

L'INTERCULTURA NEI MANUALI DI ITALIANO L2/LS: UN PERCORSO DI RICERCA-AZIONE ALL'UNIVERSITÀ E NELLA VOLKSHOCHSCHULE TRA GERMANIA E CANADA

di Mara Montella e Linda Torresin¹

ABSTRACT

Il presente percorso di ricerca fa parte di uno studio più ampio condotto con le colleghe Sara Bertucci e Sara Rossetti sull'analisi dei manuali di italiano L2/LS rivolti ad adulti/giovani adulti in un'ottica interculturale. In particolare, si è tentato di rispondere alle seguenti domande: come "fare intercultura"; che cosa offrono i manuali; le attività proposte dal docente sono (sempre) valide; come promuovere la "competenza interculturale"? Gli esiti teorici di tale studio trovano spazio nell'articolo "Quale intercultura? A spasso per manuali di Italiano L2/LS", pubblicato nella presente raccolta degli atti. Il lavoro qui presentato ha invece un orientamento pratico, in quanto viene esposta una ricerca-azione svolta in Germania e in Canada tra gennaio e aprile 2018 in tre diversi contesti di insegnamento dell'italiano come LS (rispettivamente, la Volkshochschule di Erding e la Technische Universität di Monaco di Baviera per la Germania; l'Università di Guelph per il Canada), che ha visto coinvolti discenti adulti, giovani adulti e universitari. La ricerca ha dimostrato come l'utilizzo di attività interculturali nei corsi di lingua italiana per stranieri da un lato aumenti, e dall'altro mantenga alta la motivazione degli studenti. È inoltre emersa la funzionalità di una didattica personalizzata, capace di integrare quanto proposto dai manuali con altre tecniche/attività anche con il ricorso a materiale (semi)autentico e metodologie ludico-cooperative. Infine, si è evidenziato il ruolo centrale del docente nella scelta e didattizzazione dei materiali per lo sviluppo della competenza interculturale e, più in generale, per l'efficacia didattica.

¹ I paragrafi 1 e 3.1 sono stati scritti da Mara Montella e Linda Torresin. I paragrafi 1.2 (1.2.1, 1.2.2, 1.2.3), 2 (2.1, 2.2), 3, 3.3 (3.3.1) e 4 sono di Linda Torresin. I paragrafi 1.1 (1.1.1, 1.1.2, 1.1.3) e 3.2 sono invece opera di Mara Montella.

1. INTRODUZIONE

La presente ricerca svolta dalle autrici nasce da un più ampio studio, attuato in collaborazione con le colleghe Sara Bertucci e Sara Rossetti, che analizza il modo in cui la "competenza interculturale" viene sviluppata in un numero predefinito di manuali di italiano L2 e LS, esaminando lo spazio riservato all'intercultura e le modalità con cui il confronto interculturale viene proposto e favorito.

Con questo lavoro, ci si vuole dunque inserire nel dibattito moderno sulla *competenza interculturale*, intesa come "la capacità di interagire efficacemente ed in maniera appropriata in situazioni di carattere interculturale" grazie a "specifiche attitudini e peculiarità affettive, nonché [...] conoscenze, abilità e riflessioni (inter)culturali" (BS 2006: 14) nelle tre dimensioni "affettiva", "comunicativa" e "cognitiva" (Gertsen 1995). Lo stesso *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (CdE 2002: 129) colloca tra le abilità del "saper fare" le *abilità interculturali*, ovvero "la capacità di mettere in rapporto la cultura d'origine con quella straniera" (già prefigurata nei termini "intercultura", "interculturalità", "interculturale" dal prefisso *inter*, che esprime la messa in relazione, lo scambio, l'interazione); "la sensibilità culturale e la capacità di individuare e usare opportune strategie per entrare in contatto con persone di altre culture"; "la capacità di fungere da intermediario tra la propria cultura e quella straniera e di risolvere efficacemente fraintendimenti interculturali e situazioni conflittuali"; "la capacità di superare modalità di relazione stereotipate".

Partendo dai presupposti teorici or ora delineati, l'articolo si caratterizza per un taglio pratico-operativo. La ricerca-azione qui presentata è stata realizzata in contesto LS parallelamente in Germania e in Canada. Gli studenti coinvolti sono universitari, adulti e giovani adulti iscritti a corsi di italiano di livello A1, A2 e B1. Nei contesti presi in considerazione, ovvero la *Volkshochschule* di Erding, nei pressi di Monaco di Baviera, la Technische Universität di Monaco di Baviera e l'Università di Guelph, fra gennaio e aprile 2018 sono state somministrate delle attività interculturali tratte dai manuali *Nuovo Espresso 3, Contatto 1, Chiaro (A1), Universalità 2.0: 1* e *Salve*, opportunamente adattate alle specifiche situazioni didattiche e al profilo dei discenti. Una volta chiarito il rapporto degli apprendenti e dell'insegnante stesso con l'intercultura, lo scopo era quello di verificare il legame fra attività interculturali e spinta motivazionale, se e come le attività offerte dai manuali permettessero un adeguato potenziamento della competenza interculturale nei discenti agendo sulla loro motivazione, quale fosse il ruolo del docente nella promozione dell'interculturalità e, *last but not least*, quali fossero le strategie più funzionali all'educazione interculturale (limitatamente alle attività proposte e ai contesti esaminati).

A tal fine, ci si è serviti di strumenti di rilevazione qualitativa e quantitativa. La raccolta dei dati, concomitante allo svolgimento della RA, ha preso avvio a gennaio ed è terminata ad aprile 2018. Con la tabulazione, elaborazione e triangolazione degli ultimi dati, è stato possibile, tra i mesi di ottobre e dicembre, giungere a un'interpretazione e riflessione su quanto emerso in relazione alla somministrazione delle attività interculturali in classe e all'operato del docente, a fronte degli obiettivi prefissati.

1.1 IL PRIMO E SECONDO CONTESTO DI RICERCA: LA VOLKSHOCHSCHULE DI ERDING E LA TECHNISCHE UNIVERSITÄT DI MONACO DI BAVIERA IN GERMANIA

Una parte della ricerca è stata svolta in Germania in due contesti differenti: il primo è quello della *Volkshochschule*, ovvero un'istituzione in parte statale e in parte privata che si occupa dell'istruzione degli adulti, offrendo corsi di lingue, di cucina, sport e molto altro; il secondo è un contesto universitario presso il centro linguistico della Technische Universität (politecnico) di Monaco di Baviera.

L'autrice Mara Montella durante il periodo della ricerca teneva corsi di lingua italiana di livello A1 e A2 presso la *Volkshochschule* di Erding, una cittadina bavarese nei pressi di Monaco di Baviera, e corsi di italiano livello A1 e B1 presso la Technische Universität di Monaco di Baviera.

1.1.1 LA VOLKSHOCHSCHULE DI ERDING

La VHS (*Volkshochschule*) di Erding, situata nell'omonima cittadina bavarese, nei pressi di Monaco di Baviera, è un'istituzione che attiva ogni semestre circa 10 corsi di italiano di vari livelli. Nel semestre in cui è stata svolta la ricerca, l'autrice teneva diversi corsi di livello A1 ai quali ha somministrato le attività per la ricerca. Gli studenti erano adulti e giovani adulti tra i 30 e i 60 anni. La motivazione che ha spinto questi studenti a studiare italiano è, come nella maggior parte dei casi, un forte interesse nei confronti dell'Italia, dove spesso trascorrono le vacanze.

1.1.2 LA TECHNISCHE UNIVERSITÄT MÜNCHEN

La Technische Universität München (TUM) è un politecnico di Monaco di Baviera. Si tratta di un'università di eccellenza con facoltà scientifiche come medicina, ingegneria, scienze biologiche e naturali, architettura. Quest'università ha un centro linguistico dove vengono proposti corsi di svariate lingue tra cui anche l'italiano. Gli studenti possono inserire un corso o più corsi di italiano nel loro piano di studi come "esame a scelta". Ogni livello secondo il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* corrisponde ad un corso semestrale di circa 30 ore. I corsi prevedono due lezioni settimanali da 90 minuti oppure una lezione settimanale di 3 ore. L'esame alla fine del semestre vale 6 CFU ed è strutturato in modo standardizzato per tutte le lingue: è composto da una prima prova di comprensione orale, una seconda prova di competenza linguistica, suddivisa in vari esercizi di grammatica e lessico misti (*cloze*, esercizi di manipolazione, riordino, etc.). Non è previsto alcun esame orale né per i livelli base, né per gli intermedi e gli avanzati. La modalità sopra descritta vale per i corsi definiti "intensivi" ovvero grazie ai quali lo studente in un semestre riesce a completare

un livello intero (A1, A2, B1, B2 o C1)². Esistono anche i corsi standard che prevedono una sola lezione settimanale di 90 minuti e valgono 3 CFU anziché 6. In questo caso i corsi non corrispondono ad un livello completo del QCER, bensì coprono solo la metà del programma. Infatti si parla di livello A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2³. Nonostante le lingue più ambite siano l'inglese e lo spagnolo, l'italiano ha comunque un grande numero di studenti, soprattutto ai livelli più bassi. La docente e autrice Mara Montella ha somministrato le attività per la ricerca ad un gruppo di livello B1 di circa 18 studenti e ad un gruppo di livello A1 di 28 studenti.

1.1.3 L'ITALIANO IN GERMANIA

In Germania è piuttosto difficile determinare esattamente il numero di studenti che scelgono l'italiano, in quanto bisogna innanzitutto ricordare che la Germania è divisa in *Bundesländer* ovvero stati federali, il che rende più complicato raccogliere i dati a livello nazionale. Complessivamente si può dire che l'italiano è una lingua molto amata in Germania, tant'è vero che il numero degli studenti di italiano ammontava a 337.553 secondo la raccolta dati dell'associazione docenti italiani all'estero (ADI) del 2016 ed è aumentato ulteriormente nel 2018, come si può notare dal rapporto sulla lingua italiana degli ultimi Stati Generali del 2018 (RLI 2018: 14, 21). In generale si può dire che questo alto numero di studenti è concentrato soprattutto negli stati federali Bayern, Baden-Württemberg e Nordrhein-Westfalen. I primi due grazie alla loro vicinanza con l'Italia che rende l'Italia una meta per le vacanze attraente e facilmente raggiungibile, oltre che contare molti italiani immigrati già da molti anni. Diverso è il discorso del Nordrhein-Westfalen, il quale non è situato vicino alla Penisola italiana, ma ha un alto numero di immigrati italiani, il che rende la nostra lingua così popolare e amata dagli abitanti tedeschi.

Nelle università tedesche l'italiano viene studiato dagli studenti che frequentano il corso di studi in *Romanistik*⁴, oppure appreso come materia a scelta negli *Sprachenzentren* (centri linguistici universitari). Da una raccolta dati dell'associazione ADI, si può notare che il numero di studenti interessati all'italiano è abbastanza alto, anche se i corsi più ambiti sono i livelli A1, A2 e B1. Si ha maggiore difficoltà ad attivare lo stesso numero di corsi di livello avanzato, in quanto, trattandosi spesso di una materia scelta per svago, molti studenti non hanno motivazioni sufficienti per approfondirla e portarla avanti fino ad un livello più alto. Notiamo infatti anche dai dati raccolti dall'ADI e riportati nella rivista dell'associazione *Aggiornamenti* che i corsi di livello A1 sono stati i più affollati con un totale di 4000 partecipanti nel semestre invernale 2015/16 e 2500 nel semestre estivo 2016, i gruppi A2 avevano un totale di 2500 studenti nel

² Il corso di livello C2 non è previsto presso la Technische Universität München e viene attivato solo in pochi *Sprachenzentren* delle università tedesche.

³ Per questa tipologia di corso non è previsto un livello B2.1 e B2.2; il corso per tale livello infatti viene attivato solitamente solo nella modalità "intensiva".

⁴ Corso di laurea che si occupa dello studio delle lingue, letterature e culture romanze, quindi anche dell'italiano.

semestre invernale 2015/16 e 1500 nel semestre estivo 2016. I livelli B1 hanno registrato 1500 iscritti nel semestre invernale e 1000 in quello estivo dello stesso anno accademico, i livelli B2 circa 1000 nel semestre invernale e 500 in quello estivo, mentre i C1 meno di 1000 studenti nel semestre invernale e circa 750 in quello estivo (cfr. Cesaroni 2016: 23). I risultati vengono illustrati nel grafico seguente.

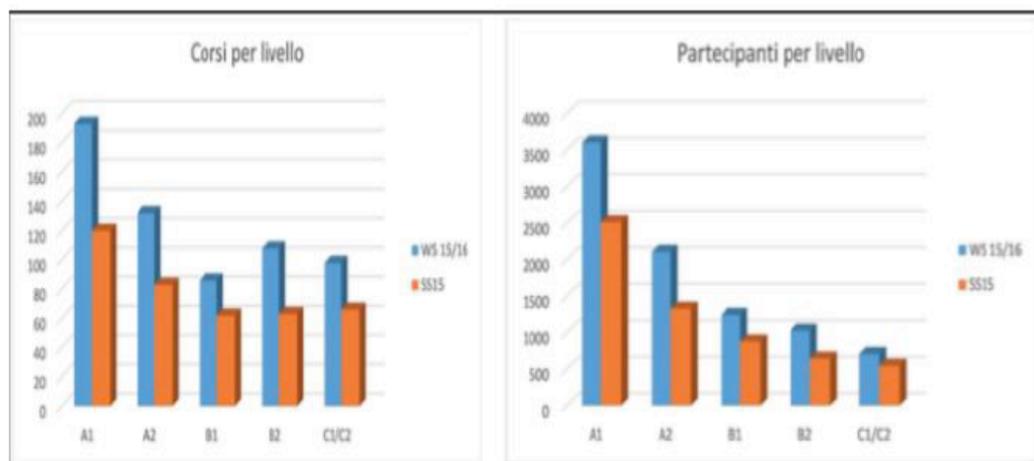


Fig. 1: Numero di studenti iscritti ai corsi di italiano degli Sprachenzentren delle università tedesche. Fonte: Aggiornamenti, 2016, 10: Stati Generali della lingua italiana in Germania. Monaco di Baviera - 08 Aprile 2016, 24.

Una certa attenzione va prestata al contesto delle VHS (*Volkshochschulen*), enti in parte sovvenzionati dallo stato che si occupano principalmente di formazione degli adulti nell'ottica del *lifelong learning*. Negli ultimi anni il numero degli iscritti ai corsi di italiano nelle VHS è variato e ha avuto momenti di crescita e di perdita, come si può notare dai risultati degli Stati Generali del 2016, che si sono tenuti a Monaco di Baviera. Il numero, nonostante un lieve calo rispetto ai primi anni del 2000, si è in ogni caso mantenuto piuttosto alto, soprattutto negli stati federali accennati in precedenza.

1.2 IL TERZO CONTESTO DI RICERCA: IL CANADA E L'UNIVERSITÀ DI GUELPH (ON) - PREMESSA

Durante lo svolgimento della presente ricerca, l'autrice Linda Torresin, in qualità di International Intern, teneva il corso di *Italian Beginning II* (ITAL *1070) presso la School of Languages and Literatures dell'Università di Guelph in Canada (ON). Il corso, che si snodava nell'arco di 12 settimane con lezioni settimanali di 5 ore (di cui 100' di lezioni frontali di grammatica - *Lectures* - per l'intera classe e 100' di esercitazioni pratiche - *Seminars* - per ciascuno dei due gruppi in cui la classe è suddivisa), copriva il secondo semestre (dall'8 gennaio al 6 aprile 2018). Il corso era frequentato da 34 studenti di nazionalità prevalentemente canadese (2 erano invece di nazionalità cinese e 5 studenti avevano la doppia nazionalità italo-canadese). Si trattava di studenti, non necessariamente della facoltà di

Lingue ma anche provenienti da facoltà scientifiche, che avevano frequentato un precedente corso di italiano – *l'Italian Beginning I* – ed erano interessati, per vari motivi, a proseguirne lo studio.

La motivazione dei frequentanti del corso era legata perlopiù alle origini italiane di molti di loro ed era rafforzata dall'interesse e dalla curiosità verso una cultura, una mentalità, uno stile di vita che gli allievi sentivano assai vicini ai propri⁵.

Tale contesto operativo (che verrà descritto nel dettaglio nelle sezioni seguenti) si presentava dunque come un'area di ricerca ideale per un'indagine interculturale sui manuali di italiano L2/LS.

1.2.1 L'ITALIANO IN CANADA

Lo studio dell'italiano nelle scuole e nelle università canadesi è diffuso principalmente nelle aree con un'alta concentrazione di comunità italofone e viene inserito nel curriculum scolastico grazie al supporto dei provveditorati delle singole province canadesi.

Le seguenti università sono dotate di facoltà di Lingua italiana: McGill, Concordia, l'Università di Montréal, l'Università di Ottawa, Carleton, Brock, York, l'Università dell'Alberta (Calgary), l'Università della Columbia Britannica (Vancouver) e l'Università Simon Fraser.

Inoltre ogni anno cinque lettori di lingua italiana vengono inviati dal Ministero degli Affari Esteri (MAE) nelle Università di Ottawa, Carleton, Montréal, Toronto, York, Vancouver e Calgary; parallelamente, tre Direttori Didattici di ruolo vengono mandati a prestare servizio a Montréal, a Toronto e a Vancouver.

1.2.2 IL CASO DELL'ONTARIO

Nel 2016 le Università per Stranieri di Siena, l'Università per Stranieri di Perugia, l'Università di Napoli Federico II, in collaborazione con il Consolato Generale d'Italia, l'Istituto Italiano di Cultura, il Centro Scuola e Cultura Italiana e l'Università di Toronto, hanno avviato un progetto di ricerca intitolato *Lo spazio globale dell'italiano: il caso dell'Ontario*⁶. Il progetto, i cui esiti sono stati raccolti in un importante volume (Turchetta, Vedovelli 2018), mirava, da un lato, a ricostruire le storie degli italiani che risiedono a Toronto, e dall'altro a indagare il grado di diffusione della lingua italiana legato a motivazioni scisse dall'origine etnica (l'italiano studiato da chi non ha origini italiane).

⁵ Cfr. <https://www.uoguelph.ca/arts/solal/undergraduate-studies/italian-studies>: "U of G students may decide to pursue Italian for any number of reasons, ranging from an interest in the Arts (fine art, music, literature) to a desire to work with Italian industries (tourism, fashion, interior or graphic design, commerce). Some students will be interested in Italian because of family and heritage connections".

⁶ V. http://www.constoronto.esteri.it/consolato_toronto/it/la_comunicazione/dal_consolato/2016/03/lo-spazio-globale-dell-italiano.html

In effetti, la comunità italiana presente in Ontario è grande e merita attenzione. Nell'area della grande Toronto si sono stimati più di 800.000 canadesi di origine italiana.

L'insegnamento dell'italiano ha una lunga e consolidata tradizione. La lingua italiana, così come le altre lingue d'origine (o *international languages*), viene insegnata da enti autonomi nelle istituzioni scolastiche locali, durante il doposcuola o al sabato mattina, per un totale di due ore e mezza alla settimana. Le lezioni sono sovvenzionate dal Ministero della Pubblica Istruzione, gestite dai Provveditorati o da enti come la Dante Alighieri o circoli italiani che ricevono fondi dal Ministero degli Esteri⁷.

L'italiano e le altre lingue d'origine sono concepite come materie extra-curricolari, benché in una cinquantina di scuole siano insegnate nell'orario scolastico a titolo sperimentale.

Un'eccezione è costituita dall'Istituto Leonardo da Vinci Academy a Toronto, che offre i corsi come materie curricolari, oltre a gestire una Scuola Materna italiana. I programmi di italiano *Extended Day* sono adottati anche da altre scuole elementari del Toronto Catholic District School Board (TCDSB) e del York Catholic District School Board (YCDSB). Attualmente sono circa 30.000 gli alunni che frequentano i corsi elementari.

Nella scuola secondaria superiore l'italiano viene studiato da un buon numero di studenti, anche se non molti ne proseguono lo studio una volta terminata la scuola elementare. I corsi vengono attivati sulle base delle domande pervenute alla scuola, al raggiungimento di un numero di allievi minimo stabilito per legge.

A livello universitario, l'italiano si può studiare in quasi tutti gli atenei dell'Ontario: le Università di Toronto e di York hanno circa 2.000 studenti. L'Università di Toronto, che è stata la prima università ad offrire corsi di italiano in Canada, vanta il più grande Dipartimento di Italianistica fuori d'Italia e ha un programma di Dottorato di Ricerca.

Le università di Toronto, York e Brock offrono inoltre corsi di perfezionamento per l'italiano come Lingua Straniera⁸.

1.2.3 STUDIARE ITALIANO ALL'UNIVERSITÀ DI GUELPH (ON)

⁷ In particolare, sono molto attivi gli Enti Gestori, organizzazioni non profit nate con la legge 297/94, che fungono da raccordo tra il governo canadese e il MAECI e promuovono la lingua italiana presso le comunità all'estero. In Ontario, due sono gli Enti Gestori: il Centro Scuola e il Centro di Lingua e Cultura Italiana – Dante Alighieri di Hamilton. In Manitoba, l'altra provincia sotto questa Circonscrizione consolare, è attiva la Dante Alighieri Cultural Society di Winnipeg. Tutti e tre gli Enti Gestori organizzano corsi di italiano il sabato mattina. Il Centro Scuola, avvalendosi dei contributi del MAECI, sostiene anche i programmi di *Extended Day*, in cui cioè l'italiano è materia curricolare (cfr. http://www.constoronto.esteri.it/consolato_toronto/it/i_servizi/cultura-e-lingua-italiana/studiare-italiano-in-canada).

⁸ Cfr. Benucci (1996);

http://www.constoronto.esteri.it/consolato_toronto/it/i_servizi/cultura-e-lingua-italiana/studiare-italiano-in-canada

All'Università di Guelph il Dipartimento che rappresenta le discipline linguistiche è la School of Languages and Literatures, all'interno della Facoltà College of Arts. Tra le materie presenti risulta, accanto alla lingua e cultura italiana (*Italian Studies*), il francese (*French Studies*), lo spagnolo (*Spanish and Hispanic Studies*) e il tedesco (*German Studies*). Per il francese, è previsto anche un M.A. (*French Studies MA*), così come rientrano fra i *Master of Arts* i curricula latino-americano e caraibico (*Latin American and Caribbean Studies MA*) e quello di approfondimento storico-politico dell'Europa (*European Studies MA*), che è il seguito del corrispettivo programma B.A. (*European Studies*) È inoltre disponibile un *Bachelor of Arts* in studi classici (*Classical Studies*).

L'italiano viene studiato come materia complementare (*minor*) e non curricolare. Nonostante ciò, il numero degli studenti di italiano è in rapido aumento. Secondo dati recenti forniti all'autrice Linda Torresin dall'università, si è passati da 159 iscritti nell'anno accademico 2016/2017 a ben 262 studenti nel solo inverno 2018.

Le motivazioni che spingono gli studenti a scegliere di studiare l'italiano, come si è già visto in 1.2, sono le più varie, e spaziano dalla necessità degli allievi di recuperare le proprie radici all'interesse verso tutte le manifestazioni della cultura e dell'arte italiana, fino al desiderio di lavorare nel settore economico-industriale e dell'alta moda.

La School of Languages and Literatures offre, accanto ai corsi di lingua italiana (*Italian Beginning I*, o ITAL *1060; *Italian Beginning II*, o ITAL *1070; *Intermediate Italian*, o ITAL *2090; *Advanced Italian*, o ITAL *3060), una serie di moduli dedicati all'approfondimento della cultura italiana, dalla letteratura al cinema, dall'arte alla filosofia⁹.

L'Università di Guelph vanta numerosi programmi di scambio internazionali, che permettono agli studenti di frequentare uno o due semestri all'estero. Per l'Italia, relativamente allo studio della lingua italiana, sono attivi gli accordi con l'Università Ca' Foscari di Venezia e l'Università degli Studi di Udine.

2. LA RICERCA

L'indagine sul ruolo dell'intercultura nei manuali di italiano L2/LS si è concentrata sui seguenti manuali: *Contatto 1*, *Chiaro (A1)*, *Salve*, *Universitalia 2.0: 1* e *Nuovo Espresso 3*.

Due sono state le finalità principali della ricerca:

- da una parte, analizzare le **modalità con cui le proposte interculturali offerte dai manuali sopraccitati possono essere presentate efficacemente in classe**, limitatamente ai contesti tedesco e canadese

⁹ Si tratta dei corsi *The Criminal Mind in Italian Cinema* (HUMN *2020), *Renaissance Lovers and Fools* (ITAL *3400), *Experiential Learning and Language* (ITAL *3700), *Research Project in Italian Studies* (ITAL *4900), *The Italian Renaissance* (* ARTH *2550) (v.

<https://www.uoquelfh.ca/registrar/calendars/undergraduate/current/c10/c10ba-ital.shtml>).

già delineati, attraverso la somministrazione in classe di alcune attività significative tratte dai manuali e la riflessione sui dati raccolti attraverso appositi strumenti di indagine (v. 2.2);

- dall'altra, studiare il **ruolo del docente** nella scelta e didattizzazione dei materiali per lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

2.1. L'AZIONE: CONTENUTI, ATTORI COINVOLTI E TEMPI PREVISTI

La ricerca ha previsto le seguenti fasi:

- **Ricognizione** (20 gennaio - 26 febbraio 2018). In questa prima fase si è proceduto alla stesura del "**Questionario per gli studenti (pre-somministrazione)**" da sottoporre in forma anonima agli apprendenti dei contesti tedesco e canadese. Dopo la somministrazione di un test pilota a un gruppo scelto di studenti di italiano (estranei ai contesti esaminati, di provenienza ed età eterogenea) per verificarne l'adeguatezza e l'efficacia rispetto agli obiettivi, la percezione da parte degli utenti, le migliorie da apportare alla struttura e al contenuto degli *item* (Rapacciuolo [s.d.]: 20-22), il questionario è stato consegnato agli studenti in modalità cartacea per la compilazione in entrambi i contesti, tedesco e canadese, prima della somministrazione delle attività interculturali.
Contemporaneamente, con la medesima procedura, è stato elaborato un **questionario per gli insegnanti di italiano LS sull'Intercultura nella classe di italiano LS**", che è stato somministrato online, come Google Forms, a tutti i docenti interessati, raccogliendo 58 risposte. I dati così raccolti sono stati man mano elaborati, analizzati e discussi dalle autrici.
- **Azione e monitoraggio** (24 gennaio - 4 aprile 2018). Le autrici hanno svolto il progetto di ricerca sul campo, somministrando le attività interculturali prescelte nei rispettivi contesti di insegnamento e gruppi di apprendenti.
I dati ottenuti dai due questionari iniziali sono stati integrati grazie ad altri strumenti di osservazione (v. 2.2).
Durante tutte le fasi, si è cercato di mantenere un costante controllo e monitoraggio dei vari momenti di pianificazione attraverso la redazione di due **diari del docente** da parte delle autrici e di un continuo confronto fra queste ultime.
- **Riflessione** (15 ottobre - 15 dicembre 2018). Sono state valutate le sezioni interculturali offerte dai manuali di italiano L2/LS esaminati e l'operato didattico delle autrici in rapporto agli obiettivi posti con il presente progetto di ricerca, tenendo conto del feedback degli studenti sulle attività svolte in classe e del ruolo dell'insegnante nella somministrazione di tali attività, secondo l'analisi dei dati raccolti e triangolati.

Gli attori coinvolti nella ricerca sono stati:

- Due insegnanti (le autrici del presente articolo, Mara Montella e Linda Torresin)
- La *Volkshochschule* di Erding, la Technische Universität di Monaco di Baviera, l'Università di Guelph (Canada), che hanno funto da contesti operativi dell'indagine
- Un collega-critico per l'osservazione esterna (nel contesto canadese)
- Altri insegnanti di italiano LS che si sono resi disponibili a compilare il **Questionario sull'“Intercultura nella classe di italiano LS”**
- *Last but not least*, gli studenti cui sono state somministrate le attività interculturali e che, con la loro partecipazione, hanno consentito lo svolgimento della ricerca.

2.2. STRUMENTI PER LA RACCOLTA DEI DATI

*Lo strumento di raccolta dati iniziale è stato il già menzionato “**Questionario per gli studenti (pre-somministrazione)**” in lingua italiana utile a comprendere il rapporto degli studenti con le questioni interculturali e il loro background educativo (v. 3.1).*

Altri strumenti sono stati:

- un **questionario sull'intercultura rivolto agli insegnanti di italiano LS (“Intercultura nella classe di italiano LS”)**, finalizzato a indagare pratiche personali e orientamenti didattici consolidati (v. 3.1);
- un **diario dello studente** (Fig. 2 in *Appendice*) per rilevare impressioni e feedback sulle attività svolte in classe, consistente in una “scheda giornaliera” nominale e datata composta da cinque semplici domande aperte, volte a indagare la percezione dell'attività svolta da parte del discente (*Cosa ho fatto oggi (Descrizione dell'attività svolta)*), l'impatto generale e i lati più apprezzati dell'attività (*Cosa mi è piaciuto di più*), nonché l'utilità dell'attività stessa ai fini dello sviluppo della competenza interculturale (*Quali valori della cultura italiana ho scoperto/riscoperto; Quali valori della cultura italiana si sono rivelati simili/uguali ai miei; Quali valori della cultura italiana si sono rivelati diversi dai miei*). Il diario presentava in calce anche uno spazio per eventuali osservazioni. La sua compilazione, seguita alla somministrazione delle varie attività, è stata effettuata in cartaceo nel contesto canadese nell'arco di una decina di minuti per volta, in lingua mista (inglese e talvolta italiano, a seconda del livello linguistico dell'allievo), laddove invece nel contesto tedesco il diario è stato inviato via mail e redatto in formato elettronico. Questo strumento, per la sua struttura flessibile e non predittiva, si è rivelato di estrema importanza, oltre che per la raccolta di dati sulla ricerca in corso, anche come mezzo di riflessione critica e di autovalutazione da parte dell'apprendente;

- due **diari del docente** aggiornati costantemente dalle autrici, contenenti dati e considerazioni sulla prassi didattica in riferimento alle attività interculturali somministrate;
- una **scheda di osservazione del docente** (Fig. 3 in *Appendice*) per l'amico-critico invitato a fornire un feedback sull'utilizzo dei materiali interculturali e sugli interventi metodologico-operativi dell'insegnante (vista l'impossibilità di avvalersi di un osservatore esterno nel contesto tedesco, questo strumento è stato utilizzato soltanto nel contesto canadese). La scheda, costituita da domande a scala con un punteggio da 1 a 5 in una veste grafica semplice e lineare, contemplava una prima parte dedicata al *tema interculturale in classe* per analizzare la rilevanza e novità del tema trattato ai fini dello sviluppo della competenza interculturale e l'atteggiamento dell'osservatore verso tale tema; una sezione sulla *proposta dell'attività a tema interculturale in classe* per esaminare le modalità di somministrazione dell'attività interculturale da parte del docente in rapporto al manuale di riferimento; e infine una parte sulla *reazione degli studenti* per catturare la risposta degli allievi all'attività e la loro attitudine alla riflessione interculturale. In calce alla scheda l'osservatore aveva la possibilità di lasciare due commenti aggiuntivi aperti sulla lezione descrivendo le sue preferenze personali (*Cosa mi è piaciuto di più; Cosa mi è piaciuto di meno*), oltre agli eventuali commenti accanto ai singoli *item*;
- **feedback informali/interviste individuali** degli studenti, mirate a integrare i dati raccolti con il "Diario dello studente";
- **focus group** tra insegnante e osservatore esterno (esclusivamente nel contesto canadese, per i motivi esposti sopra).

Per l'analisi quantitativa, la ricerca si è basata sui dati numerici forniti dai due questionari (quello per gli studenti e quello per i docenti di italiano LS). I dati tratti dagli altri strumenti di osservazione sono stati invece utili ai fini dell'analisi qualitativa. La triangolazione dei dati è stata resa possibile dal confronto fra gli attori coinvolti.

3. SVOLGIMENTO DEL PERCORSO DI RICERCA

Il percorso di ricerca-azione si è svolto in Germania e Canada, nei due contesti esaminati, tra gennaio e aprile 2018, con metodologie di indagine, raccolta e tabulazione dei dati quantitative e qualitative. A fine gennaio, dopo la somministrazione del "Questionario per gli studenti (pre-somministrazione)", opportunamente testato, ai discenti delle autrici, si è dato avvio alla parte pratico-operativa, proponendo durante le regolari ore di lezione delle attività interculturali tratte da *Nuovo Espresso 3, Contatto 1, Chiaro (A1), Universalità 2.0: 1 e Salve*, adattate alle realtà di insegnamento specifiche e integrate in una prospettiva di personalizzazione didattica. Parallelamente, è stato creato con Google Forms e somministrato online (risparmiando quindi tempi e costi di somministrazione) il questionario "Intercultura nella classe di italiano LS", rivolto agli insegnanti di italiano LS. L'analisi dei dati triangolati grazie al confronto fra

gli attori coinvolti è stata effettuata in itinere e ultimata, con la riflessione finale dopo la conclusione del progetto, a metà dicembre 2018. Si vedranno di seguito nel dettaglio le varie fasi della ricerca e i suoi esiti rispetto al focus e agli obiettivi prefissati.

3.1 ANALISI DEI DATI INIZIALI

La compilazione in italiano del **"Questionario per gli studenti (pre-somministrazione)"** (Fig. 4) da parte degli allievi delle autrici, in Germania e Canada, avvenuta al termine di gennaio 2018, ha consentito di ricavare alcuni dati utili ai fini della ricerca, precedentemente alla somministrazione delle attività interculturali nelle classi prescelte.

QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI PRE-SOMMINISTRAZIONE

A) DATI GENERALI

1. Sesso: M F
2. Et : _____
3. Anno di corso: _____ Scuola/Universit : _____
4. Nazionalit : _____
5. Paese di residenza: _____ Citt : _____
6. Ho amici/amiche di diversa nazionalit ? S  No
7. Ho vissuto per oltre 3 mesi in un altro Paese? S  No

B) INTERCULTURA

Barra la casella corrispondente al grado di accordo, secondo la legenda:

-  Per niente d'accordo
 Abbastanza d'accordo
 Molto d'accordo
 Completamente d'accordo

1. Quando studio una lingua, mi piace conoscere anche la cultura.

-    

2. Posso imparare l'italiano anche senza conoscere la cultura italiana.

-    

3. Mi riconosco in alcuni/molti valori della cultura italiana.

-    

4. Il mio insegnante mi trasmette "una certa idea" di Italia, ma la realtà è più complessa.

😞 😐 😊 😄

5. A lezione ho già fatto alcune/molte attività interculturali.

😞 😐 😊 😄

Rispondi solo se hai risposto alla DOMANDA 5.

6. Queste attività interculturali mi hanno aiutato a conoscere meglio l'Italia e gli italiani.

😞 😐 😊 😄

7. Mi piacerebbe fare più attività interculturali durante le lezioni di italiano.

😞 😐 😊 😄

8. Vorrei parlare di questioni politiche, economiche e sociali.

😞 😐 😊 😄

9. Vorrei parlare di letteratura, arte e cinema.

😞 😐 😊 😄

10. Vorrei parlare di storia, filosofia e religione.

😞 😐 😊 😄

11. Mi piacerebbe fare lezioni con testi, video e audio autentici, adatti al mio livello.

😞 😐 😊 😄

12. Vorrei imparare a riconoscere la gestualità italiana.

😞 😐 😊 😄

2

Fig. 4: "Questionario per gli studenti (pre-somministrazione)"

Sia in Germania che in Canada il questionario è stato proposto agli studenti durante le lezioni in formato cartaceo. Tale scelta è stata dettata dalla necessità di far compilare il questionario in classe e da esigenze di catalogazione e conservazione delle risposte, oltre che dalla volontà di evitare problemi tecnici che, per la compilazione del questionario online nei contesti prescelti, avrebbero rallentato i tempi della ricerca.

Nei tre contesti esaminati il questionario è stato somministrato per comodità delle autrici in lingua italiana (ovviamente con un linguaggio adatto ad apprendenti di livello base), ma in alcuni casi, laddove il livello di conoscenza linguistica degli allievi fosse troppo basso, si è resa necessaria una traduzione nella loro L1. In Germania al corso B1 della Technische Universität München, gli studenti hanno compilato il questionario in italiano senza particolari problemi, mentre per i livelli A1 della *Volkshochschule* e della Technische Universität München sono stati chiariti dubbi e problemi di comprensione direttamente in classe con l'autrice e docente dei corsi Mara Montella. All'interno del corso ITAL *1070 in Canada, l'autrice Linda Torresin ha somministrato il questionario alla classe suddivisa in due gruppi (LAB0101 e LAB0102) durante i *Seminars*, e ha facilitato la comprensione degli *item* traducendoli per gli studenti in inglese. Hanno compilato il questionario complessivamente 25 studenti sui 34 iscritti, di cui 8 per LAB0101 e 17 per LAB0102.

Prima di discutere gli esiti dell'indagine, è d'obbligo fare qualche considerazione sulla struttura del questionario.

La tempistica prevista per la compilazione del questionario è di circa 5-10 minuti. Il questionario, anonimo, è stato creato come un file pdf suddiviso in due parti (A e B), comprendenti rispettivamente la richiesta di informazioni sullo studente, come il sesso, l'età, l'anno di corso, la scuola/università di appartenenza, la nazionalità, il paese di residenza, la città, il possesso di amici di diverse nazionalità e il soggiorno in altri paesi per più di 3 mesi (*Dati generali*), e il rapporto dello studente con le attività interculturali (*Intercultura*).

In particolare, quest'ultima parte misurava l'opinione degli apprendenti con l'utilizzo di domande a scala in cui si ricorreva agli emoji sia per non appesantire il lavoro di compilazione degli studenti, sia per agevolarli nella scelta delle risposte. Si è cercato di formulare domande di facile comprensione, non equivoche o tendenziose e sequenziali; nel complesso, il questionario non è troppo lungo e presenta una veste grafica chiara e lineare.

I 12 *item* proposti nella parte B (*Intercultura*) permettono di indagare la percezione del legame lingua-cultura da parte degli studenti (1-2); il grado di identificazione e vicinanza con i valori della cultura italiana (3); la consapevolezza della figura dell'insegnante quale veicolo di lingua-cultura ma anche della complessità del reale (4); l'esperienza di intercultura convogliata dalle lezioni di italiano (5-6; l'*item* 6 richiede una risposta soltanto da parte di chi abbia risposto "molto d'accordo" o "completamente d'accordo" all'*item* 5); i *wants* connessi alla metodologia didattica, alla quantità di attività interculturali svolte in classe e alle loro tematiche, ponendo attenzione anche alla componente extralinguistica (7-12).

L'analisi dei dati ricavati dal questionario ha fatto emergere l'importanza, agli occhi degli allievi, di un insegnamento linguistico che dia rilievo alla cultura studiata. Nel contesto canadese, gli apprendenti che studiano l'italiano e altre lingue straniere desiderano conoscere anche la cultura corrispondente: 6 studenti di LAB0101 hanno risposto "completamente d'accordo" all'affermazione 1, laddove per LAB0102 la cifra è salita a 14, per un totale di 20, pari all'80% dei discenti.

L'*item* 2 ha diviso gli apprendenti, che, pur riconoscendo in parte la difficoltà di imparare l'italiano senza conoscere la cultura italiana (per LAB0101 5 studenti hanno segnato "abbastanza d'accordo" e 1 "per niente d'accordo", contro 2 "molto d'accordo"), per il 56% totale, considerando le risposte "molto d'accordo", hanno con una buona dose di sicurezza sostenuto tale opzione come possibile e fattibile (per LAB0102 si sono registrati ben 12 "molto d'accordo", contro 3 "per niente d'accordo" e 2 "abbastanza d'accordo"). Tale esito, probabilmente da ricondurre a una visione "utilitaristica" dell'apprendimento linguistico, non inficia tuttavia l'interesse e la curiosità verso la cultura italiana.

Come le risposte all'affermazione 3 hanno evidenziato, un elemento da non sottovalutare è la sostanziale vicinanza che gli studenti canadesi avvertono nei confronti dell'Italia e della cultura italiana (l'assoluta totalità degli allievi si riconosce in alcuni/molti valori italiani; per LAB0101 si sono avute 5 risposte "molto d'accordo", ovvero il 62,5%, e 3 "completamente d'accordo", pari al

37,5%; per LAB0102 i "molto d'accordo" sono stati 6, ovvero il 35,3%, e i "completamente d'accordo" ben 11, ossia il 64,7%).

Per quanto riguarda il contesto tedesco, i questionari degli studenti hanno rivelato nel complesso un alto interesse per le attività interculturali, esattamente come per gli studenti dell'Università di Guelph: ben il 90% vuole infatti conoscere anche la cultura delle lingue che studia. Come rappresentato nella Fig. 5 relativa all'*item 1*, in entrambi i contesti si sono quindi registrate percentuali molto alte, dall'80 al 90%.

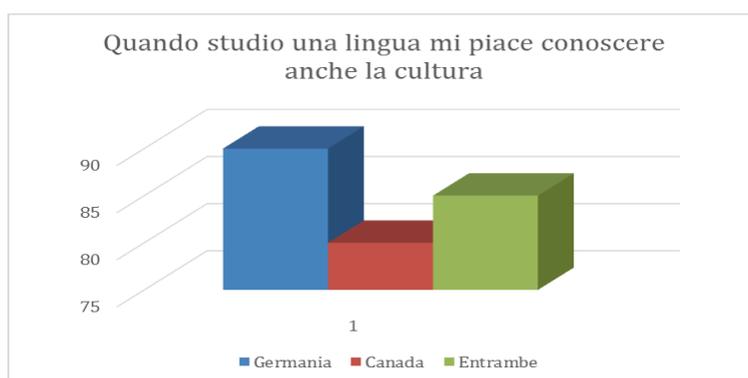


Fig. 5: "Questionario per gli studenti (pre-somministrazione)", contesto tedesco e canadese, risposte item 1

Nonostante l'interesse dimostrato per la cultura, però, possiamo notare che solamente il 17% degli studenti tedeschi afferma di non poter imparare la lingua senza avere anche una buona competenza culturale del paese. Il 38% si dichiara invece completamente d'accordo con l'affermazione 2, *Posso imparare l'italiano anche senza conoscere la cultura italiana*. In questo caso un numero di studenti tedeschi maggiore rispetto al Canada non coglie l'importanza della relazione tra apprendimento della lingua e della cultura, ma va precisato però che, in entrambi i contesti, questo risultato, apparentemente contraddittorio, è da rapportare a una visione più utilitaristica degli studenti in quanto effettivamente per imparare una lingua, concepita come insieme di strutture morfo-sintattiche, non serve necessariamente conoscere la cultura.

Dal risultato emerso nell'*item 3* si può osservare che il 50% degli studenti tedeschi si immedesima molto in alcuni o molti valori della cultura italiana, un 33% è completamente d'accordo con l'affermazione e quindi si sente particolarmente vicino alla cultura del Bel Paese. In questo caso si può constatare che i risultati emersi dal contesto canadese e da quello tedesco sono piuttosto allineati.

Si nota anche una forte consapevolezza di quanto questa stessa cultura non sia rappresentata che in minima parte dal docente di riferimento (complessivamente, il fatto che l'insegnante trasmetta soltanto "una certa idea di Italia" viene osservato in misura diversa da quasi tutti gli apprendenti del contesto canadese, a parte uno studente di LAB0102, che risponde "per niente d'accordo" all'*item 4*. L'*item 4* in Germania, invece, non è stato compreso appieno dagli studenti. Essi volevano affermare che la docente cercava di fornire loro una visione quanto più oggettiva e veritiera dell'Italia, cercando di rompere

anche eventuali falsi stereotipi e provando a fornire più informazioni possibili sulla cultura del paese. A causa di un malinteso, ovvero credendo che crocettare uno *smiley* sorridente significasse affermare quanto scritto prima, mentre scegliere uno *smiley* triste significasse che la docente non forniva abbastanza informazioni reali sull'Italia, i risultati forniti non possono essere considerati del tutto veritieri.

Il questionario ha inoltre confermato la necessità di dare più spazio alle attività interculturali nelle classi di italiano LS. Infatti, se è vero che tutti gli apprendenti dell'Università di Guelph hanno svolto qualche attività interculturale in classe e ne sono rimasti tutto sommato soddisfatti (molto o assolutamente), per la maggior parte si avverte il bisogno di maggiori attività del genere, capaci di convogliare la lingua e cultura italiana. Infatti, all'*item 7*, eccettuata l'assenza di una risposta per LAB0102, gli allievi hanno risposto con "molto d'accordo" e "completamente d'accordo". Lo stesso vale per gli studenti della VHS così come quelli della Technische Universität München che avevano frequentato diversi corsi di italiano in passato e hanno affermato che in molti corsi frequentati, soprattutto di livelli base, l'intercultura viene spesso tralasciata. Si può comunque notare che la maggior parte degli studenti ha piacere a svolgere più attività di questo tipo a lezione e si può quindi dedurre, anche grazie a feedback informali ricevuti in classe, che in generale non ne vengono svolte abbastanza nei corsi di italiano. L'*item 6* mette tutti d'accordo, infatti il 90% degli studenti dichiara che le attività interculturali svolte in classe li hanno aiutati a conoscere meglio l'Italia e gli italiani; il 10% è comunque "molto d'accordo".

È interessante osservare come gli studenti dei tre contesti manifestino attenzione e curiosità verso un'ampia gamma di temi interculturali. Nel contesto canadese, per quanto riguarda le questioni politiche, economiche e sociali, le risposte si suddividono tra "abbastanza d'accordo", "molto d'accordo" e "completamente d'accordo" (a parte 2 "per niente d'accordo" in LAB0102). Gli studenti tedeschi hanno risposto prevalentemente "molto d'accordo" e "abbastanza d'accordo", in numero inferiore troviamo 10 studenti "completamente d'accordo", mentre nessuno ha risposto "per niente d'accordo". L'ambito che ha riscosso maggiore interesse sia nel contesto canadese che in quello tedesco è quello che raggruppa la letteratura, l'arte e il cinema. Nel contesto canadese, eccetto 3 "per niente d'accordo", prevale la percentuale di studenti interessati. Il contesto tedesco riporta risultati simili con una maggioranza di studenti interessati che si divide tra "completamente d'accordo" e "molto d'accordo". Anche storia, filosofia e religione risultano ambiti stimolanti per gli studenti, infatti nel contesto canadese complessivamente 9 studenti, ovvero il 36%, sono "abbastanza d'accordo", 12 - il 48% - sono "molto d'accordo", 4, pari al 16%, sono "completamente d'accordo" con la trattazione di tali temi. Il contesto tedesco dimostra una curiosità verso queste tematiche leggermente inferiore rispetto al contesto canadese: quasi la totalità si dichiara "molto d'accordo" e solo il 5% abbastanza d'accordo, ma nessuno è "completamente d'accordo".

Anche la gestualità italiana (12) gioca un ruolo fondamentale in entrambi i contesti. In Germania, come provato anche dal successo riscosso dall'attività somministrata nei due gruppi di livello A1 della VHS di Erding e della Technische Universität München, vediamo che solo il 15% è "abbastanza d'accordo" all'affermazione dell'*item 12* (*Vorrei imparare a riconoscere la gestualità*

italiana), mentre il restante 85% dà un riscontro del tutto positivo, laddove il 39% ha risposto "molto d'accordo" e il 46% "completamente d'accordo". In Canada i risultati sono altrettanto positivi: se il 4% (1 studente di LAB0101) si mostra abbastanza interessato all'argomento, molto allettato è il 44% (4 studenti di LAB0101 e 7 di LAB0102) e ancor più attratto risulta il 52% (per LAB0101 e LAB0102, rispettivamente 3 e 10 allievi).

L'utilizzo di materiali autentici in classe (11) viene percepito dagli allievi come importante ai fini di una buona didattica: così la pensa l'88% dei discenti canadesi (22 su 25, di cui 7 in LAB0101 e 15 in LAB0102); soltanto il 12% (3 risposte), segnando "abbastanza d'accordo", attribuisce a testi, video e audio un peso minore. Gli studenti tedeschi ritengono, come quelli canadesi, molto importante fare lezione con materiale autentico adatto al loro livello: infatti il 70% degli studenti si è detto "completamente d'accordo" e il 30% "molto d'accordo".

Il questionario è stato integrato anche con tecniche di rilevazione qualitativa (gruppo di discussione, intervista individuale, osservazione) per raccogliere più informazioni in merito al target e permettere la triangolazione dei dati.

Altre informazioni interessanti sono state fornite dal questionario "**Intercultura nella classe di italiano LS**", rivolto agli insegnanti di italiano LS. Il questionario, realizzato tramite Google Forms (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf9STXO9JO87LN5CYrSPHrjIcEVmwG7fRXk0Qahf8hR9yituQ/viewform>), è stato compilato nel mese di febbraio 2018 da 58 docenti, contattati tramite i social (principalmente Facebook e LinkedIn) o (nel caso di colleghi conosciuti), mail o sms. Tutti i colleghi coinvolti sono di madrelingua italiana. Dato il focus della ricerca-azione, si è scelto di non esaminare l'atteggiamento dell'intercultura da parte di insegnanti di italiano L2, ma di concentrarsi soltanto su chi insegna l'italiano come lingua straniera, e dunque all'estero, in contesti diversi e non specificati (non era infatti essenziale ai fini dell'indagine).

Si può notare di seguito che la maggior parte dei docenti sostiene ed è consapevole del fatto che gli studenti hanno una visione piuttosto stereotipata dell'Italia, fatto riscontrato anche dalle autrici durante la ricerca svolta.



Fig. 6: Questionario per gli insegnanti "Intercultura nella classe di italiano LS", risposte quesito 1

Il *quesito 2* mette d'accordo quasi tutti i docenti, i quali sostengono l'importanza delle attività interculturali in una classe di contesto LS. Nessuno ha risposto "non molto" o "per niente".



Fig. 7: Questionario per gli insegnanti "Intercultura nella classe di italiano LS", risposte quesito 2

Nel *quesito 3*, rivolto ai docenti che avevano risposto "stereotipata" o "molto stereotipata" al *quesito 1*, veniva chiesto se per loro fosse importante svolgere più attività interculturali in classe e quasi il 90% ha risposto in modo affermativo. Solo un 11% ritiene importante tali attività, ma dichiara di dover considerare altre priorità.

Nonostante nel *quesito 2* quasi tutti i docenti ritenessero importante svolgere attività culturali, nel *quesito 4* notiamo che il 2% dei docenti non svolge quasi mai questo tipo di attività in classe, il 39% le svolge spesso, mentre il 60% solo quando può, pur ritenendole importanti per la didattica.

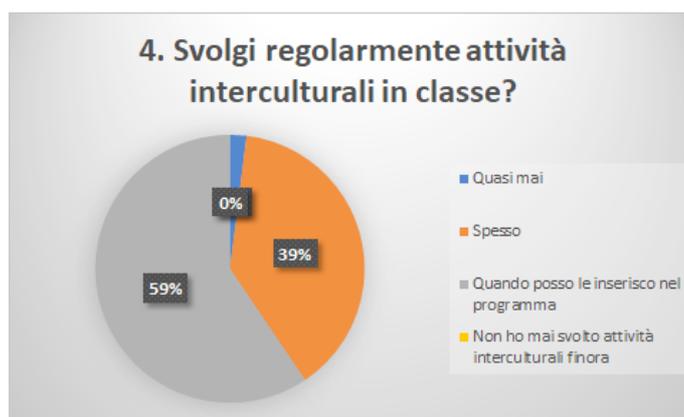


Fig. 8: Questionario per gli insegnanti "Intercultura nella classe di italiano LS", risposte quesito 4

Nel *quesito 5* è stato chiesto ai docenti se quando svolgono un'attività interculturale la creano loro stessi o se utilizzano quelle del libro. La maggioranza

ha risposto "entrambe" oppure "le preparo sempre io". Solamente un 3,5% ha dichiarato di utilizzare sempre quelle proposte dai manuali. A tal proposito è da notare che nel *quesito 7* la maggior parte dei docenti crede che i libri di testo forniscano "solo in parte" spunti sufficienti per attività interculturali e che diano abbastanza spazio ad attività di questo genere. Solo un 6% dei docenti ha risposto "sì" e un 20% "no". Questo fa riflettere sull'importanza da parte del docente di un'integrazione delle attività proposte e della personalizzazione di quest'ultima a seconda del target.



Fig. 9: Questionario per gli insegnanti "Intercultura nella classe di italiano LS", risposte quesito 7.

Nel *quesito 6* si chiedeva invece da quale livello i docenti iniziano a somministrare attività interculturali. La maggioranza ha risposto "già dal livello A1", una parte minore preferisce iniziare dal livello A2 e solo una piccola minoranza a partire dal livello B1.

I docenti avevano la possibilità di lasciare un breve commento al termine del questionario. Ecco alcune osservazioni degli insegnanti:

- "Credo che i libri ne parlino abbastanza, ma che spesso lo facciano attraverso stereotipi e quindi le attività vanno guidate per rompere gli stereotipi";
- "È importante che anche il docente abbia una solida preparazione nell'ambito della comunicazione interculturale, e conosca molto bene la cultura del paese ospitante";
- "Utilizzare materiali autentici risulta, a mio modo di vedere, più utile rispetto ai libri di testo. Lo ritengo un elemento assolutamente fondamentale";
- "Io sono più favorevole alla transcultura";
- "Le attività interculturali spesso sono limitate e non si inseriscono all'interno di un più generale approccio didattico interculturale";
- "Ho notato che gli studenti non colgono la vera differenza tra la cultura e l'intercultura. Perciò bisogna spiegare l'importanza della competenza della

comunicazione interculturale. Altrimenti finiscono a pensare che conoscere la storia della pizza basti per conoscere la civiltà e la cultura italiana”;

- “È difficile in corsi di 90 minuti per lezione occuparsi di grammatica, esercizi, conversazione, comprensione, lettura, produzione scritta e attività interculturali. Queste vengono aggiunte da parte mia ogni volta possibile, ma quando il tempo è scarso queste vengono purtroppo e affrontate non con la tranquillità dovuta”.

Dai commenti ulteriori dei docenti si evince che l’intercultura è molto importante per loro e che l’insegnante stesso deve avere una buona competenza interculturale per poter somministrare attività interculturali in classe. Un’insegnante sottolinea infine il problema del tempo che queste attività possono portare via quando si deve seguire un determinato programma.

3.2 LA RA IN GERMANIA: IL PERCORSO

La RA in Germania è stata effettuata da Mara Montella durante le regolari ore di lezione nel periodo tra gennaio e marzo 2018, quindi durante il semestre invernale.

Nella seguente tabella vengono illustrate in modo più dettagliato le attività somministrate (Tab. 1).

GIORNO 1 (31.01.18)	GIORNO 2 (07.02.18)	GIORNO 3 (15.02.18)	GIORNO 4 (02.03.18)
<ul style="list-style-type: none">• Attività tratta da <i>Contatto 1</i>• Lettura del testo sul <i>Made in Italy</i> conosciuto in Italia e all’estero• Comprensione del testo• Creazione di una classifica di marchi e prodotti <i>Made in Italy</i> e <i>Made in Germany</i>• Compilazione da parte degli allievi del “Diario dello studente” (10’)	<ul style="list-style-type: none">• Attività tratta da <i>Chiaro (A1)</i> sui gesti italiani• Visione di un video sui principali gesti italiani; gioco a carte in gruppo• Compilazione da parte degli allievi del “Diario dello studente”	<ul style="list-style-type: none">• Attività tratta da <i>Nuovo Espresso 3 (La famiglia cambia faccia)</i> sulle famiglie italiane di oggi e di prima• Compilazione da parte degli allievi del “Diario dello studente”	<ul style="list-style-type: none">• Attività tratta da <i>Nuovo Espresso 3 (Le festività italiane)</i>• Compilazione da parte degli allievi del “Diario dello studente”

Tab. 1: La RA in Germania.

Il **giorno 1 (31.01.18)** è stato quello della somministrazione della la prima attività presso la VHS di Erding con un gruppo di studenti di livello A1. Prima di tutto gli studenti hanno compilato il “Questionario per gli studenti (pre-

somministrazione)”. L’attività somministrata presentava un testo sul *Made in Italy* nel mondo. L’insegnante ha deciso di seguire l’attività proposta dal manuale, modificandola solo leggermente. Il testo si presentava piuttosto difficile per il livello degli studenti, ma nonostante le prime perplessità, essi sono riusciti a comprenderne il significato globale, il che è stato anche dimostrato dallo svolgimento corretto dell’esercizio di comprensione del testo. Dopo aver svolto le attività proposte l’insegnante ha chiesto ai discenti se ci fossero marchi, prodotti o tradizioni considerate “Made in Italy” che per loro erano poco conosciute. Tutti gli studenti erano perfettamente d’accordo col testo, ma insieme hanno raccolto ulteriori prodotti e usanze tipicamente italiane. A questo punto l’insegnante ha diviso la classe in due gruppi, i quali hanno stilato una classifica personale con i dieci prodotti e marchi *Made in Italy* che ritenevano più importanti. Dopo il lavoro a gruppi c’è stato un confronto in plenum che ha mostrato che tutti gli studenti avevano più o meno gli stessi risultati che però non erano esattamente gli stessi riportati dal testo proposto dal manuale. In un secondo momento, al fine di favorire un confronto interculturale, gli studenti hanno stilato anche una classifica dei 10 prodotti e marchi *Made in Germany*. L’insegnante ha stilato una sua classifica che è stata poi confrontata con quella dei discenti, tutti di nazionalità tedesca. L’attività nel complesso si è dimostrata interessante, nonostante qualche piccola criticità sulla difficoltà del testo rispetto al livello al quale veniva presentato. Infatti questo non forniva sufficienti spunti interculturali, ma è stata necessaria un’integrazione delle attività. Gli studenti hanno comunque dimostrato interesse e curiosità, infatti C. ha commentato “mi ha piaciuto molto parlare di Made in Italy e comparare con Made in Germany”, mentre M. scrive “es war sehr interessant einen authentischen Artikel auf Italienisch zu lesen. Das ist sehr motivierend für uns, weil wir somit merken, wie viel wir schon verstehen.”¹⁰ Questo commento di M. fa riflettere su come le attività interculturali svolte con materiale autentico o semi-autentico possano anche essere in parte una sfida, ma in parte anche una forte motivazione per gli studenti che vedono come riescono a comprendere testi autentici, come quello di un articolo di giornale pur non avendo un livello molto alto.

Un ulteriore commento annotato dalla docente è che l’attività avrebbe potuto essere ancora più interessante se svolta in un gruppo di studenti di almeno due o tre nazionalità diverse in modo da favorire un confronto ancora più ampio sulla percezione del *Made in Italy* e, come in questo caso, del *Made in Germany* nel mondo.

Il **giorno 2 (07.02.18)** è stata somministrata la seconda attività analizzata, ovvero quella sui gesti italiani tratta da *Chiaro* (A1). A questa attività hanno partecipato due classi, ovvero il gruppo A1 della VHS Erding e un gruppo A1 della Technische Universität München.

Prima di tutto l’insegnante ha proiettato un video sui gesti in cui vengono mostrati dei gesti tipicamente italiani e degli studenti stranieri devono indovinarne il significato (disponibile al link: <https://www.youtube.com/watch?v=eiQ8toYUDlo>). Dopo ogni gesto veniva

¹⁰ “È stato molto interessante leggere un articolo autentico in italiano. Questo è molto motivante per noi perché ci permette di capire quante cose possiamo già capire”.

fermato il video e gli studenti, precedentemente divisi a gruppi di 3 dovevano discutere tra loro sul significato e annotarlo. Al termine del video sono stati confrontati i risultati, dopodiché il video è stato visto per intero, mostrando quindi le soluzioni agli studenti. Già da questa prima fase l'insegnante ha potuto notare un certo interesse, ma soprattutto divertimento da parte degli studenti. A questo punto si è passati ad osservare l'attività del manuale. Molti gesti erano già stati mostrati nel video, altri no, quindi gli studenti hanno completato a coppie l'esercizio proposto. In plenum c'è stato un momento di discussione su quali fossero per loro i gesti più strani e quelli più divertenti. A questo punto è stata proposta un'attività ludica, ovvero un gioco con le carte. L'insegnante ha diviso gli studenti in due gruppi e ha consegnato un mazzo di carte a ciascuno con su scritte delle espressioni alle quali corrispondeva un gesto. Lo studente del gruppo A che tirava su la carta doveva fare il gesto italiano corrispondente e i componenti della sua squadra dovevano indovinare che cosa significasse. In caso di errore, la squadra avversaria aveva la possibilità di provare a trovare la soluzione. Chi indovinava l'espressione corrispondente al gesto vinceva un punto. Se "l'imitatore" però sbagliava ad imitare il gesto, faceva vincere automaticamente il punto alla squadra avversaria. A questo punto si procedeva con la squadra B e così via. Per terminare abbiamo fatto un confronto tra i gesti italiani e quelli dei loro paesi di provenienza. Questo scambio è stato molto interessante, in particolare con il gruppo della Technische Universität München in quanto era composto non solo da studenti di nazionalità tedesca, bensì anche bulgara, spagnola e indonesiana. L'insegnante ha avuto l'impressione che la tematica dei gesti avesse riscosso notevole interesse negli studenti, e questo è stato confermato direttamente da loro sia tramite un feedback più informale che dai risultati emersi dal "Diario dello studente". Per esempio M., uno studente bulgaro ha trovato una certa similarità tra i gesti italiani e quelli del suo paese d'origine, la Bulgaria "è molte interessanti, molti gesti sono somiglianti in la cultura bulgara". J. una ragazza di origine indonesiana scrive: "noi usiamo gesti simili per augurare buona fortuna, ma usiamo gesti stessi per indicare i spaghetti" notando quindi una differenza nell'uso degli stessi gesti in una cultura diversa. Altri studenti hanno scritto che l'attività è stata molto stimolante e che è stata un'opportunità di imparare nuovi aspetti della cultura italiana. Una studentessa del gruppo A1 della VHS Erding scrive: "ho scoperto che ci sono tanti modi per salutarsi e per dire quello che uno pensa" e infine uno studente dichiara di aver scoperto che "la lingua italiana è diretta e con molte emozioni".

Nel **giorno 3 (15.02.18)** la docente ha somministrato un'attività tratta dal manuale *Nuovo Espresso 3* che trattava l'evoluzione della famiglia italiana nel tempo. Gli studenti coinvolti erano il gruppo B1 della Technische Universität München della docente. Anche in questo caso come primo passo è stato chiesto agli studenti di compilare il "Questionario per gli studenti (pre-somministrazione)" nei tempi stabiliti. Gli studenti hanno svolto successivamente l'attività così come veniva proposta dal manuale. Partendo da una statistica sui matrimoni e sulle separazioni in Italia, che mostrava un aumento di queste ultime negli anni, gli studenti hanno discusso in plenum sulla tendenza della Germania. Successivamente è stata fatta una breve attività ludica per il rinforzo della forma riflessiva impersonale "ci si", appresa durante l'UD in cui è stata

inserita l'attività interculturale in questione. A questo punto ci si è concentrati nuovamente su un aspetto meramente interculturale ed è stato fatto un sondaggio su chi fa i lavori di casa e chi no e di quali faccende si occupano maggiormente. Questa fase di motivazione fungeva da introduzione ad un'intervista che i discenti hanno ascoltato successivamente in cui si parlava della vita familiare e sul contributo che gli uomini danno in casa. Tema centrale dell'intervista erano comunque la famiglia e le politiche familiari dello stato, così come la situazione delle mamme lavoratrici e gli aiuti per le coppie che hanno figli senza essere sposate. Dopo aver ascoltato e svolto un esercizio di comprensione orale, gli studenti hanno discusso a gruppi sulle tematiche presentate nell'intervista e hanno confrontato quanto appena ascoltato con la situazione del loro paese. Dopo pochi minuti di discussione a gruppi gli studenti hanno espresso la volontà di includere l'insegnante nella discussione che si è quindi trasformata in una discussione in plenaria. Nonostante la titubanza iniziale da parte della docente e l'imbarazzo degli studenti nel trattare tematiche attuali in parte molto delicate, l'attività ha riscosso molto successo e la discussione in plenaria è stata un piacevole momento di condivisione e scambio di opinioni tra studenti e docente. Anche in questo gruppo la maggioranza degli studenti era di nazionalità tedesca, ma non mancavano studenti stranieri di nazionalità italo-tedesca, croata e francese, il che ha reso il confronto ancora più interessante e la discussione più ampia. Dal diario degli studenti è emerso che per loro è stato positivo parlare di temi così importanti, infatti D. scrive: "mi è piaciuto discutere a gruppi di temi importanti in italiano". Inoltre V. sottolinea quanto a volte anche paesi relativamente vicini tra loro possano avere discrepanze di cui è bene discutere: "Penso che, sia interessante esprimere le differenze tra le culture differenti. Anche se Italia non è lontano da Germania ci sono qualche differenze".

Il **giorno 4 (02.03.18)** vede come protagonisti nuovamente i ragazzi del gruppo B1 della Technische Universität München. L'attività somministrata in questo caso è stata tratta sempre da *Nuovo Espresso 3* e riguarda le festività italiane. Tutta l'UD 7 del manuale è dedicata alle festività italiane, ma per questa attività si è scelto di concentrarsi sulle pagine 89-90-91. L'insegnante ha proiettato delle immagini di alcune festività italiane e gli studenti a gruppi hanno cercato di indovinare di che festività si trattasse ed è stato chiesto loro da quali dettagli erano riusciti a capirlo. Seguendo l'attività proposta dal manuale, leggermente ampliata dalla docente, gli studenti hanno dovuto fare un esercizio di abbinamento, da un lato vi era un elenco di festività e dall'altro un elenco di tradizioni oppure foto di prodotti culinari. I discenti hanno abbinato le usanze alle festività lavorando a coppie e confrontandosi poi con altri compagni. Dopo il controllo in plenum l'insegnante ha notato che molte tradizioni legate alle principali festività italiane erano sconosciute. Gli studenti non sapevano cosa fosse la colomba che si mangia a Pasqua, non sapevano che in Italia l'8 dicembre è un giorno festivo e qualcuno non conosceva la festa dell'Epifania e il personaggio della Befana. Una buona parte infine non conosceva il gioco della Tombola. Dopo aver raccontato agli studenti le principali tradizioni delle festività italiane, gli studenti hanno parlato a gruppi delle feste dei loro paesi. Nonostante la maggioranza di loro fosse, come già anticipato, di nazionalità tedesca, questa

attività è risultata comunque ricca di novità, in quanto la Germania ha spesso tradizioni e festività diverse a seconda dello Stato Federale, quindi gli studenti hanno imparato molto oltre che dell'Italia, anche di altri stati come la Croazia e la Francia, ma anche del loro stesso paese. Infine gli studenti sono stati divisi in gruppi, ognuno dei quali ha scelto una festività su cui fare una breve ricerca. Ad ogni gruppo è stato poi consegnato una cartellone sul quale dovevano presentare la festività scelta. Il cartelloni sono stati poi arricchiti in un secondo momento con delle foto e sono stati appesi in classe. Ogni gruppo ha dovuto presentare la festività in questione agli altri. Anche in questo caso l'attività ha avuto un riscontro tutto sommato positivo, anche se poteva essere approfondita, trattandosi di un argomento piuttosto vasto. D. studente tedesco ha scritto sul suo "Diario dello studente": "ho imparato qualche feste nuove, come questo per donne e anche sul Befana. Mi piacerebbe anche festeggiare Epifania."

3.3 LA RA IN CANADA: IL PERCORSO

La RA in Canada è stata effettuata da Linda Torresin nel corso di quattro giorni in un periodo di tempo dilatato, da gennaio ad aprile 2018, sfruttando le regolari ore di lezione. Nello schema seguente (Tab. 2) sono riportate nel dettaglio le attività svolte con le relative tempistiche.

GIORNO 1 (24.01.18)	GIORNO 2 (31.01.18)	GIORNO 3 (14.02.18)	GIORNO 4 (04.04.18)
<ul style="list-style-type: none"> • Attività tratta da <i>Salve</i> (intervista unità 8, p. 206, es. C), realizzata con dei badge cartacei (<i>Microfono + movie star</i>) (20') • Compilazione e da parte degli allievi del "Diario dello studente" (10') 	<ul style="list-style-type: none"> • Visione del video <i>Pausa pranzo, tutti gli errori degli italiani</i> sulle abitudini alimentari degli italiani (5') • Attività tratta da <i>Contatto 1</i> (conversazione sulle proprie abitudini alimentari tratta dall'unità 4, p. 71, es. 3) (10') • Dibattito fra due squadre sulla cucina italiana e canadese (per l'attività sono state consegnate agli studenti delle bandiere cartacee di Italia e Canada, una scheda con immagini sulla <i>Cucina canadese</i> e un foglio su cui scrivere i <i>Vantaggi della cucina italiana</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Attività tratta da <i>Universitalia 2.0: 1</i> sull'abbigliamento italiano (unità 6, p. 81, es. 13a) (5') • Creazione di una collezione di moda originale (disegnata e descritta) a piccoli gruppi per uno dei grandi stilisti nominati in <i>Salve</i>, unità 9, p. 230, es. C. (30') • Compilazione da parte degli allievi del "Diario dello studente" 	<ul style="list-style-type: none"> • Attività tratta da <i>Chiaro (A1)</i> sulla gestualità degli italiani (unità 9, p. 106, es. a, b, c), realizzata con il supporto di una collega, con l'osservazione e e compilazione della "Scheda di osservazione del docente" da parte di un collega esterno (30') • Compilazione da parte degli allievi

	<p>e canadese) con osservazione e compilazione della "Scheda di osservazione del docente" da parte di un collega esterno (30')</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compilazione da parte degli allievi del "Diario dello studente" (10') 	(10')	del "Diario dello studente" (10')
--	--	-------	-----------------------------------

Tab. 2: *La RA in Canada*

Il **giorno 1 (24.01.18)**, dopo la somministrazione agli allievi del "Questionario per gli studenti (pre-somministrazione)", è stata proposta, separatamente per i due gruppi dei *Seminars*, un'attività di rinforzo della produzione orale tratta dal manuale in uso *Salve*, basata sull'intervista di due o più attori famosi appena rientrati dall'Italia da parte di due o più giornalisti (es. C) nell'unità 8, a p. 206. L'insegnante ha deciso di far lavorare gli studenti in gruppi di quattro. All'interno dei gruppi, due studenti ricoprivano il ruolo del giornalista, e gli altri due quello dell'attore; alla fine del turno, gli studenti dovevano scambiarsi i ruoli. Allo scopo di rendere l'attività più piacevole e divertente, sono stati consegnati agli allievi dei badge cartacei simboleggianti i due ruoli (*Microfono + movie star*; Fig. 10 in *Appendice*). L'attività è durata circa una ventina di minuti.

L'impressione a caldo dell'insegnante non è risultata positiva: nel "Diario del docente" si è registrata, per entrambi i gruppi, la sensazione di un'"attività non piaciuta" e, nel caso del primo gruppo (LAB0101), la necessità di maggiore tempo a disposizione, vista anche la frequente richiesta di comprensione e riformulazione/traduzione delle domande dell'intervista.

La vera sorpresa è arrivata dalla lettura dei "Diario dello studente", compilato dagli studenti (in numero di 14 per LAB0101, e di 11 per LAB0102) in lingua inglese (con alcuni commenti anche in italiano) alla fine dell'attività. Le osservazioni degli allievi hanno infatti contraddetto le impressioni iniziali della docente, nella misura in cui l'attività si è rivelata per loro motivante e stimolante. A essere maggiormente apprezzato è stato l'utilizzo della lingua in una specifica situazione comunicativa (alla domanda *Cosa mi è piaciuto di più*, J. ha risposto: "Using the language in an applied context which forced me to think on my feet!"). Tra gli aspetti interculturali più interessanti, si annoverano il costo della vita in Italia e le abitudini culinarie. A parte alcune differenze vistose, quali lo stile di abbigliamento, la maggiore 'rilassatezza' dei ritmi di vita italiani e la loro guida 'selvaggia', in generale la famiglia, l'amicizia, il lavoro, il cibo sono valori che gli studenti reputano comuni alla cultura italiana e alla propria; una parte consistente degli intervistati, poi, non rileva differenze fra le due culture, data la propria origine italiana (F.: "I don't think there are any values that are different, since I was raised in Italian culture"; J.: "It is very similar to my culture"), oppure, proprio grazie ad essa, si dimostra curioso verso l'Italia e gli italiani (G.,

una studentessa italo-canadese, scrive: "I am Italian so I like learning Italy's cultural values").

Al tempo stesso, gli allievi hanno anche manifestato l'esigenza di una maggiore pratica orale, percepita come utile e gradevole (T.: "I would like more oral practice"; S.: "I love speaking Italian"; J.: "I liked talking about Italy"; X.: "the chance to practice oral Italian"; G.: "I liked this game because it was engaging and made us actually speak Italian"; S.: "I liked that we had to talk to each other in Italian"; C.: "I liked asking questions"; F.: "Mi piace parlare italiano. Penso che non parliamo troppo, scriviamo più, allora questa attività era divertente"; A.: "I liked getting to talk about Italian culture and our experiences in Italy"; J.: "I liked speaking with other students in Italian", "I would like to have more time for speaking activities"), e di attività interattive di matrice cooperativa e ludica (F.: "I enjoyed working in groups to play the games the most"; A.: "I liked this activity because we got to practice speaking in small groups"; C.: "I liked being able to practice speaking in groups!"; J.: "I liked working with new people"; S.: "I like interactive activities a lot!"; K.: "I enjoyed conversing with other students, although my Italian could really use some improvement"). S., una studentessa del LAB0102 di origini cinesi, ha chiesto di rallentare il ritmo per le attività di produzione orale: "I hope we can talk a bit slower. Some people speak really good Italian in class, and they answer very quickly, but not everyone is like that".

Questa prima attività interculturale si è resa assai utile per l'organizzazione della programmazione didattica. Il bisogno, da parte dei discenti, di una più consistente pratica orale (pur moderata in ritmi e attività), così come il piacere derivato da metodologie cooperative e ludiche, è stato valorizzato dalla docente nella pianificazione in itinere.

Nel **giorno 2 (31.01.18)** è stata proposta agli studenti la visione del video *Pausa pranzo, tutti gli errori degli italiani* (1'41"; disponibile al link https://www.youtube.com/watch?v=H2cGLmRfm_0), che ha consentito di introdurre il tema del cibo e delle abitudini alimentari italiane. Gli studenti sono poi stati incoraggiati a parlare in coppia per dieci minuti delle proprie abitudini elementari, secondo le domande-modello dell'es. n. 3 dell'unità 4 (p. 71) di *Contatto 1*.

L'attività conclusiva è stata il dibattito fra due squadre formate dalla docente in modo eterogeneo, per scelta casuale, che rappresentavano la cucina italiana e quella canadese. A ciascuna squadra è stata consegnata una bandiera cartacea del paese di riferimento (Italia o Canada), una scheda con immagini sulla *Cucina canadese* (Fig. 11 in *Appendice*) e un foglio su cui scrivere i *Vantaggi della cucina italiana e canadese* (Fig. 12 in *Appendice*). L'attività è durata una trentina di minuti.

La lezione è stata osservata da un collega e amico-critico, che ha compilato la "Scheda di osservazione del docente".

Al termine della lezione, gli allievi (10 al LAB0101, 7 al LAB0102) hanno redatto il "Diario dello studente".

Nonostante dei piccoli problemi tecnici con l'audio durante la visione del video, il "Diario del docente" ha captato "molto interesse e partecipazione" da parte di entrambi i gruppi, dati anche dalla modalità di lavoro. L'apprendimento

cooperativo con selezione dei gruppi per scelta casuale secondo un criterio di stratificazione, si è dunque confermato una delle strategie vincenti con questa tipologia di discenti.

La lettura del "Diario dello studente" ha rivelato, accanto a un'insaziabile curiosità verso il cibo e le abitudini alimentari italiane (S.: "I like talking about food"; L.: "I liked learning new Italian words about food"), una preferenza schiacciante per il lavoro in piccoli gruppi o squadre con modalità interattive e ludiche per il LAB0101 (*Cosa mi è piaciuto di più*: J.: "Working in pairs and groups is always a funny way to complete activities"; F.: "I enjoyed doing the games in groups", "I liked working in groups appreciating what was different about the cultures"; C.: "working in groups!"; J.: "I like working with new people to practice my language skills"; X.: "The group work of thinking advantages"; G.: "I liked it was a game. It gets us more engaged by having a competition") così come per il LAB0102 (S.: "Wow!"; J.: "I liked how we practices Italian and did activities"; G.: "I enjoyed talking to my classmates"; J.: "I enjoyed the competition", "I loved this method of learning, healthy competition"; S.: "make conversations with other people in the class"). È emersa inoltre, rispetto al 1° giorno, un'attitudine alla riflessione interculturale in via di consolidamento (una studentessa di LAB0101, A., scrive: "I liked thinking about the differences there are between both countries"), sempre unita, negli studenti di origini italiane, alla consapevolezza delle proprie radici (F.: "I don't think there is an Italian value that is different than mine because I was raised on Italian values"; A.: "I am Italian, so the culture I take part in is the same"). Va notato infine che S., la stessa studentessa del LAB0102, di provenienza cinese, che aveva mostrato difficoltà con la produzione orale durante il giorno 1, ha espresso preoccupazione per un'eccessiva esposizione al lessico nuovo, perché "we use too many difficult words during the class, and it is not easy to follow". La riflessione su questi aspetti ha ulteriormente convinto la docente dell'esigenza di calibrare meglio i contenuti proposti e di integrare il syllabo predefinito con materiali personalizzati, diversificati e stratificati.

La "Scheda di osservazione del docente" ha evidenziato la rilevanza del tema proposto dal punto di vista interculturale e la maggiore efficacia di un'attività personalizzata rispetto al manuale di riferimento ("L'attività è assolutamente più coinvolgente nel modo in cui l'insegnante l'ha personalizzata"; "meglio integrare/personalizzare il tema"). Agli occhi dell'osservatore esterno, malgrado le difficoltà tecniche e una certa 'dispersività' del video (per LAB0102, viene suggerito di sostituire il video con "un documento più focalizzato sulla tradizione italiana", poiché "in questo modo la cultura culinaria italiana emergerebbe con più chiarezza"), si è avuto un riscontro estremamente positivo da parte degli studenti, che si sono dimostrati interessati e motivati a lezione ("Gli studenti reagiscono con interesse all'argomento e al modo di trattarlo"), e hanno accolto con curiosità e coinvolgimento emotivo la possibilità di raffronto fra la propria cultura e quella italiana. Fra gli elementi più funzionali (*Cosa mi è piaciuto di più*), il collega-critico ha segnalato l'utilizzo di un'"attività interattiva" che permette agli allievi "di esercitare l'attitudine a parlare, dialogare e riflettere sulla lingua", ma implica anche "una riflessione sulle identità culturali partendo da un soggetto leggero e per questo più coinvolgente". Un possibile rischio insito in questo tipo di attività ("Se la classe non collabora l'attività non decolla") è stato

scongiurato grazie all'“autonomia” concessa agli studenti e alla loro capacità di cooperazione. Nel caso del LAB0102, che “sembra più debole”, l'attività riesce comunque a sollecitare l'attenzione del gruppo-classe, perché “grazie all'interazione che l'attività favorisce ogni studente prova a parlare e si sforza di costruire dei discorsi”. A detta dell'osservatore, “l'insegnante gioca un ruolo fondamentale nel mantenere alta l'attenzione, ma gli studenti paiono spontaneamente curiosi verso l'argomento”.

Il **giorno 3 (14.02.18)** è stata proposta ai due *Seminars* un'attività sull'abbigliamento italiano (5') tratta da *Universitalia 2.0: 1* (unità 6, p. 81, es. 13a). Gli studenti, divisi in gruppetti, hanno quindi avuto una trentina di minuti per creare una collezione di moda originale, dandole un nome, disegnandone tre capi e facendone una breve descrizione, per uno dei grandi stilisti nominati in *Salve*, unità 9, p. 230, es. C. Un portavoce di ciascun gruppetto è stato incaricato di presentare alla classe la collezione.

Dal “Diario dello studente”, compilato dagli allievi (7 per il LAB0101, 7 per il LAB0102) a lavoro ultimato, si evince che l'attività è piaciuta molto per le sue caratteristiche ludico-cooperative ma anche per altri risvolti marginali (Al LAB0101 è piaciuto: J.: “being forced to put together full sentences in order to describe our product”; A.: “planning a clothing line”; B.: “the game”; S.: “drawing the Giorgio Armani collection”; X.: “the oral practice in pairs”; D.: “practice speaking”; il LAB0102 ha apprezzato: J.: “working in teams”; C.: “learning the new vocabulary”; F.: “parlare in italiano”; J.: “viewing and talking about fashion items. Really enjoyed this activity!”). Va notato (e lo riporta anche il “Diario del docente”) come un'attività interculturale del genere abbia ricadute positive non solo sugli obiettivi primari dell'attività stessa, bensì su tutta una serie di mete secondarie o parallele quali lo sviluppo della produzione orale e scritta generale, il rinforzo lessicale, etc. Sicuramente uno dei pregi di questo tipo di lavoro è la leva sulla motivazione intrinseca.

Numerosi gli aspetti simili rilevati tra abbigliamento italiano e canadese/altro, quali lo stile confortevole (J.: “wearing comfortable clothes” / D.: “We like to be comfortable in our clothing”), la passione per la moda (S.: “Both like designer clothing”) e i tessuti naturali (J.: “We both enjoy wearing natural fabrics”; K.: “People prefer natural fabrics over synthetic”), la sobrietà (J.: “Modesty is something that both Iraq and Italy share”); d'altro canto, notevoli sono anche le differenze (non esenti da pregiudizi): “Paying a lot of money for just one item of clothing” (J.); “Italian dressing is more outgoing and there is more high quality places” (A.); “They buy more expensive name brands than I do” (B.); “church clothing rules” (S.) / “In Canada le regole delle chiese sono meno formale” (F.); “Canadians prefer bright colours, Italians prefer neutral colours” (J.) / “People prefer vibrant colours over natural colours” (K.). Insomma, anche questo terzo giorno di ricerca ha attestato un intenso coinvolgimento da parte dei discenti nelle questioni interculturali e una spiccata simpatia per la personalizzazione didattica.

Il **giorno 4 (04.04.18)** l'attività interculturale presentata agli studenti durante la *Lecture* comune è stata tratta da *Chiaro* (A1; unità 9, p. 106, es. a, b, c) e riguardava la gestualità degli italiani. In questo caso, a differenza delle altre

giornate, il lavoro è stato organizzato quasi interamente a partire dal manuale di riferimento, con poche integrazioni da parte della docente. Le modifiche effettuate, di natura funzionale, hanno però consentito di ampliare l'efficacia dell'attività proposta dal testo di partenza, agendo dunque sulla motivazione degli apprendenti.

L'esercizio *a*, che chiedeva di ipotizzare il significato dei gesti rappresentati nelle immagini, è stato svolto dagli studenti in plenaria osservando i gesti ripetuti dal vivo dall'insegnante e da una collega che ha prestato il suo aiuto per l'occasione. L'esercizio *b* (abbinamento delle foto dei gesti alle frasi esplicative) è stato completato in coppia, dopodiché si è passati all'esercizio *c*, con cui gli studenti a piccoli gruppi hanno individuato tre gesti del loro paese uguali alla cultura italiana e tre gesti diversi. La definizione di un numero ben preciso di gesti da esaminare è stata dettata dalla necessità di allestire, sulla base dell'esercizio *c*, un confronto plenario per la sintesi finale, e di terminare l'attività entro i tempi prefissati. Nel suo complesso, essa ha richiesto una trentina di minuti. La diversificazione delle modalità di lavoro, non esplicitata da *Chiaro*, si è resa indispensabile per assicurare la varietà didattica e sostenere la motivazione degli allievi.

Il "Diario del docente" ha fotografato dei "progressi notevoli", "interesse", "entusiasmo" e "curiosità" da parte degli studenti, che sono stati estremamente ricettivi.

Dal "Diario dello studente", compilato da 14 allievi, si evince che la classe è complessivamente affascinata dal tema trattato. Una studentessa cinese, X., si arrischia a rispondere per metà in italiano alla domanda *Cosa mi è piaciuto di più*: "Si si si mi piace. I like class content", e alla domanda *Quali valori della cultura italiana ho scoperto/riscoperto* replica: "I feel I get closer to Italian culture". Questa allieva, assieme a un'altra di provenienza cinese, sottolinea la diversità della propria gestualità rispetto a quella italiana per la minore presenza di gesti (X.: "Chinese have much fewer gestures used in communication") e la numerazione (X.: "Counting numbers are different than Chinese gesture"). Tutti gli apprendenti appuntano però, accanto al preponderante accompagnamento, in Italia, della comunicazione verbale con il linguaggio non verbale (G.: "I value that the Italian language uses their hands while they talk"; F.: "Utilisiamo più solo le parole. Gli italiani utilizzano tutto il loro corpo"; D.: "They talk with their hands"), e alle differenze specifiche nei singoli gesti, anche la somiglianza fra alcuni gesti italiani e anglo-americani, rilevata soprattutto dai discenti italo-canadesi (in particolare, il gesto "buona fortuna" per cinque studentesse; il gesto "ti telefono", segnalato da tre allievi; il gesto "costa molto" indicato da due studentesse). Quello che emerge è una più matura consapevolezza della centralità dell'intercultura (K.: "I feel a bit more culturally aware"; F.: "Ora so più della cultura italiana", "Ora posso comunicare meglio in Italia"; C.: "Ho scoperto che i gesti sono una parte grande della cultura italiana"; J.: "Now I can better understand *i miei parenti*"; A.: "Ho scoperto che i gesti sono più importante della cultura italiana") e del funzionamento delle dinamiche interculturali (K.: "The meaning of some Italian gestures don't translate across other cultures"; J.: "Some of the gestures are different from other cultures"; J.: "Asking what you want in Italian and counting numbers is different in other cultures").

Tra gli elementi che piacciono agli studenti più cinestetici, c'è l'utilizzo del corpo (a *Cosa mi è piaciuto di più?* la risposta di G. è: "that we were physically engaging in the exercise"; C., di origini italiane, osserva: "Mi è piaciuto provare che cosa significano i gesti italiani"; la cinese X. apprezza "the practical body-language"). Si riconferma poi produttiva e stimolante la modalità di lavoro in gruppo (G. scrive nel campo *Altre osservazioni*: "I like activities where I am engaged and in groups") di natura interattiva (K.: "very interactive and fun activity"), che soddisfa la classe in toto (F.: "Very fun! Grazie tanto"; J.: "Sì, mi piace").

L'osservazione della lezione da parte di un collega esterno ha permesso di ricavare dati utilissimi attraverso la "Scheda di osservazione del docente". "Lezione assolutamente brillante", ha commentato l'osservatore, dichiarando di aver utilizzato la medesima attività in Francia riscuotendo un grande successo, in quanto questo "è uno degli argomenti più popolari tra gli studenti stranieri". Benché la gestualità sia "un tratto assolutamente peculiare dell'italianità", l'attività sembra favorire l'incontro degli studenti con l'aspetto interculturale in una lezione che "è originale e presenta contenuti nuovi". Gli studenti risultano pertanto "molto incuriositi", mentre le attività di gruppo mantengono il loro primato su quelle individuali e "favoriscono l'interazione e il coinvolgimento di tutta la classe". Se alla domanda *Il tema proposto è interessante dal punto di vista interculturale* la risposta del collega esterno è "assolutamente sì!", è anche vero che, a farla da padrone è, qui come nelle precedenti attività proposte, l'insegnante ("L'upgrade dato dal prof è decisivo"). Certo, "il libro è un ottimo supporto, ma l'insegnante integra i contenuti e li adatta al contesto specifico". Proprio a questa "personalizzazione" dei contenuti "anche in base alla risposta della classe" si deve la buona riuscita del lavoro sulla gestualità italiana.

3.3.1 LA RA IN CANADA: I RISULTATI

Durante lo svolgimento della RA in Canada, la docente Linda Torresin si è costantemente confrontata con il collega critico e osservatore esterno riguardo alle lezioni osservate e, più in generale, alla classe e alle modalità didattiche messe in atto.

L'analisi quantitativa basata sui dati offerti dal "Questionario per gli studenti (pre-somministrazione)" e dal questionario "Intercultura nella classe di italiano LS" rivolto agli insegnanti, è stata integrata con l'analisi qualitativa grazie ai *focus group* con l'osservatore esterno, ai feedback informali ricavati dalla normale attività didattica e alle interviste individuali effettuate agli studenti durante il corso e l'esame finale. Questi ultimi strumenti, in particolare, hanno permesso di triangolare i dati raccolti con il "Diario dello studente".

La RA, rispetto a quanto emergeva dal "Questionario per gli studenti (pre-somministrazione)", ha evidenziato un progressivo aumento della consapevolezza interculturale dei discenti coinvolti, che si è tradotto in un miglioramento delle abilità produttive e nella crescita/potenziamento della motivazione. Il dialogo con la cultura italiana, già inizialmente considerata dai discenti un elemento centrale nel loro apprendimento, si è dunque venuto a delineare come, da un lato, nodo imprescindibile dell'acquisizione linguistica e, dall'altro, occasione di ulteriori

stimoli, divertimento, piacere, approfondimento individuale e collettivo. Perfino ambiti marginali rispetto al sillabo adottato a Guelph per ITAL *1070, quali la moda e l'abbigliamento, il cibo, la gestualità, hanno suscitato l'interesse e la partecipazione attiva degli studenti, contribuendo anzi a rinforzare le competenze grammaticali oggetto dell'esame finale.

Se il questionario "Intercultura nella classe di italiano LS" già rilevava il peso delle tematiche interculturali in una didattica motivante e di qualità, questa ricerca (in consonanza, del resto, con gli stessi dati del questionario) ha dimostrato che, tuttavia, in gran parte spetta al docente, alla sua capacità di utilizzo, adattamento, 'manipolazione', 'trasformazione' del materiale - il più possibile vario e diversificato (anche con il ricorso a materiale autentico) - il successo effettivo di attività simili. Nel contesto canadese qui esaminato, in particolare, si è registrata una preferenza per la combinazione di temi interculturali e tecniche di natura cooperativa, su base ludica.

4. CONCLUSIONI

Questa ricerca ha confermato il ruolo centrale delle attività interculturali nello sviluppo di una riflessione critica/autocritica e nella promozione della motivazione degli apprendenti di italiano in contesto LS, con particolare riferimento agli ambiti tedesco e canadese esaminati. L'analisi dei dati ricavati dal "Questionario per gli studenti (pre-somministrazione)" ha permesso di accertare che gli allievi dei contesti considerati, data anche la vicinanza affettiva (per motivi legati alle loro origini, personalità o valori personali) all'Italia e agli italiani, nutrono interesse e curiosità per l'aspetto interculturale. Gli stessi dati hanno però anche indicato una forte esigenza di svolgere più attività interculturali in classe che, spaziando dall'arte alla letteratura, dal cinema alla storia, dalla religione alla filosofia, dalla politica all'economia e alla società senza tralasciare la componente extra-verbale, offrano ai discenti una via di contatto più realistica, efficace, stimolante e sfidante con la lingua e la cultura studiata.

L'opinione espressa dalla maggioranza dei colleghi-docenti nel questionario "Intercultura nella classe di italiano LS" - in cui era emerso come gli studenti avessero in generale una visione più o meno stereotipata dell'Italia e come, per quanto le attività interculturali proposte da manuali e libri di testo fossero ritenute importanti, non potessero sempre trovare spazio sufficiente nella programmazione didattica e andassero comunque adattate e personalizzate da un docente abile e accorto dalla solida competenza interculturale - è stata avvalorata dalla parte pratico-operativa dell'indagine.

L'utilizzo dei manuali prescelti - *Nuovo Espresso 3, Contatto 1, Chiaro (A1), Universalita 2.0: 1* e *Salve -*, opportunamente integrati dalle docenti nei rispettivi contesti, ha infatti evidenziato, da un lato, la frequente parzialità della trattazione delle tematiche interculturali nei testi in commercio, e, dall'altro, la necessità di una didattica personalizzata che, ricorrendo a materiale (semi)autentico (come auspicato anche dagli studenti nel "Questionario per gli studenti (pre-somministrazione)"), a metodologie ludiche e a tecniche interattive di natura cooperativa, sia in grado di arricchire quanto offerto dai libri di testo con attività *ad personam* basate su una progettualità didattica valorizzante

l'individualità e i bisogni educativo-cognitivi degli studenti in una prospettiva di "relativismo culturale" (Freddi 1983: 87). Sia in Germania che in Canada, le docenti hanno dovuto 'piegare' le attività interculturali adoperate alle loro esigenze, modificando – talvolta lievemente, talvolta sostanzialmente – la proposta didattica fornita dai manuali. In entrambi i contesti la diversificazione di tecniche e metodologie (la cosiddetta "varietà didattica") si è rivelata vincente. Gli studenti hanno in particolar modo apprezzato le modalità cooperative, la multimedialità e multisensorialità, l'adozione di materiale autentico o semiautentico, la dimensione ludica dell'apprendimento. Nella trattazione comune del tema della gestualità italiana sulla base di *Chiaro* (A1), si è riscontrato un notevole successo. In Canada, così come in Germania, i discenti hanno affrontato l'attività con intenso coinvolgimento emotivo, piacere, divertimento, curiosità. In linea di massima, in questa ma anche nelle altre attività somministrate, il confronto interculturale si è dimostrato produttivo specialmente per la partecipazione di studenti di provenienza eterogenea e l'interessamento di più canali sensoriali, stili cognitivi e di apprendimento, prassi operative. Grazie a tali attività, la motivazione e la competenza interculturale degli allievi ne sono risultate rafforzate, e al tempo stesso è stata consolidata anche la loro competenza glottomatetica. Benché non sia stato possibile servirsi di strumenti di rilevazione finale del gradimento complessivo delle attività e del grado di competenza interculturale così raggiunto dagli studenti (con il termine della somministrazione, sono finiti anche i rispettivi incarichi delle docenti-autrici in Germania e Canada), i progressi formativi manifestatisi durante lo svolgimento della ricerca sono stati catturati dal "Diario del docente", dal "Diario dello studente", dalle osservazioni esterne, dai feedback informali e dalle interviste individuali.

La buona riuscita delle attività presso la *Volkshochschule* di Erding, la Technische Universität München e l'Università di Guelph è stata determinata da un'attenta pianificazione didattica. Non va dunque sottovalutato il peso dell'insegnante di italiano LS (ma lo stesso vale per l'italiano L2) nella scelta e didattizzazione dei materiali per lo sviluppo della competenza interculturale e, più in generale, l'importanza di un intervento operativo di qualità ai fini di una migliore efficacia didattica all'interno di una prospettiva interculturale. Certo, fare intercultura richiede tempo e sforzi notevoli, ma sono tempo e sforzi oggi più che mai urgenti, inevitabili, preziosi. Promuovere la *cultura* non basta; occorre dare spazio all'*intercultura*.

E, in tutto questo, è l'insegnante che fa la differenza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BENUCCI A., 1996, "L'insegnamento dell'italiano in alcune province del Canada"
[Internet], *SI&NA*, marzo 1996, 1.

http://www.culturitalia.info/ARCHIVIO/siena/96_1/benucci.htm

BS (Bertelsmann Stiftung), 2006, *Intercultural Competence – The Key Competence in the 21st Century? Theses by the Bertelsmann Stiftung based*

on the Models of Intercultural Competence by Dr. Daria K. Deardorff, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

CdE (Consiglio d'Europa), 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano.

CESARONI P., 2016, "L'insegnamento presso i centri linguistici interfacoltà", *Aggiornamenti*, 2016, 10: *Stati Generali della lingua Italiana in Germania. Monaco di Baviera - 08 Aprile 2016*, 20-26.

FREDDI G., 1983, *Lingue moderne per la scuola italiana*, Minerva Italica, Bergamo.

GERTSEN M. C., 1995, "Intercultural Training as In-Service Training. A Discussion of Possible Approaches", in L. SERCU (a cura di), *Intercultural Competence - A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*, Aalborg University Press, Aalborg, vol. II, 305-315.

RAPACCIUOLO M. A. [s.d.], *Metodologia della ricerca nella progettazione culturale*, Modulo del Master Itals II Livello - Laboratorio Itals - Università Ca' Foscari, Venezia.

http://moodle.itals.it/pluginfile.php/2955/mod_resource/content/1/T02-METODOLOGIA%20DELLA%20RICERCA%20NELLA%20PROGETTAZIONE.pdf

RLI (*Rapporto Lingua Italiana*), *L'italiano nel mondo che cambia*, 2018, Roma, Villa Madama, 22 ottobre 2018.

TURCHETTA B., VEDOVELLI M. (a cura di), 2018, *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pacini Editore, Pisa.

SITOGRAFIA

<<http://www.constoronto.esteri.it>>

Sito del Consolato Generale d'Italia a Toronto (CA).

<http://www.constoronto.esteri.it/consolato_toronto/it/la_comunicazione/dal_consolato/2016/03/lo-spazio-globale-dell-italiano.html>

Pagina del progetto di ricerca *Lo spazio globale dell'italiano: il caso dell'Ontario*.

<<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf9STXO9JO87LN5CYrSPHrjIcEVmwG7fRXk0Qahf8hR9yituQ/viewform>>

Questionario "Intercultura nella classe di italiano LS".

<<https://www.uoguelph.ca>>

Sito dell'Università di Guelph (CA).

<https://www.youtube.com/watch?v=H2cGLmRfm_0>
Video *Pausa pranzo, tutti gli errori degli italiani* (1'41''), La7 Attualità, 2016.

<<https://www.youtube.com/watch?v=eiQ8toYUDlo>>
Video *Il significato dei gesti italiani* (5'20''), Babel Italia, 2016.

APPENDICE

DIARIO DELLO STUDENTE

Scheda Giornaliera

Studente data

<p>Cosa ho fatto oggi (Descrizione dell'attività svolta):</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Cosa mi è piaciuto di più:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Quali valori della cultura italiana ho scoperto/riscoperto:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Quali valori della cultura italiana si sono rivelati simili/uguali ai miei:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Quali valori della cultura italiana si sono rivelati diversi dai miei:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><i>Altre osservazioni:</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fig. 2: "Diario dello studente".

Scheda di osservazione del docente

Rispondi ad ogni domanda con un punteggio da 1 a 5, dove 1 corrisponde a "sì, sono d'accordo" e 5 a "no, non sono per niente d'accordo"

❖ **PARTE 1 – Tema interculturale in classe**

	1	2	3	4	5	Commenti
1) Il tema proposto è interessante dal punto di vista interculturale						
2) Il tema proposto è per me nuovo e non l'ho mai trattato durante le mie lezioni						
3) (Solo se hai risposto alle domanda 2) Vorrei trattare questo tema nelle mie lezioni						

❖ **Parte 2 – proposta dell'attività a tema interculturale in classe**

	1	2	3	4	5	Commenti
1) Il libro propone il tema in modo efficiente e stimolante						
2) L'insegnante segue con fedeltà l'attività proposta dal libro						
3) L'insegnante cambia nettamente l'attività proposta dal libro.						
4) Gli esercizi e le attività sono originali e permettono l'acquisizione degli aspetti interculturali nuovi per gli studenti						

Parte 3 – La reazione degli studenti

	1	2	3	4	5	Commenti
1) Gli studenti non avevano mai trattato il tema in precedenza						
2) Gli studenti si dimostrano interessati e motivati a lezione						
3) Le attività proposte portano alla nascita di un confronto tra la propria cultura e quella italiana						
4) Le attività permettono agli studenti di analizzare a fondo l'aspetto interculturale						

❖ **Qui sotto puoi lasciare altri due commenti personali riguardo alla lezione a cui hai assistito**

Cosa mi è piaciuto di più 😊

Cosa mi è piaciuto di meno 😞

Fig. 3: "Scheda di osservazione del docente".



Fig. 10: "Microfono + movie star" (RA Canada, giorno 1).

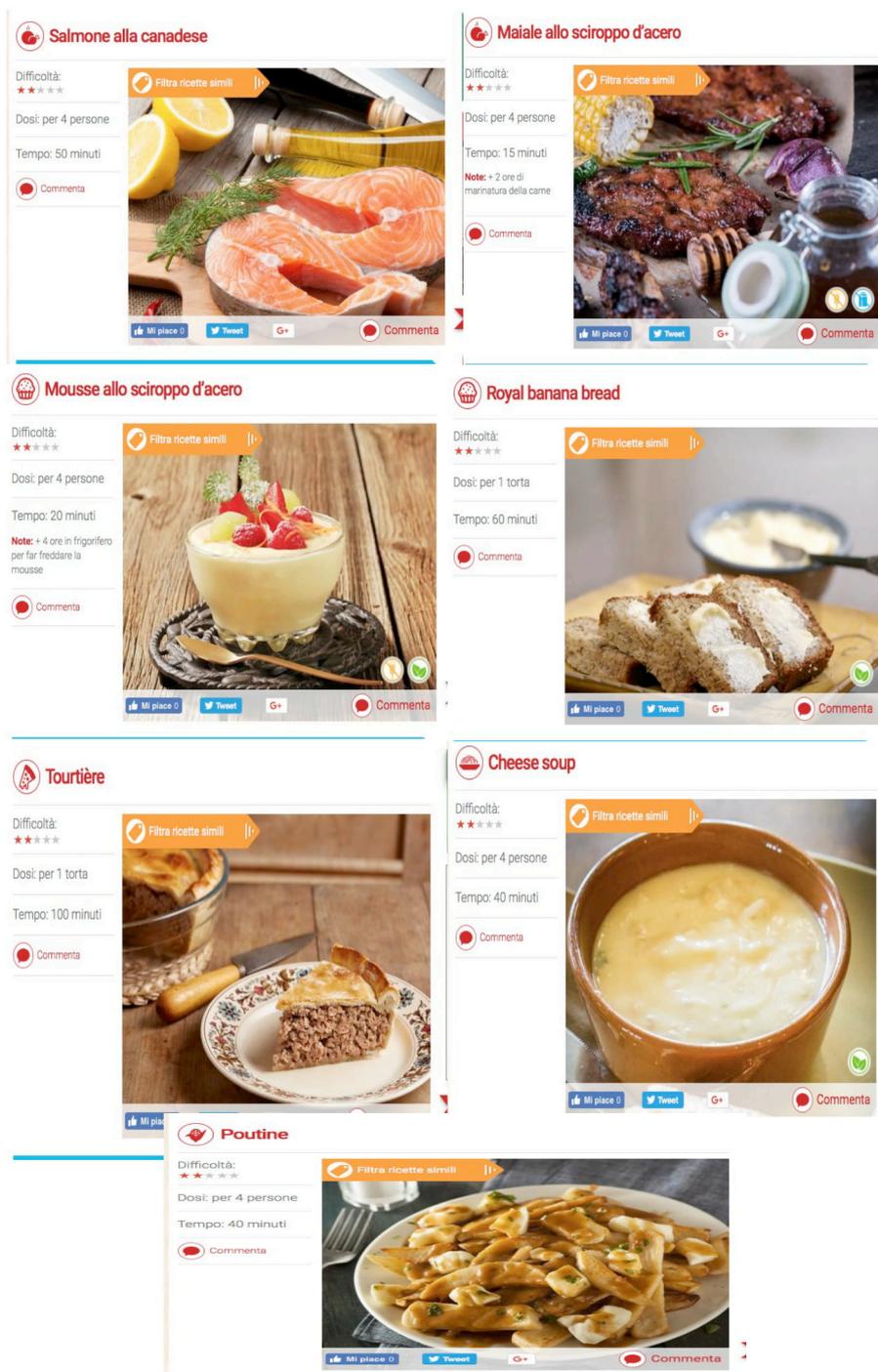


Fig. 11: "Cucina canadese" (RA Canada, giorno 2).

VANTAGGI DELLA CUCINA ITALIANA



1. _____

2. _____

3. _____

VANTAGGI DELLA CUCINA CANADESE



1. _____

2. _____

3. _____

Fig. 12: "Vantaggi della cucina italiana e canadese" (RA Canada, giorno 2).