gli studenti metteranno in atto nel mondo del lavoro.

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

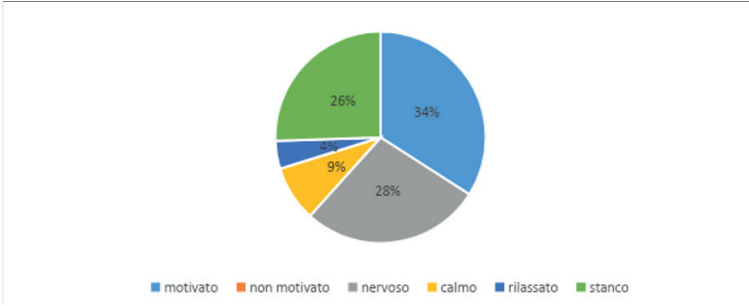
I grafici 49-51 descrivono il punto di vista dell'apprendente in rapporto a ciò che si fa in classe e alla quantità e alla qualità del suo contributo in classe. Le sue risposte fanno quindi luce sulla gestione della classe e sui processi formativi ivi realizzati. Secondo le opi-

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.

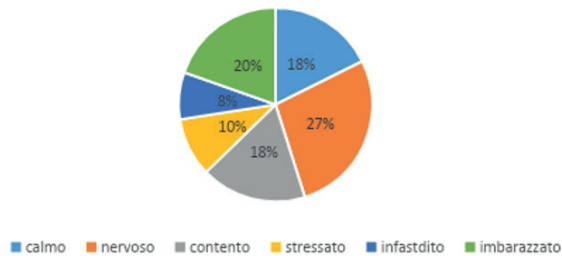
Il lavoro cognitivo dello studente è sempre uniforme, focalizzato principalmente sull'input e sull'organizzazione dei lavori a cui il docente indirizza dopo ogni fase. Dunque, anche il sistema tattico prevede una rete di intelligenze che cooperano in classe; le attività didattiche però non prevedono 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].

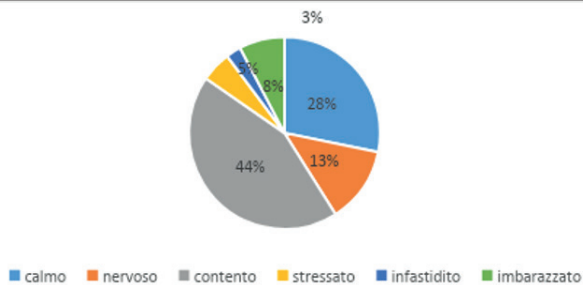
9. A lezione mi sento: (indica al massimo due opzioni)



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 co-attori 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	
GIUDIZIO SULLA TUA ESPERIENZA						
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.

Bibliografia

- Al Wossabi, S. (2019). «Integrated Curriculum for a Saudi University EAP Class». *Journal of Language Teaching and Research*, 10(2), 344-52.
- Aline, D.; Hosoda, Y. (2006). «Team Teaching Participation Patterns of Homeroom Teachers in English Activities Classes in Japanese Public Elementary Schools». *JALT Journal*, 28(1), 5-22.
- Anzai, S. (2015). «Re-Examining Patriotism in Japanese Education: Analysis of Japanese Elementary School Moral Readers». *Educational Review*, 67(4), 436-58. <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.975783>.
- Ardemagni, M. (1962). *L'Ambasciata d'Italia in Giappone*. Roma: L.E.M.
- Arum, R.; Roksa, J. (2012). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Avallone, F. (1994). *Psicologia del lavoro*. Roma: La Nuova Italia.
- Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2017). *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*. Venezia: Marsilio.
- Bamkin, S. (2018). «Reforms to Strengthen Moral Education in Japan: A Preliminary Analysis of Implementation in Schools». *Contemporary Japan*, 30(1), 78-96.
- Befu, H. (2009). «Concepts of Japan, Japanese Culture and the Japanese». Sugimoto, Y. (ed.), *The Cambridge Companion to Modern Japanese Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-37.
- Berg, B.L. (2007). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn&Bacon.
- Bergonzi, S. (2011). «L'insegnamento dell'italiano in Giappone in contesti non accademici». Crisafulli, E.; Gesuato, M.K. (a cura di), *Una lingua per amici. L'italiano nostro e degli altri*. Tokyo: Istituto Italiano di Cultura, 120-45.
- Bertelli, G. (2014). «La comunità italiana in Giappone negli anni a cavallo della Meiji (1860-1880)». Gesuato, M.K. (a cura di), *Ricerca, scoperta, innovazione: l'Italia dei saperi*. Tokyo: Istituto Italiano di Cultura, 52-66.
- Bodemann, M. (1978). «A Problem of Sociological Praxis: The Case for Interventive Observation in Field Work». *Theory and Society*, 5(3), 387-420.

- Brislin, R.; Yoshida, T. (1994). *Intercultural Communication Training: An Introduction*. Newbury Park: Sage.
- Brody, B. (2002). *Opening the Door: Immigration, Ethnicity, and Globalization in Japan*. New York: Routledge.
- Burden, P. (2002). «A Cross Sectional Study of Attitudes and Manifestations of Apathy of University Students Towards Studying English». *The Language Teacher*, 26(3), 3-10.
- Burns, A. (2011). «Action Research in the Field of Second Language Teaching and Learning». Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, 23-253.
- Butler, Y.G. (2007). «Foreign Language Education at Elementary Schools in Japan: Searching for Solutions Amidst Growing Diversification». *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 129-47.
- Butler, Y.G.; Iino M. (2005). «Current Japanese Reforms in English Language Education: The 2003 Action Plan». *Language Policy*, 4(1), 25-45. <https://doi.org/10.1007/s10993-004-6563-5>.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Cardona, M. (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET.
- Carlotto, F. (2012). *Vestirsi d'Occidente. Abbigliamento e identità nel Giappone moderno*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Carr, W.; Kemmins, S. (1994). *Become Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. Waurin Ponds: Deakin University.
- Cave, P. (2007). *Primary School in Japan: Self, Individuality and Learning in Elementary Education*. London; New York: Routledge.
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Colombo, G.; Ortonali, A. (2014). «La cultura giuridica italiana in Giappone». Gesuato M.K. (a cura di), *Ricerca, scoperta, innovazione: l'Italia dei saperi*. Tokyo: Istituto Italiano di Cultura, 22-42.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Crisafulli, E. (2009). «Aggiornamento, auto-aggiornamento e formazione permanente». Gesuato, Peruzzi 2009, 5-20.
- Della Porta, D. (2010). *L'intervista qualitativa*. Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2003). *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- Demazière, D.; Dubar, C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Denzin, N.; Lincoln, Y. (eds) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Diadori, P.; Peruzzi, P.; Zamborlin, C. (2017). *Insegnare italiano L2 a giapponesi*. Roma: Edilingua.
- Diodato, F. (2017a). «Beliefs in Foreign Language Learning: Research on Japanese University Students Studying Italian». *Teaching Italian Language and Culture Annual*, 2017, 13-33. http://tilca.qc.cuny.edu/wp-content/uploads/2017/Diodato%20articolo%20Final%202017_TILCA.pdf.
- Diodato, F. (2017b). «Un'analisi dei fattori legati alla motivazione degli studenti d'italiano della Kyoto Sangyo University». *Matices en Lenguas Extranjeras*, 11, 173-202.

- Dörnyei, Z. (2014). «Researching Complex Dynamic System: “Retrodictive Qualitative Modelling” in the Language Classroom». *Language Teaching*, 47(1), 80-91.
- Dörnyei, Z.; Otto, I. (1998). «Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation». *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Eades, J.S. et al. (eds) (2005). *The “Big Bang” in Japanese Higher Education: The 2004 Reforms and the Dynamics of Change*. Melbourne: Trans Pacific Press.
- Ellis, R. (2002). «Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge?». *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 223-36.
- Engestrom, Y. (2001). «Expansive Learning at Work: Toward and Activity Theoretical Reconceptualization». *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-56.
- Falout, J.; Maruyama, M. (2004). «A Comparative Study of Proficiency and Learner Demotivation». *The Language Teacher*, 28(8), 3-9.
- Fortis, M. (2005). *Le due sfide del Made in Italy: globalizzazione e innovazione. Profili di analisi della seconda conferenza nazionale sul commercio con l'estero*. Milano: il Mulino.
- Funabashi, Y. (2000). *Aete êgo kôyôgoron* (Making English an Official Language). Bungê Syunjû.
- Fujita-Round, S.; Maher, J. (2008). «Language Education Policy in Japan». May, S.; Hornberger, N. (eds), *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 1, *Language Policy and Political Issues in Education*. New York: Springer, 393-404.
- Gamage, D. et al. (2008). «The Impact of Quality Assurance Measures on Student Services at the Japanese and Thai Private Universities». *Quality Assurance in Education*, 16, 181-98.
- Gesuato, M.K.; Peruzzi, P. (a cura di) (2009). *La lingua italiana in Giappone. Insegnare e apprendere*. Tokyo: Istituto italiano di Cultura di Tokyo.
- Giovanardi, C.; Trifone, P. (2012). *L'italiano nel mondo*. Roma: Carocci.
- Gottlieb, N. (2008). «Japan: Language Policy and Planning in Transition». *Language Planning*, 9, 1-68.
- Gottlieb, N. (2012). *Language Policy in Japan: The Challenge of Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W.; Stoller, F. (1997). «Reading and Vocabulary Development in a Second Language: A Case Study». Coady, J.; Huckin, T. (eds), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 98-122.
- Greenstein, L. (2016). *La valutazione formativa*. Torino: UTET.
- Gudykunst, W. et al. (1996). «The Influence of Cultural Individualism-collectivism, Self Construals, and Individual Values on Communication Styles Across Cultures». *Human Communication Research*, 22, 510-43.
- Hagerman, C. (2009). «English Language Policy and Practice in Japan». *Osaka Jogakuin College Kiyo Journal*, 6, 47-64.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Harter, S. (1981). «A New Self Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientations in the Classroom: Motivational and Informational Components». *Development Psychology*, 17(3), 300-12.
- Hashimoto, K. (2002). «Motivation and Willingness to Communicate as Predictors of L2 Use: The Japanese ESL Context». *Second Language Studies*, 20, 29-70.
- Hashimoto, K. (2009). «Cultivating Japanese Who Can Use English: Problems and Contradictions in Government Policy». *Asian Studies Review*, 33(1), 21-42.

- Hashimoto, K. (2011). «Compulsory “Foreign Language Activities” in Japanese Primary Schools». *Current Issues in Language Planning*, 12(2), 167-84. <http://doi.org/10.1080/14664208.2011.585958>.
- Hawkins, J.N.; Furuto, L. (2008). «Higher Education Reform in Japan: The Tension Between Public Good and Commodification». *Journal of Asian Public Policy*, 1(2), 164-73. <http://doi.org/10.1080/17516230802094445>.
- Hayashi, H. (2005). «Identifying Different Motivational Transitions of Japanese Esl Learners Using Cluster Analysis: Self-Determination Perspectives». *JACET Bulletin*, 41, 1-17.
- Hino, N. (1988). «Nationalism and English as an International Language: The History of English Textbooks in Japan». *World Englishes*, 7(3), 309-14.
- Hiratsuka, T.; Barkhuizen, G. (2015). «Effects of Exploratory Practice (EP) on Team Teachers’ Perceptions in Japanese High Schools». *JALT Journal*, 37(1), 5-27.
- Hofstede, G. (2003). *Cultures Consequences: International Differences in Work-related Values*. Thousand Oaks: Sage.
- Horiguchi, S.; Imoto, Y; Pole, G.S. (2015). *Foreign Language Education in Japan*. Rotterdam: Springer.
- Huang, F. (2006). «Internationalization of University Curricula in Japan: Major Policies and Practice Since the 1980s». *Journal of Studies in International Education*, 10, 102-18.
- Imamura, Y. (2018). «Adopting and Adapting to New Language Policies in a Self-access Centre in Japan». *Relay Journal*, 1(1), 197-208.
- Ito, H. (2017). «Rethinking Active Learning in the Context of Japanese Higher Education». *Cogent Education*, 4(1), 1-10.
- Iwasaki, K. (2000). «Internet and Foreign Language Learning: Utilizing an Electronic Bulletin Board to Improve the Quality of Students’ German Compositions». *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 3, 21-41.
- Jackson, J. (2002). «Reticence in Second Language Case Discussions: Anxiety and Aspirations». *System*, 30(1), 65-84.
- Kariya, T. (2011). «Credential Inflation and Employment in “Universal” Higher Education: Enrolment, Expansion and (In)Equity Via Privatisation in Japan». *Journal of Education and Work*, 24(1-2), 69-94.
- Kempner, K.; Makino, M. (1993). «Cultural Influences on the Construction of Knowledge in Japanese Higher Education». *Comparative Education*, 29(2), 185-99.
- Kikuchi, K. (2009). «Listening to Our Learners’ Voices: What Demotivates Japanese High School Students?». *Language Teaching Research*, 13(4), 453-71. <https://doi.org/10.1177/1362168809341520>.
- Kikuchi, K.; Brown, C. (2009). «English Educational Policy for High Schools in Japan: Ideals vs. Reality». *RELC Journal*, 40(2), 172-91.
- Kikuchi, K. (2017). «Reexamining Demotivators and Motivators: A Longitudinal Study of Japanese Freshmen’s Dynamic System in an EFL Context». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11(2), 128-45.
- Kitayama, S.; Ishii, K. (2002). «Word and Voice: Spontaneous Attention to Emotional Utterances in Two Languages». *Cognition and Emotion*, 16(1), 29-59.
- Kondo, S.; Yang, Y.-L. (2003). «The English Language Classroom Anxiety Scale: Test Construction, Reliability, and Validity». *JALT Journal*, 25(2), 187-96.
- Kotler, P. et al. (2017). *Marketing 4.0. Dal tradizionale al digitale*. Milano: HOEPLI.

- Kubota, R. (1998). «Ideologies of English in Japan». *World Englishes*, 17(3), 295-306.
- Kubota, R. (2002). «The Impact of Globalization on Language Teaching in Japan». Block, D.; Cameron, D. (eds), *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, 13-28.
- Kubota, R. (2015). «Inequalities of Englishes, English Speakers, and Languages: A Critical Perspective of Pluralist Approaches to English». Tupas, R. (ed.), *Unequal Englishes: The Politics of Englishes Today*. New York: Palgrave, 21-41.
- Kubota, R.; McKay, S. (2009). «Globalization and Language Learning in Rural Japan: The Role of English in the Local Linguistic Ecology». *TESOL Quarterly*, 43(4), 593-619. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00188.x>.
- Kunishige, T. et al. (2011). «An Analysis of the Students' Motivation for Studying English at Tokuyama College of Technology». 全国高等専門学校英語教育論集 (Research Reports of the Council of College English Teachers), 30, 15-24.
- Lee, J. (2001). «School Reform Initiative as Balancing Acts: Policy Variation and Educational Convergence Among Japan, Korea, England, and the United States». *Education Policy Analysis Archives*, 9(13), 1-16.
- Lucidi, F. et al. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Milano: il Mulino.
- Maher, J.C.; Macdonald, G.M. (1995). *Diversity in Japanese Culture and Language*. New York: Columbia University Press.
- Marginson, S. (1999). «After Globalization, Emerging Politics of Education». *Journal of Education Policy*, 14(1), 19-35.
- Marshall, B.K. (1995). *Learning to Be Modern: Japanese Political Discourse on Education*. Boulder: Westview Press.
- Matera, V. (2008). *Comunicazione e cultura*. Roma: Carocci.
- Matsuzaki Carreira, J. (2006). «Relationships between Motivation for Learning English and Foreign Language Anxiety: A Pilot Study». *JALT Hokkaido Journal*, 10, 16-28.
- Matsuda, S. (2004). «A Longitudinal Diary Study on Orientations of University EFL Learners». *Japan Doshisha Studies in Language and Culture*, 7, 3-28.
- Matsushita, K. (2018). «An Invitation to Deep Active Learning». Matsushita, K. (ed.), *Deep Active Learning. Toward Greater Depth in University Education*. Singapore: Springer Nature, 15-33.
- Maugeri, G. (2014). *Gli ambienti di apprendimento nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri* [tesi di dottorato]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia. <http://hdl.handle.net/10579/4640>.
- Maugeri, G.; Serragiotto, G. (2020). «Students' Perception of the Methodological Effectiveness of Italian Courses at the Italian Cultural Institute in Osaka». *International Journal of Linguistics*, 12(2), 237-65.
- Maynard, S.K. (1997). *Japanese Communication Language and Thought in Context*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- McConnell, D. (2000). *Importing Diversity: Inside Japan's JET Program*. Berkeley: University of California Press.
- McNiff, J.; Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. London; New York: Routledge.
- McVeigh, B.J. (2005). «Higher Education and the Ministry: The Capitalist Developmental State, Strategic Schooling, and National Renovationism». Eades et al. 2005, 76-93.

- Messina, L.I. (2017). «L'insegnamento dell'italiano nelle università giapponesi». Diadori, P. et al. (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano L2 a studenti giapponesi*. Roma: Edilingua, 53-62.
- Mezzadri, M. (2017). *First Steps into Foreign Language Learning*. Palma de Mallorca: Early Birds Publishing.
- Miyoshi, M. (2000). «The University and the "Global" Economy: The Cases of the United States and Japan». *The South Atlantic Quarterly*, 99(4), 669-96.
- Mizokami, S. (2014). *Active Learning and the Transition of Teaching/Learning Paradigm*. Tokyo: Toshindo.
- Moore, A.Z. (1955). «Foreign Language Teaching in the Dependent Schools of Japan». *The Modern Language Journal*, 39(3), 129-30.
- Motani, Y. (2005). «Hopes and Challenges for Progressive Educators in Japan: Assessment of the "Progressive Turn" in the 2002 Education Reform». *Comparative Education*, 41(3), 309-27.
- Nagara, S. (1976). «Japanese Language Teaching Materials». *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 11(1), 128-34.
- Nannini, A. (1999). «L'italiano del Sol Levante». *Italiano & Oltre*, 5, 232-7.
- Nannini, A. (2000). «L'organizzazione del curriculum di lingua italiana in università giapponesi». *Kunitachi Ongaku Daigaku Kenkyu Kiyo*, 34, 225-38.
- Neuliep, J.W. (1997). «A Cross-Cultural Comparison of Teacher Immediacy in American and Japanese College Classrooms». *Communication Research*, 24(4), 431-51.
- Nevgi, A. et al. (2010). «The Effect of High-Context/Low-Context Culture to University Teachers' Use of ICTs in Teaching and to Teaching Approaches in Finland, Japan and India». *US-China Education Review*, 7(7), 1-14.
- Nuzzo, E.; Grassi, R. (2016). *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Torino: Loescher.
- Ogawa, Y. (2002). «Challenging the Traditional Organization of Japanese Universities». *Higher Education*, 43, 85-108.
- Otis, N. et al. (2005). «Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study». *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-83. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.170>.
- Peppoloni, D. (2018). *Glottodidattica e metalinguaggio*. Perugia: Guerra.
- Pérez-Peittx, M.; Civera Lopez, I.; Sangrà, J. (2019). «Awareness of Plurilingual Competence in Teacher Education». Kalaja, P.; Melo-Pferifer, S. (eds), *Visualizing Multilingual Lives*. Bristol: Multilingual Matters, 232-53.
- Peruzzi, P. (2009). «Insegnamento dell'italiano in classi di apprendimento giapponesi: tipologia dell'apprendente, caratteristiche e problematiche del processo di insegnamento/apprendimento». Gesuato, Peruzzi 2009, 68-84.
- Phillipson, R.; Skutnabb-Kangas, T. (2018). «Linguistic Imperialism and the Consequences for Language Ecology». Penz, H.; Fill, A. (eds), *Handbook of Ecolinguistics*. New York: Routledge, 121-34.
- Reesor, M. (2002). «The Bear and the Honeycomb: A History of Japanese English Language Policy». *NUCBA Journal of Language, Culture and Communication*, 4(1), 41-52.
- Reza, M. (2008). «Japan's National Curriculum Reforms: Focus on Integrated Curriculum Approach». *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 22, 16-22.
- Rice, J. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Washington DC: Economic Policy Institute.

- Richardson, R.M.; Smith, S.W. (2007). «The Influence of High/Low-Context Culture and Power Distance on Choice of Communication Media: Students' Media Choice to Communicate with Professors in Japan and America». *International Journal of Intercultural Relations*, 31(4), 479-501. <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.01.002>.
- Rogers, E.M. et al. (2002). «Edward T. Hall and the History of Intercultural Communication: The United States and Japan». *Keio Communication Review*, 24, 3-26.
- Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET.
- Sawaki, Y. (1997). «Japanese Learners' Language Learning Motivation: A Preliminary Study». *JACET Bulletin*, 28, 83-96.
- Sawyer, M. (2007). «Motivation to Learn a Foreign Language: Where Does It Come From, Where Does It Go?». *Language and Culture*, 10, 33-42.
- Schuman, H.; Kalton, G. (1985). «Survey Methods». Lindzey, G.; Aronson, E. (eds), *Handbook of Social Psychology*. New York: Random House, 635-97.
- Schwarz, N. (1990). «Assessing Frequency Reports of Mundane Behaviors: Contributions of Cognitive Psychology to Questionnaire Construction». Hendrick, C.; Clark, M.S. (eds), *Review of Personality and Social Psychology*. Vol. 11, *Research Methods in Personality and Social Psychology*. London: Sage, 98-119.
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante*. Milano: il Mulino.
- Sensui, H. (2009). «Present Situation and Issues Surrounding Second Foreign Language Education in Japan's Universities». *Gakuen*, 821, 43-52.
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Loescher.
- Serragiotto, G.; Maugeri, G. (2019). «Indagine sull'insegnamento della lingua e della cultura italiane in Libano». *Italiano LinguaDue*, 1, 136-56.
- Sica, M.; Verde, A. (2012). *Storia dell'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo*. Tokyo: Istituto Italiano di Cultura.
- Silverman, D. (2002). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). «Sociolinguistics for Supporting Diversities?». *Sociolinguistica*, 14, 50-4.
- Sudman, S. et al. (1996). *Thinking About Answers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sugeta, S. (2009). «L'italiano e le lingue straniere nelle Università giapponesi». Gesuato, Peruzzi 2009, 3-6.
- Sugeta, S. (2011). «Linguistica educativa e l'italiano L2 per gli studenti giapponesi». Crisafulli, E.; Gesuato, M.K. (a cura di), *Una lingua per amica. L'italiano nostro e degli altri*. Tokyo: Istituto Italiano di Cultura, 3-6.
- Sumi, A.M.; Katsunori, S. (2017). «Teaching and Learning Arabic in Japan». Wahba, K.M. et al. (eds), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Abingdon: Routledge, 20-37.
- Sun, J.; Wu, T.-T. (2016). «Analysis of Learning Achievement and Teacher-Student Interactions in Flipped and Conventional Classrooms». *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1), 79-99.
- Tahira, M. (2012). «Behind MEXT's New Course of Study Guidelines». *The Language Teacher*, 36(3), 3-8.
- Tang, S.F.; Hussin, S. (2013). «Advancing Sustainability in Private Higher Education through Quality Assurance: A Study of Two Malaysian Private Universities». *Asian Social Science*, 9(11), 270-9. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v9n11P270>.

- Tokuhiro, Y.; Hiki, S. (2005). «Effects of Mora Phonemes on Japanese Word Accent». Masuichi, H. et al. (eds), *Proceedings of the 18th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation* (Tokyo, December 8th-10th, 2004). Tokyo: Waseda University, 243-50.
- Tomasi, D. (2014). «La motivazione al lavoro». De Castri, M., *Leggere e progettare le organizzazioni*. Milano: Guerini, 83-126.
- Torikai, K. (2005). «The Challenge of Language and Communication in Twenty-first Century Japan». *Japanese Studies*, 25(3), 249-56.
- Tsuneyoshi, R. (2001). *The Japanese Model of Schooling: Comparisons with the United States*. New York: Routledge/Falmer.
- Tsuneyoshi, R. (2013). *Japanese Model of Schooling: Comparisons with the U.S.* New York: Routledge.
- Tukahara, N. (2002). «The Sociolinguistic Situation of English in Japan». *Noves SL. Revista de Sociolinguística*, 3, 1-10.
- Turnbull, B. (2018). «Is There a Potential for a Translanguaging Approach to English Education in Japan? Perspectives of Tertiary Learners and Teachers». *JALT Journal*, 40, 101-34.
- Ushioda, E. (2001). «Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking». Dörnyei, Z.; Schmidt, R. (eds), *Motivation and Second Language Learning*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 93-126.
- Valiente, C. (2008). «Are Students Using the "Wrong" Style of Learning? A Multicultural Scrutiny for Helping Teachers to Appreciate Differences». *Active Learning in Higher Education*, 9(1), 73-91.
- Vertecchi, B. et al. (2016). *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Viganò, M. (1991). *Il Ministero degli Affari Esteri e le relazioni internazionali della Repubblica Sociale Italiana (1943-1945)*. Roma: Jaca Book.
- Wada, K. (1999). «Eigo-ka ni okeru kokusai rikai kyōiku» (Teaching International Understanding in Teaching English). *Eigo Kōiku, Bessatsu* (The English Teachers' Magazine: Special Issue), 48(3).
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Warrington, S.D.; Jeffery, D.M. (2005). «A Rationale for Passivity and Demotivation Revealed: An Interpretation of Inventory Results Among Freshman English Students». *Journal of Language and Learning*, 3(2), 312-35.
- Weiss, R.S. (1994). *Learning from Strangers. The Art and the Method of Qualitative Interview Studies*. New York: Free Press.
- Williams, K.; Andrade, M. (2008). «Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Causes, Coping, and Locus of Control». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 181-91.
- Yamagami, M.; Tollefson, J. (2011). «Elite Discourses of Globalization in Japan: The Role of English». Seargeant, P. (ed.), *English in Japan in the Era of Globalization*. London: Palgrave Macmillan, 15-39.
- Yamamoto, S. (2005). «Government and the National Universities: Ministerial Bureaucrats and Dependent Universities». Eades et al. 2005, 94-105.
- Yashima, T. (2002). «Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context». *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. 4th ed. London: Sage.
- Yonezawa, A. (2000). «Changing Higher Education Policies for Japanese National Universities». *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 12(3), 31-9.

- Yoshida, S. (1999). «Rethinking the Public Interest in Japan: Civil Society in the Making». Yamamoto, T. (ed.), *Deciding the Public Good: Governance and Civil Society in Japan*. Tokyo: Japan Center for International Exchange, 13-49.
- Yoshida, T. et al. (2013). «Intercultural Communication Skills: What Japanese Businesses Today Need». *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 72-85. <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.013>.
- Zamborlin, C. (2006). «Italiano e italiani in Giappone. Appunti di semiotica interculturale per ambiti glottodidattici lontani». Santipolo, M. (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET, 266-86.
- Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: il Mulino.
- Zhang, R.; McCornac, D. (2013). «The Need for Private Universities in Japan to Be Agents of Change». *International Journal of Educational Management*, 27(6), 562-77. <http://dx.doi.org/10.1108/ijem-08-2012-0091>.
- Zhang, T. (2016). «Reform Measures and Enlightenment of the Education Quality Assurance about Japanese Private Universities». *Creative Education*, 7(1), 189-97.

Sitografia

- MAECI, Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2018). *L'italiano nel mondo che cambia*. https://www.esteri.it/mae/it/sala_stampa/archivionotizie/comunicati/stati-general-i-del-la-lingua-italiana_0.html.
- MAECI (2019). *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo: L'italiano nel mondo che cambia 2019*. <https://tinyurl.com/32yphzmf>.
- McCrostie, J. (2017). *More Japanese May be Studying Abroad, But not for Long*. <https://www.japantimes.co.jp/community/2017/08/09/issues/japanese-may-studying-abroad-not-long/#.WieCWTdx2U1>.
- MEXT, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. <https://www.mext.go.jp/en/>.

SAIL

1. Caon, Fabio (2012). *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media.*
2. Serragiotto, Graziano (2012). *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica.*
3. Balboni, Paolo; Daloiso, Michele (2012). *La formazione linguistica nell'università.*
4. Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica.*
5. Freddi, Edigio (2015). *Acquisizione della Lingua Italiana e adozione internazionale. Una prospettiva linguistica.*
6. Carloni, Giovanna (2015). *CLIL in Higher Education and the Role of Corpora. A Blended Model of Consultation Services and Learning Environments.*
7. Melero Rodríguez, Carlos Melero (2016). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo.*
8. Cavaliere, Salvatore (2016). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale tra italiani e popoli slavi meridionali.*
9. Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi.*
10. Dalla Libera, Cristina (2017). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale fra italiani e russi.*
11. Maugeri, Giuseppe (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere.*
12. Newbold, David (2017). *Rethinking English Language Certification. New Approaches to the Assessment of English as an Academic Lingua Franca.*
13. Bier, Ada (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL.*
14. Balboni, Paolo (2018). *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica.*
15. Spaliviero, Camilla (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura.*
16. Castagna, Vanessa; Quarezemin, Sandra (2020). *Travessias em língua portuguesa. Pesquisa linguística, ensino e tradução.*

17. Daloiso, Michele; Mezzadri, Marco (2021). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze.*
18. Caruana, Sandro; Chircop, Karl; Gauci, Phyllisienne; Pace, Mario (2021). *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale.*
19. Maugeri, Giuseppe (2021). *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti.*

Il presente volume propone riflessioni di linguistica educativa sul sistema di insegnamento e di apprendimento dell'italiano in Giappone. La ricerca si focalizza principalmente sulle caratteristiche metodologiche dell'insegnamento dell'italiano in alcuni contesti osservati della vasta regione del Kansai, evidenziando le differenze culturali che emergono tra l'idea italiana ed europea di scuola, di conoscenza e di insegnamento linguistico in un paese avanzato e moderno come il Giappone.

Giuseppe Maugeri è borsista di ricerca in Glottodidattica presso l'Università Ca' Foscari Venezia. Si occupa di formazione dei docenti di lingue, di strategie di miglioramento degli ambienti di apprendimento e di politica linguistica degli Istituti Italiani di Cultura.

Graziano Serragiotto è professore ordinario di didattica delle lingue straniere e direttore del Laboratorio ITALS presso l'Università Ca' Foscari Venezia. I suoi campi di ricerca spaziano dall'andragogia alla valutazione dell'apprendimento linguistico, dalle microlingue disciplinari alla metodologia CLIL.



Università
Ca'Foscari
Venezia

