

Maria Katia Gesuato
Istituto Italiano di Cultura Tokyo
e-mail: geka60@hotmail.com

Il fattore umano: l'ineludibile roleplay tra docente e discenti

"La risposta sono le persone" (B. Obama, Discorso di Grant Park, Chicago, 4 novembre 2008)

L'a priori di una didattica efficace ed aggiornata di qualunque disciplina, quindi anche della lingua straniera e della lingua seconda, è il fattore umano cioè un docente consapevole di sé, dei propri compiti e delle proprie competenze in modo equilibrato e criticamente vigile. Riportare l'attenzione sul fattore umano cioè sulla precondizione ineludibile dei processi d'apprendimento può sembrare scontato, tuttavia è necessario proprio per raggiungere gli obiettivi dell'apprendimento. Troppo spesso sia i docenti che gli stessi formatori si concentrano di più sugli strumenti utilizzati (da quelli glottodidattici alle nuove tecnologie, dai manuali da adottare ai software autore ecc.) piuttosto che su chi li seleziona e li usa. Gli strumenti metodologici tutti, e le loro applicazioni, sono importanti, vanno conosciuti, sperimentati, utilizzati con destrezza, ma non hanno alcun potere taumaturgico di per sé, in nessuna delle fasi che caratterizzano i molteplici percorsi di studio di una lingua. Tale precondizione si applica a tutte le situazioni, persino a quelle che prevedono il cosiddetto autoapprendimento, nei corsi on line: molto spesso è previsto un tutor persona di riferimento e, pure nei casi più spinti, in cui tale presenza non è contemplata, è innegabile il fattore umano: un docente/ persona ha ideato, progettato, preparato e realizzato quel percorso di autoapprendimento - per non parlare delle attività di monitoraggio continuo di tali corsi - destinato allo studente virtualmente reale che sta in un altrove della rete.

Una conferma, sia pure in negativo, dell'importanza del docente nel processo di apprendimento è fornita da alcune espressioni della cultura di massa. Sia in popolari bestseller sia in molti film più o meno recenti l'insegnante viene sbeffeggiato, compatito o, nella migliore delle ipotesi, caricaturato. Nel romanzo "Jack Frusciante è uscito dal gruppo" di Enrico Brizzi il liceo frequentato dal protagonista e il relativo corpo insegnante sono il simbolo di

un conformismo stereotipato da cui prendere le distanze. In "Amarcord" di Fellini i docenti di liceo sono delle larve umane capaci soltanto di chiedere sfilze di date; nel film di Virzì "Tutta la vita davanti" i docenti universitari che laureano la protagonista sono cariatidi privi di qualunque slancio verso l'esterno e disinteressati persino alle sorti future della propria brillante allieva. Il padre della protagonista di un altro film di Virzì, "Caterina va in città" è un insegnante piccolo borghese frustrato nelle sue ambizioni intellettuali. Gli insegnanti protagonisti della pellicola "La scuola" di Daniele Luchetti sono macchiette imprigionate in cliché da loro stessi costruiti come unica forma di identità possibile. Non è certo questo il contesto per ripercorrere le molte e complesse cause che spiegano le numerose rappresentazioni impietose e talvolta crudeli della figura del docente che ha subito, in Italia, una grave perdita di immagine e prestigio sociale. Sta di fatto tuttavia che, in qualche modo, la negatività di queste rappresentazioni conferma che il fattore umano – cioè la persona che è insegnante – proprio per l'apprendente è una presenza cruciale che può innescare o non innescare meccanismi emotivi intensi, determinanti per i comportamenti futuri. Quindi non solo il docente è insostituibile, ma poiché l'impatto sui discenti ha effetti così forti, questo preziosissimo fattore umano va coltivato: quello che è condiziona inesorabilmente quello che fa e come lo fa.

Probabilmente è sul viale del tramonto il docente ex cathedra protagonista assoluto di un approccio didattico esclusivamente cognitivista, sostituito in occasioni e circostanze sempre più frequenti dal docente tutor e/o facilitatore tipico dell'ambiente di apprendimento costruttivista, piuttosto che dal docente manager leader del project work. Nondimeno, appunto, il docente c'è, continua ad esserci e non sembra una specie in via di estinzione perché comunque l'onere della creazione di un ambiente di apprendimento motivante, utile e proficuo è in larga misura responsabilità primaria del docente. Una premessa ineludibile per un roleplay ad effetto.

Lo spazio geometricamente squadrato dell'aula è, in realtà, un palcoscenico ellittico in cui i due fuochi, i due baricentri in un equilibrio costantemente dinamico, sono da una parte i docenti e, dall'altra, più o meno vicini, più o meno lontani prossemicamente e culturalmente, gli studenti. Questo è il vero, autentico, continuo roleplay di cui tutti gli altri (occasionalmente e temporanei) sono un corollario ed è in questo roleplay che si comincia a giocare, appunto, la possibilità di apprendimento. Si sottolinea vero e autentico perché, nella stragrande maggioranza dei casi, non c'è scelta reciproca, ognuno dei due

gioca sul serio la sua parte in un contesto che più genuino non può essere. Resta "soltanto" da costruirne la credibilità. La strategia da mettere in campo per creare una relazione autentica è complessa ed è in gran parte responsabilità del docente. Mentre lo studente infatti si può permettere una posizione "attendista" o passiva, l'insegnante no, anzi sa che, fin dal momento del primo incontro con la classe (da come si presenta a come si rapporta con loro), si giocano alcune possibilità di successo cioè di apprendimento (per gli studenti) e di accettazione (per il docente) e queste non vanno lasciate al caso. Le parti sono assegnate, ma il copione non è definito. Il docente deve entrare in empatia con l'altro, deve creare un clima rassicurante, di fiducia, deve trasmettere fin da subito il senso del fine, dello scopo dello stare insieme, deve cercare di lanciare una sfida collaborativa al team che sarà la classe in modo da sbloccare la maggior quantità di energia possibile. Il primo passo è una comunicazione **chiara, coerente, concisa ed ispirata**, capace cioè di accreditare se stesso presso gli studenti e capace di suscitare emozioni positive.

Chiara vuol dire comprensibile, il più possibile trasparente, con il più basso tasso di opacità. La chiarezza implica un controllo sia dell'espressività del registro linguistico sia della complessità sintattica e richiede una manovra alternata di avvicinamento alla prassi comunicativa dei destinatari e di stimolo all'arricchimento e potenziamento del loro linguaggio (aggiustamento verso l'alto e/o verso il basso) all'interno dei margini consentiti dalla comprensibilità ed efficacia comunicativa. L'obiettivo è duplice, il primo rassicurare gli studenti: la comunicazione soddisfa le attese dell'uditorio, la comprensione è facile (accessibilità del contenuto); il secondo stimolarli attraverso l'inserimento, in alcuni punti e in certi momenti, di qualche elemento nuovo, soprattutto lessicale, che può essere compreso intuitivamente perché collocato in modo appropriato nella catena comunicativa o capace di pungolare, esortare richieste e quesiti (valorizzazione ed ampliamento delle risorse espressive).

Rientra poi nell'ambito della chiarezza comunicativa anche la cura della dizione o perlomeno della pronuncia in una comunicazione chiara. Il primo ascolto – ancora una volta autentico – è quello del docente, pertanto non è una parte trascurabile della competenza da costruire e valorizzare.

Coerente Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* per le lingue indica come impostazione di fondo nella didattica della lingua "l'approccio orientato all'azione in un contesto", in un'ambientazione ben strutturata e

organica sia rispetto ad eventuali prerequisiti richiesti, o alla situazione di partenza, sia rispetto ai prodotti linguistici attesi in uscita. Gli strumenti a disposizione – mai perfettamente cogenti alla realtà viva e concreta – vanno utilizzati dopo averli adattati alla bisogna, manipolati, arricchiti perché siano funzionali a questa necessità di coerenza.

Concisa La lunghezza delle battute da pronunciare si trasferirà, gradualmente, da uno all'altro dei protagonisti del role play dinamico citato fin dall'inizio. Cioè la parte del discente, in questo roleplay, deve diventare sempre più importante, sempre più ricca, sempre più articolata e quindi prominente. Spetta al docente tenere sotto controllo la durata dei propri interventi (anche per non sprecare la durata media dell' "attentività") e, appena possibile, ridurre e contenere il proprio ruolo a vantaggio dell'altro primattore. Porre lo studente al centro del processo di apprendimento è un precipuo compito del docente ma tale posizionamento è possibile solo se si è in grado di guidarlo nel processo di apprendimento cioè di interpretare il proprio roleplay al meglio e al massimo.

Inspirata: attrattiva nel momento presente e attrattiva nel tempo. Molto spesso si citano grandi protagonisti dello spettacolo - Benigni in testa con le sue letture della Divina Commedia a cui hanno assistito in silenzio, persino commovente, ogni volta migliaia di persone in piazze della Toscana e dell'Italia - come modelli di appeal da emulare sia pure su scala ridotta. Contestualmente si rimprovera alla classe docente nel suo complesso di non essere attrattiva in misura paragonabile a tali eventi. Si tralasciano di considerare diversi aspetti, il più ovvio dei quali non viene mai menzionato. Grandi folle sono attratte da Dante perché i loro insegnanti hanno fornito a tutti quelli che hanno frequentato una scuola almeno qualche nozione di base sulla Divina Commedia. Per di più la percezione della forza poetica di Dante che può avvicinare a Benigni e alle sue notevoli performance è merito dell'educazione impartita a scuola. Inoltre ci sono moltissimi docenti capaci di grande fascinazione, ciascuno ne ha incontrato almeno uno nell'esperienza scolastica in senso lato, ma il loro "spettacolo" ha caratteristiche intrinsecamente diverse. Lo spettacolo-lezione non va in scena una volta l'anno per un paio d'ore, va in scena per mesi, per anni, di due ore in due ore spesso di fronte allo stesso pubblico che qualche volta cresce, matura, cambia. Il "pubblico" non si limita ad assistere, ad ascoltare: deve interiorizzare, deve produrre, deve intervenire, tale riscontro richiede capacità di seduzione e affabulazione naturalmente ma anche competenze,

risorse ed energie di tipo diverso, talvolta più complesse. Non bastano applausi e fischi, gli "spettatori" devono reagire "costruttivamente", valicare la linea di separazione ed entrare in palcoscenico da co-protagonisti, anche se il ruolo è limitato a quello di una lettura consapevole. Non c'è platea, non c'è backstage, tutti, gradualmente, devono guadagnare l'on stage e vi devono essere accompagnati. E ciò nonostante in tale roleplay vengano introdotti elementi non trascurabili di frustrazione: comprendere un testo significa soffermarsi sulle parole, sulla struttura della frase, la comprensione di un testo poetico passa attraverso la pratica della parafrasi, attività poco entusiasmante; l'analisi del testo è operazione complessa in cui poi gli errori commessi vanno individuati, corretti ecc. Insomma il feed back positivo da conquistare è più arduo.

Se le informazioni sono presentate in modo adeguato e, in particolare, sono sostenute da un impatto emotivo forte e positivo, lo shock linguistico-culturale può essere promosso all'interno della classe e può rivelarsi proficuo per gli studenti, a patto che venga vissuto in maniera mediata grazie alla figura dell'insegnante che, attraverso un monitoraggio costante del livello di attenzione degli studenti, tiene sotto controllo la situazione e, facendo ovviamente riferimento al suo bagaglio esperienziale, lancia delle attività diverse¹. Insomma il docente elabora e propone problemi, instaura la dialettica tra noto e nuovo che è il motore dell'apprendimento (Vedovelli 2003: 139). Quindi la performance è sempre interattiva (anche quando lo studente si addormenta!), ma non si basa su automatismi o su un numero predefinito di bottoni, si basa su variabili del fattore umano (dalle dinamiche di gruppo alle caratteristiche individuali) che bisogna valutare di volta in volta sia per poter affrontare gli incidenti e gli imprevisti del percorso di apprendimento sia perché quest'ultimo non sia passivo, se non critico almeno vigile, se non metalinguistico almeno curioso di qualche perché del comportamento linguistico. Far fronte con risposte adeguate a queste curiosità dai docenti stessi stimolate in modo da suscitare altre implica la necessità di coltivare e approfondire conoscenze storiche, filologiche ecc.. Questo ineludibile roleplay, gestito al meglio, presenta il vantaggio di elevare a potenza gli effetti positivi di qualunque altro roleplay. Per gli studenti si concretizza la chance di diventare utenti attivi della lingua e di creare con essa un rapporto personale, soprattutto attraverso l'espressione orale. Per il

¹ Per ulteriori approfondimenti si rimanda all'intervento di ZANNOL 2007.

docente diventa possibile guidare gli studenti verso un cambio di prospettiva dell'agire comunicativo. Ancora una volta è al docente che viene richiesto l'impegno maggiore non solo in termini di ore, ma soprattutto in termini di energie finalizzate alla sua formazione. Si tratta di un processo di crescita personale – il cosiddetto *self empowerment* – che conduce all'acquisizione della leadership di se stessi prioritariamente per diventare, in un secondo momento, leader degli altri cioè per saper guidare alla conquista di un cambiamento, nel caso specifico, il dominio anche parziale, di una competenza comunicativa, di una lingua. Il *self empowerment* del docente non può che passare attraverso una formazione neumanistica a tutto campo che asseconi i talenti individuali, le proprie attitudini, la propria storia e il proprio vissuto. Una formazione specialistica, specializzata ma non tecnicistica in cui la ricchezza e la varietà degli interessi personali sono un grande, enorme serbatoio cui attingere e da rinnovare/aggiornare continuamente. Per necessità eminentemente pratiche: testi autentici da rielaborare, materiale multimediale da selezionare ecc. Per instaurare relazioni, stimolare un apprendimento consapevole, progettare percorsi d'apprendimento efficaci. Per non perdere di vista l'orizzonte culturale del discente che si ha di fronte e che cambia, è diverso a seconda del contesto storico, geografico, culturale e sociale, che si evolve e che deve essere agganciato con "espedienti" sempre *updated* in un processo di ricerca e creazione mai conquistato una volta per tutte.

Soltanto in presenza di un fattore umano formato al meglio per il compimento della propria *mission* e, contemporaneamente, dotato dell'umiltà necessaria a rivedere continuamente la propria preparazione, il proprio bagaglio umano si può alzare il sipario su un roleplay docente-discenti di alta qualità e innescare così il circuito virtuoso del dialogo educativo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Argyris C., Schon D.A.
 - 1978, *Organizational Learning: a theory of action perspective*, Massachusetts, Addison Wesley Publishing Company
 Balboni P. E.
 - 2002, *Le sfide di Babele*, Torino, Utet

- Catricalà M. (a cura di)
 - 2000, *Lettori e oltre...confine*, Firenze, Aida
 Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L.
 - 2003, *Le lingue in classe*, Roma, Carocci
 Consiglio d'Europa,
 - 2001, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Strasburgo, Consiglio d'Europa; trad. italiana 2002, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia
 De Marco A. (a cura di)
 - 2000, *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci
 De Negri M., Villamira M.A., Villar J.I. (a cura di)
 - 1990, *Formare i formatori. Una proposta di aggiornamento per gli insegnanti di lingua*, Milano, Franco Angeli
 Gioè I.
 - 2005, *"In classe" Un esperimento di didattica centrata sul lessico* in Gioè I., Nannini A. (a cura di) *Il peso delle parole temi e problemi*, Tokyo 28 ottobre 2005 Atti del 2° seminario di studi, Tokyo, Istituto Italiano di Cultura
 Morin E.
 - 2001, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina
 Rotondi M. (a cura di)
 - 2002, *Un senso per l'apprendere*, Milano Franco Angeli
 Vedovelli M.
 - 2002, *L'italiano per stranieri. Storia, attualità, prospettive*, Roma, Carocci
 Zannol C.
 - 2007, *Shock, memoria e acquisizione: quando l'emozione diventa apprendimento*, in *Insegnamento dell'italiano L2/LS*, Università di Padova, 5-7 novembre 2007

Antonio Quagliari
Istituto Italiano di Cultura Tokyo
e-mail: antonioquagliari@hotmail.com

La didattica dell'Italiano come LS nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo

L'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo da molti anni tiene corsi di Lingua e Cultura Italiana ed è diventato un punto di riferimento per chi voglia avvicinarsi alla lingua e alla cultura del nostro Paese. L'offerta di corsi di carattere culturale è ampia e molto significativa, ma numericamente la parte più consistente dell'offerta riguarda soprattutto i corsi curricolari di lingua, dal livello principianti fino al livello B1 del *Quadro Comune Europeo*. Per questi corsi curricolari viene adottato un testo unico, ma ciò non significa necessariamente che anche l'approccio sia identico per tutte le classi. Essendo il corpo docenti molto variegato per formazione e impostazione didattica, ogni docente può avere il suo modo di fare lezione o rapportarsi con gli studenti. La glottodidattica ci dice che un principio cardine è la coerenza interna di un metodo o di un approccio. Questo significa che se si adotta un testo improntato a un metodo, esso va usato in classe secondo i principi teorico-pratici del metodo sul quale si basa. Anche la scelta del materiale esterno al testo curricolare deve basarsi su principi di coerenza.

Vi sono altri aspetti dell'insegnamento che forse esulano dal metodo didattico adottato, tuttavia ugualmente importanti: l'interazione con e tra gli studenti e l'aspetto umano-affettivo della lezione di lingua italiana. Infatti ciò che caratterizza gli apprendenti di italiano in Giappone è la fortissima motivazione (derivante da un profondo interesse verso l'Italia e la sua cultura) che li muove e li spinge allo studio della nostra lingua. Sono tanti e ben noti i fattori e gli aspetti culturali e interculturali che stimolano ammirazione e curiosità verso il nostro Paese¹. Quindi il docente è investito di un ruolo che va oltre quello di semplice insegnante di LS: diventa un vero e proprio rappresentante della cultura e del modo di vivere del suo paese. Conta il suo modo di parlare e guardare, il suo gesticolare, il suo senso dell'umorismo, il

¹ Nel presente volume v. 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.

suo modo di relazionarsi e interagire con gli studenti, la sua passione e l'energia positiva che sa trasmettere. E' inoltre oggetto di grande interesse e curiosità da parte degli studenti, i quali spesso solo nell'aula di italiano hanno la possibilità di un contatto diretto e costante con un italiano, visto come modello culturale. Ne consegue che nell'insegnamento, oltre alle conoscenze didattiche e alla preparazione teorico-pratica, rivestono un ruolo molto importante anche la personalità e il carattere del docente.

In considerazione di tutto ciò si è avvertita l'esigenza di arrivare ad una maggiore uniformità della didattica dei corsi curricolari di lingua italiana. Come primo passo e a seguito anche del Corso di Aggiornamento tenuto in Maggio, si è ritenuto opportuno fare una "fotografia" della didattica dell'italiano all'IIC. A questo scopo è stato elaborato un questionario per i docenti che investe i seguenti aspetti dell'insegnamento: materiali didattici e tecnologie educative; motivazione degli apprendenti; parlato del docente, dinamiche di classe e interazione docente-studenti e studenti-studenti; atteggiamento nei confronti dell'errore e della correzione; difficoltà specifiche nello studio dell'italiano LS; attitudini culturali e curiosità interculturale degli apprendenti.

Se il primo obiettivo è stato quello di fotografare la didattica nei corsi di Lingua Italiana, di importanza rilevante sono anche le possibili utilizzazioni che si possono fare dei risultati del questionario. Essi permettono di individuare quegli aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento, nei quali esistono differenze significative tra i docenti dell'Istituto, e delineare gli obiettivi da perseguire. Esiste il progetto di creare commissioni (o gruppi) di lavoro che si dedichino a questi aspetti, lavorando all'elaborazione di strategie comuni di intervento con lo scopo ultimo di uniformare, sempre salvaguardando l'autonomia del docente, l'insegnamento dell'italiano nei corsi dell'Istituto fino a delineare e realizzare un metodo unico che li contraddistingua per la qualità della didattica.

Il Questionario è presentato qui sotto. La raccolta dati è stata curata da Ciro Avallone, Federica Maggia e Antonio Quagliari.

Segue un commento sui risultati più significativi.

Questionario di osservazione sull'apprendimento dell'italiano
in classi di studenti giapponesi

– A cura di Paola Peruzzi e Antonio Quagliari –

1. MATERIALI DIDATTICI

Quale testo viene adottato nei corsi curricolari?

Oltre al libro di testo che tipo di materiale integrativo viene usato?

- Materiale autentico tratto da *quotidiani / riviste / testi letterari / o scaricato dal web*
- Materiale tratto da *altri testi per corsi curricolari*, per esempio..... o non per corsi curricolari come *manuali di conversazione / di attività ludiche o altro*
- Materiale creato ad hoc dal docente con lo scopo di: **1. colmare lacune del libro di testo** **2. aggiungere qualcosa dal punto di vista grammaticale/lessicale/della tipologia del testo/delle attività comunicative**
- Altro (foto, illustrazioni etc.)

2. TECNOLOGIE EDUCATIVE O GLOTTOTECNOLOGIE

Quali sono le più usate nei corsi curricolari?

- lettore CD (testi audio per italiano LS/L2)
- lettore CD (canzoni)
- Lettore DVD (o computer) per cinema/televisione/ altro
- Computer (web) per youtube/podcast/siti dedicati alla lingua italiana/ altro

3. MOTIVAZIONE

Le principali motivazioni per lo studio dell'italiano:

Studio: opera/canto, storia, arte, design, moda.

Altro

Interessi culturali/personali: cucina, viaggio, calcio, attrazione per il Paese, amici italiani, voglia di comunicare durante viaggi e soggiorni.

Lavoro: cuochi, cantanti, operatori turistici, impiegati in ditte con filiali in Italia.

Altro:

Svago: lo studio dell'italiano è un hobby come un altro.

Altro:

Andamento della motivazione nel primo anno di corso:

Rimane stabile

Aumenta perché

Diminuisce perché

Si allarga ad altri campi, per esempio

Andamento della motivazione negli studenti che frequentano da diversi anni:

Rimane stabile

Aumenta perché

Diminuisce perché

Si allarga ad altri campi per esempio

4. PARLATO DEL DOCENTE, DINAMICHE DI CLASSE, RAPPORTO DOCENTE-STUDENTE E STUDENTE-STUDENTE

-Il mio parlato è: *formale scolastico / informale*

-Il mio modo di parlare è: *serioso / amichevole / a volte scherzoso*

-Ricorro al giapponese: *spesso / solo per spiegare un concetto / solo per tradurre una parola / solo per dare istruzioni sulle consegne / per scherzare e sdrammatizzare quando occorre / mai.*

Altro

-Ricorro a un linguaggio gestuale: *funzionale alla didattica / solo decorativo / mai.*

- Il modo di stare in classe: *sono sempre seduto / sempre in piedi / mi muovo all'interno dell'aula.*

-Ricorro *molto / abbastanza / poco* alla lavagna, perché/quando

-Il mio parlato occupa *molta / poca* parte del tempo / *dipende*, per esempio

-Uso solitamente: *la seconda persona singolare / la terza persona singolare / dipende da*

-Gli studenti generalmente sono *rilassati e divertiti / tesi e nervosi / interessati e partecipi / disinteressati* soprattutto quando

-Tendono a parlare *solo se interrogati / spontaneamente / quando lo richiede l'attività didattica.*

-Se interrogati direttamente *sembrano intimiditi / sono a loro agio /*

-Svolgono con maggiore entusiasmo attività *a piccoli gruppi / a coppie / individualmente.*

-*Cambiano / non cambiano* posto da una lezione all'altra.

-Chiedono *spesso / qualche volta* che l'insegnante scriva alla lavagna le parole che non capiscono bene.

-L'atteggiamento degli studenti verso le attività comunicative proposte dall'insegnante è *positivo / a volte negativo se*

-Gli studenti fanno domande o chiedono chiarimenti *spesso / qualche volta / raramente perché*

-Le difficoltà più spesso incontrate nel rapporto con gli studenti e le strategie che adottato per superarle

.....
-Altro sulla dinamica del rapporto docente-studente

.....
-Gli studenti generalmente *creano / non creano* rapporti tra di loro / *dipende da*

-Parlano tra di loro *in giapponese / in italiano misto a giapponese / solo in italiano senza che l'insegnante li obblighi*.

-Altre mie osservazioni sul rapporto studente-studente:

5. ATTEGGIAMENTO NEI CONFRONTI DELL'ERRORE

-Gli studenti generalmente *preferiscono o si aspettano di essere corretti mentre parlano / non accettano di buon grado correzioni e interruzioni*.

-In che modo (e in quali casi) penso che gli studenti preferiscano essere corretti dal docente

-Io correggo *sempre / qualche volta / raramente* gli studenti durante un momento comunicativo.

-Preferisco correggere gli studenti mentre parlano nei seguenti casi e nei seguenti modi:

-Preferisco NON correggere gli studenti mentre parlano nei seguenti casi:

.....
-Trovo preferibile la correzione collettiva dell'errore del singolo nei seguenti casi:

-*Ricorro/non ricorro* alla correzione fra pari (correzione reciproca tra studenti).

-Altre mie osservazioni sull'atteggiamento degli studenti verso l'errore:

6. DIFFICOLTA' SPECIFICHE NELLO STUDIO DELL'ITALIANO LS

Le maggiori difficoltà linguistiche incontrate dallo studente nello studio dell'italiano riguardano:

1.
2.
3.
4.

In quali abilità primarie (ascoltare, parlare, scrivere, leggere) gli studenti trovano più

difficoltà?

1.
2.
3.
4.

In quali abilità integrate (dialogare, riassumere, prendere appunti, parafrasare, etc.) gli studenti trovano più difficoltà?

1.
2.
3.
4.

-Quanto e come incide il transfer della lingua madre nell'apprendimento dell'italiano?

.....
-Altre mie osservazioni sulle difficoltà degli studenti giapponesi nello studio dell'italiano:

7. ATTITUDINI CULTURALI

Fattori di carattere culturale presenti nel processo di apprendimento dell'italiano come LS:

- Aspetto cinesico della comunicazione (linguaggio del corpo, gestualità, espressione del viso)
- Aspetto prossemico della comunicazione (postura e distanza/vicinanza tra i due parlanti, studente-studente e docente-studente)
- Età e status sociale come fattori che influenzano la relazione interpersonale studente-studente
- Predisposizione al lavoro cooperativo/individuale
- Modalità conversazionali (rispetto dei turni di parola, finta accettazione del punto di vista altrui, etc)
- Atteggiamento nei confronti di temi controversi (comportamento durante dibattiti e discussioni; strategie adottate per superare imbarazzi, impasse o temi tabù)
- Altro:

Quali sono i fattori di carattere socioculturale che a volte impediscono o rendono difficoltosa la comunicazione e/o l'interazione studente-docente e studente-studente?

.....
E quali quelli che la favoriscono?
.....

8. CURIOSITA' INTERCULTURALE

Fattori di interesse interculturale (modo di vivere, di essere e di pensare degli italiani):

- stile di vita
 - alimentazione e cucina
 - il modo di vivere il tempo libero
 - la vita di famiglia
 - altro.....
- il gusto del bello
 - il design (prodotti, casa, oggetti, accessori)
 - la moda
 - il vestire di tutti i giorni
 - altro
- le relazioni personali
 - il contatto fisico e le effusioni
 - la convivialità e la socialità
 - lo scherzo e la burla
 - la conflittualità
 - altro
- le modalità conversazionali
 - parlare interrompendo gli altri
 - la chiarezza e la sincerità di ciò che si dice
 - l'ironia, il sarcasmo, i doppi sensi
 - altro
- la filosofia di vita
 - rapporto tra gli italiani e il lavoro
 - atteggiamento verso i disservizi (ritardi treni, scioperi etc.)
 - l'idea dell'efficienza
 - ritardo e puntualità
 - altro

Quali aspetti incuriosiscono maggiormente lo studente giapponese in chiave di confronto interculturale?

.....
In quali aspetti gli studenti sembrano trovare più affinità con la cultura giapponese?
.....

Quali aspetti, pur se non condivisi, possono piacere o incuriosire i giapponesi?
.....

RISULTATI DEL QUESTIONARIO E COMMENTI

1. MATERIALI DIDATTICI

Testo adottato nei corsi curricolari: Espresso (volumi 1, 2 e 3).

Il materiale integrativo usato:

- Materiale autentico: dal web 65%, quotidiani 30%, riviste 30%, testi letterari 25%.
- Materiale tratto da altri testi di italiano LS: altri testi curricolari 40%, manuali di conversazione 25%, manuali di attività ludiche 20%.
- Materiale creato ad hoc dal docente allo scopo di:
 - Colmare lacune del libro di testo 33%; Aggiungere qualcosa dal punto di vista grammaticale 44%; lessicale 48%; della tipologia del testo 33%; delle attività comunicative 62%.
- Altro: foto, oggetti, opuscoli, slide.

Da queste risposte risulta evidente lo sforzo compiuto dai docenti che, all'interno di un curriculum intenso, integrano il testo del corso con attività che stimolino l'interesse culturale e la comunicazione, offrano lessico e immagini, ma che anche colmino quelle che vengono ritenute (almeno in riferimento al pubblico giapponese) lacune del testo in adozione. Variare il materiale didattico e quindi le attività serve anche ad andare incontro agli stili cognitivi e alle strategie di apprendimento dei singoli apprendenti.

2. TECNOLOGIE EDUCATIVE O GLOTTOTECNOLOGIE

Quali sono le più usate nei corsi curricolari?

- lettore CD (testi audio per italiano LS/L2) 82%
- lettore CD (canzoni) 8%
- lettore DVD (o computer) per cinema/televisione/video 20%
- computer (web) per youtube/podcast/siti dedicati alla lingua italiana/ 15%
- altro: slides, animazioni.

L'utilizzo quasi costante del CD non è solo parte del curriculum (il testo adottato è dotato di un proprio CD) ma risponde anche a una precisa richiesta degli studenti, sempre pronti a misurarsi con l'ascolto. Poco gradite le canzoni (soprattutto nei corsi bassi), mentre cresce rispetto al passato l'uso del computer con tutte le possibilità di multimedialità che esso offre.

3. MOTIVAZIONE

Le principali motivazioni per lo studio dell'italiano indicate dai docenti sono quelle di tipo culturale². Seguono le motivazioni di studio (opera/canto, arte, design, moda etc.), quelle di lavoro (cantanti, cuochi, impiegati in ditte con filiali in Italia etc.) e quelle riconducibili al semplice desiderio di svago.

Sono inoltre da rilevare i seguenti punti:

Andamento della motivazione nel primo anno di corso:

- Rimane stabile 15%
- Aumenta 45% perché:

Nel primo anno l'apprendimento è veloce e più grande è il senso di gratificazione; c'è affiatamento tra gli studenti e con l'insegnante; l'italiano appare più facile del previsto; si sente lo stimolo a imparare di più; con la competenza linguistica aumenta anche l'interesse culturale.

- Diminuisce 15% se:

mancano le motivazioni iniziali; si frequenta un corso serale; non si crea affiatamento; non si affrontano con lo spirito giusto le prime difficoltà.

² Si rimanda nel presente volume per un utile confronto a 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.

- Si allarga ad altri campi 8%.

Andamento della motivazione negli studenti che frequentano da diversi anni:

- Rimane stabile 33%

- Aumenta 22% perché:

aumenta di pari passo con la competenza linguistica; si hanno saldi rapporti di amicizia con gli altri studenti; si conosce già l'Italia grazie ai viaggi; lo studio è diventato un piacevole passatempo.

- Diminuisce 18% perché:

aumentano le difficoltà linguistiche; aumenta il tempo da dedicare allo studio; alcuni hanno già raggiunto gli obiettivi prefissati.

- Si allarga ad altri campi 24% per esempio:

storia, musica, cinema. Molti si avvicinano a corsi tematici di cultura anche per uscire dalla routine del corso di italiano generale.

4. PARLATO DEL DOCENTE, DINAMICHE DI CLASSE, RAPPORTO DOCENTE-STUDENTE E STUDENTE-STUDENTE

-Il mio parlato è: formale scolastico 18% informale 82%.

-Il mio modo di parlare è: serio 7%, amichevole 93%, a volte scherzoso 85%.

-Ricorro al giapponese: spesso 4%, solo per spiegare un concetto 44%, solo per tradurre una parola 14%, solo per dare istruzioni sulle consegne 18%, per scherzare e sdrammatizzare quando occorre 40%, mai 4%.

-Altro: dipende dal livello; solo quando la comprensione in LS è impossibile; solo per le spiegazioni grammaticali; per parlare di temi socioculturali se il livello di LS non lo permette.

-Ricorro a un linguaggio gestuale:

funzionale alla didattica 88%; solo decorativo 4%.

- Il modo di stare in classe: sono sempre seduto 4%, sempre in piedi 4%, mi muovo all'interno dell'aula 78%.

-Ricorro molto 48%, abbastanza 40%, poco 4% alla lavagna.

Utilizzo la lavagna soprattutto per: le parole nuove, schemi grammaticali, per schemi di role-play, correzione compiti, illustrazioni, spelling, aiutare la memorizzazione, per evidenziare parole o espressioni.

-Il mio parlato occupa molta 8%, poca 34% parte del tempo, dipende 58% dal momento dell'unità didattica, dal tipo di attività, dall'atmosfera della classe.

-Uso solitamente: la seconda persona singolare 74%, la terza persona singolare 4%, dipende 22% dall'età, dalla confidenza che si ha con gli studenti.

-Gli studenti generalmente sono rilassati e divertiti 85%, tesi e nervosi 0%, interessati e partecipi 74%, disinteressati 11% soprattutto quando il docente parla di cultura o tradizioni, fa domande dirette, il discorso riguarda solo uno studente.

-Tendono a parlare solo se interrogati 42%, spontaneamente 56%, quando lo richiede l'attività didattica 63%.

-Se interrogati direttamente sembrano intimiditi 18%, sono a loro agio 82%.

-Svolgono con maggiore entusiasmo attività a piccoli gruppi 56%, a coppie 76%, individualmente 23%.

-Cambiano 9%, non cambiano 88% posto da una lezione all'altra.

-Chiedono spesso 18%, qualche volta 79% che l'insegnante scriva alla lavagna le parole che non capiscono bene.

-L'atteggiamento degli studenti verso le attività comunicative proposte dall'insegnante è positivo 91%, a volte negativo 9% se le consegne sono troppo difficili o richiedono troppo tempo; non sono chiari le modalità e gli scopi.

-Gli studenti fanno domande o chiedono chiarimenti spesso 52%; qualche volta 33%; spesso se abituati sin dall'inizio 9%.

-Le difficoltà più spesso incontrate nel rapporto con gli studenti e le strategie che adotto per superarle:

1. Difficoltà: Timidezza iniziale nell'interazione con il docente e gli altri studenti e poca propensione alla comunicazione.

Strategia: Instaurare un rapporto amichevole e scherzoso; sdrammatizzare il rapporto docente-studente; dare importanza al fattore umano con attenzione al filtro affettivo; ricordare e tenere presenti gusti e opinioni dei singoli studenti.

2. Difficoltà: Paura di fare domande e di sbagliare.

Strategia: Incoraggiarli a porre domande, anche attraverso apposite attività didattiche che richiedono esplicitamente la formulazione di domande.

3. Difficoltà: Spaventati dalla complessità dell'input; mancanza di fiducia nei propri mezzi.

Strategia: Privilegiare la globalità della comprensione del testo; far capire che la comprensione puntuale del testo non è il loro obiettivo; far capire che il processo di apprendimento è graduale e le difficoltà sono normali; privilegiare la competenza comunicativa.

4. Difficoltà: Differenze di livello di competenza tra gli studenti.

Strategia: Lavori di coppia/gruppo che prevedono la collaborazione tra studenti e nei quali il docente si inserisce per aiutare gli elementi deboli.

-Altro sulla dinamica del rapporto docente-studente:

E' fondamentale che gli studenti si sentano a proprio agio in classe; devono divertirsi imparando la lingua e la cultura italiana in un'atmosfera rilassante e piacevole; è importante che facciano gruppo superando imbarazzi e timori.

-Gli studenti generalmente creano 81% / non creano 2% rapporti tra di loro / dipende da: differenza di età; comunanza di interessi; durata di frequentazione.

-Parlano tra di loro in giapponese 27%, in italiano misto a giapponese 66%, / solo in italiano senza che l'insegnante li obblighi 13%.

-Altre mie osservazioni sul rapporto studente-studente:

E' molto positivo se vengono abituati sin dall'inizio all'interazione e alla collaborazione; tendono a fare gruppo e a solidarizzare indipendentemente dalle capacità di ognuno.

Se il gruppo è consolidato a volte sviluppa una certa diffidenza verso i nuovi arrivati.

Le classi più sciolte e dinamiche sono spesso quelle con studenti di varie fasce di età: qui saltano gli schemi "gerarchici" e la formalità.

Tutte le risposte date in questo capitolo sottolineano ancora una volta la consapevolezza dei docenti dell'importanza del fattore umano e della

centralità della persona nelle classi di italiano in Giappone in realtà come quella dell'Istituto di Cultura.

5. ATTEGGIAMENTO NEI CONFRONTI DELL'ERRORE

Gli studenti generalmente preferiscono o si aspettano di essere corretti mentre parlano 84%; non accettano di buon grado correzioni e interruzioni 15%.

In che modo (e in quali casi) penso che gli studenti preferiscano essere corretti dal docente:

- Quando si correggono i compiti
- Quando rispondono a domande
- Quando tentano di usare una forma appresa da poco
- Quando si bloccano durante un momento comunicativo
- In caso di errore sistematico
- Durante o alla fine della frase
- In ogni caso occorre delicatezza quando si corregge uno studente di fronte alla classe.

- Io correggo sempre 13%, qualche volta 48%, raramente 33% gli studenti durante un momento comunicativo.

Preferisco correggere gli studenti mentre parlano nei seguenti casi e nei seguenti modi:

- Correggo gli studenti se l'errore è sistematico; se compromette la comunicazione; se crea confusione tra gli altri studenti in ascolto; se l'attività è legata all'apprendimento grammaticale o lessicale (quindi non strettamente comunicativa); quando hanno finito di esporre un pensiero; quando commettono troppi errori o si bloccano; quando appaiono molto insicuri; quando la correzione può interessare anche gli altri studenti.
- Come correggo gli studenti: senza interromperli se sono in grado di terminare la frase o discorso; chiedendo una riformulazione o riformulando io; comunque con molta delicatezza; suggerendo non direttamente la forma corretta.

Il problema della correzione, come si vede da queste risposte, non è solo 'quando' correggere, ma soprattutto 'come'. Durante la produzione orale si tende a preferire una correzione comunicativa, spingendo cioè lo studente a riformulare un concetto o una frase attraverso suggerimenti orali quali "Come?" oppure "Non ho capito, puoi ripetere?" oppure con messaggi non verbali dal significato simile. In altri casi si preferisce una correzione risolutiva dove questa serve a far procedere la comunicazione. Rimane sempre la possibilità, alla fine del momento comunicativo, di tornare sugli errori commessi se il docente pensa che occorra una riflessione collettiva. Nel caso invece della produzione scritta è didatticamente preferibile una correzione rilevativa, durante la quale il docente indica la presenza di un errore e, se ritiene che sia il caso, anche la sua tipologia (errore lessicale, di morfosintassi, di coesione, di ortografia, di registro etc.) in modo da lasciare all'apprendente la possibilità di riflettere e provare a correggersi.

Preferisco NON correggere gli studenti mentre parlano nei seguenti casi:

- Quando l'errore non compromette la comunicazione; durante una attività orale che mira a introdurre un nuovo tema (brainstorming, discussione, elicitazione di lessico etc); quando gli studenti stanno facendo uno sforzo evidente e sembrano in grado di continuare il discorso; quando parlano di argomenti non legati alla lezione; quando stanno esprimendo un concetto importante; quando l'errore è irrilevante o casuale; durante il lavoro di coppia o di gruppo.

Trovo preferibile la correzione collettiva dell'errore del singolo nei seguenti casi:

- L'errore è comune anche agli altri studenti; riguarda una forma appena studiata; durante la correzione dei compiti o attività didattiche collettive (per esempio il cloze di un ascolto).

-Ricorro 42%; non ricorro 49% alla correzione fra pari (correzione reciproca tra studenti).

E' interessante notare come i docenti siano divisi tra chi adotta la correzione tra pari e chi non lo fa. Ma ancora più rilevanti sono le motivazioni. Chi infatti ricorre a questa tecnica (solitamente quando si correggono i compiti dati per casa o produzioni scritte svolte in classe) che anticipa la correzione

risolutiva dell'insegnante, mira a creare collaborazione tra gli studenti, spingendoli a confrontarsi tra di loro, alla riflessione e alla cooperazione per risolvere un problema. Ciò può rivelarsi utile anche per superare l'imbarazzo che l'apprendente nipponico può provare quando deve fornire la propria personale risposta di fronte alla classe senza sapere se è corretta o no.

Anche i docenti che invece non ricorrono alla correzione fra pari invocano ragioni di carattere psicologico. Il confronto tra le risposte di due studenti potrebbe infatti generare o rinforzare eventuali complessi di inferiorità da parte di chi ha meno fiducia nella propria competenza.

-Altre mie osservazioni sull'atteggiamento degli studenti verso l'errore: Si cerca di far superare agli apprendenti giapponesi il complesso dell'errore distinguendo tra attività comunicative e di analisi/rinforzo. Occorre sdrammatizzare e far capire il concetto dell'errore utile all'apprendimento. Quando lo studente si blocca per la paura di sbagliare il docente deve aiutarlo e sostenerlo nello sforzo comunicativo con delicatezza, facendo domande o chiedendo chiarimenti, senza far pesare l'errore.

6. DIFFICOLTA' SPECIFICHE NELLO STUDIO DELL'ITALIANO LS

- Le maggiori difficoltà linguistiche incontrate dallo studente nello studio dell'italiano riguardano:

Le risposte a questa domanda sono molto simili a quelle degli studenti. Quindi si vedano direttamente le indicazioni date da questi ultimi in Maggia-Quagliari, pp. 121-123.

- In quali abilità primarie (ascoltare, parlare, scrivere, leggere) gli studenti trovano più difficoltà?

1. Parlare 2. Ascoltare 3. Scrivere 4. Leggere

- In quali abilità integrate (dialogare, riassumere, prendere appunti, parafrasare, etc) gli studenti trovano più difficoltà?

1. Riassumere 2. Parafrasare 3. Dialogare

Notiamo che i docenti trovano l'abilità del Parlare più difficile rispetto alle altre. Nella domanda successiva l'abilità del Dialogare figura invece come ultima.

Questa è solo apparentemente una contraddizione. Parlare come abilità primaria indica essenzialmente il monologo. Questa abilità primaria viene richiesta ogni qualvolta lo studente è chiamato a raccontare un fatto o ad esporre un pensiero alla classe, la quale si limita ad ascoltare.

Le abilità integrate presuppongono invece l'impiego di almeno due abilità primarie. Nel caso del dialogo, quindi, parlare ed ascoltare.

E' evidente che dialogare risulta molto più facile che parlare. Se infatti lo studente dialoga con il docente, quest'ultimo può sostenere il primo nel suo sforzo comunicativo aiutandolo con messaggi e suoni non verbali, con domande, con riformulazioni e puntualizzazioni; mentre se invece il dialogo avviene tra due studenti, questi condividono conoscenze e uguali modalità conversazionali proprie del parlante giapponese e che indubbiamente favoriscono la comprensione anche nella LS.

Quanto e come incide il transfer della lingua madre nell'apprendimento dell'italiano?

- Non molto per coloro che conoscono un'altra lingua, come inglese, francese o più raramente lo spagnolo.

- Molto se lo stile di apprendimento ricalca quello formalistico del sistema scolastico giapponese, più grammaticale-traduttivo.

- Poco nei corsi medi o avanzati dove gli apprendenti sono abituati a un approccio induttivo.

- Solitamente nella sintassi, nell'uso di alcuni verbi e preposizioni, nell'ortografia.

Altre mie osservazioni sulle difficoltà degli studenti giapponesi nello studio dell'italiano:

- Il ricorso eccessivo al dizionario elettronico in classe.

- La tendenza dell'apprendente a voler capire "tutto e subito" e di conseguenza l'incapacità di focalizzarsi sui punti salienti del testo.

7. ATTITUDINI CULTURALI

Quali sono i fattori di carattere socioculturale che a volte impediscono o rendono difficoltosa la comunicazione e/o l'interazione di classe?

- Alcuni temi "sociali" che a volte causano imbarazzo se trattati apertamente.
- Determinate posture o gesti che causano disagio e/o incomprensioni.
- L'atteggiamento passivo derivato dalla visione consolidata dello studente come ricettore e il docente come maestro (comune in ambito universitario, molto meno nei corsi dell'IIC).
- Domande dirette percepite come aggressive o invadenti.

E quali quelli che la favoriscono?

- La curiosità che si prova verso il nostro Paese e verso il docente, che lo rappresenta.
- Il rispetto per l'altro, sia lo studente sia il docente.
- L'atmosfera rilassata e informale che si crea nelle classi di lingua e cultura dell'IIC.
- L'omogeneità socio-culturale dei giapponesi.
- Modalità conversazionali condivise.
- Il senso dell'umorismo e del gioco.

8. CURIOSITA' INTERCULTURALE

Indicazioni analoghe a quelle fornite dai docenti emergono, ma in modo più completo ed esaustivo, nonché maggiormente rivelatore delle attitudini culturali degli apprendenti, anche dal questionario somministrato agli studenti. Per un quadro complessivo si rimanda quindi alla lettura dei dati del relativo punto del questionario.³

³ V., nel presente volume, Maggia F. – Quagliari A., *Dalla parte degli apprendenti: indagine conoscitiva sull'apprendimento dell'italiano nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo*, p p. 123-127.

Considerazioni finali

Le risposte date nel questionario hanno evidenziato la consapevolezza da parte dei docenti della complessità del lavoro che quotidianamente svolgono nelle classi. La glottodidattica moderna, che vede al centro del processo di apprendimento lo studente con i suoi bisogni, le sue motivazioni e i suoi stili cognitivi, richiede un approccio interdisciplinare e il docente deve saper gestire le varie problematiche che questo approccio mette in gioco. Il docente è quindi chiamato a ricoprire molteplici ruoli: solitamente facilitatore dell'apprendimento; qualche volta maestro; spesso, cosciente della valenza educativa dell'insegnamento della lingua, psicologo dell'apprendente; quasi sempre regista del gruppo-classe, nonché modello e punto di riferimento culturale.

Ma oltre a ciò, dai dati visti finora emergono anche le differenze tra i singoli docenti nelle tecniche, nelle strategie e nell'approccio. Questo costituirà l'oggetto del lavoro che ci aspetta: la riflessione e la ricerca di una metodologia il più possibile condivisa e, anche alla luce dei risultati che vengono dal questionario per gli apprendenti presentato nell'articolo successivo, l'elaborazione di una progettazione didattica efficace.