

Maria Katia Gesuato - Paola Peruzzi
Istituto Italiano di Cultura Tokyo – Università per stranieri di Siena
e-mail geka60@hotmail.com, peruzzi@unistrasi.it

Insegnare e apprendere: la lingua italiana nei corsi dell'IIC di Tokyo.

1. Premessa

Nell'affrontare tematiche di tipo culturale e interculturale ci troviamo spesso di fronte a una curiosa ambivalenza: da un lato si tende a riconoscere una identità culturale abbracciando anche alcuni stereotipi e/o pregiudizi (gli italiani sono rumorosi, estroversi, sempre in ritardo; i giapponesi sono timidi, introversi, puntuali e così via); dall'altro si accetta con uguale forza la condivisa teoria che le culture sono il prodotto storico di cambiamenti sociali, economici ecc. e, per questo, sistemi in continua evoluzione, in continuo divenire. L'evidente cortocircuito logico di tale diffusa "doppia verità" è il presupposto teorico di una necessità pratica e concreta per chi insegna lingue straniere: verificare, attraverso i dati, se ciò che si attribuisce all'apprendente possa corrispondere all'autovalutazione che il medesimo apprendente fa di se stesso. Questo confronto potrà fornire informazioni utili sia all'insegnamento che all'apprendimento.

2. Analisi dei questionari somministrati all'IIC di Tokyo

L'utenza dei corsi dell'IIC Tokyo è certamente particolare e non può essere un campione rappresentativo di tutti i giapponesi che studiano l'italiano, è indubbio tuttavia che è un campione rappresentativo di una parte di quei giapponesi – e sono molti – che, per background culturale, per livello di istruzione, per opportunità, giudicano le differenze culturali almeno interessanti, e si predispongono all'apprendimento della lingua e della cultura italiana con un atteggiamento disponibile all'incontro e allo scambio.

I dati provenienti dai questionari somministrati vanno, per i motivi appena citati, inquadrati nel contesto di provenienza. I corsi di lingua all'IIC Tokyo sono strutturati in trimestri di 10 lezioni ciascuno della durata di 90 minuti con frequenza settimanale. E' una strutturazione alquanto atipica, ma funzionale ai ritmi di lavoro e ai tempi di spostamento da un punto all'altro

della città. Molti corsisti devono spostarsi dalla cintura urbana di Tokyo il che richiede tra i 50 e i 90 minuti circa. La fascia d'età rappresentata è molto ampia, ma esclude quasi completamente i giovani (18-25 anni) perché impegnati a completare il ciclo d'istruzione universitaria la cui frequenza e le cui attività correlate risultano estremamente impegnativi. In media (secondo i rilevamenti del gennaio scorso) ci sono 9 allievi per classe. La frequenza alle lezioni è massima ai corsi serali (19.40-21.20) e nei week end, minima nel primo pomeriggio (14.10-15.40). I docenti dei corsi di lingua sono tutti di madrelingua italiana.

Con modalità e obiettivi differenti da quelli dei questionari in esame vengono somministrati con una certa regolarità questionari di valutazione che sono distribuiti a tutti i corsi senza distinzione e servono soprattutto a saggiare il gradimento dello studente sia rispetto all'attività del docente sia rispetto all'ambiente che ai contenuti didattici. I risultati, una volta elaborati, vengono resi noti sia ai docenti per le opportune riflessioni che alla direzione dei corsi, la quale li utilizza per apportare eventuali modifiche all'organizzazione complessiva e per andare incontro alle esigenze della propria utenza. Nonostante la differenza di obiettivi alcuni dati emersi nell'ultimo anno sono sovrapponibili quasi totalmente a quelli del presente questionario, in particolare a proposito dell'uso della L1 e del clima di classe.

Le informazioni presentate in questo volume¹, pur nella loro non esaustività, permettono di tracciare un quadro provvisorio ma credibile di una particolare situazione di insegnamento/apprendimento LS: quella di chi sceglie *volontariamente* di studiare una lingua. Si sottolinea tale preconditione perché, a giudizio di chi scrive, importanti distinzioni devono essere tenute presenti analizzando altre categorie di apprendenti giapponesi: chi, p.es., per curriculum universitario, è obbligato a frequentare corsi di lingua italiana o chi deve imparare la lingua per motivi professionali o per conseguire una certificazione.

Il confronto incrociato dei questionari e in particolare di punti omogenei per ambiti d'indagine, ma diversi per prospettiva, consente alcune riflessioni

¹ Si rimanda a Quagliari A., *La didattica dell'italiano come LS nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo*, pp. 92-109 e a Maggia F. – Quagliari A., *Dalla parte degli apprendenti: indagine conoscitiva sull'apprendimento dell'italiano nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo*, pp. 110-127.

sulle specificità interculturali del rapporto docente italiano-studenti giapponesi.

Indichiamo in ordine i punti presi in esame:

2.1 *Parlato del docente, dinamiche di classe*²

2.2 *Atteggiamento nei confronti dell'errore*³

2.3 *Difficoltà specifiche della LS*⁴

2.4 *Attitudini culturali*⁵

2.1.a. *Parlato del docente*

I docenti preferiscono uno stile comunicativo informale ed amichevole e queste loro preferenze sono motivate dalle seguenti ragioni: adeguarsi al testo adottato, fornire un registro linguistico utile alla comunicazione immediata, favorire l'instaurarsi di un clima positivo⁶ semplificare il processo di apprendimento, inserire elementi di civiltà. Coerentemente con quest'ottica prevale l'uso della seconda persona singolare. Gli effetti complessivi di queste scelte sono giudicati molto positivamente da entrambe

² Per i dati relativi, nel presente volume, v. Quagliari A., *La didattica dell'italiano come LS nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo*, pp. 101-104 e Maggia F. – Quagliari A., *Dalla parte degli apprendenti: indagine conoscitiva sull'apprendimento dell'italiano nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo*, pp. 118-119.

³ Per i dati relativi, nel presente volume, v. Quagliari A., *La didattica dell'italiano come LS nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo*, pp. 104-106 e Maggia F. – Quagliari A., *Dalla parte degli apprendenti: indagine conoscitiva sull'apprendimento dell'italiano nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo*, pp. 119-121.

⁴ Per i dati relativi, nel presente volume, v. Quagliari A., *La didattica dell'italiano come LS nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo*, pp. 106-107 e Maggia F. – Quagliari A., *Dalla parte degli apprendenti: indagine conoscitiva sull'apprendimento dell'italiano nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo*, pp. 121-123.

⁵ Per i dati relativi, nel presente volume, v. Quagliari A., *La didattica dell'italiano come LS nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo*, p. 108 e Maggia F. – Quagliari A., *Dalla parte degli apprendenti: indagine conoscitiva sull'apprendimento dell'italiano nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo*, pp. 123-127.

⁶ Si vedano anche le osservazioni relative alla motivazione allo studio, nel presente volume, Quagliari A., *La didattica dell'italiano come LS nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo*, pp. 100-101.

le parti in percentuali molto alte. Inoltre i docenti, in una percentuale del 44% dichiarano di limitare l'uso della L1 ad alcuni casi, quello più frequente è la cosiddetta "spiegazione di un concetto" dove per concetto si intende probabilmente una struttura grammaticale. Gli studenti, dal canto loro, dichiarano in linea generale che l'uso della L1 risponde alle necessità della classe, ribadisce che è utile per spiegare un concetto (58%) anche se una percentuale abbastanza rilevante (36,7%) si esprime per eliminare completamente l'uso della L1 dalle lezioni. Questo ultimo dato è già emerso nei questionari di valutazione ma non è quantificabile percentualmente perchè non era prevista una specifica domanda a riguardo. E' comparso tra i suggerimenti, le proposte che gli studenti potevano inserire con formulazione libera, in quantità non trascurabile: figurava al quinto posto tra le dieci puntualizzazioni e proposte più ricorrenti provenienti dagli studenti. E' senza dubbio notevole che una tale indicazione venga dagli studenti e, pur non sopravvalutando la sua incidenza numerica sulla totalità degli iscritti ai corsi di lingua (circa 1500 al trimestre), smentisce almeno parzialmente un assunto divenuto prassi consolidata e cioè che la padronanza di L1 da parte del docente sia requisito indispensabile. Una conferma viene dal dato relativo all'uso di L1 per tradurre: una percentuale bassa di docenti infatti vi ricorre. La maggioranza dei docenti inoltre cerca di non far prevalere, in termini di tempo, il proprio parlato a scapito di quello dello studente.

2.1.b. *Prossemica*

I dati ottenuti risentono dell'organizzazione degli spazi deputati alle lezioni cioè alla distribuzione degli arredi. Nelle aule non esiste la cattedra, il docente utilizza un banco per poggiare il proprio materiale e tutti i banchi sono disposti a ferro di cavallo rispetto alla lavagna. In questo tipo di organizzazione spaziale è più naturale per il docente muoversi e stare in piedi durante la lezione. A un insegnante mobile corrispondono studenti fissi quasi sempre nel medesimo posto, una situazione che spesso il docente stesso cerca di movimentare costringendo gli studenti a spostarsi dal posto consueto per cambiare partner in un role play o in altre attività.

2.1.c. *Dinamiche di classe*

Il confronto incrociato dei risultati offerti dall'indagine offre la possibilità di allargare ulteriormente la riflessione in merito a pregiudizi o standard valutativi elaborati nel tempo nei confronti dell'apprendente giapponese. Dai

docenti viene la conferma di quanto è ormai opinione comune: gli studenti sono poco propensi alla comunicazione, hanno timore a formulare domande e parlano quasi sempre solo se sono interrogati. La motivazione di questo comportamento va ricercata, secondo i medesimi insegnanti, in un fattore culturale: l'impostazione della lezione negli anni scolastici formativi, una certa particolare attitudine al silenzio, il valore culturale del silenzio, un silenzio tutto speciale però che, come è stato già messo in evidenza⁷, non significa assenza di comunicazione tout court (nei manga, p.es. il silenzio ha un suono). Allo stesso tempo sia i docenti che gli studenti registrano alcuni fattori apparentemente in contraddizione con quanto fin qui enunciato: il clima di classe è rilassato, gli studenti sono interessati e partecipi, dimostrano un atteggiamento positivo verso le attività comunicative proposte dall'insegnante, una buona metà parla senza necessità di stimoli particolari. Del resto i dati constatacono che spesso si creano legami e frequentazioni nuove tra i corsisti di una medesima classe, addirittura le classi più dinamiche sono quelle in cui gli studenti appartengono a varie fasce d'età che "obbligano" in un certo senso a far saltare gli schemi gerarchici e le relative formalità. Il parallelo sforzo interculturale compiuto da docenti e discenti produce un nuovo punto d'incontro e una differente modalità comunicativa rispetto a quella di partenza: il docente percepisce, conosce il modo di intendere la comunicazione dello studente e cerca di avvicinarlo alla comprensione delle proprie, lo studente, dal canto suo, comprende la valenza culturale della proposta e vi si adegua per quanto gli è possibile, superando il timore di esporsi in prima persona.

2.2. *Atteggiamento nei confronti dell'errore*

Anche per questo ambito, generalmente, si attribuisce alla modalità di apprendimento giapponese e al suo sistema scolastico una concezione del tutto negativa dell'errore in quanto conseguenza di mancato studio o mancata applicazione. D'altra parte nelle loro risposte gli studenti affermano senza ombra di dubbio che l'errore è normale. La spiegazione di un risultato alquanto contrario alle aspettative va ricercata, come emerge complessivamente dal questionario, nel clima di classe, nell'atteggiamento

⁷ V., nel presente volume, Peruzzi P., *Insegnamento dell'italiano in classi di apprendenti giapponesi: tipologia dell'apprendente, caratteristiche e problematiche del processo di insegnamento/apprendimento*, p. 74.

dei docenti, nella strutturazione della lezione, nelle modalità di apprendimento indotte e infine nelle modalità di correzione dell'errore che ribaltano la visione e la concezione tradizionale dell'errore. Un'ulteriore discrasia si registra tra i dati concernenti i tempi della correzione. I docenti, sempre basandosi sul modello scolastico giapponese tradizionale, attribuiscono agli studenti il desiderio di essere corretti durante l'attività orale in genere, mentre in realtà quelli intervistati si dividono, in linea di massima, percentualmente a metà tra chi preferisce essere corretto immediatamente, non appena un errore viene registrato e chi preferisce non essere interrotto per la correzione. Si ripropone quanto verificato al punto immediatamente precedente: le modalità effettivamente applicate dagli insegnanti nella correzione dell'errore (e cioè senza mai interrompere il parlante e limitandosi a casi che pregiudicano chiarezza e coerenza comunicativa) si sono riflesse, e in misura non trascurabile, sul modo di concepire la correzione da parte dello studente che condivide le scelte didattiche compiute in quanto cogenti con l'approccio comunicativo, con l'obiettivo finale da raggiungere insieme. I docenti ribadiscono, anche in questa parte del questionario, che la correzione viene attivata con modalità distese e comunicative, non solo per diminuire eventuali disagi da parte di chi commette errori ma anche perché, coerentemente con l'approccio scelto per la propria didassi, l'errore non è inteso come una colpa da spiare, non deve mortificare chi sta compiendo sforzi notevoli per comunicare in LS, ma deve rappresentare ed essere valorizzato come un segnale delle ipotesi relative alla strutturazione e ai significati di una lingua. Gli errori sono spie dei processi di apprendimento per i docenti, rivelano "dove" e "perché" il meccanismo si inceppa e, quindi, sono un ausilio fondamentale per il docente per rispondere alle esigenze della classe. Si registrano differenze estremamente più marcate riguardo a chi deve correggere l'errore. Gli studenti gradiscono essere corretti dall'insegnante più che provare a riparare l'errore con un compagno. Al momento è difficile stabilire se il risultato è genericamente attribuito alla fiducia riscossa in generale dalla figura del docente o dal fatto che pratiche riconducibili al cooperative learning siano ancora poco praticate all'interno dei corsi dell'IIC Tokyo.

2.3 *Difficoltà specifiche della LS*

Gli studenti riscontrano le maggiori difficoltà nell'abilità di ascolto mentre i docenti considerano come più difficile per gli studenti la produzione orale,

entrambe attività riguardanti l'oralità. In altri termini i docenti ripropongono quanto già più volte affermato in altri punti del questionario: ascoltare è un'attività passiva, quindi più consona alla giapponesità, parlare e quindi mettere in campo abilità più complesse, è forzare la propria specificità culturale e affrontare un ostacolo maggiore. Gli studenti, dal canto loro, sollevano una questione spesso sottovalutata e cioè quanto è difficile, soprattutto in una fase iniziale dello studio di una LS, comprendere le parole, il significato globale di una lingua. Poiché non esistono enormi differenze nei suoni delle due lingue si tende a non tenere in adeguato conto quanto l'attività di ascolto possa risultare complessivamente difficoltosa. Spesso e volentieri un ritmo del parlato non adeguatamente sotto controllo, la presenza di varianti regionali, di inflessioni, o di accenti più o meno marcati, una intonazione mal percepita, sia che si tratti di parlato del docente o di parlato proveniente da registrazioni audio che costituiscono il sussidio didattico più utilizzato, possono effettivamente creare impedimenti poco aggirabili da parte degli apprendenti. Su questo aspetto è necessaria un'indagine più approfondita per evitare che una differenza possa tramutarsi in un ostacolo all'apprendimento.

Prendendo ancora in considerazione il punto di vista degli studenti la seconda grossa difficoltà indicata è il "raccontare" seguita dal "dialogare". La logica che sottende a tali scelte è ascrivibile al fatto che raccontare è un'attività di produzione libera, "dialogare" nel nostro caso invece significa molto spesso seguire o addirittura riprodurre uno schema presente nel manuale o offerto dal docente e risulta perciò indubbiamente più facile in quanto si tratta di seguire percorsi in parte tracciati o, semplicemente, di completare uno schema predisposto. Le attività legate alla scrittura vengono considerate meno difficili. Sorprende l'ultimo posto riservato, nella considerazione dello studente, al "prendere appunti", un'attività integrata reputata dai docenti anche in L1 tutt'altro che banale e di non facilissima applicazione. L'ipotesi più ragionevole, ma tutta da verificare, è quella di considerare il particolare rapporto che gli apprendenti giapponesi hanno con la scrittura alla quale si applicano per anni fin dalla più tenera infanzia replicando segni anche molto complessi e acquisendo così una velocità e una confidenza col mezzo che poi può essere trasferita in altri contesti di apprendimento.

2.4 Attitudini culturali

In relazione agli aspetti culturali, rileviamo una consonanza fra le opinioni espresse dai docenti e le dichiarazioni degli apprendenti a proposito dell'attrazione e curiosità nei confronti dell'Italia e della sua popolazione.

Si confermano come i settori che maggiormente esercitano questa attrazione: la cucina, l'arte, la musica, il design, la moda e, primo fra tutti, il viaggio in un paese da scoprire che rappresenta l'elemento motivante e fondamentale per lo studio della lingua.

Se i docenti riconoscono che l'atmosfera rilassata e informale favorisce l'interazione in classe, gli studenti sottolineano l'interesse verso la convivialità e la socialità caratterizzanti il nostro agire comunicativo (l'83% ammette di gradire o gradire molto la convivialità e la socialità italiane) ed anche in questo caso possiamo dunque registrare una corrispondenza fra le posizioni dei soggetti dell'azione didattica.

Un altro elemento che gli insegnanti valutano positivo per la buona riuscita della lezione è rappresentato dal senso dell'umorismo e del gioco che possono contribuire a creare un ambiente accogliente e stimolante per gli studenti che, dal canto loro, sembrano confermare il loro gradimento per lo scherzo e l'ironia (il 65% ne è infatti attratto e il 22% si dichiara interessato ad essi).

Contrariamente a ciò che normalmente si è portati a pensare, gli apprendenti giapponesi manifestano un discreto interesse per il contatto fisico e le effusioni (solo il 4% dice di non apprezzarli e il 28,5% di provare indifferenza, mentre la restante percentuale sembra a favore del contatto fisico e delle effusioni). D'altra parte però, nel questionario loro distribuito, i docenti ritengono che determinate posture o gesti possano causare disagio e incomprendimento e ostacolare il flusso comunicativo in classe. Non abbiamo, a questo proposito, precisazioni sulla tipologia gestuale o prossemica che risulti difficoltosa da recepire e accettare, ma riteniamo che probabilmente l'apprendente giapponese, pur risultando non sfavorevole al contatto fisico e all'espressività diretta, sia non completamente preparato a comprenderla e soprattutto a formulare una risposta interazionale in ambito espressivo-corporeo.

La nota tendenza, nell'ambito del parlato conversazionale italiano, alla sovrapposizione o all'interruzione in condizione dialogica non attira i giapponesi, gli studenti nipponici si schierano, a questo proposito, a sfavore dell'interruzione (35%) o manifestano indifferenza per questo aspetto (40%),

mentre una parte esigua sembra gradirla. Anche per la conflittualità, per il parlare litigioso e polemico degli italiani, i giapponesi esprimono, in maggioranza, indifferenza (43%) e contrarietà (20%), mentre amano l'atteggiamento sincero e diretto nel parlato (81,5%).

Rispetto a certe abitudini, come la non puntualità negli incontri interpersonali o il ritardo dei mezzi pubblici, o nei confronti di consuetudini sociali (ad es. lo sciopero) le risposte registrate sono negative. Positivi e degni di ammirazione e curiosità sono invece altri aspetti del modo di essere, vivere e pensare degli italiani: il valore della famiglia e dell'amicizia, il gusto della vita e il modo di vivere il tempo libero, l'apertura caratteriale, la cura e la conservazione dell'antichità, l'ottimismo, la fiducia in se stessi, la leggerezza, l'amore per la propria città, la cura dell'abbigliamento.

In ultima analisi vorremmo considerare altri due punti presenti nei questionari somministrati che riguardano aspetti significativi e basilari per l'insegnamento/apprendimento di una lingua: la *motivazione* e gli *stili di apprendimento*.

Riguardo alla *motivazione*, che apre il questionario distribuito ai docenti, ci interessa soprattutto osservarne l'andamento nel corso degli anni di studio.

Secondo le argomentazioni dei docenti la motivazione rimane stabile o aumenta, sia nel primo anno di corso che negli anni successivi, se lo studente trova nell'ambiente dell'apprendimento accoglienza e relazioni umane soddisfacenti e se risulta appagato e gratificato da un progresso nella competenza linguistica. Il calo della motivazione appare invece quando lo studente non riesce a vivere con agio l'ambiente didattico ed è scoraggiato dalle difficoltà che incontra o nell'applicazione allo studio o nello studio della materia.

A nostro avviso queste rilevazioni risultano essere alquanto importanti in quanto determinano le scelte pedagogico-didattiche e la necessità di un monitoraggio costante del curriculum predisposto. Il docente, in tal senso, dovrà elaborare metodi curandone la giusta applicazione, elaborare sillabi adeguati ai livelli e alle competenze degli studenti e verificarne l'apprendimento, scegliere formati didattici altrettanto adeguati ai propri interlocutori e gestire la classe in modo da permettere un agevole inserimento.

L'osservazione sugli *stili di apprendimento*, sui quali rispondono direttamente gli studenti nel questionario da loro compilato, è altrettanto

interessante e importante e ci permette di rinforzare e rinvigorire idee e pensieri esposti in altro contributo compreso nel presente volume⁸.

I dati statistici rilevabili a proposito di questo argomento ci indicano infatti come lo studente giapponese appaia proiettato verso un cambiamento graduale del proprio stile cognitivo. La preferenza verso la comprensione globale e l'esplorazione delle parole chiave di un testo (58%), che supera la tendenza alla lettura analitica del testo stesso e a una sua traduzione letterale (40%) e la scelta orientata verso i mezzi audiovisivi piuttosto che sulla lettura ci confermano questa nuova direzione, mentre rimane confermata la richiesta di una metodologia deduttiva nell'apprendimento della grammatica (66,5%).

3 Conclusioni

Le riflessioni necessariamente provvisorie con cui concludere questa lettura panoramica dei dati a disposizione si orientano verso una "smentita" e una revisione almeno parziale degli stereotipi frequentemente applicati all'apprendente giapponese.

Innanzitutto si registra una notevole ed equilibrata consapevolezza da parte dei discenti rispetto al proprio percorso di apprendimento. Non è ancora stato citato il dato riportato a proposito delle difficoltà incontrate nell'apprendimento della lingua e cioè le scarsissime occasioni, in Giappone, di praticare quanto studiato e appreso durante le lezioni. Quest'ultimo aspetto, assieme agli altri già citati, traccia un ritratto dell'apprendente giapponese dell'IIC di Tokyo raffigurandolo come un individuo molto meno vincolato alla propria specificità culturale e molto più disponibile a misurarsi con culture differenti dalla propria di quanto comunemente si creda. In buona misura riteniamo che questa disponibilità e questa consapevolezza sia stata indotta e facilitata proprio dall'azione didattica mirata del gruppo dei docenti dell'IIC Tokyo. L'adozione di una didattica in sintonia sia con la ricerca glottodidattica sia con l'attenzione alle differenze culturali, affinché ogni novità, ogni diversità venga, non imposta, ma proposta, accompagnata e giustificata, ha permesso agli studenti di maturare e progredire non solo linguisticamente, ma anche in termini interculturali. In questo senso i corsi di lingua producono intercultura

⁸ V., nel presente volume, Peruzzi P., *Insegnamento dell'italiano in classi di apprendenti giapponesi: tipologia dell'apprendente, caratteristiche e problematiche del processo di insegnamento/apprendimento*, pp. 72-81.

secondo una prospettiva bidirezionale: aiutano a prendere coscienza di pregiudizi preesistenti e persistenti e creano un terreno d'incontro da cui può nascere una nuova sintesi tra quello che si è e quello che si diventa.