

Un'analisi dei fattori legati alla motivazione degli studenti d'italiano della Kyoto Sangyo University (Giappone)

Un análisis de los factores relacionados con la motivación de los estudiantes de italiano de la Universidad Kyoto Sangyo (Japón)

An Analysis of the Factors Related to the Motivation of Students of Italian at Kyoto Sangyo University (Japan)

23 de noviembre de 2015

Francesco Diodato

fdiodato@cc.kyoto-su.ac.jp

Laurea del vecchio ordinamento in Studi Comparatistici, Master universitario di primo livello in Didattica e promozione della lingua e cultura italiane a stranieri, Master universitario di secondo livello in Multimedialità per l'e-learning, Master universitario di secondo livello in Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e della cultura italiane a stranieri

Docente di lingua italiana presso la Kyoto Sangyo University, Kyoto, Giappone

Recibido: 23 de noviembre de 2015

Aprobado: 29 de septiembre de 2017

Abstract

Questo contributo è basato su una raccolta di dati eseguita attraverso due questionari sottoposti agli iscritti al I e II anno dei corsi di Lingua Italiana della Kyoto Sangyo University (Giappone), nel maggio e nel luglio 2015. I questionari investigavano le opinioni degli allievi relativamente ai fattori che influivano, a loro avviso, sulla motivazione verso lo studio dell'italiano e sono stati somministrati in due momenti diversi del corso. I risultati mostrano considerazioni legate a una grande varietà di ambiti: si spazia dalla società e dal sistema di valori giapponese all'organizzazione e alle condizioni materiali dell'Ateneo, fino al ruolo della famiglia. L'esame delle opinioni degli apprendenti mostra inoltre come questi elementi convergano anche nella formazione delle loro convinzioni rispetto allo studio. Gli studenti, tuttavia, mostrano di ritenere che la propria motivazione sia strettamente connessa anche alla struttura e alla conduzione della lezione: vengono infatti percepite come motivanti attività le cui caratteristiche sono legate all'*apprendimento attivo*, il che conferma la relazione esistente fra questo e la motivazione e, di conseguenza, la memoria. Emergono inoltre altri fattori che integrano le modalità in cui si svolgono le attività: il clima della classe, necessariamente privo di tensione, l'atteggiamento sorridente e gentile dell'insegnante, che sa ricorrere all'umorismo, è entusiasta e allegro. Si accenna inoltre alle opinioni espresse su temi controversi ma sempre molto attuali, quali il ruolo della valutazione, dei compiti a casa e sull'organizzazione dell'orario delle lezioni.

Parole chiave: *Giappone, motivazione, studio dell'italiano, convinzioni, valutazione, apprendimento attivo*

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), número 11. ISSN 2011-1177. Páginas 173-202. Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá.
<http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

Resumen

Este trabajo está basado en la recolección de datos realizada a través de dos cuestionarios enviados a los estudiantes de primer y segundo año de italiano de la Universidad Kyoto Sangyo (Japón) en mayo y julio de 2015. Los cuestionarios indagaron las opiniones de los estudiantes sobre los factores que, en su opinión, motivaron su estudio del italiano. Dichos cuestionarios se aplicaron en dos momentos diferentes del curso. Los resultados mostraron consideraciones relacionadas con una amplia variedad de ámbitos, dentro de los cuales están los factores sociales y del sistema de valores japoneses, así como la organización de la universidad, su ambiente e incluso el papel de la familia. El análisis de las opiniones demostró cómo estos elementos también han influido en la formación de sus convicciones hacia el estudio. Sin embargo, los estudiantes indicaron que su motivación también está estrechamente relacionada con la estructura y el desarrollo de las clases; de hecho, perciben como motivadoras las actividades cuyas características están vinculadas con un *aprendizaje activo*. Esto confirma la conexión que hay entre dicha estrategia de aprendizaje y la motivación y, por consiguiente, la memoria. Surgieron además otros factores que complementan la forma en la que se llevan a cabo las actividades: un ambiente libre de tensión en el aula, así como un profesor divertido, entusiasta y alegre que tenga una actitud amable y sonriente. También surgieron opiniones con respecto a temas controvertidos pero siempre relevantes, tales como el papel de la evaluación, la tarea y el horario de clase.

Palabras clave: *Japón, motivación, estudio del italiano, convicciones, evaluación, aprendizaje activo*

Abstract

This contribution is based on data collected via two questionnaires presented to students registered in the first and second year of Italian Language courses at Kyoto Sangyo University (Japan) in May and July 2015. The questionnaires investigated students' opinions concerning the factors which influenced, in their estimation, their motivation toward the study of Italian and were administered on two separate occasions during their respective courses. The results highlight considerations related to a wide variety of areas including societal factors and the Japanese system of values, University organization and physical environment, and the role of the family. The examination of learners' opinions further shows how these elements also lead to the formation of their beliefs about studying. However, students seem to believe that their own motivation is also closely connected to structure and management of the lessons; indeed, activities whose features are linked to *active learning* are felt as motivating, which confirms the existing connection between this and motivation and, consequently, memory. Other factors which complement the modalities in which the activities are carried out emerge: a necessarily tension-free classroom environment as well as a humorous, enthusiastic and cheerful teacher who smiles and is kind. Further opinions regarding controversial but always relevant topics, such as the role of assessment, homework and the class schedule, also emerge.

Keywords: *Japan, motivation, study of Italian, beliefs, assessment, active learning*

Il tema della motivazione degli studenti universitari, a giudicare dal numero di ricerche eseguite negli ultimi anni, sembra essere molto sentito in Giappone, ma non di rado i docenti sono propensi a considerarla come qualcosa di innato. Ne consegue che gli interventi volti a svilupparla e migliorarla sono spesso esigui quando non del tutto assenti. In questo contesto, il presente contributo si propone di analizzare i maggiori fattori relativi allo sviluppo della motivazione, e su quali di essi e in che misura l'insegnante possa esercitare un'influenza tale da poter realizzare l'obiettivo di un incremento del grado di attenzione e di partecipazione degli allievi.

La ricerca, di tipo qualitativo, è stata condotta in due classi di apprendenti del corso intensivo d'italiano presso la Faculty of Foreign Studies della Kyoto Sangyo University durante il primo semestre dell'anno accademico 2015/2016¹ e riguarda esclusivamente le lezioni affidate all'autore della presente ricerca. Delle due classi, una era costituita prevalentemente da studenti del primo anno; pertanto, tranne che per qualche eccezione, all'inizio del corso privi di conoscenze pregresse di lingua italiana. La competenza degli iscritti dell'altra, formata principalmente da studenti del secondo anno, raggiungeva mediamente il livello A1².

Per raccogliere i dati sono stati messi a punto due questionari somministrati in momenti diversi del corso: il primo dopo 10 lezioni e il secondo dopo 30 lezioni, alla fine del primo semestre³. Il primo questionario aveva la duplice funzione di "foglio di dialogo tra docente e studenti" e di strumento utile per un'indagine preliminare sulla motivazione. Il foglio di dialogo è previsto dall'Ateneo, il quale permette al docente sia di usare una forma predefinita fornita dall'Ateneo stesso, che di elaborarne uno personale da presentare alle proprie classi, come in questo caso. Il suo fine è quello di dare la possibilità all'insegnante, qualora lo ritenga necessario, di correggere il tiro delle lezioni e di chiarire eventuali incomprensioni circa gli obiettivi, la valutazione ecc. Per questa ragione, le domande in esso contenute riguardavano la motivazione degli apprendenti nei confronti del corso, il loro grado di partecipazione alle lezioni, il loro impegno oltre l'orario delle lezioni, la metodologia adottata dal docente e il tipo di attività svolte in classe. Il secondo questionario, invece, è stato predisposto con l'intento di approfondire alcuni aspetti emersi dai risultati ricavati dal primo. Sono state, pertanto, inserite domande inerenti agli altri docenti dell'Ateneo, ai compagni di classe, alla famiglia, agli stessi intervistati, all'università e agli amici. Per entrambi i

¹ Il corso dura due anni e consiste in una lezione di 90 minuti tenuta quotidianamente dal lunedì al venerdì per 15 settimane a semestre. Due di esse, definite di *Conversazione* (termine che nei sillabi delle università giapponesi include in genere anche attività di ascolto), sono affidate all'autore, mentre due lezioni di morfosintassi e una di lessico sono curate da docenti giapponesi. Alla fine dei due anni, gli allievi raggiungono mediamente il livello A1-A2.

² Le lezioni affidate all'autore si svolgevano il lunedì e il venerdì alla prima ora per gli studenti del secondo anno e alla seconda per quelli del primo. Le lezioni erano volte a promuovere l'*apprendimento attivo* descritto in seguito attraverso l'approccio comunicativo della Dilit International House.

³ I questionari, somministrati in giapponese, possono essere consultati rispettivamente nell'Appendice A) e nell'Appendice B) nella traduzione italiana.

questionari si è optato per domande a risposta aperta. Benché queste richiedessero tempi maggiori per la compilazione e per l'analisi, si è ritenuto opportuno dare ampia libertà agli studenti, sperando in questo modo di poter acquisire anche dati che andassero oltre ogni nostra supposizione. Si è altresì deciso di lasciare agli studenti la facoltà di scegliere se inserire il proprio nome nei questionari, auspicando che da questo accorgimento sarebbe risultata una maggiore sincerità nelle risposte. Il primo questionario raccoglie le risposte di 46 apprendenti di età compresa tra i 18 e i 23 anni, di cui 28 ragazzi e 13 ragazze. Cinque questionari erano anonimi. Gli intervistati per il secondo, di età compresa tra i 18 e i 22 anni, sono stati 41, di cui 24 ragazzi e 15 ragazze. Due questionari erano anonimi. Le risposte sono state date nella loro lingua madre.

Motivazione e motivazioni

La motivazione spiega perché qualcuno decida di fare qualcosa, con quanto impegno e per quanto tempo, ma trovare una risposta a queste tre domande è cosa molto ardua considerata la complessità dell'essere umano, il cui comportamento può essere influenzato da numerosi fattori (Dörnyei, 2012). Mariani (2008) afferma che “il costrutto ‘motivazione’” è così variegato e complesso che sarebbe meglio parlare “di ‘motivazioni’, diverse da individuo a individuo e, per lo stesso individuo, mutevoli” ed individua una motivazione rispetto ai contesti di lavoro (discipline diverse, insegnanti diversi, compagni diversi ecc.), un'altra “rispetto alle dimensioni dell'esperienza” (la motivazione nei confronti di una particolare disciplina o attività è diversa dalla “motivazione come disposizione generale verso l'apprendimento nel suo complesso”) e un'altra ancora “rispetto alle dimensioni temporali” (p. 26) (nel senso che la motivazione varia nel tempo).

Motivazione intrinseca ed estrinseca

Benché esistano diverse teorie sulla motivazione, in questo lavoro si darà particolare evidenza alla distinzione tra motivazione intrinseca ed estrinseca, non solo per il grande seguito che ha avuto, ma anche perché più adatta ai fini di questo studio.

Deci e Ryan (2004), citando Deci, e Deci e Ryan, affermano che la motivazione intrinseca “implica il partecipare a un'attività per il piacere e la soddisfazione inerenti nell'attività stessa”⁴ (p. 42), ma seguendo Mariani (2008), tuttavia, si ritiene importante chiarire che “la motivazione non risiede nell'argomento o nel compito, ma è una disposizione che origina pur sempre dalla persona (che in realtà non fa dunque qualcosa ‘per la cosa in sé’, ma per se stessa)” (pp. 50-51).

Di contro, sempre secondo Deci e Ryan (2004), la motivazione estrinseca “si riferisce a una vasta gamma di comportamenti aventi in comune il fatto che si partecipa alle attività non per ragioni insite in esse ma per ragioni strumentali” (p. 42).

⁴ Tutte le traduzioni sono dell'autore.

Polito (2014), citando Deci e Ryan, asserisce che la motivazione intrinseca è migliore di quella estrinseca: la seconda “ha la caratteristica strutturale di essere debole, precaria e fragile” (p. 29), ma ne riconosce l’utilità iniziale come incentivo, benché, a differenza di quella intrinseca, non sia duratura. Gli allievi motivati intrinsecamente, sostiene a ragione Polito (2014), “sono più forti e resistenti”, e sanno che “il risultato scolastico dipende direttamente dal loro impegno” (p. 31).

Riguardo a questi apprendenti, lo studioso si esprime come segue: “Non si inventano scuse, non si raccontano bugie, non proiettano le proprie colpe sugli altri. Si sentono responsabili davanti a se stessi e padroni del proprio comportamento” (Polito, 2014, p. 31). A questo proposito, interessante è l’affermazione di Mariani (2008) secondo la quale “è irrealistico pensare che tutti gli studenti, in tutte le circostanze, possano esibire una motivazione di tipo intrinseco” (p. 54), per il fatto che molto probabilmente, se ne avessero la facoltà, invece di svolgere le attività scolastiche, dove generalmente non hanno nessun controllo sui contenuti e sui metodi, si dedicherebbero molto volentieri ad altro.

Anderman e Anderman (2014) non escludono che le due motivazioni possano coesistere: “Uno studente può avere una motivazione intrinseca alta o bassa per un compito e una motivazione estrinseca alta o bassa per lo stesso compito” (p. 39). In altre parole, gli apprendenti possono essere contemporaneamente interessati allo studio, un fattore intrinseco, e al conseguimento di buoni voti, che però costituisce un incentivo estrinseco. Questo atteggiamento sembra essere realistico, dal momento che gli insegnanti, fra i loro altri doveri, hanno anche quello di assegnare dei voti.

Infine, Pallotti (2006) ricorda che “[u]n apprendente che abbia molti validi motivi per imparare la L2 sarà nel complesso più motivato di uno che ne abbia pochi e deboli” (p. 215) (vedi (44)) e suggerisce di ricorrere alla motivazione estrinseca solo qualora non fosse possibile motivare gli allievi in nessun altro modo. Negli altri casi, aggiunge, la motivazione estrinseca dovrebbe rivestire un ruolo secondario, quel tanto che basta per stimolare un’“ansia facilitativa” che può riflettersi con effetti benefici sull’apprendimento. D’altro canto, Hiromori (2013) precisa che “nessun singolo motivo è ‘buono’ o ‘cattivo’ in senso assoluto” (p. 294). La motivazione intrinseca può certo essere un buon motivo per decidere di apprendere una lingua, ma intrapreso lo studio e compresa l’entità dell’impegno richiesto, lo si potrebbe trovare meno piacevole del previsto, come Hiromori (2013), citando Hayashi, ricorda. Del resto, studiare per ottenere buoni voti non è una cosa negativa, ma il loro ottenimento non è garantito. Il suggerimento di Hiromori (2013), basato su varie teorie, verte dunque su un giusto equilibrio di motivi su cui contare per studiare una lingua, in modo che quelli più deboli o che stanno per sparire possano essere ravvivati da altri motivi più forti.

La valutazione e la motivazione estrinseca

Mariani (2008) afferma che “ricompense e punizioni, abbassando il senso di autoregolazione, invitano gli individui a fare quanto più possibile nel più breve tempo possibile, a prendere scorciatoie, a scegliere compiti facili, che non facciano correre i rischi implicati in compiti più impegnativi” (p. 58). Stando allo studioso, la forma

istituzionale assunta da ricompense e punizioni è, secondo una percezione spesso diffusa tra gli studenti, la valutazione. Si studia dunque per la promozione e, affermano Wentzel e Brophy (2014), per raggiungere lo scopo si adottano strategie appropriate⁵. Barkley (2009), basandosi sul lavoro di Kohn, ricorda che gli allievi possono decidere di iscriversi a corsi in cui è più facile ottenere voti alti in modo da mantenere il livello della loro media: in casi come questi la “generosità” dell’insegnante, pur sembrando risolvere il problema della motivazione nell’immediato, può successivamente rivelarsi controproducente per lo sviluppo della motivazione intrinseca.

L’enfasi sui voti, che può indurre alcuni apprendenti a barare durante gli esami, non origina solo dall’insegnante: anche le aspettative dei genitori (brutti voti possono comportare una punizione, mentre grazie a bei voti si ottengono lodi o addirittura regali) e determinate condizioni legate ai regolamenti dell’università (voti bassi escludono l’accesso a determinati privilegi) giocano un ruolo importante (Anderman e Anderman, 2014).

Per Polito (2014) la valutazione può essere *deterrente* (dunque punitiva) o *valorizzante*. Mentre nel primo caso si studia solo per il voto o per ricevere l’apprezzamento di qualcun altro (i genitori, l’insegnante) e non per il desiderio di imparare né per se stessi, nel secondo si ha una visione educativa, attraverso la quale l’insegnante valorizza lo studente e lo aiuta a sviluppare le sue potenzialità. Alla domanda se i voti vadano aboliti, Polito (2014) risponde: “Non è necessario abolire i voti, se si recupera la funzione educativa e culturale della scuola. Basta questo ripensamento a risvegliare la motivazione scolastica e a svuotare i voti del loro veleno demotivante” (p. 356). Dello stesso avviso sembra Pallotti (2006) quando chiarisce che “‘sviluppo della motivazione estrinseca’ non è sinonimo di ‘valutazione’ né di ‘correzione degli errori’”: queste infatti “possono aver luogo anche senza implicare alcuna idea di ricompensa o sanzione” (p. 311, n. 9), fattori fondamentali che definiscono la motivazione estrinseca. Si può pertanto ridurre il peso della motivazione estrinseca senza necessariamente sminuire la portata della valutazione o della correzione degli errori. Pur riconoscendo l’importanza di queste osservazioni, siamo indotti a ritenere che i voti, così come la correzione degli errori, possano limitare l’autonomia degli apprendenti, poiché rappresentano un mezzo attraverso il quale il docente esercita un controllo. In questo modo, il problema che Pallotti (2006) attribuisce alla motivazione estrinseca rimane però irrisolto:

Uno studente mosso esclusivamente dalla motivazione estrinseca difficilmente potrà essere detto autonomo: la sua acquisizione sarà condizionata dal bisogno di essere valutato positivamente dagli altri, non saprà prefiggersi obiettivi di apprendimento individuali e non sarà in grado di giudicare da solo se ha compiuto o meno progressi (p. 310).

⁵ Wentzel e Brophy (2014) ne portano qualche esempio: se le prove contengono solo tecniche di abbinamento o di riempimento di spazi gli apprendenti probabilmente opteranno per una memorizzazione superficiale dei materiali; se l’insegnante preannuncia i contenuti oggetto d’esame, concentreranno i loro sforzi solo su di essi, e così via.

Rispetto a questa difficoltà, l'esperienza alla base del presente lavoro mostra piuttosto come non sia attraverso i voti (vale a dire attraverso un giudizio proveniente dall'esterno), ma attraverso lo svolgimento di attività e il confronto fra pari che gli allievi imparano a valutare i propri progressi e le proprie lacune, e a porvi rimedio in maniera autonoma (vedi (63)).

L'apprendimento attivo e la motivazione

Barkley (2009) asserisce che quanto si intende attraverso *apprendimento attivo* (così definito perché indica un coinvolgimento attivo della mente), “si riferisce a diversi modelli d'istruzione, inclusi l'apprendimento cooperativo e collaborativo, l'apprendimento attraverso la scoperta, l'apprendimento esperienziale, l'apprendimento basato sui problemi, e l'apprendimento basato sull'investigazione” (p. 16). Evidenzia, inoltre, come gli apprendenti imparino veramente quando viene loro richiesto di giungere da soli a una soluzione facendo leva sulle proprie conoscenze ed esperienze.

Affinché gli allievi si impegnino, devono essere sicuri di avere le capacità necessarie per portare a termine un compito, e questo compito deve essere per loro significativo. D'altro canto, perché un'attività possa essere percepita in modo positivo, è importante che comporti un livello di sfida e di sostegno dell'insegnante normalmente alti: in questo modo gli apprendenti, imparando qualcosa di nuovo, possono percepire l'utilità del compito, senza essere condizionati dall'ansia per la paura di non essere in grado di svolgerlo, perché grazie al sostegno ricevuto chi studia si sente rassicurato (Mariani, 2008). Inoltre, secondo Wentzel e Brophy (2014), se le attività vengono svolte spontaneamente e con la consapevolezza che la qualità dell'esecuzione non avrà gravi conseguenze, si preferiscono alti livelli di sfida e di abilità. Se invece lo svolgimento delle attività viene presentato come un obbligo (e quindi per qualche ragione l'apprendente vuole a tutti i costi riuscire a completarle con successo), si preferiscono attività che comportino un livello di abilità superiore a quello di sfida.

L'italiano in Giappone

Come descritto da Carassia, Diodato e Hirose (2009), la lingua italiana ha cominciato a guadagnarsi un posto importante in Giappone negli anni '90, sulla scia del successo del *Made in Italy* degli anni '80. Sono proprio gli anni '90, infatti, che vedono la nascita di un programma televisivo per l'apprendimento della lingua italiana che, come quello alla radio, viene mandato in onda ancora adesso⁶. Per seguire queste lezioni è possibile acquistare dei testi, reperibili in qualsiasi libreria. Le tv giapponesi, a conferma dell'interesse nei confronti del *Bel Paese*, spesso trasmettono anche programmi di vario genere che hanno come tema l'Italia. Sono, inoltre, da segnalare anche manifestazioni varie, quali il Festival del Cinema Italiano, che si svolge dal 2001, e il fatto che diversi negozi e riviste hanno un nome italiano [o italianeggiante]. Da qualche anno, aggiungiamo, ci sono anche canali televisivi che trasmettono telefilm italiani.

⁶ Il sito web dei due programmi è consultabile all'indirizzo <https://www2.nhk.or.jp/gogaku/italian/>

Le motivazioni di chi studia italiano, con variazioni dipese dall'età, generalmente riguardano uno di questi ambiti: moda, design, cinema, cucina, e più in generale gastronomia, musica (in particolare l'opera), Formula 1, vini, arte, calcio, lavoro, bellezze naturali, viaggi, storia, letteratura, il modo di vivere "all'italiana" (Carassia et al., 2009; Nannini, 2000) e MotoGP. L'esperienza, tuttavia, insegna che in molti casi si tratta di motivazioni deboli. Nannini (2000) afferma: "Soprattutto all'inizio, i discenti sono spinti, in linea generale, da interessi abbastanza generici" (p. 234).

L'insegnamento dell'italiano fu introdotto per la prima volta in un istituto d'istruzione superiore giapponese nel 1899, presso la Tokyo School of Foreign Languages (l'attuale Tokyo University of Foreign Studies) (Kikuchi, 2014). Secondo i dati del Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Monbukagakushō. Kōtō kyōikukyoku. Daigaku shinkōka. Daigaku kaizen suishinshitsu, 2016) in Giappone l'italiano si studia in 119 università, ossia il 15,6% del totale, posizionandosi all'ottavo posto dopo, in ordine, l'inglese, il cinese, il francese, il tedesco, il coreano, lo spagnolo e il russo. Takada (2005) sostiene che l'italiano figura soprattutto tra gli insegnamenti delle università in cui ci si specializza in musica, seguite da università in cui si studiano le belle arti. Sempre secondo lo studioso, la lingua o la letteratura italiana è materia di specializzazione in 7 università⁷, tra cui la Kyoto Sangyo University. Il Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Monbukagakushō. Shotō chūtō kyōikukyoku. Kokusai kyōikuka, 2016) rende noto che l'italiano è insegnato anche in 13 scuole secondarie di secondo grado e in una scuola secondaria di primo grado.

Bisogna aggiungere che ci sono corsi di lingua anche presso l'Istituto Italiano di Cultura, con sede a Tokyo e a Osaka, presso Associazioni Italo-Giapponesi e in numerose scuole private di lingue e centri culturali. Non bisogna infine dimenticare gli insegnanti che impartiscono lezioni private. Secondo una stima, il numero di chi studia italiano in Giappone si aggira intorno alle 500.000 persone (Crisafulli, in Maugeri, 2011).

La voce degli studenti

In questo paragrafo si riportano alcune delle opinioni espresse dagli studenti rispetto ai fattori di vario genere che, a loro avviso, influenzano la propria motivazione verso lo studio della lingua italiana.

Fattori demotivanti

Il quadro emerso dall'analisi dei questionari sembra essere piuttosto complesso. Qui presenteremo le cause che gli studenti sentono connesse alla motivazione, ma distinguendole secondo gli ambiti a cui competono.

Fattori esterni (società, famiglia, elementi concreti del quotidiano all'interno dell'Ateneo, ecc.). Secondo uno degli allievi, la società attribuisce eccessiva

⁷ Una di queste è, più precisamente, un istituto universitario biennale.

considerazione a voti e crediti (1), e, sempre dal punto di vista dell'influenza dei fattori sociali sugli studi universitari, un altro esprime la propria frustrazione rispetto al fatto che si tenda a dare priorità al nome dell'università frequentata piuttosto che all'impegno dedicato al corso di studi, probabilmente perché teme che questo possa condizionare in qualche misura la sua futura ricerca di lavoro (2).

(1) "Vorrei un ambiente in cui l'apprendimento fosse qualcosa di piacevole".
Motivo: "Perché c'è la tendenza a dare maggiore importanza a crediti e voti".

(2) "Vorrei che non si desse eccessiva importanza alla reputazione dell'università".
Motivo: "Vorrei che si guardasse a come si è studiato all'università".

In uno dei commenti si afferma a chiare lettere che l'ateneo frequentato non è quello a cui ci si sarebbe voluti iscrivere, ma che la scelta è caduta su questo perché non si è riusciti a superare l'esame di ammissione del primo, e si dichiara, senza mezzi termini, di non nutrire interesse alcuno per l'italiano, scelto solo perché figura tra i corsi obbligatori previsti dal corso di laurea, la cui scelta l'intervistato non è stato in grado di giustificare (3).

(3) Domanda: "Perché hai pensato di studiare l'italiano?"

Risposta: "È materia obbligatoria del mio corso di laurea. Non avendo superato l'esame di ammissione dell'università alla quale aspiravo, non mi è rimasto che iscrivermi qui. Non c'è nessun motivo particolare per cui io abbia scelto questo corso di laurea".

Un discente lamenta un'eccessiva importanza data al punteggio TOEIC, nonostante non rappresenti le effettive capacità comunicative della persona (4).

(4) "[*scil.* Vorrei che] non [decidessero] tutto in base al punteggio TOEIC".

Motivo: "Pur ottenendo un punteggio TOEIC elevato non significa che si sappia parlare [*scil.*: l'inglese]".

Gli studenti, dice un altro, hanno pochi soldi e per potersi mantenere e pagare l'università sono costretti a lavorare part-time e ciò sottrae tempo allo studio. Inoltre, gli iscritti all'ultimo anno devono anche cercare un lavoro a tempo pieno in modo da poter cominciare subito a lavorare dopo la laurea (5).

(5) "In Giappone gli studenti ricevono troppo pochi soldi. Attualmente, gli studenti che hanno chiesto un prestito per studiare sono indebitati già da adolescenti. Gli studenti sono angosciati dalla necessità di lavorare part-time. Si impegnano troppo nella ricerca di un impiego per dopo la laurea e non possono studiare come dovrebbero".

Bisogna anche riportare, basandosi sull'esperienza, che, se è vero che ci sono molti studenti universitari che lavorano part-time, i motivi per cui lo fanno sono tra i più diversi.

Alla famiglia, tra le varie cose, si chiede protezione, sostegno, che possono esprimersi nella preparazione di cibi graditi (6) o cestini da pranzo (7).

(6) “Vorrei mangiare cose buone”.

(7) “Vorrei che mi preparassero il cestino da pranzo”.

Motivo: “Penso che, avendo qualcosa di piacevole che mi aspetta dopo la lezione, potrei impegnarmi”.

Accanto a queste osservazioni, si leggono però anche quelle di chi preferisce che la famiglia non interferisca (8) o chi vorrebbe che manifestasse interesse nei confronti dell’Italia (9), fino a chi vorrebbe che qualche familiare lo svegliasse in modo che riesca ad alzarsi per andare all’università, perché da solo non ci riesce (10).

(8) “Vorrei che non si intromettessero troppo nei miei affari”.

Motivo: “Perché mi chiedono più o meno sempre le stesse cose”.

(9) “Vorrei che ne sapessero di più dell’Italia”.

(10) “Vorrei che la mattina mi svegliassero”.

Motivo: “[*scil.* Alzarmi presto] [1]a mattina non fa per me”.

Mettendo a fuoco più precisamente le condizioni di vita universitaria e avvicinandoci così all’aspetto che più ci interessa, si aggiunge qui che qualcuno gradirebbe, ad esempio, un maggior numero di mense, minimarket, scale mobili (11), un maggior numero di autobus da e per l’università⁸ e l’abolizione dei bagni alla turca (12).

(11) “Vorrei più scale mobili, minimarket e mense”.

Motivo: “C’è troppa gente”.

(12) “Vorrei più autobus e che i bagni fossero tutti in stile occidentale”.

Organizzazione dell’università, strutturazione dei corsi. Molti degli intervistati (forse fin troppo numerosi) disapprovano l’obbligo di seguire un certo numero di corsi d’inglese per il conseguimento della laurea (13).

(13) “Vorrei che abolissero i corsi d’inglese”.

Motivo: “Perché vorrei concentrarmi nello studio della lingua in cui mi specializzo [...]”.

Non è facile ipotizzare il motivo per cui vengano espresse queste opinioni, ma si può congetturare o che gli apprendenti non siano sufficientemente consapevoli

⁸ Le file per i servizi possono essere snervanti, soprattutto negli orari in cui questi sono più utilizzati. Un maggior numero di autobus, soprattutto in certi orari, può permettere di uscire più tardi di casa. Il riferimento alle scale mobili deriva invece dal fatto che gli edifici del campus sono sparsi lungo una collina e lo spostamento, nel caso in cui due lezioni si svolgano in edifici diversi, può richiedere tempo ed energia.

dell'importanza che la conoscenza della lingua inglese riveste nel mondo di oggi (per esempio nel momento in cui si cerca lavoro), oppure che il rifiuto da loro manifestato potrebbe risalire al modo in cui lo studio di questa lingua è stato affrontato nel passato, fino alle scuole superiori. Si dovrebbe imparare perché si vuole e non perché si deve, altrimenti l'apprendimento non è efficace, ma essendo l'importanza della lingua inglese innegabile, non può essere ignorata da un corso di laurea come quello che frequentano. La soluzione ideale dovrebbe dunque ispirarsi ad un approfondimento e una maggiore precisione nell'individuazione delle ragioni di questo rifiuto e agire affinché il desiderio di imparare l'inglese possa essere stimolato nelle sue motivazioni più profonde.

Organizzazione e struttura dei corsi di lingua italiana. Le lezioni di conversazione d'italiano, essendo alla prima ora del lunedì e del venerdì (vedi n. 2), sembrano avere per vari apprendenti un impatto negativo sulla partecipazione poiché la stanchezza (spesso dovuta alla lunghezza degli spostamenti) rende loro difficile una partecipazione efficace (14)-(15).

(14) “Vorrei che le lezioni non fossero alla prima ora”.

Motivo: “È dura seguire lezioni di conversazione dalla prima ora”.

(15) “Mi risulta difficile frequentare perché le lezioni si tengono alla prima ora del lunedì e del venerdì [...]”.

I risultati degli studi che indagano il sonno sembrano indicare che alzarsi la mattina verso le 9 o le 10 o andare a dormire verso mezzanotte non implicano pigrizia o vita sregolata negli adolescenti: ciò sembra invece riflettere il normale ritmo biologico di questa età. Per questo motivo potrebbe essere auspicabile far coincidere l'orario delle lezioni con l'orario biologico di quelli che devono frequentarle (per esempio dando inizio alle attività didattiche fra le 10 e le 11) (Kelley, Lockley, Foster e Kelley, 2015).

Molti degli intervistati lamentano il carico di lavoro richiesto da alcuni corsi, che impedisce loro di dedicarsi con lo stesso impegno a materie per cui potrebbero nutrire maggiore interesse, se non indurli addirittura a trascurarle completamente, e queste richieste spesso non riguardano solo i compiti a casa, ma anche la preparazione di prove intermedie⁹ (16).

(16) “Vorrei che assegnassero meno compiti e che la quantità di cose da studiare per le prove intermedie e la frequenza delle stesse fossero minori”.

Motivo: “Perché ci resta tempo solo per quella materia”.

I compiti richiesti per altre materie sembrano dunque talvolta interferire nel normale svolgimento delle lezioni generando uno stato di ansia.

⁹ Per esempio, durante una lezione, un'allieva ha cercato più volte di svolgere frettolosamente dei compiti per un'altra lezione dello stesso giorno. A esplicita richiesta, ha spiegato che non era riuscita a svolgerli a casa e temeva che il docente, che non conosceva abbastanza (trattandosi del primo semestre del I anno), non si sarebbe mostrato comprensivo.

Trautwein (citato in Anderman e Anderman, 2014) afferma che, anche se l'utilità dei compiti è innegabile, il tempo a essi dedicato è meno importante di altri aspetti, quali la frequenza con cui si assegnano e l'impegno degli studenti durante lo svolgimento. Quest'ultimo aspetto, secondo Trautwein e Ludtke (citati in Anderman e Anderman, 2014), è legato all'utilità che essi attribuiscono ai compiti e alle capacità che pensano di avere per poterli svolgere.

Si ritiene perciò che i compiti imposti, oltre a non avere nessuna utilità perché tutto verrà dimenticato dopo poco, limitino l'autonomia degli studenti, distruggano il piacere di imparare e accentuino la repulsione nei confronti dello studio e della cultura. La soluzione ideale sarebbe, naturalmente, che i docenti si impegnassero a svolgere lezioni talmente motivanti da facilitare gli studenti nella scoperta del piacere di imparare: saranno poi loro a decidere spontaneamente se dedicarsi allo studio e all'approfondimento di quanto incontra maggiormente il loro interesse anche oltre l'orario delle lezioni (vedi (69)).

Corsi e lezioni: contenuti, pratiche didattiche, partecipazione. Una delle richieste più frequenti è quella di lezioni più piacevoli perché se non lo sono conciliano il sonno (17).

(17) “Vorrei lezioni un po' più divertenti”.
Motivo: “Perché mi viene sonno”.

A volte il monologo del docente è difficile da seguire e si desidererebbe una lezione che permettesse un certo livello di interazione e che quindi li veda partecipi in un ruolo attivo. Questo li terrebbe lontani dagli smartphone e dallo svolgimento di compiti per altre materie. Inoltre, una partecipazione attiva potrebbe facilitare la memorizzazione dei contenuti (18).

(18) “Vorrei lezioni in cui non fosse solo il docente a parlare, ma in cui venisse richiesta una partecipazione maggiore agli allievi”.
Motivo: “In questo modo gli studenti non sarebbero tentati di fare compiti [*scil.* per altre materie] o di usare lo smartphone e è più probabile che il contenuto delle lezioni venga memorizzato”.

Fra le cause di distrazione, si incontra anche il continuo bisbiglio dei compagni, al quale l'insegnante non fa nulla per porre rimedio (19), o ancora, si vorrebbe non essere invitati dagli amici prima degli esami, perché non si riesce a rifiutare (20), un'altra prova, a nostro avviso, del peso eccessivo che studenti e docenti attribuiscono alle verifiche.

(19) “Vorrei che, nelle classi in cui c'è chi bisbiglia tanto, si prendessero misure nei confronti degli studenti che disturbano”.
Motivo: “Perché ci sono casi in cui non smettono se nessuno gli dice niente”.

(20) “[*scil.* Vorrei] [m]eno inviti a uscire prima degli esami”.
Motivo: “Perché non posso rifiutare”.

Uno degli intervistati risponde di lasciarsi facilmente influenzare dai compagni di classe, che hanno nei suoi confronti una funzione di traino, e, di conseguenza, il suo impegno a lezione riflette il loro (21).

(21) “Vorrei che a lezione si impegnassero”.

Motivo: “Perché penso che, se gli altri si impegnassero, mi impegnerei anch’io”.

Queste affermazioni mostrano che gli studenti hanno bisogno di aiuto per proteggersi dalle *interferenze*. Se in classe è il docente a ricordare, per esempio, che gli smartphone vanno spenti, a casa in genere sono da soli e, come nota Polito (2014): “Molti studenti sono poco concentrati, perché non prendono le opportune precauzioni per proteggere la propria motivazione dalle numerose interferenze” (p. 37). Gli studenti, dunque, devono imparare a disciplinarsi, ad automotivarsi¹⁰.

Altre opinioni riguardano la durata delle attività, considerata troppo estesa (22).

(22) “[...] a volte penso che il tempo dedicato alle attività sia troppo”.

Interessante è che questo problema sia emerso solo nel primo questionario e non nel secondo, il che potrebbe indicare una mancanza di abitudine rispetto a questo modo di studiare. In ogni modo, per risolvere questa difficoltà, potrebbe essere sufficiente svolgere attività più brevi all’inizio del corso e aumentare a poco a poco la loro durata fino a raggiungere quella adeguata. Qualcuno si è espresso negativamente rispetto alla durata delle lezioni vere e proprie, ritenendo eccessivi 90 minuti e suggerendo di prevedere una pausa nel corso della lezione o abbreviarne la durata, perché questo migliorerebbe il rendimento (23).

(23) “[*scil.* Vorrei] [1]lezioni più brevi”.

Motivo: “In una lezione di 90 minuti non è possibile rimanere concentrati fino alla fine. La lezione sarebbe più efficace se si facesse una pausa di 5 o 10 minuti o se durasse 70 minuti”.

Fra gli elementi motivanti, è interessante la proposta di chi vorrebbe maggiori opportunità di incontrare italiani, possibilmente coetanei, che potrebbero offrire tanto una possibilità di praticare la lingua quanto una motivazione in più. Questa opportunità potrebbe presentarsi grazie alla presenza di studenti italiani nell’Ateneo tramite accordi interuniversitari: aumentare le occasioni di incontro potrebbe contribuire certamente all’offerta formativa (24).

(24) “Per quanto riguarda l’italiano, vorrei che ci fossero più occasioni di venire a contatto con gli italiani dello stesso anno di corso”.

La percezione della difficoltà. Le risposte ai questionari sembrano anche indicare il peso esercitato sulla motivazione dalle convinzioni personali degli studenti

¹⁰ Per alcune strategie praticabili a questo scopo, vedi Dörnyei, 2012, pp. 109-116.

sul modo in cui si dovrebbe studiare/insegnare, acquisite in tanti anni di “addestramento scolastico”.

Di fronte alla percezione delle difficoltà, nelle risposte degli allievi incontriamo due commenti che esprimono due opinioni diametralmente opposte: mentre uno studente del II anno, al primo questionario, in generale afferma che se le lezioni sono divertenti la motivazione è alta nonostante le difficoltà (25), uno del I, nel secondo questionario, riferito all’attività di ascolto, risponde che la difficoltà dell’attività impedisce un aumento della motivazione (26).

(25) “È difficile, ma piuttosto divertente, quindi la motivazione è alta”.

(26) “Le cose che stiamo facendo ora sono troppo complicate, difficilmente riesco a comprenderle e la mia motivazione non aumenta”.

Rispetto a questo problema, è difficile stabilire se il livello della loro motivazione, così com’è da loro espresso, sia una causa o un effetto. Nel primo caso, ciò avvalorerebbe la tesi di Wentzel e Brophy (2014) sopra menzionata secondo cui gli apprendenti più motivati preferiscono compiti più difficili e i meno motivati preferiscono quelli più facili (per quanto sarebbe preferibile poter far riferimento a un campione più ricco). Allo stesso tempo, per correttezza di registrazione dei dati, si deve qui riferire che lo stesso studente che nel questionario dichiarava un’alta motivazione ha poi abbandonato il corso, dopo essersi assentato ripetutamente, il che permette di esprimere dei dubbi sulla sua reale motivazione.

Al di là della difficoltà oggettiva, la percezione di difficoltà di un’attività o di un corso può avere cause diverse. Una di queste può derivare dalle convinzioni dell’allievo. Yūki (2015b) sostiene che potrebbe trattarsi di un pretesto che può aiutare a superare tanto lo shock dell’insuccesso (“non ce l’ho fatta perché era difficile”) quanto avvalorare il successo (“nonostante la difficoltà”). Gli studi sembrano mostrare che chi ricorre a questa strategia ha più probabilità di insuccesso rispetto a chi non lo fa¹¹.

Una parte delle risposte riguarda invece la riflessione di come loro stessi possano incentivare la propria motivazione: sono emerse proposte di vario genere, interessanti sia per documentare la varietà delle opinioni, sia per individuare, in alcuni casi, le loro convinzioni. Si ricordano qui strategie menzionate secondo le affinità che presentano. Il primo gruppo (27)-(35) riguarda lo studio; il secondo gruppo (36)-(41) l’autoregolazione; il terzo e ultimo gruppo (42)-(47) motivazioni intrinseche ed estrinseche di vario tipo.

(27) “Ripassare”.

¹¹ Se il pretesto viene avanzato dopo aver fatto qualcosa, attribuire l’insuccesso a cause diverse dalle proprie capacità o impegno facilita la diminuzione dello stress, ma allo stesso tempo può comportare il rischio dell’abbassamento degli obiettivi (Yūki 2015b).

- (28) “Esercitarmi”.
- (29) “Fare i compiti ogni giorno”.
Motivo: “Facendoli ogni giorno, posso capire e la motivazione aumenta”.
- (30) “Avere un atteggiamento positivo nei confronti dello studio”.
- (31) “Impegnarmi seriamente”.
- (32) “Studiare tante parole e imparare la grammatica”.
- (33) “Fare più domande”.
- (34) “Adeguarmi allo stile dell’insegnante e degli altri senza perdere di vista il mio”.
- (35) “Impegnarmi secondo le mie possibilità”.
- (36) “Imparare ad autoregolarmi”.
- (37) “Studiare in treno quando vado all’università”.
- (38) “Fare in modo che non fare ritardi né assenze diventi una cosa ovvia”.
- (39) “Svegliarmi la mattina”.
Motivo: “Per non fare tardi a lezione”.
- (40) “Mettere in ordine la mia stanza”.
Motivo: “Perché, essendo la stanza in disordine, non posso sistemare i libri”.
- (41) “Tenere un’agenda”.
Motivo: “Spesso non ricordo quali impegni abbia in un determinato giorno”.
- (42) “Interessarmi all’Italia”.
- (43) “Fare amicizia con italiani [...]”.
- (44) “Farmi piacere di più l’italiano. Avere un maggior numero di interessi nei confronti dell’Italia”.
Motivo: “Studiando ciò che mi piace, lo studio non sarà soffocante”.
- (45) “Studiare per la mia famiglia e laurearmi”.
- (46) “Ottenere crediti e laurearmi”.
Motivo: “Per trovare lavoro”.
- (47) “Risparmiare”.

Fra gli elementi demotivanti appare invece, in qualche caso, l'impressione di non fare progressi (48).

(48) “[...] non penso che la mia abilità nel conversare stia migliorando”.

Di fronte a questo, sarebbe importante che l'insegnante chiarisse che non tutti i risultati delle attività sono immediati, e che, come ricorda Osborne (2005), non essendo il progresso un processo lineare, talvolta è difficile notare progressi senza arrivare alla fine del corso o anche in momenti successivi. Tuttavia questa impressione potrebbe anche essere generata dalle convinzioni degli studenti.

Fattori motivanti

Prima di entrare nel merito, si premette che le considerazioni riportate di seguito si riferiscono quasi esclusivamente alle lezioni dell'autore del presente contributo.

Miglioramento della motivazione attraverso lo svolgimento delle lezioni.

Anche a questo proposito, si riportano le osservazioni proposte dagli allievi, cercando di comprenderne le ragioni e di trarne conclusioni utili al miglioramento della qualità dell'offerta didattica. Alcune osservazioni vertono sul divertimento e l'allegria che si provano imparando perché giocano un ruolo importante nella motivazione (49).

(49) “Aumenta la voglia di studiare l'italiano”.

Molti intervistati hanno usato “divertente” e “piacevole” nei loro commenti, quasi mostrando una specie di sorpresa per la scoperta di poter imparare divertendosi (vedi (25), (50), (52), (53), (54), (56), (58), (72), (73), (79) e (80)). Tuttavia, Raffini (citato in Dörnyei, 2012) nota come la parola “divertente” non sembri godere di una buona reputazione in ambiente scolastico. Diffusa, fra docenti e studenti, commenta Dörnyei, è infatti l'opinione che si possa imparare veramente solo se lo studio è serio e significativo.

Tra gli elementi definiti “divertenti”, si citano la varietà delle attività proposte (50), l'effetto sorpresa (51) e l'attesa che si crea quando, per dare istruzioni separatamente agli studenti prima di alcune attività di conversazione libera, al fine di creare un vuoto d'informazione, una parte di loro, in genere la metà, viene mandata fuori dell'aula (52).

(50) “È divertente perché ci sono vari tipi di attività”.

(51) “È sempre impossibile prevedere quali attività svolgeremo”.

(52) “Quando usciamo, anche se a volte penso che sia un po' seccante, l'atmosfera si fa più animata e divertente”.

Dal momento che normalmente le attività vengono svolte in coppia (in caso di numero dispari si forma un gruppo di tre), in qualche commento si legge che lavorare con compagni diversi è un fattore positivo (53)-(54).

(53) “È divertente il fatto di non sapere, ogni volta, che cosa faremo e con chi lavoreremo”.

(54) “Finora¹² nelle lezioni di conversazione avevo lavorato sempre con lo stesso compagno, quello con cui andavo d'accordo. Grazie, però, al fatto che l'insegnante forma coppie in modo casuale, ho potuto confrontarmi con compagni di classe con cui non avevo quasi mai parlato per un anno e ho trovato la cosa divertente”.

Un altro elemento sembra garantire l'effetto sorpresa: il fatto che non venga utilizzato un libro di testo, quanto piuttosto materiali cartacei, il che conferisce all'attività anche un senso di libertà (55)-(56).

(55) “Mi piace il senso di libertà scaturito dal fatto che non utilizziamo un libro di testo”.

(56) “È divertente usare materiali cartacei e non un libro di testo”.

Si precisa qui che i materiali vengono distribuiti solo quando l'attività lo richiede, quindi esistono attività per le quali non viene distribuito alcun materiale. Fonte di piacere è anche la soddisfazione derivante dal completamento dell'attività e la conseguente percezione di aver raggiunto l'obiettivo (57).

(57) “Riuscire a parlare solo in italiano per 30 minuti mi dava una grande sensazione di successo”.

L'utilità delle attività ai fini dello studio percepita dagli apprendenti, procurando piacere in esso, innalza la qualità dell'atteggiamento degli apprendenti (58).

(58) “[...] il contenuto delle lezioni non è solo divertente ma, a differenza delle lezioni tipiche, ci viene chiesto di usare la testa in modo considerevole, cosa che io trovo significativa”.

In un altro caso, l'ascolto e la successiva discussione sui contenuti vengono sentiti come utili anche per lo studio futuro dell'italiano (59).

(59) “Ho pensato che l'attività in cui, dopo aver ascoltato persone parlare in italiano, dobbiamo riflettere sul contenuto, sarebbe stata utile anche per lo studio futuro dell'italiano”.

¹² Lo studente si riferisce all'anno precedente, quando lo scrivente non lavorava ancora in questa università.

Utilità viene anche riconosciuta al fatto che l'insegnante si avvalga principalmente dell'italiano nel corso della lezione (60).

(60) “Penso che sia una buona cosa svolgere le lezioni principalmente in italiano. Finora¹³ le lezioni di conversazione venivano svolte in giapponese”.

L'utilità, oltre alle modalità legate alle attività, si estende anche ai contenuti e ai tipi di testo (61)-(62).

(61) “Le lezioni sono state utili perché si faceva conversazione quotidiana. Ho avuto la sensazione che quando andrò in viaggio in Italia mi saranno senza dubbio utili”.

(62) “[...] è stato stimolante ascoltare l'italiano autentico”.

Il fatto che le lezioni siano svolte in modo da dare priorità alla pratica della lingua non solo facilita la comprensione, ma permette a chi impara di comprendere il proprio reale livello, i propri progressi e lacune, così, rendendosi conto dei propri limiti, si può cercare di superarli (63).

(63) “Mi sono reso conto che la mia abilità nel conversare è palesemente migliorata. Penso che se imparassi molte più parole potrei riuscire a tenere una conversazione in modo adeguato”.

Ovviamente questo va di pari passo con lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento più volte menzionato in questo lavoro. Le parole stesse di uno degli studenti, intento a spiegare il motivo del gradimento delle lezioni, lo manifestano con chiarezza (64).

(64) “[...] perché [*scil.*: l'insegnante] ci fa lavorare autonomamente”.

Il fatto che non venga praticata alcuna forma di correzione da parte dell'insegnante nelle attività in cui è previsto che gli studenti si esprimano liberamente sembra avere effetti positivi sull'autostima, in particolare, degli apprendenti giapponesi (65).

(65) “Molti giapponesi, rispetto a persone di altre nazionalità, sono timidi¹⁴, ma facendo conversazione [*scil.* con i compagni] possono acquistare fiducia in se stessi”.

¹³ Vedi n. 12.

¹⁴ Questo dato è confermato da Yashima (2010) che, citando Klopff, Klopff e Cambra, e McCroskey, Fayer e Richmond, spiega che i giapponesi sono più ansiosi nella comunicazione interpersonale in lingua madre di statunitensi, australiani, sudcoreani, cinesi, filippini e micronesiani; sono inoltre più introversi degli inglesi (per questo caso cita Iwawaki, Eysenck e Eysenck) e hanno spesso un atteggiamento passivo durante la conversazione con sconosciuti. Interessante sottolineare a questo proposito ciò che uno studente del I anno ha scritto nel primo questionario (1).

Presentare contemporaneamente lingua e cultura sembra poi rappresentare un altro fattore motivante. Gli intervistati sostengono di apprezzare in particolare l'uso di canzoni italiane e filmati (66)-(68).

(66) "Vorrei che a lezione usassimo anche programmi televisivi e filmati così da potermi interessare all'Italia".

(67) "Sarebbe divertente usare filmati come film e telefilm".

(68) "Vorrei ascoltare più canzoni".

Per esempio, uno di loro scrive di aver cominciato ad interessarsi alla musica italiana dopo aver svolto delle attività su una canzone (69).

(69) "Sono contento che [*scil.* l'insegnante] ci abbia insegnato una canzone. Da allora mi sono un po' interessato alla musica italiana".

Miglioramento della motivazione attraverso il clima della classe. Alcuni studenti attribuiscono al clima della classe il motivo per cui vengono volentieri a lezione (70).

(70) "Perché non c'è un clima di tensione".

È importante al punto che si vorrebbe consigliare anche ad altri la frequenza al corso, proprio per questa ragione (71).

(71) "Mi sento a mio agio".

Altri mostrano di apprezzare il clima informale delle lezioni (72).

(72) "Sono piacevoli perché possiamo studiare l'italiano in maniera divertente in un clima informale".

Questo favorisce la creazione di uno spirito di gruppo¹⁵. Da non sottovalutare è anche il ruolo dell'allegria (73).

(1) "Non riesco a tenere conversazioni in italiano cariche di contenuto se non con persone che conosco".

Questo sembra confermare l'importanza della coesione del gruppo classe. Il caso di questo studente, che in entrambi i questionari si è mostrato molto critico e poco paziente nei confronti dei compagni e anche dello scrivente, induce però a ricordare che ci sono apprendenti che necessitano di più tempo di altri per instaurare dei legami.

Ancora Yashima (2010), citando Sato e Song, ricorda che gli studenti asiatici, giapponesi inclusi, in classe comunicano con meno frequenza degli studenti europei.

¹⁵ Una delle modalità della lezione è che gli studenti, più volte nella stessa lezione, devono cambiare di posto, il che favorisce, ad esempio, la circolazione delle idee. Come ricorda Yūki (2015b), il fatto di

(73) “Mi è piaciuto il clima piacevole e allegro delle lezioni. Si scherzava e c’era un clima felice”.

Un intervistato, rivolgendosi in generale ai docenti dell’università, fa una richiesta legata a un aspetto più “pratico” (74).

(74) “Vorrei che dedicaste del tempo alle attività rompighiaccio in modo che abbiamo la possibilità di parlare con gli altri. Quando sono assente non ho persone con cui ho sufficiente confidenza per chiedere [*scil.* quello che è stato fatto durante la mia assenza]”.

Infine, il rapporto tra di loro sembra essere tanto importante che alcuni desidererebbero che nessuno si assentasse mai perché più sono più si divertono (75).

(75) “Vorrei che non vi assentaste”.

Motivo: “Se siamo in tanti è più divertente”.

Miglioramento della motivazione attraverso l’atteggiamento dell’insegnante.
Alcuni commenti mostrano apprezzamenti relativi all’insegnante (76)-(77).

(76) “È allegro, sorridente e si capisce chiaramente”.

(77) “Posso fargli domande senza timore, si relaziona con gli studenti con un atteggiamento sorridente e allegro”.

Si menziona qui il sorriso, che rappresenta uno degli elementi atti a mostrare benevolenza verso l’interlocutore. Altri modi volti allo stesso scopo sono: fissare l’interlocutore negli occhi perché denota interesse nei suoi confronti; chiamarlo per nome (perché si mostra di riconoscere le persone come tali); incentrare il discorso sull’altro evitando di parlare solo di sé stessi (anche questa è una manifestazione d’interesse nei suoi confronti)¹⁶.

Polito (2014) definisce il sorriso “un gesto educativo. È una potente strategia educativa che crea serenità in classe, diffonde allegria, regala leggerezza, scioglie le tensioni, riduce la fatica, neutralizza le contestazioni, induce il rispetto, fa riscoprire il valore di ogni persona” (p. 334). Chiamare gli studenti per nome, inoltre, è utile, secondo un intervistato, anche per un’altra ragione (78).

(78) “Ho imparato subito i nomi di tutti perché Francesco ci chiamava spesso per nome”.

sedersi accanto a una persona significa entrare nel suo spazio personale e ciò aumenta la possibilità di sviluppare intimità, amicizia.

¹⁶ Per esempio si può chiedere come abbia trascorso le sue giornate oppure richiamare informazioni relative all’interlocutore ottenute in passato (Yūki 2015a, p. 53).

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), número 11. ISSN 2011-1177. Páginas 173-202. Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá.
<http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

Due commenti (79)-(80) definiscono una dimensione di divertimento che scaturisce dall'atteggiamento dell'insegnante, e uno di essi (79) fa chiaro riferimento all'umorismo, che Dörnyei (2012) definisce, nella sua dimensione di mezzo adeguato al miglioramento del clima di classe, con le seguenti parole: "È un fattore potentissimo, tuttavia è spesso ignorato negli scritti teorici sulla motivazione" (p. 41).

(79) "Penso che [*scil.* il suo modo d'insegnare] sia ottimo perché anche per noi giapponesi è chiaro, fa battute, è divertente ed efficace".

(80) "Mi piace la sua personalità. È allegro, gioioso e divertente".

Uno studente ritiene importante l'atteggiamento gentile dell'insegnante (81).

(81) "Il fatto che il modo di parlare e l'espressione del viso denotino gentilezza rende facile rivolgergli delle domande".

Polito (2014) si esprime sulla gentilezza sostenendo che se un insegnante è attento agli aspetti motivazionali diventa inevitabilmente gentile. Una didattica che esprime gentilezza e umanità viene presentata da Polito (2014) nel modo seguente: "Valorizza l'attesa. Rispetta le pause. Abbraccia il silenzio. Accoglie l'errore e lo usa per imparare a migliorare. Stimola l'apprendimento autentico e sostiene la rielaborazione personale dello studio" (p. 332).

Alcuni degli studenti apprezzano il fatto che l'insegnante risponda a qualsiasi tipo di domanda (82).

(82) "Quando gli fai una domanda, risponde subito".

Come evidenzia Humphris (1997), affinché gli studenti siano autonomi, è importante che siano loro a decidere che cosa vogliono sapere e non che sia l'insegnante a decidere che cosa devono sapere.

Anche l'uso del giapponese da parte dell'insegnante, il cui utilizzo ha l'obiettivo di fungere da sostegno psicologico, ha ricevuto commenti positivi (83).

(83) "Apprezzo molto il fatto che spieghi anche in giapponese".

L'entusiasmo dell'insegnante è menzionato in uno dei commenti come elemento positivo per la motivazione (84).

(84) "L'insegnante ha una grande energia".

Il ruolo dell'entusiasmo dell'insegnante ai fini della motivazione è fondamentale perché può risultare "contagioso". Così tanto Dörnyei (2012) che Wentzel e Brophy (2014), basandosi su vari studi precedenti, ne sottolineano l'importanza.

Conclusioni

A giudicare dai risultati ottenuti attraverso la presente ricerca, le problematiche legate alla motivazione nei confronti dello studio nell'ambito universitario presentano una grande complessità.

Tale complessità si manifesta in una serie di elementi di natura e di portata diverse. Da una parte troviamo fattori su cui non è facile intervenire, in parte perché derivanti dal sistema di valori insito nella società in cui gli apprendenti dovranno in futuro inserirsi, e in parte perché legati ai principi ispiratori, ai regolamenti e alle strutture materiali dell'ateneo di riferimento. Un altro degli elementi individuato nel corso della ricerca risiede nel sostegno, finanziario o morale, manifestato dalle famiglie.

Si è inoltre osservato come una parte di questi elementi si trovi alla base delle convinzioni che gli studenti nutrono verso la propria istruzione da un lato, e verso le finalità e le modalità del proprio studio dall'altro. Le condizioni che si presentano a chi si iscrive ad un corso universitario, dunque, possono non essere favorevoli a far nascere un atteggiamento volto allo sviluppo della motivazione concepita come "piacere di imparare". Questo atteggiamento, come si è visto, può rivelarsi dannoso per lo studio e, conseguentemente, per l'apprendimento.

Non è certo possibile all'insegnante intervenire sui fattori appena esposti, ma questo non esclude che possano esistere spazi atti ad indurre gli apprendenti a rivolgere verso lo studio uno sguardo positivo e ad aiutarli a sviluppare una motivazione intrinseca. Al contrario, solo chi insegna può intervenire nell'azione didattica, servendosi di modalità che si esprimono sotto aspetti diversi. Da una parte può utilizzare attività didattiche che rendano gli studenti – e non i docenti – protagonisti del proprio studio, ma queste da sole non bastano: proprio per rendere efficaci queste attività, chi insegna dovrà impegnarsi nel creare in classe un clima positivo, promuovendo la cooperazione, e non la competizione, evitando dannose tensioni. Ancora, con il suo stesso atteggiamento, attraverso il sorriso, la gentilezza, il senso dell'umorismo, l'entusiasmo e l'allegria, può far percepire agli studenti che studiare può essere piacevole ed accrescere così il loro livello di motivazione. A questo scopo, è importante operare per una sensibilizzazione dei docenti in modo che acquistino la consapevolezza di quanto in realtà loro stessi possano fare per favorire lo sviluppo della motivazione dei propri allievi e, affinché questa sensibilizzazione possa aver luogo, è fondamentale la consapevolezza che alla motivazione spetta un posto centrale nella programmazione didattica: senza di essa, infatti, non ci può essere un apprendimento reale.

Sarebbe auspicabile, in futuro, approfondire alcune delle tematiche emerse nel presente studio. Ci riferiamo in particolare alle convinzioni degli studenti, e al clima e alla coesione della classe. Le prime non sono da sottovalutare perché, la metodologia dell'insegnante, seppure efficace, qualora dovesse incontrare resistenza da parte degli studenti, non solo non sortirebbe gli effetti desiderati, ma ne minerebbe la motivazione e forse anche il rapporto. È fondamentale, dunque, sapere come comportarsi in questi casi senza dover rinunciare al metodo in cui si crede. Gli studenti, infatti, hanno delle

aspettative che ricalcano le loro precedenti esperienze di studenti. Pertanto hanno bisogno di essere formati.

Anche sapere come creare un buon clima di classe e promuovere la coesione di quest'ultima sono aspetti da approfondire affinché gli studenti possano lavorare proficuamente e trarre il maggior vantaggio possibile dalle attività svolte. Maggiori ricerche in tal senso permetterebbero ai docenti di ricordare che i discenti non hanno solo un cervello, ma anche un cuore.

Riferimenti bibliografici

Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2014). *Classroom Motivation* (2^a ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Barkley, E. F. (2009). *Student Engagement Techniques. A Handbook for College Faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Carassia, L., Diodato, F., & Hirose, M. (2009). L'insegnamento dell'italiano in Giappone. *Italiano a stranieri*, 9, 9-14.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of Self-Determination Research*). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Dörnyei, Z. (2012). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.

Hirromori, T. (2013). Motivational Design for Effective Second Language Instruction. In M. T. Apple, D. Da Silva & T. Fellner (A c. Di), *Language Learning Motivation in Japan* (pp. 291-308). Bristol, Regno Unito: Multilingual Matters.

Humphris, C. (1997). Perché gli studenti non s'impegnano di più? In *Atti del 9° Seminario internazionale DILIT "Parlare"*, Roma, Italia. Disponibile da http://formazione.dilit.it/Atti/PercheGliStudentiNonSIImpegnanoDiPiu.htm?height=400&width=600&keepThis=true&TB_iframe=true

- Kelley, P., Lockley, S. W., Foster, R. G., & Kelley, J. (2015). Synchronizing education to adolescent biology: 'let teens sleep, start school later'. *Learning, Media and Technology*, 40(2), 210-226. doi: [10.1080/17439884.2014.942666](https://doi.org/10.1080/17439884.2014.942666)
- Kikuchi, M. (2014). Ōsaka Daigaku Gaikokugo Gakubu. Itariago senkō shōkai. [Osaka University. School of Foreign Studies. Presentazione del corso di specializzazione in lingua italiana]. *Seisan to gijyutsu*, 66(1), 91-93. Disponibile da <http://seisan.server-shared.com/661/661-91.pdf>
- Mariani, L. (2008). *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*. Roma, Italia: Carocci.
- Maugeri, G. (2011). La promozione della lingua e della cultura italiana a Tokyo. A colloquio con Edoardo Crisafulli. *Bollettino Itals*, 38. Disponibile da <http://www.itals.it/articolo/la-promozione-della-lingua-e-della-cultura-italiana-tokyo-colloquio-con-edoardo-crisafulli>
- Monbukagakushō. Kōtō kyōikukyoku. Daigaku shinkōka. Daigaku kaizen suishinshitsu (2016). *Heisei 26 nendo no daigaku ni okeru kyōiku naiyō nado no kaizen jōkyō ni tsuite (gaiyō)*. [Lo stato della riforma dei contenuti didattici ecc. delle università [giapponesi] nell'anno accademico 2014/2015 (linee generali)]. Disponibile da http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2017/09/06/1380019_1.pdf
- Monbukagakushō. Shotō chūtō kyōikukyoku. Kokusai kyōikuka (2016). *Heisei 27 nendo kōtō gakkō nado ni okeru kokusai kōryū nado no jōkyō ni tsuite*. [Lo stato degli scambi internazionali ecc. nelle scuole secondarie di secondo grado ecc.

- [giapponesi] nell'anno scolastico 2015/2016]. Disponibile da http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2017/07/06/1386749_27-2.pdf
- Nannini, A. (2000). L'organizzazione del curriculum di lingua italiana in università giapponesi. *Kunitachi Ongaku Daigaku Kenkyū Kiyō*, 34, 225-238.
- Osborne, P. (2005). *Teaching English One to One*. Chichester, Regno Unito: Pavilion Publishing (Brighton) Ltd.
- Pallotti, G. (2006). *La seconda lingua* (4^a ed.). Milano, Italia: Bompiani.
- Polito, M. (2014). *Motivazioni per studiare. Strategie per convincere a studiare a scuola e ad apprendere per tutta la vita*. Roma, Italia: Editori Riuniti university press.
- Takada, K. (2005). Daigaku ni okeru itariago kyōiku no genjō to dai 2 gaikokugo gakushū no igi ni tsuite. [Lo stato attuale dell'insegnamento della lingua italiana nelle università [giapponesi] e l'importanza di apprendere una seconda lingua straniera]. *Shizuoka Bunka Geijutsu Daigaku Kenkyū Kiyō*, 6, 1-9. Disponibile da <http://ci.nii.ac.jp/els/contents110006177734.pdf?id=ART0008148607>
- Yashima, T. (2010). *Gaikokugo komyunikēshon no jōi to kidō. Kenkyū to kyōiku no shiten*. [Emozioni e motivazione nella comunicazione in lingua straniera: il punto di vista della ricerca e dell'insegnamento]. Suita, Giappone: Kansai Daigaku Shuppanbu.
- Yūki, Y. (A c. Di) (2015a). "Naruhodo!" to wakaru. *Manga. Hajimete no ren'ai shinrigaku*. [Un libro convincente. Manga. Psicologia dell'amore per principianti]. Tokyo, Giappone: Seitōsha.

- Yūki, Y. (A c. Di) (2015b). “*Naruhodo!*” *to wakarū. Manga. Hajimete no shinrigaku*. [Un libro convincente. Manga. Psicología per principianti]. Tokyo, Giappone: Seitōsha.
- Wentzel, K. R., & Brophy, J. E. (2014). *Motivating Students to Learn* (4^a ed.). New York, NY: Routledge.

Appendice A

Semestre primaverile del 2015 Foglio di dialogo tra docente e studenti

Ti prego di rispondere al questionario al fine di migliorare le lezioni.

Data:

Insegnamento:

Nome e cognome: (facoltativo)

Hobby:

a. Esprimi un giudizio sul tuo livello di motivazione nei confronti di questo corso
molto alta - alta - mediamente alta - bassa - molto bassa

b. Perché?

.....
.....
.....

c. Partecipi attivamente al corso?
sempre - spesso - di solito - qualche volta - mai

d. Perché?

.....
.....
.....

e. Al di fuori dell'orario delle lezioni, ti eserciti/studi per questo corso?
sempre - spesso - di solito - qualche volta - mai

f. Perché?

.....
.....
.....

g. Il metodo dell'insegnante è
ottimo - buono - così così - non molto buono - pessimo

h. Scrivi qualche commento sul metodo.

.....
.....
.....

i. Esprimi un giudizio sulle attività svolte in classe.

Appendice B

Questionario relativo alla ricerca sulla motivazione

Rispondi, onestamente, a tutte le domande.

Data:

Insegnamento:

Nome e cognome: (facoltativo)

a. Perché hai pensato di studiare l'italiano?

.....
.....

b. Ricorda alcune cose di questo corso che ti sono piaciute, che ti sono state utili o di cui sei soddisfatto. Perché pensi che ti siano piaciute, ti siano state utili o ti abbiano soddisfatto¹⁷?

.....
.....
.....
.....

c. Basandoti sulla tua esperienza di studente, non solo universitario, dimmi di che cosa hai bisogno affinché tu possa impegnarti di più in questo corso.

1. Quello che vorresti che facesse l'insegnante:

.....
.....

Motivo:

.....

2. Quello che vorresti che facessero gli altri docenti di questa università, di cui stai seguendo i corsi:

.....
.....

Motivo:

.....

3. Quello che vorresti che facessero i compagni di classe di questo corso:

.....
.....

Motivo:

.....

4. Quello che vorresti che facesse la tua famiglia:

.....
.....

Motivo:

.....

¹⁷ La lettera b, c e la c5 sono state adattate da Mariani, <http://www.learningpaths.org/motivazione/b1.htm>

5. Quello che puoi fare tu:

.....
.....

Motivo:

.....

6. Quello che vorresti che facesse questa università (filosofia dell'università, del corso di laurea a cui sei scritto o della materia di specializzazione; sistema; regolamento; strutture; club ecc.):

.....
.....

Motivo:

.....

7. Quello che vorresti che facesse la società (sistema d'istruzione e della ricerca del lavoro in Giappone):

.....
.....

Motivo:

.....

8. Quello che vorresti che facessero i tuoi amici:

.....
.....

Motivo:

.....

9. Altro:

.....
.....
.....
.....
.....

Motivo:

.....
.....

Grazie della collaborazione.