



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School**

**Dottorato di ricerca
in Scienze del Linguaggio
Ciclo 26°
Anno di discussione 2012/2013**

Titolo

Gli ambienti di apprendimento nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri

**SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA: L-LIN/02
Tesi di Dottorato di Giuseppe Maugeri, matricola 955823**

Coordinatore del Dottorato

Prof. ssa Alessandra Giorgi

Tutore del Dottorando

Prof. Graziano Serragiotto

Indice

Presentazione tesi	2
Struttura della tesi	4
Ringraziamenti	6
Parte 1	
Le coordinate teoriche	8
Introduzione	9
1. Apprendimento, contesti fisici e multimediali	14
1.1 Percorrere la conoscenza	15
1.2 La conoscenza come sistema di contesti in apprendimento continuo	16
1.3 I sistemi sociali della conoscenza	18
1.3.1 Le aree di impatto dell'apprendimento nel contesto sociale esterno	19
1.3.2 L'idea di contesto fisico e sociale esterno	20
1.3.3 Motivazione di contesto	21
1.4 Il soggetto apprendente nel contesto sociale	23
1.4.1 La motivazione dell'individuo ad apprendere in un contesto fisico	23
1.4.2 Il rapporto fra contesti organizzativi e l'individuo	24
1.4.3 L'apprendimento situato nelle persone	26
1.5 Apprendimento e organizzazione culturale	26
1.6 Oggetto e finalità dell'apprendimento	30
1.7 Apprendere nei contesti multimediali	31
1.8 Convergenza tra il modello costruttivista e la logica dell'internet mobile	33
1.8.1 Evoluzione tecnologica e fruizione dei contenuti di apprendimento	34
1.8.2 Proprietà degli ambienti di apprendimento virtuali	34
1.8.3 Competenze per lo sviluppo organizzativo degli ambienti multimediali	36
1.8.4 Ambienti e metodologie di formazione on line per docenti	37
1.9 Considerazioni finali	38
2. Il contesto educativo fra spinte e cambiamento in ambito organizzativo e didattico	40
2.1 Le condizioni fisiche della conoscenza	40
2.2 Riflessioni metodologiche sul sistema di apprendimento	42

2.3	La teoria del Sistema dell'apprendimento	44
2.4	Considerazioni sulla forma e sugli obiettivi del Sistema di apprendimento	47
2.5	La politica linguistica internazionale come guida per una cultura continua dell'apprendere	48
2.6	Costrutti teorici del cambiamento in funzione organizzativa e didattica	50
2.7	I focus dell'organizzazione culturale	53
2.8	Componenti dell'organizzazione didattica	55
2.9	Le persone come organizzazione che apprende	56
2.9.1	Gli assetti valoriali dell'organizzazione didattica: le competenze del gruppo	57
2.9.2	Le competenze dell'individuo	58
2.9.3	Il valore della formazione per lo sviluppo delle competenze	59
2.10	L'esperienza EUNIC come caso esemplare di un'unità organizzativa	61
2.10.1	Le radici dell'esperienza EUNIC	61
2.10.2	Missione, visione e ambiti di azioni	62
2.10.3	Finalità	64
2.11	Considerazioni finali	64
3.	La dimensione e la progettazione fisica dell'apprendimento	66
3.1	Quadro di riferimento teorico	67
3.2	Epistemologia della dimensione fisica dell'apprendimento	71
3.2.1	Coordinate glottodidattiche	71
3.2.2	Modelli di riferimento dell'apprendimento	76
3.3	La dimensione fisica dell'apprendimento	77
3.3.1	La relazione tra l'ambiente di apprendimento e l'individuo	80
3.3.2	La relazione fra l'ambiente di apprendimento e il metodo glottodidattica	80
3.4	Ricadute in ambito didattico	81
3.4.1	Verso un diverso paradigma dell'apprendimento	82
3.4.2	L'ambiente didattico come luogo di relazione ed esperienze	82
3.4.3	Ipotesi di progettazione dell'esperienza di apprendimento organizzato	84
3.5	Considerazioni sul ciclo esperienziale	85
3.6	Conclusione	86
4.	Il micro contesto: ipotesi di progettazione del contesto didattico	87
4.1	Principi del marketing didattico	87

4.2 Progettare gli ambienti didattici	89
4.2.1 Tassonomia per la progettazione degli ambienti didattici	89
4.2.2 Assunti interculturali per la progettazione degli ambienti didattici	91
4.2.3 La dimensione estetica della sede: assunti di merchandising	92
4.2.4 Assunti glottodidattici per la progettazione fisica della sede	94
4.2.5 La dimensione estetica della sede: prospettiva organizzativa	95
4.3 La progettazione della sede	97
4.3.1 Principi guida per la progettazione dell'ambiente esterno	98
4.3.2 La struttura dell'edificio	99
4.3.3 L'ingresso	100
4.3.4 Il layout interno	101
4.3.5 Strumenti per il layout	104
4.4 Gli stimoli sensoriali	105
4.4.1 La comunicazione visiva	106
4.4.2 La comunicazione olfattiva	107
4.4.3 La comunicazione tattile	107
4.4.4 La comunicazione uditiva	108
4.4.5 Considerazioni finali sull'utilizzo degli stimoli sensoriali negli ambienti didattici	108
4.5 Le aule	109
4.5.1 Analisi propedeutica e progettuale delle aule: il metodo SHEL	110
4.5.2 Aspetti dell'aula focalizzati sullo studente	112
4.5.3 Ipotesi di distribuzione spaziale degli elementi didattici nell'aula	114
4.5.4 Analisi strutturale dell'aula	115
4.6 Scelta dell'arredo	116
4.7 Conclusione	118
Parte 2	
La Ricerca	119
Introduzione alla ricerca-azione	120
5. Un'indagine sull'insegnamento dell'italiano come lingua straniera: domande di ricerca, finalità e metodologie	122
5.1 Domande di ricerca	122
5.2 Scopi della ricerca	123
5.3 Metodologia della ricerca	123

6. Il contesto. Un'analisi qualitativa dell'Istituto italiano di cultura di Tokyo	125
6.1 Le motivazioni per il luogo della sperimentazione	125
6.2. I fattori di successo della strategia dell'Istituto	127
6.3 La prospettiva territoriale dell'IIC di Tokyo	128
6.4 La prospettiva di mercato	130
6.5 La prospettiva metodologica dell'Istituto	133
6.5.1 Il valore della strategia del progetto culturale: le persone come segno e direzione dei processi	133
6.5.2 Aspetti della progettazione dell'evento linguistico	137
6.5.3 Il Comitato didattico come monitor della qualità delle interazioni	138
6.5.4 Monitorare il processo di apprendimento	143
6.6 Lo studente come co-produttore della qualità dei corsi di italiano	145
6.6.1 L'educazione confuciana come segno di esistenza e di un ordine rispetto alla conoscenza	145
6.6.2 Lo studente IIC come agente del cambiamento in seno alla didattica dell'italiano	147
6.6.3 Composizione del pubblico IIC	148
6.7 Prospettiva di prodotto: i corsi di lingua e di cultura italiana dell'Istituto	149
6.8 Conclusione	150
7. Strumenti di ricerca	152
7.1 Definizione del quadro concettuale della ricerca in rapporto agli strumenti utilizzati	152
7.2 Architettura generale della ricerca	154
7.3 La dimensione esterna e interna degli spazi: metodologia e strumenti	155
7.3.1 Strumenti di indagine per gli ambienti esterni	156
7.3.2 Dati tangibili: strumenti di analisi e controllo dell'aula	158
7.4 Dati intangibili: strumenti di rivelazione della qualità percepita dallo studente	159
7.4.1 Qualità percepita dallo studente in rapporto alla soddisfazione dell'aula	160
7.4.2 Qualità percepita dallo studente in rapporto alla soddisfazione dell'aula: il focus group	165
7.4.3 Misurazione delle interazioni in classe	166
7.4.4 Misurazione delle interazioni fra gli studenti fuori dall'aula	166
7.5 Conclusioni	168
8. Analisi fattoriale degli ambienti esterni e interni dell'Istituto	169
8.1 Il quadro di riferimento teorico	169
8.2 Il sistema territoriale	170
8.3 Modelli e metafore di una progettazione istituzionale degli ambienti	171
8.3.1 La progettazione culturale degli ambienti nel territorio	171

8.3.2	La diffusione della cultura d'impresa nel territorio	172
8.3.3	L'area territoriale dell'IIC	173
8.4	Gli ambienti dell'Istituto	174
8.4.1	La sede esterna	175
8.4.2	Scheda tecnica dell'ambiente esterno	178
8.5	Gli esterni e l'integrazione con il territorio	181
8.5.1	Il polisensualimo degli ambienti esterni	181
8.6	Gli ambienti interni	184
8.6.1	L'atrio	184
8.6.2	L'ingresso	186
8.6.3	Gli ambienti didattici	187
8.6.4	Display fotografico degli spazi didattici	189
8.6.5	Gli ambienti didattici	194
8.7	Le aule	195
8.7.1	Dentro la classe	195
8.7.2	Aule, spazi e design	197
8.7.3	Considerazioni tecniche delle aule	198
8.8	Conclusioni	199
9.	Lo strumento di raccolta dei dati: il questionario	200
9.1	Sezione I	201
9.1.1	Definizione del contesto	201
9.1.2	Esperienze di apprendimento linguistiche: mappa motivazionale delle scelte	202
9.2	Seconda sezione: la riflessione metodologica	203
9.3	Sezione terza: qualità percepita dallo studente in rapporto alla soddisfazione dell'aula	205
9.4	Conclusioni	210
10.	Analisi dei dati	211
10.1	Prospetto generale	211
10.1.1	Il luogo della ricerca	211
10.1.2	Il questionario	212
10.1.3	Modalità di distribuzione e di raccolta dei dati	212
10.1.4	I destinatari	212
10.2	Analisi dei dati	212
10.2.1	Esperienza di apprendimento della lingua italiana: motivazione della scelta	213

10.2.2	Valutazione dell'esperienza di studio della lingua italiana	215
10.2.3	Esperienza di apprendimento dell'italiano: la riflessione metodologica	215
10.2.4	Punti chiave del processo esperienziale di apprendimento: la percezione della qualità del microclima e dell'interazione in classe	219
10.2.5	La percezione della qualità degli ambienti didattici	221
10.2.6	La valutazione dell'esperienza di apprendimento linguistica e nuovi input progettuali per gli ambienti didattici	226
10.2.7	La dimensione fisica dell'aula e le sue ricadute sulla motivazione dello studente	230
11.	Il focus group	231
11.1	Specifiche e caratteristiche del focus group	231
11.1.1	La struttura del focus group	231
11.1.2	Finalità del focus group	233
11.1.3	Tempi e luoghi dell'intervista	233
11.1.4	I destinatari	233
11.2	La griglia della discussione	234
11.3	Modalità di analisi dei dati	234
11.4	Risultati	234
11.4.1	Statistiche di partecipazione e di risposte generali alla griglia di discussione	235
11.4.2	Micro analisi e osservazioni sul comportamento dello studente durante l'esecuzione del focus group	236
11.5	Le risposte dello studente	238
11.5.1	Il concept dell'aula	239
11.5.2	La tematizzazione dell'aula	239
11.5.3	La dimensione fisica dell'aula	239
11.5.4	Lo schema sociale dell'aula	240
11.5.5	L'atmosfera dell'aula	241
11.5.6	Elementi didattici dell'arredo	241
11.5.7	I materiali autentici	243
11.5.8	Ulteriori considerazioni	243
11.5.9	Le nuove tecnologie per l'attività didattica	243
11.6	Conclusioni	244
12.	Le interazioni sociali degli studenti in classe e fuori dalla classe	245
12.1	La prospettiva relazionale degli ambienti didattici	245

12.2 La socializzazione come proposizione di valore delle competenze dello studente	246
12.3 La sala “Italia” dell’IIC come spazio di manifestazione sociale dell’individuo	247
12.3.1 Modello strutturale della sala “Italia”	247
12.3.2 Soluzioni di ordine tecnico della sala “Italia”	249
12.3.3 Considerazioni di natura didattica della sala” Italia”	249
12.4 Il modello relazionale delle aule	250
12.5 Le interazioni interpersonali come scenografia per l’apprendimento	251
12.5.1 Il diario di bordo come strumento di conoscenza riflessiva	251
12.5.2 Schede di osservazione dei flussi relazione in classe: due casi di studio	252
12.5.3 Rilevanza funzionale dello spazio all’organizzazione della didattica dell’italiano	257
12.5.4 Analisi dell’interazione didattica e del ruolo del docente nelle lezioni di italiano	258
12.5.5 Analisi della metodologia applicata dal docente in classe	260
12.5.6 La voce degli studenti in rapporto alla soddisfazione dell’organizzazione spaziale dell’aula	261
12.5.7 Il secondo caso di studio	262
12.6 Luoghi, natura e forma delle interazioni dello studente	265
12.6.1 Natura del legame fra metodologia e strumenti per l’osservazione delle interazioni	265
12.6.2 Comportamento e interazione dello studente in classe	265
12.6.3 Luoghi e flussi dello studente fuori dal processo didattico	266
12.6.4 Lo strumento d’indagine	267
12.6.5 Modalità di compilazione e di esecuzione dei dati	267
12.6.6 Analisi e interpretazione dei dati	269
12.6.7 Comportamento e interazione dello studente nella sala “Italia”	270
12.7 Conclusioni	271
13. Conclusioni e proposte	272
13.1 Analisi dei cambiamenti	272
13.2 Nuovi ambienti di apprendimento	273
13.3 Un nuovo contesto per il cambiamento	275
13.4 Risultati attesi e possibili ricadute	276
Bibliografia	279

Presentazione della tesi

Negli ultimi venti anni sono emersi all'attenzione degli studi di glottodidattica, numerosi contributi che, pur provenendo da discipline e attività di ricerca considerate lontane, hanno dedicato una profonda riflessione all'economia della cultura (Benhamou, 2003), nello specifico agli aspetti di progettazione, di gestione e promozione di eventi culturali. In realtà, si tratta di un filone letterario che ha prodotto una fertilizzazione incrociata tra discipline considerate in un primo momento a se stanti, ad esempio la psicologia ambientale e la glottodidattica, ma che, invece, nutrendosi degli apporti della semiotica, delle riflessioni del marketing culturale e della progettazione culturale, ha obbligato le scienze dell'educazione, il sistema educativo e le istituzioni afferenti, a confrontarsi con nuovi ambiti, settori e proposte operative. Gli effetti di questa trasversalità, integrandosi nel contesto educativo, stanno determinando traiettorie di sviluppo e di miglioramento nell'apprendimento linguistico degli studenti, a cominciare dalla progettazione di nuovi ambienti didattici intesi come luoghi che ospitano ed evocano i vissuti degli allievi e dei docenti durante il percorso di studio. Esiste pertanto un aspetto d'insieme all'interno dell'opera di promozione della lingua italiana svolta da tali enti che ha divaricato la forbice fra organizzazioni tradizionali e moderni organismi erogatori di corsi di lingua italiana come lingua seconda (L2) e lingua straniera (LS). Questi ultimi, dotandosi di una diversa progettualità e di modelli operativi di gestione e realizzazione di attività didattiche, hanno determinato dei linguaggi di promozione e di comunicazione didattica innovativi, le cui implicazioni, frutto di un diverso comportamento organizzativo e di rapporto col territorio di competenza, sono state quelle di focalizzarsi sulla prospettiva dello studente e di costruire su di esso le condizioni per creare un'esperienza olistica centrata sulla persona. Una ridefinizione dei termini di fare promozione culturale e linguistica è confluita concretamente nell'esperienza dell'Istituto italiano di cultura di Tokyo, del cui percorso, questa tesi vuole seguire, osservare, analizzare e interpretare le tappe che si ritengono più importanti per proporre un quadro esaustivo circa il nuovo stile di gestione didattica che ha coinvolto, in primo luogo, le strutture fisiche delle aule. In questa direzione, considereremo il peso che la dimensione spaziale delle aule hanno avuto sull'apprendimento di studenti adulti iscritti ai corsi del suddetto Istituto; procederemo, poi, a valutare se le relazioni sociali instaurate all'interno di tali ambienti siano allineate alle aspettative dei discenti e alle tecniche didattiche utilizzate dal docente per conseguire obiettivi stabiliti in fase di pianificazione del curriculum e del syllabus.

Prima di proseguire però nella esposizione delle aree di intervento di cui ci siamo occupati, serve un passo indietro per poter cogliere con uno sguardo unitario le scelte di questa tesi. Solo così ogni particolare si può comprendere nel suo vero senso, cioè in correlazione con quanto si è fatto e raccolto durante l'arco dei tre anni di dottorato. Lo scopo è di contestualizzare il lavoro della ricerca presentata e attribuire un senso all'insieme di prospettive e di strumenti utilizzati per capire il fenomeno del cambiamento implementato.

Nel primo anno di dottorato, il lavoro si è concentrato principalmente su una ricerca bibliografica volta a raccogliere informazioni, dati, materiali e contributi sugli Istituti italiani di cultura con il fine di comprendere la natura di questi organismi e risalire al modello organizzativo adottato in relazione alle sue finalità istituzionali, tra cui proprio i corsi di lingua italiana. In modo particolare, abbiamo preso in esame l'Istituto italiano di cultura di Damasco in Siria poiché tale soggetto si era distinto per la realizzazioni di molteplici attività culturali che ponevano la lingua italiana in posizione centrale. Nell'intervista rilasciata al sottoscritto dal direttore IIC Crisafulli, sono emersi i

tratti peculiari di un diverso modo di concepire la promozione della lingua italiana all'estero intesa come insieme di valori che caratterizzano un *brand* di caratura internazionale. L'accento, in questo caso, è stato posto tanto sull'aspetto economico quanto su quello relazionale, vale a dire connettivo e comprensivo delle esigenze e delle specificità di un target interessato all'apprendimento dell'italiano.

Le fonti a disposizione ci hanno incoraggiato al secondo anno degli studi di dottorato a visitare l'Istituto italiano di cultura di Damasco prima della sua chiusura a causa della guerra civile che, ancor oggi, è purtroppo presente nel territorio siriano. Così, grazie all'osservazione diretta delle modalità con cui erano stati progettati e coordinati rispettivamente la comunicazione, la promozione, l'offerta e gli ambienti didattici come luoghi non solo formativi ma di socializzazione, siamo giunti a esplicitare le domande e gli obiettivi di questa ricerca. Essa, infatti, si svolge esclusivamente all'interno dell'ambiente culturale dell'IIC di Tokyo, dove lo stesso Crisafulli, intanto, si era spostato in qualità di direttore *pro tempore*. Nel periodo in cui abbiamo effettuato la ricerca, il direttore era intento a proseguire il suo progetto di indirizzare l'istituto verso determinate nicchie del mercato delle lingue, elaborando, al contempo, un insieme di modelli manageriali che denotavano un agire pensato, pertinente al ruolo IIC e alla comprensione del macrocontesto, orientato soprattutto allo sviluppo di nuove connessioni e alla valorizzazione degli utenti protagonisti attivi del percorso di studio scelto e di fatto svolto dentro gli ambienti dell'Istituto.

Il modo migliore per misurare accuratamente le innovazioni e le spinte di cambiamento in seno all'organizzazione didattica dell'italiano all'interno del contesto IIC, ci ha convinto a effettuare uno studio di caso, cosicché ci siamo recati per circa due settimane nei luoghi in cui avviene l'apprendimento. La nostra permanenza a Tokyo e la situazione che abbiamo trovato dell'intero progetto didattico nel contesto IIC, ha ulteriormente arricchito la ricerca che è stata effettuata in maniera etimologica sugli aspetti più innovativi e rispondenti a questo percorso esperienziale di studio della lingua italiana. Ogni singolo elemento e risorsa del piano didattico, ha contribuito a determinare l'area di intervento sulla quale focalizzare la ricerca, ovvero gli ambienti didattici come metafora dell'organizzazione che apprende e interagisce con tutto ciò che è portatore di informazioni, di valore, di benessere. Come vedremo nella parte dedicata all'esplicitazione degli strumenti di ricerca, abbiamo preso in considerazione quei modelli di analisi che ci hanno permesso di cogliere la dimensione spaziale e sociale delle aule, nonché il valore cognitivo dell'apprendimento maturato dagli studenti all'interno di tali spazi. Da un punto di vista glottodidattico, abbiamo inoltre verificato l'incidenza di tali ambienti sulle performance dell'allievo, tenendo in considerazione una serie di criteri per la rilevazione dei dati e di variabili legati, ad esempio, alla dimensione e tematizzazione dell'aula in riferimento al corso di lingua erogato, oppure alla fascia giornaliera e oraria in cui gli studenti erano perlopiù impegnati in corsi di microlingua.

Le statistiche elaborate attraverso i grafici che si posizionano nella seconda parte della tesi, dimostrano come il campo di studio e di ricerca siano ancora aperti a forme di analisi, elaborazione e reinterpretazione di elementi e contenuti i quali, benché rimangano nell'alveo della didattica dell'italiano, non escludono criteri discriminanti di altre discipline con lo scopo di ridefinire i presupposti teorici e determinare diverse strategie adattive. Un altro punto che lascia aperta l'interpretazione dei risultati ottenuti, è che siamo giunti in loco quando il processo didattico si era già consolidato, motivo per cui sarebbe utile poter risalire a un periodo anteriore la ricerca e misurare i progressi compiuti dall'organizzazione in materia di promozione didattica dei corsi e di

percezione della qualità del servizio didattico erogato allo studente. In ogni caso, i primi risultati ottenuti rappresentano un punto di partenza. Infatti, l'idea principale su cui ruota e si sviluppa la ricerca, contribuisce alla trattazione di aspettative degli studenti qualitativamente diverse rispetto a quelli finora praticati dall'analisi dei bisogni. La convinzione è che si potrebbe impostare un'ulteriore identificazione degli aspetti legati alla relazionalità e coerenza degli ambienti con la proposta formativa/didattica espressa in fase di organizzazione dall'ente, nell'ambito di un'azione che si denota come virtuosa e attenta ai processi di apprendimento e di promozione della persona. Forse è questo carattere multiprospettico, il principale merito della ricerca che ha spostato il focus su una didattica per processi che guarda agli ambienti didattici come punti visibili di apprendimento e come luoghi nei quali i discenti, accedendo al flusso imponente di nuove informazioni, conoscenze e mappe cognitive, raggiungono la consapevolezza di sapersi muovere con rilevanza sociale.

Quest'ultima definizione si ricollega a quello che Freddi (1994) scrive a proposito della glottodidattica, vale a dire che essa mira a espandere continuamente nuovi metodi, nuove soluzioni ai problemi dell'apprendimento linguistico nella prospettiva però degli individui affinché diventino segno di un'azione conoscitiva concreta (Balboni, 2011; Serragiotto, 2012).

Struttura della tesi

Il seguente percorso di ricerca possiede un'identità specifica declinata a due ambiti flessibili e integrativi la scienza glottodidattica: uno teorico che comprende la tradizione discorsiva dell'approccio. L'altro di natura pratica, che applica con disinvoltura il ruolo di indagine al progetto, adottando le soluzioni che abbiamo ritenuto ottimali per fornire delle risposte precise. In questa combinazione continua di ruolo e di funzioni tra l'aspirazione teorica di completare il progetto e l'applicazione fondante il paradigma di accesso alla comprensione distintive dell'oggetto analizzato, continuiamo una elaborazione 'tradizionale' della glottodidattica, fondata sul binomio di ricerca-azione per creare schemi narrativi in continuo movimento, soluzioni pregnanti e mai definitive per la verità. In questo senso, la tesi mira a creare le condizioni strutturali perché anche in questa ricerca, la premessa avvenga e si diriga alla pratica, organizzando il lavoro dal generale al particolare, secondo un modello ridondante, circolare di attori che si legano, di teorie che si diffondono e abbracciano un'attivazione definibile in termini scientifici.

Siamo convinti perciò che questa premessa è utile per garantire maggiore significato e chiarezza al modello con cui la tesi è strutturata.

I primi paragrafi sono di premessa; ricostruiamo la storia di questo progetto, offrendo in tal modo le chiavi di accesso per comprendere il fenomeno indagato e gli strumenti d'indagine utilizzati.

In questa prima parte, introduciamo le coordinate teoriche e scientifiche con cui si stabilisce il focus della ricerca, ossia il tipo di relazione instaurato tra i soggetti che studiano e gli ambienti didattici. A questo proposito, considereremo i contributi di varie discipline e le tendenze emergenti nel campo della psicologia ambientale, del marketing didattico, della teoria emotiva delle cognizioni e della glottodidattica, con lo scopo di costruire sulle quattro dimensioni dell'indagine, la metodologia e gli strumenti operativi da cui procedere.

Per poter applicare tali strumenti di analisi, occorre definire il contesto di azione e avere la misura di un approccio che diventa significativo nel momento in cui si fa uso di una investigazione scientifica aderente alla realtà ambientale presa in considerazione. In quest'ottica, il secondo capitolo si connette con tali finalità, predisponendo il contesto organizzativo e progettuale per guidare il lettore nell'esplorazione sempre più analitica degli ambienti di studio nei quali prende vita la ricerca.

Nel terzo capitolo, dopo aver posto le premesse teoriche e di sviluppo, predisponiamo l'impalcatura concettuale dell'indagine. A questo proposito, focalizzeremo l'indagine sui modelli di progettazione fisica dell'apprendimento utilizzati per svolgere la ricerca.

Il quarto e ultimo capitolo della parte teorica, insiste sulla concezione e caratteristiche specifiche degli ambienti didattici per l'insegnamento della lingua italiana a stranieri.

Nella parte pratica, invece, dopo una breve premessa, presenteremo nel quinto capitolo l'indagine svolta presso l'IIC di Tokyo. Nel fare questo, individuiamo le domande specifiche, le finalità e la metodologia della ricerca per poi illustrare nel sesto capitolo le peculiarità del luogo in rapporto all'area didattica investigata. Nel settimo capitolo descriviamo gli strumenti di raccolta sulla dimensione spaziale degli ambienti elaborati però dal punto di vista della percezione dello studente. Infatti, un punto su cui vogliamo insistere è che l'indagine proposta come gli strumenti operativi predisposti, si concentrano sulla qualità ed efficienza degli ambienti e sulle evidenze didattiche che esse hanno nei confronti dello studente che acquisisce la lingua italiana.

In questa direzione, si svolgono i successivi interventi. Nell'ottavo capitolo, attuiamo un'analisi fattoriale degli ambienti esterni e interni dell'Istituto in modo da individuare attraverso il diario di bordo gli effetti di questa *learning experience* diffusi a livello macro e microterritoriale.

Il nono capitolo e il decimo capitolo evidenziano i dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario agli studenti IIC in relazione a specifici aspetti fisici dell'aula. In questo modo, leghiamo i dati emersi a un'analisi approfondita sui punti di forza e sulle discrepanze percepite dallo studente durante il processo di apprendimento in rapporto all'ambiente didattico. A questo proposito, ci siamo avvalsi dei gruppi di focalizzazione per confermare i risultati descritti nel decimo capitolo e valutare nell'undicesimo capitolo la percezione che ha lo studente nei confronti dell'ambiente didattico. Dal focus group ricaviamo però ulteriori elementi relativi all'armonia o disarmonia percepita dallo studente tra gli obiettivi curricolari e l'effettivo piano didattico della lezione; tra le tecniche e gli strumenti utilizzati dal docente di italiano e la reale disponibilità degli spazi a ospitarli e svolgerli contestualmente ai fini di un loro produttivo utilizzo per il miglioramento della competenza comunicativa degli allievi (dodicesimo capitolo).

L'ultimo capitolo della tesi, il tredicesimo, si conclude con alcune riflessioni a fronte della situazione delineata. Da qui procediamo a evidenziare quegli aspetti ambientali che ci sembrano più rilevanti per dare luogo a ulteriori sperimentazione volte ad analizzare i fattori ambientali esogeni che potrebbero influenzare la motivazione degli studenti e la percezione della qualità dell'intero processo didattico. Gli ambienti didattici, essendone parte cruciale e sistemica ineliminabile, realizzano questo riconoscimento di valore soltanto se sono progettati in maniera più appropriata e consona alle esigenze psicoaffettive e motorie dello studente. L'auspicio finale è che il percorso seguito per effettuare questa indagine, costituisca un punto di partenza per successive sperimentazioni in altri contesti di apprendimento, a beneficio di quanti si prodigano per essere da supporto alla promozione e diffusione di contesti didattici per l'insegnamento e apprendimento della lingua italiana come lingua straniera e seconda.

Ringraziamenti

Questa tesi rappresenta il risultato di un lavoro svolto nell'arco dei tre anni di dottorato presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Configurato come un laboratorio aperto e variegato a introdurre, discutere e accettare chiunque abbia idee e soluzioni da proporre, il lavoro che qui si offre è debitore del contributo prezioso di ciascuno dei professori, ricercatori e colleghi di cui il Dipartimento è composto. Al prof. Balboni, specialmente, va la mia più sincera gratitudine poiché in questa esperienza vissuta nei luoghi in cui egli opera, ho ricevuto quando l'ho chiesto, una spiegazione essenziale, una riflessione fondamentale, un dettaglio indispensabile in più per comporre il tassello mancante al quadro disciplinare dell'educazione linguistica, in riferimento ai miei campi di ricerca.

Rivolgo un grazie sincero alla prof.ssa Coonan e al prof. Caon; la prima nell'aver strutturato un percorso ricco di sessioni accademiche e di incontri formali fra noi dottorandi, i quali si sono rivelati costruttivi di caratteristiche specifiche l'impostazione glottodidattica, rappresentando in questo modo, il patrimonio culturale e scientifico che ha ridefinito gli ideali di riferimento e la prospettiva professionale in ordine a un sottostante sistema teorico-concettuale di riflessione riguardo alla identità del ricercatore. Del secondo, invece, devo gli stimolanti confronti che mi hanno incoraggiato a intraprendere senza timore nuove esperienze esistenziali e didattiche. Grazie ad esse, infatti, ho trovato forme di auto espressione per il buon governo della mia individualità.

Questo spazio di studio svolto dal 2010 al 2013 non può essere rappresentato senza i miei colleghi di dottorato, i quali sono stati un riferimento costante per la realizzazione della mia attività di ricerca nonché attivatori di un pensiero più mirato e operativo per il settore indagato.

Nell'ambito professionale in cui ho unito la curiosità di sperimentare alla soddisfazione di essermi lanciato alla scoperta di qualcosa di utile, per il pensiero generato e la forza descrittiva dell'amicizia che ci ha unito e ci unirà certamente per i progetti successivi, devo un grazie sincero al prof. Vincenzo Fraterrigo dell'Università Hankuk di Seul. Per me è fonte inestimabile di equilibrio argomentato e tradotto sotto forma di saggezza mai compiacente, ma pervasiva, affermata con dolcezza e autorevolezza.

Un grande e sincero ringraziamento è rivolto al direttivo dell'IIC di Tokyo; in modo particolare, al prof. Edoardo Crisafulli. La tesi e la direzione di questa ricerca sono cresciuti insieme al territorio in cui lui è stato direttore e addetto culturale. La sua disponibilità a ospitarmi presso gli IIC è proceduta di pari passo al suo interesse per le manifestazioni teorico-pratiche della ricerca. Una valutazione, questa, che dimostra in modo inequivocabile come vi siano addetti e responsabili del MAE che si propongono di approfondire il dibattito fra cultura e sviluppo e lo fanno scevri di idiosincrasie politiche, ma per il desiderio di intraprendere da quella riflessione sull'investimento nella cultura italiana all'esterno, un'azione sistemica e misurabile in base alle effettive ricadute. E in questo senso, l'Istituto esaminato, è certamente tra i più meritevoli.

Il riconoscimento centrale in quanto modello di formazione e di responsabilità finora resemi con grande intelligenza rinnovata e coinvolgimento, in termini di indirizzo e guida, va rivolto al mio tutor, il prof. Graziano Serragiotto. Devo anche a lui dove sono così come lo sviluppo intelligente, pratico e abilitante di senso delle mie capacità personali, dell'abilità di connettermi con altre dimensioni della ricerca, esprimendole in termini di coerenza scientifica, con uno stile appropriato all'espressione della cultura e dell'esperienza glottodidattica che trova nella scuola veneziana e in

particolar modo nei suoi studi, un sicuro approdo e un sistema sempre in funzione: tempestivo nella documentazione delle fonti, puntuale nella rilevazione degli errori e motivante, quando ho manifestato dei segnali deboli di sconforto, nello svolgimento dei lavori.

Al prof. Serragiotto, dunque, è indirizzato un pensiero esclusivo di stima e di riconoscenza per aver riconosciuto dapprima la specificità delle mie idee, per averle ripristinate entro un ordine concettuale che non ha mai escluso la dialogicità e il confronto, nell'ottica di una interpretazione corretta degli obiettivi, nell'ambito di un contesto discorsivo e di una condivisione di significati, di bisogni cognitivi e di comportamenti adeguati alla realtà del progetto umano che, mai privo dell'elemento del sogno, mi attende come uomo migliore per relazionarmi con il mio ruolo di insegnante.

PARTE 1:
COORDINATE TEORICHE

Introduzione

Alla luce di continue rotture epistemologiche (Calvani, 2004) su ciò che finora ha costituito i nostri punti di riferimento, sul versante glottodidattico ci si sforza costantemente di ridefinire le aree sulle quali lavorare per il miglioramento della qualità dell'insegnamento e apprendimento della lingua italiana (Mezzadri, 2005); una ricerca focalizzata su una complessità di situazioni didattiche e di fasi a fronte di una condizione sempre nuova, di cui si percepisce il cambiamento in corso in merito alla riflessione e alla progettazione dell'esperienza di apprendimento (Ferraresi, Schmitt, 2006). Nell'ambito di tale ripensamento, assumono rilevanza gli ambienti didattici intesi come luoghi della formazione ma anche di incontro, di interazione, di comunicazione fra docenti e studenti, nonché di raccordo fra gli stessi e l'organizzazione promotrice. Dunque, allo spazio didattico è attribuito un ruolo che incrementa il valore della proposta formativa attraverso l'utilizzo di componenti e fattori accrescitivi dello spazio mentale (Smeriglio, 2012) e affettivo dello studente nell'atto di acquisire la lingua italiana. In tal senso, un'offerta didattica innovativa si avvale di spazi distribuitivi l'apprendimento che avviene così in ogni punto di contatto in cui lo studente svolge una parte attiva e decisiva nella propria formazione (Boaretto et al., 2011). In relazione a quest'ultimo aspetto, la seguente ricerca pone il suo scopo di indagine che consiste, perciò, nell'analizzare l'effettiva ricaduta didattica dei luoghi di apprendimento sulla performance degli allievi, sia in termini di miglioramento delle competenze comunicative che in termini di ridimensionamento della motivazione ad apprendere.

Nel tentativo di cogliere questa relazione, diventa prioritario considerare prima di tutto la stratificazione del contesto in cui si opera e cercare i nessi che legano la strategia dell'istituzione esaminata agli attori (Serragiotto, Maugeri, 2012). In tal senso, proporremo uno studio di caso presso l'Istituto italiano di cultura di Tokyo, dal momento che il suddetto organismo ha avviato da tempo la valorizzazione a livello progettuale degli spazi didattici, le cui potenzialità danno luogo a un'esperienza olistica dell'apprendimento della lingua italiana.

Partendo da questo presupposto, attenzioneremo dell'identità delle aule quattro aree di impatto:

- a) *la dimensione spaziale delle aule*: essa tiene in stretta considerazione le componenti spaziali e strutturali, materiali e immateriali degli ambienti didattici ritenuti come una chiave del successo dell'intero corso di lingua italiana. In molti casi di studio abbiamo assistito a forme di malessere da parte di allievi adulti nei confronti della poca accessibilità e funzionalità dello stile impostato per organizzare i luoghi di apprendimento. Nella fattispecie, esamineremo alcune peculiarità caratterizzanti tale dimensione, ovvero il design, il colore, le attrezzature in modo da verificare se tali elementi risultino adeguati a incidere in maniera più profonda sulla motivazione dello studente (impatto emotivo) a stare in aula e a rendere più agevole delle azioni di carattere cognitivo durante lo svolgimento delle attività didattiche;
- b) *la dimensione sociale* invece, si concentrerà sulla organizzazione dell'aula al fine di capire se la disposizione dei banchi, l'utilizzo dello spazio in forma tematizzata o meno, la posizione e le infrastrutture presenti, possano arrecare alcuni vantaggi alla costruzione di relazioni sociali, fluidificando in tal modo la circolazione di informazioni e scambi fra i partecipanti e valorizzando pienamente il capitale umano in una prospettiva di socializzazione continua fra studenti e corpo docente;

- c) le “voiced needs” dei corsisti in riferimento alla percezione che hanno in relazione all’ambiente, alle loro aspettative di miglioramento dei contesti fisici nella prospettiva di migliorare la propria esperienza all’interno di siffatti ambienti. L’obiettivo è di cogliere quei segnali forti e deboli nei confronti degli spazi in cui gli allievi studiano;
- d) *la dimensione didattica*: l’ultima definizione proposta nel punto c, restituisce al lettore la polarizzazione del cambiamento costituito dalla coerenza e allineamento delle metodologie e dalle tecniche adottate dall’insegnante in classe con i criteri spaziali, gli obiettivi di apprendimento del corso e, non ultimo, i feedback e i bisogni degli allievi.



Fig.1. Le quattro diverse aree di impatto della ricerca. Elaborazione personale.

Si tratta di passaggi significativi e rivitalizzanti l’apprendimento delle lingua; essi possono combinarsi e ridisegnare il processo di apprendimento in funzione dei messaggi culturali che l’aula, ad esempio, è in grado di trasferire attraverso la sua descrizione e collocazione. Ma trattare l’ambiente come oggetto di studio significa rimodulare la stessa concezione dei luoghi come spazi che devono prendersi cura degli individui, facilitatori del processo di definizione delle attività in rapporto alle abilità da sviluppare. In questo senso vanno individuate tutte quelle carenze di natura infrastrutturale che possono incidere in modo negativo sulla resa didattica degli allievi. A questo aspetto si lega indissolubilmente l’effetto che tale ambiente può avere sulle risorse umane ospitate in una prospettiva di comunicazione e di sviluppo della persona; questa, infatti, risponde con più potenziale agli stimoli positivi dell’aula, così come se consideriamo l’ambiente didattico un canale di interazione, essi sottolineano attraverso gli elementi che ospita, le ricadute di socializzazione dell’apprendimento nell’ambito di scenari che possono essere formali e/o informali. Ne deriva la convinzione che gli ambienti di apprendimento contribuiscono a rinforzare i legami e informalizzare lo scenario sociale dell’apprendimento. A tale risultato giungiamo attraverso un piano didattico i cui obiettivi di riferimento sono imparare a relazionarsi con gli altri e la ridefinizione del modo di lavorare, nella prospettiva di un accumulo di esperienze (Pralhad, Rishnan, 2008; Kotler, 2010;) che assumono la forma e il carattere di rete orizzontale (Balboni, 2011). Un considerazione che si lega con le attività impostate in classe e con le mete che vuole conseguire l’istituzione erogatrice dei corsi. Infatti, allo sviluppo e alla diffusione delle competenze si associa come obiettivo dei corsi quello di assumere consapevolezza del livello e dell’impegno della propria partecipazione a queste attività di formazione linguistica col fine di innalzare la motivazione ad apprendere una lingua in un contesto che permette di utilizzarla in situazione e

ambienti diversi, superando i confini dell'aula. Da questo rinnovata visuale, è possibile leggere l'idea, la visione e la missione dell'organizzazione (Bollo, 2012) nell'elaborare dei percorsi nei quali imparare ad apprendere costituisce un radicamento profondo della cultura dell'educazione linguistica (Visalberghi, 1988).

A sostegno di tali implicazioni, introdurremo delle prospettive di osservazione del contesto fisico allo scopo di avere, fin dall'inizio, delle risposte alle due domande generali della ricerca, vale a dire:

- a) in quale luogo apprendono gli studenti?
- b) può lo spazio didattico incidere sulle performance dello studente?

Alla definizione tra matrice e prodotto, soggetto e oggetto della conoscenza, riconduciamo poi le domande effettive e specifiche della ricerca:

- a) perché i corsi di lingua rappresentano il motore della crescita, ispirando un ruolo critico nel definire contestualmente l'IIC?
- b) quali elementi dello spazio hanno maggiore impatto sulla relazione con lo studente?
- c) il linguaggio spaziale risulta coerente con la metodologia didattica, ispirandone l'applicazione oppure è il contrario?

Se è vero dunque che gli ambienti didattici fanno parte di una proposta didattica coerente, attraverso l'analisi di un caso sarà possibile evidenziare le ricadute didattiche in termini di:

- a) armonia o disarmonia a livello strutturale fra la concezione dell'apprendimento sostenuta dall'ente e la qualità degli spazi assegnati allo svolgimento delle attività didattiche;
- b) individuare i fattori ambientali che influenzano il comportamento degli allievi nell'atto di acquisire;
- c) verifica delle esigenze degli studenti in relazione al lavoro svolto in classe per comprendere se le tecniche adottate garantiscano un miglioramento e siano compatibili con l'organizzazione degli spazi e i materiali presenti.

In questo modo, stabiliremo se l'apprendimento nasca dalle decisioni ambientali che gli vengono attribuite e se ciò si visibilizzerà nella progettualità e riqualificazione delle aule, in misura crescente negli artefatti (Bruner, 1996), nei domini fisici e spaziali che dovrebbero costituire un valore per l'istituzione in termini di:

- a) immagine; si tratta di un aspetto che veicola una molteplicità di obiettivi legati all'impulso che il *brand* vuole avere nel contesto, alla comunicazione integrata col mercato e al suo diritto di esistere e di manifestarsi con alcune peculiarità e caratteristiche distintive (Musso, 2007), tra cui proprio la qualità degli interni abilitanti il processo di apprendimento;
- b) memoria: si fa menzione a un soggetto che è patrimonio e portatore di tradizioni, ideali e valori di civiltà; di uno stile di vita e di un sentire che includono una varietà di modelli e di manifestazioni funzionali alla strategie e alla promozione dell'offerta didattica;

- c) dinamismo culturale, ovvero nel riorganizzare gli spazi in funzione dei processi di adesione all'attività didattica, di fruizione e comprensione della filosofia di progettazione degli interni che comunica i significati che si vogliono attribuire all'apprendimento della lingua italiana (Severino, 2012);
- d) un sapere intellettuale mobile, non parcellizzato in strutture spoglie e standardizzate, che può essere compreso utilizzando i suoi percorsi formativi, educativi, conoscitivi;
- e) distribuzione spaziale dell'apprendimento che influenza lo sforzo e l'impegno delle persone coinvolte nei processi didattici.

Riflessioni che interessano gli studenti di italiano, cioè una precisa categoria di individui adulti che, con le loro peculiarità diventano in quest'ottica clienti che comprano i servizi per acquisire il bene intangibile (Colbert, 2009; Argano, Dalla Sega, 2009) e soddisfare un bisogno (Goodman, 2010) non quantificabile. Se vogliamo dunque raggruppare gli obiettivi della tesi in una macroarea, allora la finalità precipua della ricerca è di occuparsi della creazione di ricchezza culturale in una data area territoriale, in un determinato contesto (IIC di Tokyo) in chiave di accrescimento del benessere dei corsisti.

Nel quadro di questa complessità relazionale fra individui e istituzione, emerge quindi il fattore competitivo della stessa ricerca che si propone di dare dei maggiori riferimenti culturali nella prospettiva di un'acquisizione più ampia e profonda grazie a un ambiente didattico non statico che richiede partecipazione, abilità nel servizio e movimento, collaborazione e ricostruzione di modelli intellettuali secondo modalità di confronto, accrescendo così lo scopo e l'impegno cognitivo ed emozionale di prodigarsi nell'avventura della lingua. Anche in questo senso, vanno interpretati gli ambienti di apprendimento in quanto spazi che aumentano il valore di un prodotto linguistico e luoghi della comprensione di un tratto culturale che rifiuta l'escludibilità, ponendo il suo punto di forza piuttosto sull'inserimento a un agire sociale e civile che a sua volta pone l'accento sui bisogni dello studente e sull'espressione autentica di sé (Daloiso, Balboni, 2012).

La metafora dell'apprendimento (Schein, 2000; Alvesson, 1996) a questo punto, sorta nell'ambito degli studi delle moderne organizzazioni culturali, genera e arricchisce la realtà del legame fra ambiente e organizzazione e ambiente e gruppo (Distratis et al., 2011), identificando dei criteri con cui chiarire e, a sua volta definire, lo sfondo relazionale fra miglioramento della produttività e il senso di riconoscimento e di appartenenza degli individui agli ambienti (Zaghi, 2012). Ben consapevoli di questa opportunità, supportiamo in misura sempre più ampia questa prospettiva affinché la dimensione fisica dell'apprendimento risulti essere un testo in grado di comunicare il valore di un prodotto linguistico socialmente più comprensibile e accettabile (Kim, Mauborgne, 2011).

In questo scenario, prende corpo la realizzazione di una parte teorica e descrittiva la dimensione progettuale degli ambienti didattici; a questa, segue una sua evidenza pratica che si pone l'obiettivo di verificare sul campo la nuova logica di gestione didattica applicata agli spazi didattici esaminati. Nel fare questo, facciamo ricorso sia a un approccio olistico che tenga colto della complessità della relazione tra individuo e spazio entro cui il sapere è individuato e situato, sia di un discorso metodologico che fornisca le linee guida per una progettazione di strumenti di raccolta dei dati in funzione degli spazi didattici presi in considerazione, allo scopo di validare o meno l'influenza che essi possono arrecare sulla capacità produttiva dei corsisti adulti, in termini di incremento o di difficoltà. In ultima analisi, abbiamo scelto di effettuare l'indagine in corso perché è sembrato più

utile per la tipologia dello studente giapponese che ha bisogno di tempo per superare la diffidenza per interagire con gli altri. L'entrata in classe di uno 'straniero ed estraneo' alla vita della classe, ha certamente inibito alcuni studenti ma, nello stesso tempo, questi hanno reagito con la prospettiva e la forza di un gruppo coeso per gli interessi e gli spazi didattici condivisi, oltre che per le competenze e le abilità linguistiche sviluppate precedentemente nel corso. Gli studenti che hanno partecipato a questo lavoro presentavano un livello linguistico intermedio per cui non è stato difficile spiegare gli obiettivi di ciò che richiedevamo loro. In molti casi, gli studenti hanno riflettuto su quello che è un dato costitutivo dell'esperienza didattica, l'aula, essendo punto di rilievo di una rete nella quale si sviluppano capacità di risposta efficaci e si reinventa di continuo il proprio futuro di apprendente.

1. Apprendimento, contesti fisici e multimediali

Esistono una molteplicità di definizioni, variazioni e schemi, gradazioni e profondità diverse rimodellanti la concezione dell'apprendimento. Da ognuna di esse è possibile estrarre valore e ricavarne una terminologia speculare per dirigere l'interpretazione a ciò che si ha intenzione di misurare e dimostrare. Uno sforzo di coerenza e di impegno concettuale, in primis, di natura scientifica che ha il carattere peculiare dello spirito della glottodidattica, quel dinamismo eclettico che esamina differenti approcci nell'ambito di iniziative sperimentali che indirizzano a una pratica. A questo punto vi è uno snodo principale che valorizza siffatta scienza dell'educazione linguistica (Balboni, 2013) come guida operativa, oltre che ideale e creativa (Freddi, 2010), di trovare approdo in ciò che si misura. Di realizzarlo in modo peculiare al tipo di conoscenza che si vuole diffondere, pensata in ogni sua prassi, stile di vita e competenza (Margiotta, 1997c). E arrivare a dare così una spiegazione a un patrimonio di saperi in divenire. In questa prospettiva, vogliamo concepire l'apprendimento senza definirlo, ma ricostruendo e descrivendo una sua impalcatura, un suo posizionamento, scavando nella sua forma, cogliendo e giustificando la sua funzione sociale (Gallino, 1995). L'apprendimento perciò ha come obiettivo la conoscenza: in questo senso, si posiziona dentro la strategia di crescita della persona, una sorta di *genius loci* che permea lo spirito del tempo e l'individuo per porlo al centro dell'attenzione, della continuità sempre crescente di saper programmare un futuro migliore. Punti che fanno comprendere che abbiamo a che fare con categorie interpretative radicate nell'ordine della fisicità, con una connotazione sociale in continua trasformazione.

Nel quadro perciò di questa economia del sapere, nei prossimi paragrafi vogliamo ripercorrere tutti i passi necessari per inquadrare la conoscenza come sistema a maglie di contesti sociali che hanno un ordine di dimensioni caratterizzate da nodi e da un reciproco sostegno di aree e istituzioni. Dunque, tale dimensione è determinata dall'esistenza sociale (Giddens, 1991) di una tale organizzazione a rete che consente ai processi di apprendimento di attraversare i confini fluidi di ogni ambiente sociale e ridisegnarne così (Hammer, 1988) le interconnessioni tra saperi ed esperienze di ricerca e didattica. Un tale ambiente di conoscenza e di apprendimento continuo sarà riconoscibile dalla qualità e intensità dei nodi, dai legami vitali (Weick, 1993) e dalle relazioni stabilite in contesto, determinando una tripla catena di valore (Butera, 1990):

- a) il valore del contesto esterno come luogo di definizione e di stimolo dell'apprendimento;
- b) il valore delle persone come apprendenti nell'arco di tutta la vita (Serragiotto, 2004, 2009);
- c) il valore sociale dell'organizzazione che si propone come gestrice di un nuovo sistema decisionale (agire lavorativo) e di rendere effettive e contestualizzate le competenze apprese (agire sociale), (Hitami, 1987; Stewart, 1997), riattivando positivamente l'ambiente.

Un punto di partenza importante, quindi, per l'analisi del sistema di apprendimento che, ripercorrendo tutto il capitolo, vuole contribuire a far luce sui modelli di organizzazione della conoscenza in un contesto sia fisico che tecnologico, le cui modalità di apprendimento privilegiano ambienti virtuali e strumenti di conoscenza partecipata.

1.1 Percorrere la conoscenza

La conoscenza è complessa e si presta spesso a equivoci di significato. Nella prospettiva che a noi interessa, essa va in profondità nel momento in cui si costruisce (Le Moigne, 1990), dapprima come sistema aperto di contesti globali, poi con una superficie che assume i caratteri della fisicità del territorio (Amari, 2006) e dopo un ordine nella prospettiva di rielaborazione e interiorizzazione degli individui (Bateson, 1976). Dunque, il carattere complesso e il lato discontinuo e fluttuante della conoscenza sono una proprietà della sua costruzione di sistemi (sociali e metalinguistico dell'individuo) dinamici che stanno dentro la conoscenza. La si è voluta analizzare mediante molteplici rappresentazioni del mondo, adattamenti e logiche riduzioniste; tuttavia, crediamo che occorra un approccio olistico (Morin, 1984; Rossi, 2009) che la osservi nella sua forma, su scale diverse; ogni forma è un nodo della rete, ogni punto della rete è una singola rete, da cui si ricamano e si intrecciano percorsi di apprendimento, di cambiamento, di costruzioni ed evoluzioni che somigliano a modelli di riflessività, ad azioni conoscitive (Lanzara, 1997) e ricostruttive (Kim, Mauborgne, 2011) di senso puntate sulle seguenti macroprospettive di costruzione dell'azione sociale (Argyris, Schon, 1998):

Focus	Oggetto di analisi	Risultati
Scenario globale-macrocontesti	Processi sociali dell'apprendimento	Adattamento e codificazione della conoscenza
Focus sui processi organizzativi l'apprendimento	Relazioni fra individui in un contesto organizzativo	Creazione, diffusione della conoscenza; sviluppo di competenze sociali
Processi individuali	Singole organizzazioni e individui	Acquisizione della conoscenza. Sviluppo di competenze e abilità

Fig.1. Prospettive teoriche di apprendimento. Nostra elaborazione.

Dalla tabella sopra presentata, osserviamo che la dimensione della conoscenza è strettamente correlata al fenomeno dell'apprendimento (Cook, Yanow, 1993) attraverso una spirale virtuosa che investe e accresce rispettivamente:

- a) i processi sociali dell'apprendimento; si tratta di uno scenario nel quale le condizioni, le forme e la struttura dell'apprendimento si adattano alle condizioni e alle specificità esterne, muovendosi allo stesso modo attorno a possibili verità da costruire e interpretare;
- b) i processi organizzativi dell'apprendimento (Lanzara, 1997); in questo contesto si consolidano le interazioni, le comunicazioni e prendono corpo forme organizzate di apprendimento, orientando in questo modo le persone e l'ambiente a informazioni più ampie, rilevanti ed estese;
- c) i processi di apprendimento dell'individuo, il quale rappresentando il capitale sociale e intellettuale dell'apprendimento, diventa forma autonoma e riflessiva di conoscenza.

In questa cornice strutturale, si formano percorsi adattivi e reinterpretazioni dove poter sperimentare processi di utilizzo della conoscenza assumendosi però responsabilità e rischi in luogo delle competenze multiple acquisite. Assistiamo così al passaggio dalla logica della conoscenza alla

modalità del sapere. Quest'ultima definizione è intesa come passaggio progettato di rielaborazioni della conoscenza a pratiche che prevedono percorsi non rettilinei, stratificazioni di osservazioni e sperimentazioni, di analisi non semplificate dei risultati su cui fondare o meno l'ipotesi di partenza. In questo contesto così ricco di variabili, la conoscenza non basta e si rende necessario un preciso codice metodologico che conduca l'individuo a interrelare i fenomeni logicamente osservati (Balboni, 2011b) con situazioni nelle quali accedere alla realtà e verificare concretamente le limitazioni del linguaggio in modo da descrivere, manipolare le ambiguità o le contraddizioni, la visione stessa della conoscenza che diventa scomponibile nel momento in cui:

- a) si compie l'esperienza attraverso tappe intermedie di eventi e ripensamenti;
- b) si accumulano gli errori, i fatti e i saperi;
- c) li si rendono poi espliciti (Nonaka, Takeuchi, 1995) mediante un modello speculare e le abilità acquisite;
- d) si rendono verificabili le competenze apprese e perciò gestibili nella misura in cui si alimenta con nuove deduzioni e informazioni un miglioramento della conoscenza iniziale.

Quello che dunque emerge è che la conoscenza è indivisibile dalla natura del suo processo di acquisizione, assume una forma densa di ibridazione e connessione dei saperi, ha una struttura indistinguibile dal suo prodotto linguistico (Arrow, 1962).

Sono queste, in sintesi, le basi concettuali e organiche, su cui si sviluppa la visione e la terminologia della progettazione organizzata dell'apprendimento, la quale si avvale di una sorta di dizionario comune distribuito sotto forma di aree, logiche, saperi, abilità, competenze, esperienze che hanno le proprie regole sintattiche (Cohen, Levinthal, 1989) i propri attraversamenti silenziosi (Gabrielli, 2010) spesso invisibili e fatti di ascolto, in cui abbiamo molto da scoprire e da acquisire.

Questi presupposti diventano necessari per muoverci da una conoscenza scientifica a un'altra di natura applicata nei processi di apprendimento (Coonan, 2012). In questa sede, siamo però interessati a raggiungere un equilibrio tra le due, specificando come la quantità di esperienze di apprendimento necessitano prima di tutto di un macro ambiente nel quale formarsi e istituzionalizzarne una progettazione appropriata e contestuale.

1.2 La conoscenza come sistema di contesti in apprendimento continuo

Nostro comune convincimento è che l'apprendimento deve avere una condizione non sterile né asettica per spingere un'azione intellettuale propositiva, concreta e dinamica a una direzione e a una conquista alla quale attribuire un senso. In questo esercizio dal valore prima di tutto concettuale, logico e descrittivo, individuiamo l'esigenza di essere precisi nello specificare cosa intendiamo per sistema. In questo versante, ci viene in supporto la definizione di Butera (1990), secondo il quale un sistema è riconoscibile dalle connessioni multiple di strutture che si avvalgono di un livello di autoregolazione e sono capaci di cooperare nel modo di concepire e realizzare processi in vista di fini e culture condivisi. Dunque, si tratta di un sistema vitale, animato, progettato e monitorato da una o più organizzazioni e da processi governati.

In questa direzione, una lettura di sistema richiede prima di tutto una tassonomia formata nell'ordine da una tipologia di palcoscenici e di modelli in azione (Oliverio, 1995) così scomponibili:

- a) macroaree della globalità, della complessità conoscitiva; esse rappresentano gli automatismi che regolano e ridisegnano sistemi contestuali esperti all'interno dei quali prendono forma e si connettono specifici contesti. Qui vigono principi di fondo, regole e mezzi per garantire ordine alle forme di produzione e di vita;
- b) contesto: l'ambiente esterno è inteso in due modi. Il primo è considerato come fatto sociale esterno in cui si formano i macroprocessi nel tempo; il secondo invece è inteso come fatto sociale interno al periodo. Prende corpo, come vedremo, un'idea ricorsiva e riflessiva del contesto che predispose quel percorso crescente e vitale di formazione dell'individuo; un ambiente che è composto di evoluzioni crescenti e di un sistema di varietà e indeterminazioni correlate, ciascuna delle quali non rappresenta mai però la soluzione ottimale.

Alla base, vi è dunque un'idea di sistema sferico e inglobante che dà luogo a confronti e attivazioni (fig. 2).

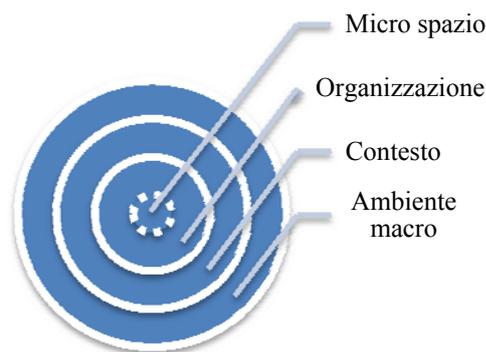


Fig. 2. Sistema di contesti. Nostra elaborazione.

Esistono delle condizioni fisiologiche che portano gli ambiti individuati a vivere una condizione di trasformazione (Malizia, 2005) e che pertanto, li spinge a connettersi, a combinarsi, a influenzarsi e arricchirsi vicendevolmente. In quest'ottica, il valore aggiunto è prodotto in forza ai movimenti multilivello dell'apprendimento che interessa:

- a) la relazione tra contesto fisico esterno e contesto didattico interno all'organizzazione, intendendo con questa relazione una contaminazione di idee, valori ed esperienze formative che culminano negli spazi adibiti all'apprendimento: quest'ultimo aspetto è concepito come luogo in cui la conoscenza può essere socialmente verificata attraverso un processo organizzato per la produzione e sfruttamento della stessa e delle competenze abilitate (Butera, 1990);
- b) il rapporto tra contesto fisico esterno e individuo che si basa sulla motivazione di quest'ultimo a ricomporre entro questa indeterminatezza uno schema tattico per potersi muovere con consapevolezza e autoefficacia nell'ambiente (Bandura, 2000).

Tra questa aree identificate intercorre una relazione tra le parti continua, un reciproco trasferimento di cultura e pensiero, di virtuale (Levy, 1997) e simbolico, un'appartenenza comune di contenitore di culture e contenuto di pensiero che le raccoglie, dando loro forma. C'è dunque una direzione di intervento verso l'apprendimento (Bolter, 1993) dell'uomo mediante questo flusso ottimale di segni e collegamenti, di interpretazioni (Calvani, 2008):

È impossibile separare l'uomo dal suo ambiente naturale, dai segni e dalle immagini tramite cui conferisce senso alla vita (Levy, 2002, pag. 26).

Entrare in contatto con questa prospettiva di apprendimento partendo dal contesto fisico sociale esterno, ci permetterà di costruire una ecologia del sistema di apprendimento (Anderson, 1991) e, in base a questo, di ammetterne il senso dell'apprendere in un'altra dimensione, quella moderna, segnata dal multisensoriale e pervasa dalla multimedialità (Caon, Serragiotto, 2012), ponendo l'uomo in una condizione di apprendimento diversa.

1.3 I sistemi sociali della conoscenza

La dimensione della conoscenza ha uno spazio di conoscenza condiviso tra macrocontesti e sistemi organizzativi. Si tratta di un'articolazione di segni dell'esistenza che vanno ripensati all'interno di un paradigma di sistema dell'apprendimento e della formazione. In questa architettura del sapere, ogni spazio si sviluppa e si organizza come componente del processo di formazione, essendo deputato a formare, sviluppare e dirigere ciò che include. Un'ottica che fa di qualsiasi spazio un luogo abitato e modellato dall'azione conoscitiva dell'uomo che regola l'ambiente in funzione dei cambiamenti che desidera attuare in chiave di adattamento o di risposta proattiva:

Dimensioni dell'azione conoscitiva	Descrizione
Macro contesti	Sono aree che accompagnano i cambiamenti strutturali in termini di spazio e di tempo, rappresentando a loro volta contesti di azione. Sono definiti da contesti fisici, organizzazione e tecnologie
Territorio	Unità di analisi minima per comprende i valori, la cultura e il tipo di conoscenza con cui gli individui hanno inteso nel tempo produrre un'azione contestuale. Il territorio perciò rappresenta lo sfondo fisico e concettuale di un'azione conoscitiva di un gruppo di individui e di un popolo
Contesto fisico-sociale esterno	È sede della conoscenze, delle pratiche relazionali e dei percorsi di apprendimento
Contesto socio-organizzativo interno	La conoscenza è chiamata a confrontarsi e a giustapporsi nell'interazione dei punti di vista fra attori e contesto. In quest'ottica, l'organizzazione è parte del contesto in cui si situa l'apprendimento e lo sviluppo delle azioni
Spazi di lavoro	Ogni individuo è immerso in un ambiente fisico in cui svolge delle attività cognitive o delle pratiche di senso e di scopo. In questa direzione, gli spazi di lavoro devono essere pensati e costruiti in funzione di chi li abita, fornendo loro gli strumenti per raggiungere un obiettivo
Individuo	È colui che deve agire in uno o più contesti, ripensando i propri metodi e le interpretazioni per produrre conoscenza

Fig. 3. Le dimensioni fisiche della conoscenza. Nostra elaborazione.

Il prospetto presentato permette di individuare le risorse di cui dispone *il contesto* per strutturare un'azione volta a determinare espressioni e forme nuove di conoscenza muovendo *dal contesto*, rendendo ciò che è consolidato, disponibile e migliore *al contesto, per* gli individui. In questa cornice, assistiamo a una continua interazione fra contesto e persone dando una vita a una relazione regolatrice e a un *frame* conoscitivo di ordine e azione, che riguarda tanto il singolo quanto la collettività.

1.3.1 Le aree di impatto dell'apprendimento nel contesto sociale esterno

Il percorso di ancoraggio dello stadio di apprendimento fa riferimento a due condizioni: il contesto esterno e la motivazione dell'individuo ad apprendere.

In questo paragrafo, intendiamo occuparci del primo e rispondere a questa domanda: quali condizioni ambientali in realtà abilitano il processo di sviluppo dell'apprendimento?

Il sistema esterno è scomponibile in linguaggi e simboli correlati, non perfettamente logici o incompleti (Arrow, 1969). Ognuno di questi tasselli rappresenta un'ipotesi, una teoria che va elaborata in forma discreta di informazione. La loro attuazione mediante un intervento manipolativo sullo spazio esterno, determina un processo fattivo di costruzione di una sintattica che assegna senso alla realtà, pervadendola con atteggiamento, analisi, azione e interpretazione appropriati alle aree di impatto più significative che riportiamo secondo il modello rielaborato da Gabrielli (2006):

Aree di impatto		
Società - Economia della conoscenza Mercato delle lingue	Organizzazione culturale	Individui e gruppi
<ul style="list-style-type: none"> - contaminazione e/o scardinamento dei paradigmi - dinamiche e nuove spinte di cambiamento in senso agli approcci e alle metodologie - visione flessibile della conoscenza - apprendimento come visione di approdo comune all'interno di una strategia organizzata che ridistribuisce in modo capillare e democratico le condizioni dell'apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> - modalità nuove di apprendimento - creare valore intellettuale - creare benessere agli individui - creare sostenibilità all'impresa 	<ul style="list-style-type: none"> - scomponibilità del sapere - specializzazione dei saperi - partecipazione e coinvolgimento - gestione socializzata della conoscenza - ricostruzione delle abilità attorno alla persona

Fig. 4. Le aree di impatto dell'apprendimento. Rielaborazione da Gabrielli, 2006.

Le diverse aree di impatto che non rappresentano affatto una categorizzazione semplicistica né sterile della realtà "supra e macro", costituiscono la principale fonte inesauribile dei processi conoscitivi e sulle quali a sua volta, secondo un modello a spirale della conoscenza, quest'ultima torna trasferendosi efficacemente, con forme e condizioni diverse da quelle di partenza, purché vi sia una strategia in grado di valorizzare vecchi e moderni sistemi di apprendimento. Da questo angolo di lettura, la conoscenza è intrinsecamente legata alle sue condizioni di origine e nel ritornare ad esse secondo modalità differenti, determina un'azione contestuale di maggiore

conoscenza, di rivitalizzazione dei sistemi di apprendimento portati in questo modo a impiegarla, ridisegnarla in forme intelligenti e sempre nuove per il miglior utilizzo. In quest'ottica, la conoscenza ha luogo nel contesto esterno o macrocontesto, il cui profilo ha varie sfaccettature (economico, politico, educativo, per fare qualche esempio) con risultati diversi in termini di impatto e valore (materiale e immateriale). Una visione, dunque, sostenuta dall'insieme di apparati economici, politici e formativi che dispongono di un capitale umano e intellettuale per incrementare il contributo delle persone (Rullani, 2004a) alla conoscenza, al miglioramento delle condizioni di generazione/produzione iniziale della stessa. In quest'ottica, la teoria del caos e della complessità si basa sull'evidenza esplicitabile della natura della conoscenza. Secondo questa visione, diventano fondamentali i percorsi di costruzione organizzata della missione e della visione della conoscenza; della ricerca e dell'individuazione di una strategia contestuale e di criteri volti a valorizzare attività conoscitive delle risorse umane. Secondo questa chiave interpretativa, l'individuo è posto al centro di un percorso abilitante l'apprendimento. Per conseguire delle competenze, egli deve pianificare il suo adattamento al contesto culturale, predisponendosi favorevolmente in termini di aderenza, partecipazione e coinvolgimento alla realizzabilità dei percorsi di apprendimento organizzato, pervenendo così alla consapevolezza di saper scegliere soluzioni alternative e più efficaci.

In un simile macrocontesto, individuiamo già lo spazio culturale della scuola, più precisamente quegli interstizi organizzativi in cui viene fatta fluire la conoscenza per la cui ottimizzazione occorrono canali di diffusione e di comunicazione, di gestione e dei processi, di servizi e di valutazione (Margiotta, 1999). Un assetto, perciò, che riguarda l'esterno, che occorre prima di tutto definire per poi inquadrare la relazione con l'organizzazione erogatrice; di essa, coglieremo il rapporto tra gli spazi fisici e l'individuo, il quale, entrando in contatto con nuove culture e persone (Caon, 2008), vive la propria motivazione come sistema di attesa per la realizzazione personale e sociale (Touraine, 1998).

1.3.2 L'idea di contesto fisico e sociale esterno

Nello scenario fin qui delineato, il processo formativo ed educativo si avvale di singoli passaggi e mediazioni (Winograd, Flores, 1986), i cui segni visibili rientrano nella prospettive e caratteristiche dei territori. Dunque, la formazione avviene all'interno di un luogo collettivo (Distratis et al., 2011) che per la natura dei suoi destinatari che si presta a contenere, diventa veicolo di messaggi culturali dell'organizzazione che vanno nella direzione di una concezione dell'apprendimento rivolta a:

- a) una prospettiva individuale;
- b) una prospettiva di gruppo;
- c) una prospettiva di comunità di pratica (Wenger, 1999).

In questa condizione comunque la si voglia guardare di efficacia, si ritrova il significato originario dell'apprendere: rendere il cambiamento parte di sé, e ognuno parte di esso, afferrando le opportunità ambientali messe a disposizione agli individui. La disponibilità del contesto all'apprendimento può determinare le condizioni stesse dell'apprendere, creando situazioni problematiche o agendo sulle scelte delle persone (Caprara, 1996) di impiegare i mezzi e gli strumenti contenuti negli ambienti per manifestare un livello di conoscenza e di abilità acquisite. In

questo senso, il contesto può indirizzare le persone verso un'azione conoscitiva, sostenendo una progettualità organizzata attorno alla persona affinché essa compia dei percorsi di cambiamento e diventi fonte autonoma di conoscenza. Da quest'ottica, scaturisce una definizione del contesto:

- a) è un luogo dell'azione;
- b) ha una natura relazionale;
- c) possiede delle caratteristiche fisico-tecniche per fondare e alimentare l'interazione;
- d) presenta una fisionomia tale da migliorare o qualificare il riconoscimento e il prestigio di un territorio/organizzazione.

Da tali premesse, risulta evidente la natura del contesto poiché:

- a) è legata alle persone divenendone una componente d'interazione sociale e di azione; con questa definizione possiamo affermare che gli individui, organizzati in gruppi e comunità, tendono a costruire se stessi e l'ambiente insieme e contestualmente alle loro mappe cognitive e ai loro saperi (Alessandria et al., 2010);
- b) gli effetti dell'uno (contesto) si ripercuotono sull'altro (persone) creando, come vedremo successivamente, delle interdipendenze.

Le dimensioni sopra rilevate, sono contenute in ogni determinato spazio elaborato per generare apprendimento perciò ogni ricerca sul significato dell'apprendimento è connaturato all'arena contestuale in cui si sperimentano i tratti linguistici e culturali convergenti e assimilabili all'identità del contesto (Novak, 2001). Requisito fondamentale sarà allora l'attivazione di una empatia strutturata col contesto, non episodica ma sistemica, profonda al punto da leggere quella grammatica organizzativa (Weick, 1993) e narrativa che lega i metodi e le persone, il tradizionale alla tensione del nuovo, l'apprendimento e il suo sviluppo. Si instaura così un linguaggio differente dal precedente dove gli insegnanti e gli apprendenti riconoscono nei tratti peculiari del contesto, i fattori e le forme che alimentano la cultura del territorio.

In questo modo, vengono elaborate in modo autentico ed esperienziale forme di apprendimento che spingono ad agire dall'interno in modo consapevole e intelligente, con spirito critico e valore etico per un impegno di ricerca personale che produce interazione, mosse comunicative polidirezionali che vanno ricostruite sulla base della scala socio-culturale di cui il contesto si compone, si destruttura e si rappresenta, continuamente, nella complessità.

Seguendo questa linea di sviluppo, chi apprende si pone come soggetto nella collettività di cui fa parte, cercando per analogia le migliori soluzioni per rendere i diversi modelli cognitivi e operativi congrui all'acquisizione. Ed è su questo accoppiamento del binomio cultura del soggetto e contesto che il capitale affettivo (Caon, 2005) e intellettuale degli apprendenti può trarre vantaggio, trasformandosi in un elemento strutturale, centrale di comprensione del contesto e del nuovo.

1.3.3 Motivazione di contesto

Il contesto è una realtà oggettiva che va aumentata in direzione dell'apprendente e della sua capacità di ridefinire i contenuti della lingua in modo strutturato. A tal fine, occorre creare delle

piattaforme convergenti fra soggetto conoscitivo e oggetto conosciuto affinché lo studente/apprendente, nel caso specifico, codifichi e sviluppi le nuove informazioni sulla base della modularità dei saperi e possa abilitare il nuovo come strumento di reinterpretazione del sistema. Infatti, lo studente ha acquisito ora più ampie possibilità di scelta per compiere delle azioni finalizzate ad accrescere il valore della propria esperienza linguistica in termini di vantaggio competitivo espresso con un diverso posizionamento all'interno dell'area alla quale si desidera accedere o, semplicemente, partecipare.

Altro aspetto in costante mutazione è che l'assetto operativo e strutturale del contesto si basa su numerosi variabili. Quelle precipue che determinano la direzione e le forme organizzative per la gestione di un sistema d'apprendimento di lingua straniera, sono fondate sul modello tripolare suggerito da Schumann (2004) e Balboni (2011) a cui si ritiene opportuno aggiungere al "bisogno", la variabile *hard* della "necessità", come condizione naturale interna della specificità dei contesti. Per questo motivo, la prospettiva verticistica proposta in precedenza e che ha la punta dell'iceberg sul piacere, va ristrutturata in rapporto alle interdipendenze e le evoluzioni di cambiamento dei contesti.

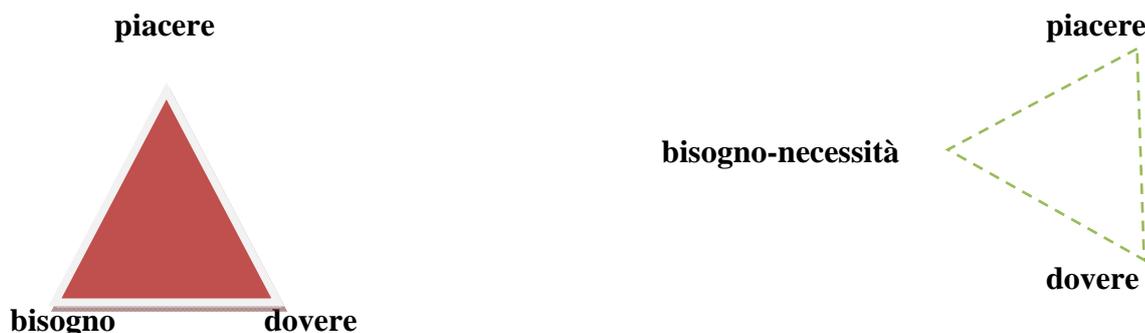


fig. 5. Sistema tripolare della motivazione. Libera interpretazione da Balboni, 2011.

In questo modo, le relazioni reciproche della motivazione rappresentano le prime potenzialità per la formazione di un sistema contestuale che va in direzione dell'apprendimento di una lingua straniera. Inoltre, tale modello considera le tre motivazioni come:

- a) strutturanti i contesti di apprendimento;
- b) componenti trasversali degli ambienti di apprendimento;
- c) organiche al contesto e riferimento comune agli apprendenti.

Assunti che inducono a considerare le tre motivazioni come rinforzo reciproco di processi che vanno inquadrati in una strategia di cultura interna al contesto che va pianificata, a sua volta, e gestita mediante un'organizzazione coerente alla missione formativa. Significa dunque elaborare una cultura di progetto proattiva, ovvero in grado di individuare le aree di intervento potenziale per pianificare la crescita e sostenere il cambiamento con lo scopo di creare competenze, nuovi comportamenti e attitudini.

Partendo da tali assunti, oltre ai tratti distintivi della personalità, c'è nella persona un comportamento proattivo nell'agire sui luoghi dell'apprendere e nell'agire mediante un'azione

conoscitiva intensa, a patto però che vi sia il piacere di approfondire l'apparente condizione di finitezza del sapere con lo scopo di rigenerarla/approfondirla con nuove rappresentazioni. Questa riflessione ci conduce alla motivazione che l'uomo ha di svolgere un ruolo di partecipazione costruttiva della conoscenza.

1.4 Il soggetto apprendente nel contesto sociale

Nei successivi paragrafi l'attenzione più significativa sarà rivolta a tre aspetti focalizzati sul passaggio di una prospettiva "dall'esterno all'interno", (Porter, 1994) vale a dire:

- a) la motivazione dell'individuo ad apprendere intesa come possibilità di cambiamento, implementando in tal modo una prospettiva strategica di sviluppo e di incremento delle competenze;
- b) la relazione fra contesti e individuo che ha imparato ad apprendere collegandosi prima di tutto con il contesto di conoscenze, di strumenti, simboli e informazioni che ha a disposizione nell'ambiente, con lo scopo di trarre un vantaggio cognitivo e in termini di operatività;
- c) la costruzione dell'apprendimento nel soggetto apprendente; con tali premesse, ci spingeremo in profondità per capire come il sapere si tramuti in competenze.

Quest'ultimo aspetto pone l'individuo nella direzione dei contesti sociali (Drucker, 1996) allo scopo di formalizzare interventi conoscitivi, ricercare sinergie e alleanze per guidare e dirigere il cambiamento nei tre ambiti che abbiamo finora analizzato: la conoscenza come sistema di contesti, i contesti organizzativi e sociali, contribuendo in tal modo a opportunità di crescita.

1.4.1 La motivazione dell'individuo ad apprendere in un contesto fisico

L'uso della motivazione (Spitzer, 1993) svolge un ruolo cruciale nell'apprendimento dell'individuo. La motivazione garantisce profondità cognitiva ed emotiva (Locke, 1968), attivando nel soggetto apprendente le condizioni per affinare le strategie di apprendimento e creare competenze a partire, prima di tutto, da un'attenta analisi di quali siano i propri scopi e le mete da realizzare (concezione cognitivista, Van Geert, 1994).

Da questo angolo di lettura, la motivazione stabilisce rispettivamente:

- a) il contesto, costruendo su di esso il presupposto per riscrivere una storia personale e ripercorrere secondo modalità ed espressioni diverse, l'esperienza formativa. In questa teoria motivazionale, bisogna tenere in considerazione che in un processo di apprendimento, le condizioni iniziali di partenza non coincidono mai con gli stadi intermedi né con quelle conclusive per il soggetto, per il gruppo di studenti, per l'ambiente scolastico. In questo senso, nulla sarà più definibile (Levy, 1997) come all'inizio, pertanto è opportuno riconoscere la valenza della propria soggettività in termini di orientamento motivazionale

(Borgogni et al., 2004) in una logica dove il sistema è complesso e scomponibile (Morin, 1984).

- b) il livello di intensità, ampiezza figurata e profondità dell'apprendimento: in sintesi, la motivazione è parte integrante ed essenziale del progetto e processo educativo (Johnson, Foa, 1989);
- c) l'attività (didattica) per la quale si riconosce e si rafforza la propria motivazione ad apprendere (Le Moigne, 1990). Quest'ultimo elemento non esclude la teoria motivazionale di Spitzer (1993), secondo il quale sono le attività ad agire in maniera intrinseca sulla motivazione ad apprendere dell'individuo.

A differenza della concezione motivazionale con cui si esprime il comportamentismo, ai contesti e alla motivazione dell'apprendente vogliamo riconoscere una stretta interdipendenza con l'individuo al fine di evitare la distinzione fra motivazioni primarie e secondarie e generare un più ampio consenso sulle parti che ogni area individuata nel sistema di apprendimento (formato da contesto, individui e organizzazione) hanno nell'attuare un processo di significazione del nuovo. Questo aspetto acquista una propria fisionomia nei luoghi in cui è formato, rimodellando le logiche, le norme, i simboli, le regole e i linguaggi specifici dell'ambiente, unitamente alla comprensione e interpretazione che il soggetto creatore-apprendente ha del suo ruolo e della posizione nel sistema complessivo di cui è parte. L'idea di fondo è che il sistema di apprendimento possa essere capito e compreso, riconosciuto e valorizzato solo da una prospettiva olistica, che rende l'insieme dei fenomeni osservati come interdipendenti e raccordati da forme specializzate le singole aree e trasformate sempre da letture, azioni e interpretazioni personali.

Riconosciuta quindi la correlazione fra i diversi fenomeni considerati (contesto, individuo mentre parleremo del sistema dell'apprendimento organizzato in maniera più specifica nel secondo capitolo), dobbiamo rilevare che non vi è una causalità lineare fra le due sfere (Gleick, 1987). Infatti, l'individuo potrebbe essere spinto da una motivazione che si pone al di là dei fattori di corrispondenza fra soggetti (interessi e attitudini) e oggettivi (scelta della facoltà universitaria, ad esempio). In questo caso, secondo Berlyne (1966), ciò che motiva l'individuo non sono le variazioni ambientali ma la volontà di ricomporre le contraddizioni e le incongruenze che si attivano in situazioni conflitto a livello cognitivo (Borgogni, Petitta, 2003).

In questo prospetto di indagine, la condizione di soggettività che funge da stimolo a operazioni volte alla conoscenza della realtà, sono sempre molto limitate. Nonostante tutto, l'individuo è attratto dalla possibilità di cambiare, di acquisire un repertorio conoscitivo fatto di soluzioni consolidate, di un pensiero orientato all'azione e al piacere della scoperta piuttosto che gestire la conoscenza attraverso attività ripetitive. Su queste basi, bisogna sempre avere un profilo motivazionale predisposto ad accogliere la novità, l'attrattiva e la scoperta. In questo modo, il piacere di imparare diventa un moltiplicatore cognitivo, di responsabilità del sistema di cui è parte ciascuno, di valore.

1.4.2 Il rapporto fra contesti organizzativi e l'individuo

Nei paragrafi precedenti, abbiamo definito il contesto fisico come fatto sociale (Durkheim, 1996) dalle cui evoluzioni e cambiamenti nel tempo è possibile risalire al tipo di conoscenza che è stata

prodotta, al perché del sedimentarsi dei percorsi di apprendimento e all'azione riflessiva con cui le persone applicano in contesto la conoscenza. Su questo versante, l'ambiente esterno diventa agente e veicolo della stessa conoscenza (Schein, 2000) elaborata dall'individuo per cui informa l'esperienza cognitiva della persona a reindirizzare o ricostruire la conoscenza stessa in funzione di una migliore comprensione e performance. In quest'ottica cognitivista, il mondo esterno è agente di riflessività del soggetto alla luce dell'esperienza conoscitiva fatta. Si crea in tal modo una dialogicità fra spazio esterno e il soggetto che è messo nelle condizioni di riflettere su quanto è stato esplicitato allo scopo di rimettere in discussione i presupposti della conoscenza e i metodi di azione. È dunque uno spazio esperienziale che concorre a delineare le evoluzioni e i vissuti dello studente attraverso numerose componenti. In un contesto didattico, ad esempio, l'atmosfera, il colore, gli stimoli multisensoriali, possono costituire un aspetto specifico della proposta formativa, cogliendo della loro varietà, una prospettiva di funzionamento e di resa progettata ad accrescere il valore degli ambienti didattici. Infatti, dalla configurazione e presenza di tali elementi possiamo dedurre:

- a) la concezione dell'apprendimento dell'istituzione erogatrice;
- b) l'importanza che l'ente attribuisce all'apprendimento;
- c) i messaggi culturali che l'erogazione vuole diffondere attraverso tali ambienti;
- d) la forma del prodotto linguistico che si vuole attribuire.

Risulta fondamentale fin dai primi passi di questa tesi, far luce perciò sull'impostazione che si vuole dare al progetto di osservazione, di analisi e di sperimentazione in modo da introdurre una nuova pratica di insegnamento che tenga in stretta considerazione l'importanza assunta dalla funzione fisica e spaziale dei contesti didattici in qualità di *learning point* allargati a tutto lo scenario scolastico. Da questa rinnovata visuale, un contesto didattico progettato coinvolge funzioni psichiche e motorie superiori. Da ciò l'importanza di prendere in considerazione:

- e) la dimensione fisica come luogo catalizzatore l'apprendimento; in questa prospettiva, negli spazi formativi avviene l'accumulo di esperienze di acquisizione degli allievi. Parallelamente a queste, gli ambienti didattici segnano le traiettorie evolutive, le spinte e i cambiamenti sperimentati dall'individuo durante il processo;
- f) la dimensione sociale di uno spazio fisico che si rapporta con lo studente; l'impiego di determinate scelte architettoniche e strutturali, determinano forme ibride di relazione, di interazione e di conseguente interpretazione della persona, nonché di utilizzo a fini didattici da parte di questi ultimi e dei docenti;
- g) la dimensione effettiva dell'apprendimento: i luoghi di formazione scandiscono la complessità dei momenti di passaggio fra i contenuti e l'esperienza che si fanno su di essi. Al senso di attribuzione che lo studente attribuisce alla lingua partecipa in modo effettivo anche un ambiente didattico, in quanto stimola l'allievo a creare una esperienza di riflessione, di confronto, di ricerca e di comunicazione con cui egli sperimenta, negozia e interpreta i contenuti ivi espressi ed elaborati.

In questo scenario, lo spazio didattico è presente in tutte le fasi di acquisizione della lingua. Non tenerne conto, significa trascurare il ruolo che ha l'individuo di spingersi ad evolversi in sintonia all'ambiente.

1.4.3 L'apprendimento situato nelle persone

Procedendo da questo punto di vista, risaliamo ai tratti peculiari e distintivi di un apprendimento contestuale e organizzato, con un focus centrale e una meta: la promozione dell'individuo e il suo accrescimento passano attraverso lo sviluppo di competenze e abilità.

Per prima cosa, l'apprendimento ha un carattere situato. Ciò significa che ha i suoi spazi, i suoi perimetri, i suoi confini, dei contenuti. In questo senso, l'apprendimento diventa un agente attivo di trasmissione di senso e di significato. Inoltre, presenta una specifica configurazione caratterizzata dai processi di relazione e di scambio affettivo e cognitivo; dall'atteggiamento riflessivo e operativo che si riaggancia alle modalità con cui è avvenuto il lavoro. Nella prospettiva con cui lo stiamo affrontando, la qualità dell'apprendimento deve essere in sintonia con il paradigma scientifico che lo fonda e con l'attivazione di determinati processi organizzativi. A questo aspetto si fonda l'ambito metodologico, dando vita allo sviluppo di interventi professionali/disciplinari volti a costruire l'apprendimento. Si tratta di elementi fondamentali perché tali modalità organizzative l'apprendimento si pongono in relazione con il contesto e perciò, vanno inquadrare e comprese da una logica di contesto, in situazione. In questo senso, l'apprendimento ha una caratteristica culturale definita da quelle più ampie dell'ambiente in cui il contesto organizzativo si trova. Vi è quindi un contenuto di relazione fra i due ambienti che sono scoperti, esplorati e identificati dall'individuo. Intercorre fra questo e i due contesti esterni all'individuo un flusso di interlocuzione che può generare nell'apprendente due soluzioni: la rinuncia al dialogo, all'apprendere o uno spazio di riflessione e di azione convissuta con gli altri, in armonia con il contesto. In questa direzione, comprendiamo che la significatività dell'apprendimento consta nell'espressione che l'individuo vuole dare a ciò che ha acquisito. Occorre quindi vedere nell'apprendimento dell'individuo il principio di fondo che lo spinge ad ammettere le differenze, a condividere, a muoversi in più contesti e generare qualcosa di nuovo che converga nelle attese del contesto. Si crea in tal modo nell'individuo una mappa emotivo-cognitiva dell'agire che, costruita nell'ambiente in cui opera (*enactement*), si sviluppa attorno agli altri, collegando saperi, eventi comunicativi e operativi, inserendo regole e tracce di un ordine concepito non per la negazione delle identità, ma per riconoscere il valore delle differenze e consolidare dinamiche e movimenti identitari. Si viene così realizzando e componendo una visione d'insieme che abbraccia individui e contesti in una logica di gestione combinata dell'apprendimento in funzione del benessere collettivo.

1.5 Apprendimento e organizzazione culturale

Nei casi di studio che vogliamo affermare insieme a un diverso paradigma per riconcettualizzare l'apprendimento, come vedremo anche nei capitoli successivi, le condizioni ambientali presentano delle caratteristiche precise, ovvero regolano le emozioni di vivere una nuova dimensione della conoscenza a tutti gli stadi dell'esperienza formativa, stimolando i processi attentivi con forme di poliappartenenza agli ambienti o con sfide didattiche nuove e materiali didattici vari e accattivanti. Questa prospettiva mette al centro alcuni aspetti ritenuti fondamentali del piano organizzativo di un contesto interno all'apprendimento; la progettazione deve attenersi in maniera coerente a determinate coordinate per uno sviluppo di penetrazione, integrazione e differenziazione territoriale intelligente e strategica:

- a) in ambito progettuale, la costruzione delle organizzazioni preposte alla conoscenza deve entrare nella logica culturale dei territori; questo comporta una linea di sviluppo armonica sulle forme storiche dei luoghi e in funzione di ciò che essi rappresentano; ne consegue come vi sia un graduale recupero della coscienza storica su cui orientare delle risposte da parte dell'organizzazione per l'integrazione nel territorio. La convergenza della sede architettonica, ad esempio, con il contesto diventa una questione di cultura e un fattore motivante e di rispetto del luogo;
- b) dal punto *a*, l'incontro fra contesto esterno e contesto interno avviene in termini di costruzione di architetture, di luoghi fisici interni in cui si situano le interazioni e le situazioni di apprendimento coerenti col contesto e in armonia con il centro della vita territoriale, con i modi di organizzazione civile del territorio; ciò pone l'istituzione culturale come punto di una rete, segno riconoscibile e in continua relazione con il territorio.

In questo scenario di incontro e di comunicazione, deduciamo alcune logiche di organizzare l'esperienza conoscitiva, ovvero la gestione della conoscenza diventa un obiettivo di crescita dell'organizzazione quando il contesto didattico assume un contorno sociale e di impatto sul territorio. Infatti, la priorità assegnata ai contesti didattici è definita dai valori culturali del macro contesto, da scelte di natura politica, nonché comunicativa e metodologica dell'organizzazione che ha diversi elementi per valutare se attuare rispettivamente:

- a) una linea di integrazione, differenziazione e di conseguente istituzionalizzazione (fig. 6) nell'arena competitiva in cui si situa la sua azione, adottando un approccio organizzativo orizzontale e integrato per sostenere l'apprendimento nel territorio secondo il modello in-out e out-in (Trías De Bes, Kotler, 2011), *top down* e *bottom up*. Diventa perciò necessario prendere in considerazione strategica la componente esterna per creare delle esperienze culturali e linguistiche di valore attraverso una attenta analisi degli ambienti didattici, fungendo questi ultimi da agenti di sintonia e comunicazione fra il contesto, l'organismo e gli apprendenti.

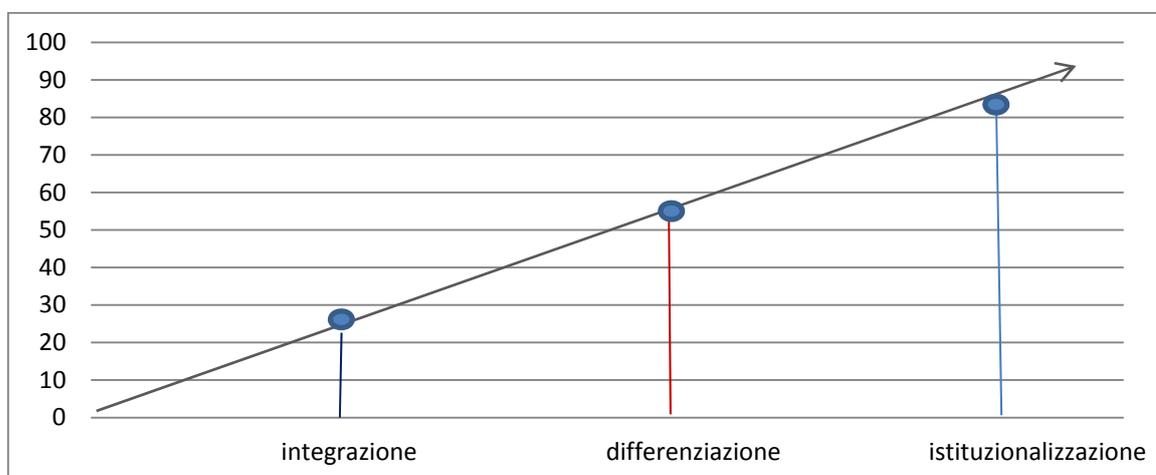


Fig. 6. Percorso di crescita esponenziale di un'organizzazione linguistica. Libera interpretazione da Montironi, 2006.

Il grafico n. 6, coglie molto bene, a nostro avviso, la consapevolezza che un'istituzione ha di organizzare eventi culturali legati alla diffusione, nel nostro caso, della lingua italiana. In base alla politica del macrocontesto e agli accordi culturali fra i due paesi (in questo caso, IIC e paese ospitante) vengono decise le forme e i tempi dell'idea progettuale. Quest'ultima, si proporrà come linea di demarcazione critica tra gli obiettivi istituzionali e il benessere immateriale che si pone di attribuire ai clienti. Sarà anche compito della forza propulsiva dell'attività *core* di ispirare, informare, coinvolgere, creando in tal modo una stabilità nella nicchia di mercato a cui ci si è rivolti. L'impresa assume così la forma di una schema sociale riconosciuto nell'ambiente per la qualità e i valori che la proposta di offerta linguistica è stata capace di produrre in termini passaggio emotivo e cognitivo espresso in termini di pensiero, adesione, di azione intellettuale, di riflessione, determinando a sua volta un'esperienza autentica e coinvolgente per i valori espressi (fig. 7). Quelli riportati dal grafico di sotto, sono valori forti che determinano forme di connessione con il territorio e con gli utenti, rappresentando al tempo stesso una leva competitiva laddove vi sia stato un allineamento fra i valori, il comportamento dell'impresa e le storie che il contesto didattico è riuscito a creare e collegare.

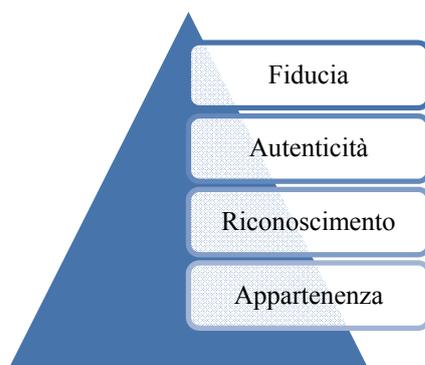


Fig. 7. Didactic Proposal Value. Nostra elaborazione.

- b) semplificare l'offerta riducendo la qualità dell'insegnamento attraverso degli ambienti che non riconducono a obiettivi di qualità dello studio; si tratta di una componente critica poiché, in molti casi, si creeranno degli scostamenti fra impresa e contesto esterno. In casi come questi, l'organizzazione non segue o trascura i cambiamenti esterni, preoccupandosi degli automatismi delle procedure didattiche e dei risultati ottenuti in termini di performance e di numeri di quanti hanno aderito ai corsi. Seguendo questa logica, gli ambienti di apprendimento non risultano essere frutto di piani chiari indirizzati all'apprendente, né di una promozione dell'offerta allineata agli scenari dell'utenza (Margiotta, Balboni, 2005) di cui qualificare sia la frequenza e la partecipazione alla vita della classe, che la costruzione delle competenze. In sintesi, la strategia di processo non è in linea con alcuni passaggi obbligati l'apprendimento né è in sincronizzata sui bisogni degli studenti. In questo senso, la modesta importanza attribuita ai contesti didattici si giustifica con la scarsa rilevanza per la sua funzione di contenitore sociale dove certamente poter fruire di esperienze ed azioni didattiche contestualizzate.

Dalle due opzioni considerate, emergono due principi guida dell'acquisizione linguistica: nel primo caso, la contestualizzazione, con la possibilità di costruire un piano personalizzato per ogni apprendente, nel secondo invece, individuamo uno spazio di azione didattica orientato al procedimento didattico. Vediamo assieme come si collocano in ambito glottodidattico le due definizioni e come operano in rapporto alla definizione di contesti orientati all'accoppiamento strutturale con gli studenti:

- a) *la contestualizzazione*: gli ambienti didattici si prestano a essere parte intrinseca della proposta didattica oppure un surrogato alternativo ma arricchente per la qualità didattica al punto da poter incidere sulla motivazione e sul profitto degli studenti. In questa attività bimodale (attrattività/funzionalità degli ambienti e processo didattico), l'organizzazione dovrà monitorare le condizioni dell'apprendimento nell'ottica di una formazione continua che vuole conformare i processi di apprendimento e gli ambienti didattici al profondo mutamento della domanda sociale e di fruizione dei saperi. In quest'ottica, l'istituzione si rende protagonista di un ripensamento costante del proprio ruolo nell'ambito della formazione linguistica, dando forma a uno scenario didattico complessivamente più mediatico e relazionale, alla luce di nuove logiche di comunicazione mediata dalle tecnologie;
- b) *il processo didattico*:: la gestione pedagogica del piano didattico si avvale di una formula che educa lo studente a valutare risposte ordinarie, non tenendo però in considerazione lo spazio fisico entro cui verrà definito il processo cognitivo di apprendimento. In un tale sistema, la percezione globale dell'apprendente è legata soltanto alla specificità delle fasi didattiche, attingendo come unica fonte a un bagaglio di nozioni e riferimenti lessicali e metodologici.

In ogni caso, le due ipotesi che abbiamo considerato si traducono in approcci e schemi di relazione educativa da cui scaturisce un impianto metodologico che può rivelarsi efficace alle realtà di insegnamento e apprendimento della lingua straniera. Tuttavia, quella che ci sembra meglio potenziare la capacità meta cognitiva dell'individuo è la strategia che è orientata a integrare la metodologia con l'operatività degli spazi, in vista di un incremento della realtà e autenticità comunicativa. Pertanto, il cambiamento inizia con una pianificazione attenta a ogni aspetto della didattica, in particolare alla struttura fisica da cui passano le dinamiche dei processi di costruzione della lingua. Questo fondamento, avviando una dinamica relazionale tra studenti e contesti, è sufficiente a costruire rapporti transdisciplinari fra discipline come il marketing culturale, le scienze socioculturali, la psicologia ambientale e la glottodidattica nell'ottica di:

- a) una riconcettualizzazione diversa degli ambienti come luoghi dei processi formativi nei quali vengono distribuiti in contesto interazioni e contenuti;
- b) un pensiero progettuale che dà rilevanza agli ambienti a presidio della qualità dell'insegnamento;
- c) risolvere casi di demotivazione o di miglioramento/scarso rendimento dell'allievo riconducibili a contesti sterili, spogli e inadatti a muoversi col passo dei cambiamenti sorti nei campi di azioni formative, le quali avvalendosi della moderna tecnologia, ridefiniscono i contesti e le modalità di fruizione dell'evento culturale e linguistico.

Da questa epistemologia dell'apprendere si snodano le premesse e le pratiche educative generali di una diversa concezione della formazione e dell'insegnamento/apprendimento delle lingue. L'educabilità della persona, quindi, non può prescindere dal riconoscimento dell'ambiente per la ricostruzione di un rapporto di identità e di valore sociale dell'oggetto e delle stesse finalità dell'apprendimento. Un atteggiamento, questo, non ambivalente ma univoco della persona che è l'unico a sapere che cosa l'esperienza di apprendimento significa.

1.6 Oggetto e finalità dell'apprendimento

Il paradigma conoscitivo mutato in seguito a differenti condizioni socio politiche e di mercato, ha richiesto un cambio di paradigma conoscitivo. Ciò ha comportato una riconfigurazione sul perché si apprende, sul senso e sul valore che esso ha per il soggetto che apprende.

In quest'ultimo caso, crediamo che lo sviluppo dei paragrafi precedenti abbia messo in luce le identità dei sistemi, ovvero sistemi di sviluppo che, su scale diverse, necessitano di ritrovare un proprio posizionamento, valore e riqualificazione in forza a nuovi equilibri e a variabili esterne e soggettive. Frattale anch'esso di questo sistema complesso, l'individuo allo stesso modo, necessita di un assetto in cui sistematizzare gli ordini delle sue conoscenze; si focalizza perciò sulle dinamiche qualitative dell'apprendere con lo scopo di espandere la portata delle sue personali esperienze ai luoghi dell'apprendimento. In questo modo, egli sottolinea l'importanza di imparare ad apprendere spiegazioni alternative grazie a una nuova ricerca di senso dettata dalla metafore di vicinanza o distanza degli spazi, da una partecipazione migliore alla vita della classe, con la possibilità di raccontare senza nessun "atteggiamento spaziale" che surroghe l'inferiorità o la superiorità dei ruoli. Affinché questo spazio diventi accrescitivo per tutta la durata dell'esperienza di apprendimento, sarà cruciale mantenere un percorso articolato da relazioni interne, che svolte in chiave di interazione, di osservazione e sperimentazione attiva, ridistribuiscono il potere e il senso dell'apprendimento a ciascuno degli apprendenti.

In tal modo, l'oggetto e il fine dell'apprendimento non è la rispondenza degli strumenti comunicazione ai bisogni dei parlanti, né la prestazione resa, nel caso specifico di natura comunicativa, ma l'aver partecipato, in primo luogo, a costruire dei contenuti ricchi di senso e l'aver imparato a compiere la scelta migliore per l'espressione linguistica e rinnovante del proprio giudizio.

Lungo questo percorso accrescitivo, l'apprendente costruisce la sua storia misurando le proprie capacità e strategie di apprendimento con una logica di scoperta linguistica e culturale nuova; il fine è di conseguire un traguardo che, in sintesi, coincide con l'autosviluppo. In tale ottica, il docente non può essere interessato solo ai risultati ottenuti, ma al modo in cui lo studente è giunto a determinate performance; dunque, non testi ben costruiti in sequenza, ma le discontinuità, i salti logici, le sfumature, il processo di pulizia che ha portato l'allievo a rimuovere il non detto generando la conclusione.

1.7 Apprendere nei contesti multimediali

Al giorno d'oggi, la tecnologia accompagna l'individuo in ogni momento della sua giornata (Boaretto et al., 2011). La pervasività e l'efficacia dei moderni dispositivi attribuisce importanza (Hesmondhalgh, 2008) alle forme d'uso con cui tali mezzi possono facilitare gli individui nell'approccio allo studio e nel processo di acquisizione della lingua straniera (Balboni, 2011a; Serragiotto, 2004). Ciò determina paradigmi di costruzione della conoscenza (Dolci, 2008) funzionali a operare con i nuovi strumenti affinché l'individuo possa essere avvantaggiato nella fruizione (Semprini, 2006) e consegna di nuove informazioni da processare. A tal fine, imprese culturali (Gagliardi, 1995; Solima, 2004) quali enti, istituzioni e atenei (Serragiotto, Maugeri, 2012) stanno attribuendo sempre più importanza ai nuovi comportamenti culturali (Carù, Cova, 2005) di docenti e studenti e di fatto indirizzando (Colbert, 2009) verso questa categoria delle offerte formative che mediate (De Felice, 2010) da risorse tecnologiche, possano raggiungere e connettere un numero elevato di persone (Anderson, 2010), ovunque essi si trovino. E se prima bastava un pc e la rete, adesso un *device* mobile e maneggevole è sufficiente per accedere alla piattaforma di riferimento, comunicare, scaricare e/o diffondere i contenuti della condivisione.

In termini più concreti, la direzione a cui si stanno rivolgendo già da alcuni anni le istituzioni è una progettualità (Margiotta, Balboni, 2005) organizzata che investe il settore della formazione glottodidattica e la avvicina alla scena economica (Benhamou, 2003; Fraterrigo, Maugeri, 2009). Una considerazione che mostra con evidenza alcuni aspetti di questa nuova sensibilità che, nell'ambito di una diversa progettazione formativo/linguistica, caratterizza:

- a) l'importanza assunta dalla dimensione formativa nasce da una maggiore consapevolezza di formazione/aggiornamento continuo indirizzato a massimizzare un servizio di qualità didattica e formativa (Mezzadri, 2005); fattore che conferma come la partecipazione a contesti formativi sia oramai divenuta una componente socio-culturale distintiva dell'identità professionale di chiunque voglia apprendere una lingua o insegnare (Dolci, Celentin, 2003);
- b) l'impatto che le moderne tecnologie hanno nei nuovi modelli di business e nella didattica della lingue straniere funge da richiamo per le nuove generazioni che tendono maggiormente a sfruttare le opportunità dei nuovi dispositivi per riconfigurare la loro posizione di docenti nell'ambito della scuola, e più in generale, nel mercato delle lingue;
- c) il tipo di cultura che viene prodotta (*produzione*) può essere distribuita direttamente all'interno del contesto organizzativo (*place*) in modo digitale e dematerializzato (Boaretto et al., 2011a); in questo modo, la diffusione del sapere mediante il web è garantita agli utenti dalla stessa impresa, garantendo maggiore affidabilità del valore dei contenuti e dei percorsi.

In questo scenario, il prodotto è valore distribuito on line, dunque in maniera digitale e dematerializzata; i contenuti possono essere trasferiti simultaneamente, ad esempio, su carta e in via digitale; una doppia natura, fisica e intangibile, tesa a soddisfare diverse tipologie di stili cognitivi e di apprendimento. In questa prospettiva, il materiale didattico è segno strutturale dell'intensità della relazione fra impresa culturale e i destinatari, afferenti a un sistema che usa un codice condiviso e denotato culturalmente dalla comunità scientifica/professionale.

Questa serie di elementi che si richiamano alle trasformazioni culturali e ai diversi contesti di fruizione degli individui riconoscono, da un lato, l'importanza di nuove modalità di accesso alla formazione studio, in secondo luogo, la pervasività delle nuove applicazioni che si infiltrano sempre più nelle forme di creazione (Willis, 1996) e di consumo di un prodotto culturale (Hirsch, 1972). Ne consegue che il diverso grado di apertura e di collaborazione fra gli stessi utenti sollecitato dai nuovi *media* diventa speculare di:

- a) un diverso comportamento nei processi di adesione di acquisto dell'esperienza formativa;
- b) un ruolo critico e attivo nel filtrare e valutare gli elementi di successo dell'esperienza di apprendimento costruita su una forte cultura partecipativa che valorizza le relazioni e le capitalizza sotto forma di prodotti co-creati attorno alla marca (Semprini, 2006; Musso, 2007).

Altro elemento peculiare è che la formazione on line, rappresentando un'economia a tutti gli effetti per le imprese, dovrebbe responsabilizzare queste ultime ad assumere una strategia di marketing culturale (Severino, Trimarchi, 2005; Foglio, 2005; Argano, Dalla Sega, 2009) e didattico pro attiva dove, abbinando al proprio profilo un modello di business digitale, ci si ponga l'obiettivo di:

- a) aumentare la propria attrattività in forza della qualità e del valore dell'offerta (Prahalad, Ramaswamy, 2004) collegata, come abbiamo visto, a un'esperienza di apprendimento contenuta e integrata all'organizzazione;
- b) entrare in contatto (Goodman, 2010) con nuovi segmenti di consumatori;
- c) indagare in maniera efficace i bisogni dei destinatari e centrare su di essi delle proposte di valore che facciano leva sulla convergenza fra i nuovi strumenti di *management didattico* e i presupposti teorici del costruttivismo al fine di promuovere e rafforzare una formazione di qualità che garantisca il conseguimento delle mete formative e la crescita professionale dei corsisti (Celentin, 2007);
- d) mettere in relazione, secondo la logica orizzontale della multicanalità (Bettetini, 1993), informazioni e saperi, persone e ambienti, al fine di gestire una cultura che, ridefinendo le strategie di problem solving (Sutherland, 2002), si coniughi con la risoluzione dei problemi affrontati e con il dare significato e supporto a ogni intervento coprodotto e a ogni prospettiva integrativa impattando, a sua volta, sul profilo e sul ruolo svolto da ciascuno.

L'integrazione di questi due contesti, il fisico e il virtuale, rispecchia dunque un paradigma socio-costruzionista della conoscenza che conta sulla proattività dei destinatari per promuovere un'esperienza formativa di livello motivazionale e partecipativo più intenso. Pertanto, il focus del prossimo paragrafo sarà quello di analizzare il tipo di approccio su cui intenzionalmente vengono disegnati i processi di apprendimento on line. Tale analisi, infatti, ci offrirà degli spunti in termini di processo e di strumenti utilizzati.

1.8 Convergenza tra il modello costruttivista e la logica dell'internet mobile

Alla luce della portata innovativa con cui vengono accompagnate sulla scena le diverse applicazioni, sembra doveroso porre attenzione all'approccio socio costruttivista che rappresenta il paradigma più adatto a convergere sull'utilizzo e le funzioni dei nuovi contesti.

Infatti, le caratteristiche e le peculiarità di tali ambienti posti nel virtuale richiedono dei comportamenti ai fruitori per cui vi è una disponibilità di apertura a instaurare forme di interazione con altri individui, strutturando così una convergenza polidirezionale e di poliappartenenza a più contesti entro cui muoversi e agire, entrare e uscire, negoziando liberamente approcci e soluzioni soddisfacenti. Inoltre, la diffusione delle conoscenze avviene mediante:

- a) un percorso di navigazione, esplorazione, di fruizione e trattamento dei contenuti dove gli attori sono interdipendenti durante il processo di analisi e di significazione;
- b) un processo di costruzione dei saperi che determina forme di selezione della conoscenza, di ritenzione, di spiegazione e di accumulo, risultando codificata e conservata come patrimonio dell'organizzazione promotrice.

Vi è dunque un rapporto costante fra cognizione e azione (Crossan, Nicolini, 2000) nell'ambito di passaggi interattivi che danno luogo a scenari di maggiore informalità. All'interno di queste *community*, la conoscenza si basa sulla complementarità di interessi e saperi che rafforza e consolida i rapporti, dando loro forma di comunità la cui struttura è relazionale, vale a dire dello stesso tipo di conoscenza prodotta. Si crea in tal modo un ciclo di sviluppo della conoscenza che raccorda gli apprendenti e li trasforma in soggetti e autori di valore, in quanto selezionano, scambiano e applicano in modo adeguato al contesto la nuova conoscenza. In quest'ottica, ogni apprendente si ripete nella forma della stessa conoscenza prodotta grazie a una modalità che estende una logica di costruzione.

Non vi è dubbio perciò che l'approccio socio-costruttivista integrando al proprio interno modalità di costruzione del sapere "dal basso" (*bottom up*), sviluppa una sorta di sistema di attori che ricava e produce valore in forza della loro capacità e competenza di agire e riflettere insieme, di scambiarsi competenze e di radicarle nella sperimentazione come nell'azione. L'importanza allora del fenomeno tecnologico determina la costituzione di un tessuto connettivo che orienta la pratica dell'apprendere; inoltre, dal momento che ogni soggetto si fa paradigma della conoscenza di sé, una volta personalizzata, è in grado di distribuirne il valore nei diversi ambienti. In casi come questo, l'ambiente di apprendimento converge nel multimediale come lo sono i contenuti e i materiali accessibili da più *device*. Se da un lato l'alta frequenza d'accesso e l'uso multicanale dell'utente per risorse didattiche "mobili" conferma l'importanza assunta dalla dimensione sociale nell'esperienza di apprendimento della lingua, dall'altro caratterizza una rivisitazione della diversa natura del materiale che deve essere fruito adesso da dispositivi e piattaforme digitali che accelerando il consumo, si impongono come strumenti pervasivi da adottare con una maggiore valenza didattica. Come si è constatato in precedenza, i nuovi dispositivi rappresentano un punto di ispirazione per promuovere un modello didattico in grado di attivare un processo di interazione e di co-creazione finalizzato ad arricchire il contesto di apprendimento con un tipo di contenuto e di materiale aumentato e tutto da personalizzare. Lo scopo è di accelerare pratiche di comunicazione di dialogo da cui sviluppare quella costruzione di conoscenze diffuse in contesti digitali.

1.8.1 Evoluzione tecnologica e fruizione dei contenuti di apprendimento

Il focus che si terrà presente in questo paragrafo è relativo ai nuovi canali multimediali come strumenti di fruizione dei contenuti per l'apprendimento. Infatti, l'evoluzione tecnologica rappresenta un fenomeno costantemente *in progress*, complesso e di tendenza. Proprietà pervasive che rendono funzionale e *multitasking* l'utilizzo della tecnologia sono:

- a) l'ibridazione dei mezzi, ovvero la convergenza delle diverse applicazioni in una piattaforma specifica (Boaretto et al., 2011);
- b) la fruizione simultanea dei canali in un unico strumento che si presta a convogliare le funzionalità dei *device* e a qualificarsi come mezzo potenziale di impiego per la ricerca di contenuti utili nella vita professionale e quotidiana;
- c) il comportamento di consumo da parte degli individui che propende soprattutto per l'uso "sociale" dei *media*: questo fenomeno spiegherebbe il livello di interattività ricercato dall'utente per usufruire, in ogni istante e luogo, dei servizi di proprio interesse.

In quest'ottica, una strategia multicanale potrebbe facilitare e rendere operativi tutti i momenti, trasformando in modo attuale, mobile e peculiare il percorso di formazione on line grazie alla disponibilità e versatilità dei canali e dei contenuti da studiare e da realizzare. Si struttura così un sistema di offerta personalizzato che converge negli elevati bisogni del docente di costruire il proprio percorso professionale secondo una declinazione di forme di interazione sociale che pongono l'individuo nelle condizioni di essere *always on*, connettendosi e aggregandosi ad altre comunità di pratica (Wenger, 1999).

1.8.2 Proprietà degli ambienti di apprendimento virtuali

La traiettoria di senso che trova riscontro nell'incontro con gli altri si dispiega all'interno di uno spazio organizzato che i nuovi sistemi rendono inscindibile dalla dimensione individuale. Si tratta di un'area virtuale dove vengono costruiti scenari sociali e culturali su cui si innervano le esperienze di crescita professionale degli individui. Gli ambienti di apprendimento e-learning, ad esempio, risultano essere funzionali all'incontro, allo spazio sociale dove la parola orienta all'azione, spinge ad agire, a cambiare prospettiva di intervento. All'interno di questi spazi conoscitivi, la comunicazione diventa storia del nostro passaggio all'interno della vita della comunità: è traccia valoriale e significativa se partecipiamo alla trasformazione dei saperi, incorporando manifestazioni più specifiche dell'intelligenza collettiva.

In this sense the crucial element in learning is that the organism be consciously aware of differences and alternatives and have consciously chosen one of these alternatives. The choice may be not to reconstruct behavior but, rather, to change one's cognitive maps or understandings (Friedlander 1983, p. 194).

Di conseguenza, il processo di apprendimento si misura sulla base della trasformazione che l'apprendente manifesta a seguito dell'avvenuta acquisizione (Huber,1991). La potenzialità della

conoscenza dunque giova al comunità nel momento stesso in cui l'apprendente processa tale livello conoscitivo come utile per la crescita dell'organizzazione (Sims, et al., 1986).

Entro questo scenario fluido che dà luogo e forma alla collaborazione e condivisione di pratiche, ogni membro della comunità risulta essere parte del cambiamento nel momento in cui partecipa intensamente al processo di interazione e di scambio. Prende luogo allora un prospetto di azione comune indispensabile per l'organizzatività dei lavori. Ciò darà la possibilità a ciascuno di svolgere un ruolo chiaro e definito di servizio per la comunità che gestisce in modo consapevole, organizzando e strutturando il sapere. Verranno individuate e stabilite norme, vincoli, disposizioni e criteri temporali entro i quali l'intervento di ciascuno dovrà accompagnare il lavoro degli altri in modo rilevante sia per il compito assegnato che per l'utilizzo di strumenti adeguati alla realizzazione che si rapportano, in ogni caso, alla abilità e ai talenti posseduti e sviluppati.

In questa prospettiva, il processo di *organizing* generato risulta ottimale e ricco di benefici se costituisce un percorso inclusivo, aperto e integrato fra i diversi attori del contesto virtuale: organizzazione- individuo- comunità (fig. 8).

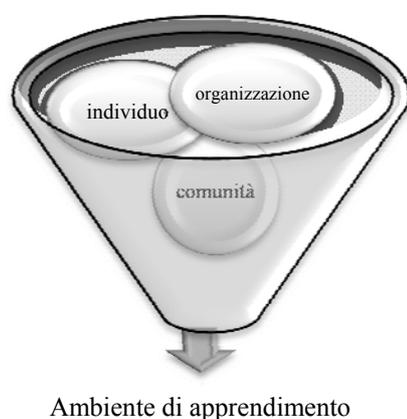


Fig. 8. Assetto socio costruttivo dei contesti on line. Nostra elaborazione.

Le caratteristiche organizzative innalzano la curva di valore del processo di apprendimento, consentendo di conciliare la prospettiva di crescita dell'individuo, ricercata dall'elevata intensità dell'interazione sociale e da modalità di lavoro collaborativa dopo le quali si giunge a riconoscere i significati, a negoziarli e a sperimentarli nella fase di innovazione.

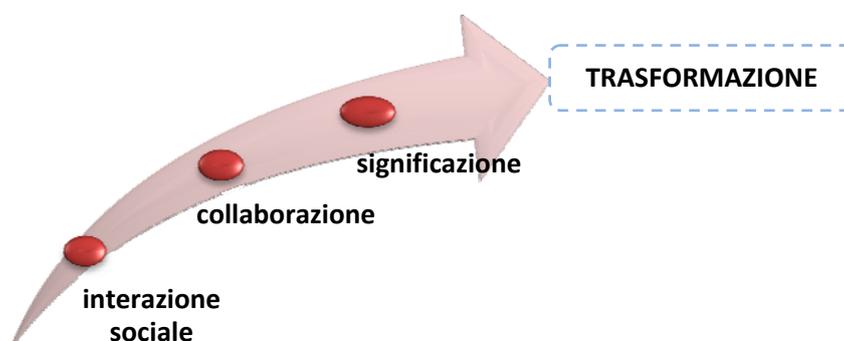


Fig. 9. Curva di valore del processo internazionale negli ambienti mediati dalla tecnologia. Nostra elaborazione.

Il fine di tale processo (fig. 9) risulta essere la trasformazione dei contenuti della conoscenza iniziale in competenze associate alla nuova conoscenza. Perché tale percorso possa realizzare la

suddetta meta formativa, è opportuno che ogni elemento presente supporti i processi di significazione sulla base di esigenze specifiche degli apprendenti (*personalizzazione*). Alla trasformazione si arriva mediante un vero e proprio *life stream* che lo spazio valoriale trova il modo di valorizzare sfruttando il background dell'individuo e innescando su di esso nuovi elementi di riflessione e di miglioramento.

In questo modo, si configura una linea del tempo di apprendimento scalabile che, a prescindere dalla articolazione e scansione tematica con cui avvengono e sono gestiti i contenuti, determina un livello di attività conoscitiva diversa il cui status è continuamente aggiornato grazie all'introduzione di nuovi stimoli e canali per la socializzazione con gli altri membri. Entro tale prospettiva, l'individuo aumenta il suo apprendimento al passo della sua interazione e collaborazione con la comunità. Ne consegue lo sviluppo e il successivo rafforzamento della propria motivazione ad imparare, dell'identità e del senso di poliappartenenza che si amplificano in effetti sociali (scambio, condivisione).

Lungo la curva di tale crescita cognitiva e professionale, inoltre, si individuano delle fasi aperte che combinandosi in e fra ogni soggetto, produce senso per l'intelligibilità dell'esperienza che innova sia lo stile comunicativo e relazionale dei partecipanti che il senso della loro acquisizione, comportando così il superamento del proprio *trade off* verso un nuovo bilanciamento e nuovi traguardi conoscitivi.

1.8.3 Competenze per lo sviluppo organizzativo degli ambienti multimediali

In merito al processo di organizzazione degli ambienti di apprendimento considerati, la progettazione e la strutturazione dei percorsi e delle attività interne a tali ambiti richiede specifiche competenze legate agli approcci e al ruolo delle scelte di tipo organizzativo e manageriale che impattano sul valore qualitativo, sulle evoluzioni e dinamiche dei percorsi multimediali, nonché sulla formazione delle abilità e sui risultati. In questa prospettiva, è possibile tracciare una mappa analitica delle categorie di competenze distintive di un'organizzazione che riportiamo in basso (fig. 10).

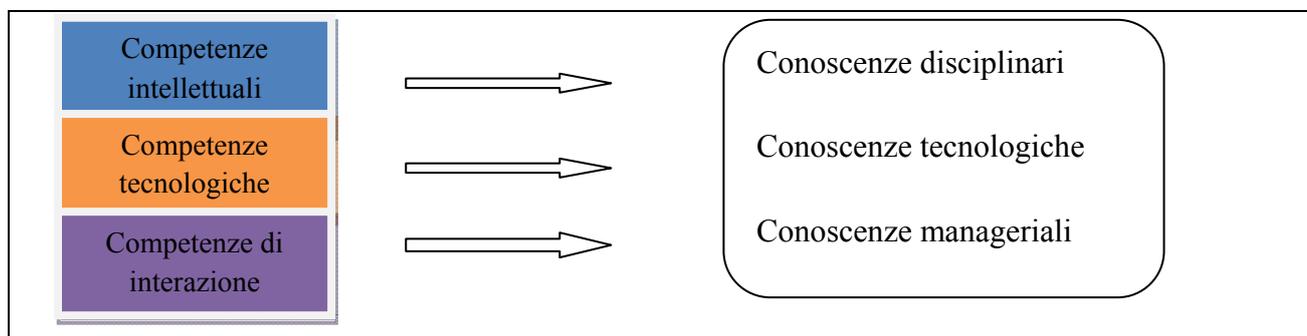


Fig. 10. Architettura delle competenze di gestione e organizzazione degli ambienti multimediali. Nostra elaborazione.

Sulla base del riferimento grafico, procediamo a cogliere il capitale di conoscenza rappresentato da ciascuna delle competenze riportate:

- a) competenze intellettuali: si riferiscono alla dimensione teorica dell'apprendimento dell'organizzazione, alle scelte di carattere metodologico e alla modalità di attivazione formativa intrapresa;
- b) competenze tecnologiche: queste fanno riferimento alle conoscenze tecnologiche e operative per favorire la gestione dei processi e ottimizzare la fruibilità dei contenuti;
- c) competenze di interazione: esse possano qualificarsi come metacompetenze poiché lo stile comunicativo orienta le traiettorie del flusso relazionale utili a guidare gli apprendenti a modificare la prospettiva di indagine e di ricerca e tendere così maggiormente ad attività di problem solving.

La definizione di queste competenze diventa più ampia man mano che ci addentriamo nella realtà della gestione dei processi di apprendimento interni ai contesti considerati. Tuttavia, seguire i suoi percorsi significherebbe seguire i suoi sviluppi in termini di accrescimento delle competenze orientate verso la realizzazione di obiettivi formativi. Ciò implica però un esame di caso di cui, nel paragrafo che segue, porteremo in evidenza alcune linee generali in riferimento alla formazione didattica dei docenti.

1.8.4 Ambienti e metodologie di formazione on line per docenti

In ordine alla crescente domanda di formazione e all'importanza che il prodotto culturale menzionato ha conferito al modello organizzativo alla didattica delle lingue straniere, osserviamo che:

- a) la cultura e specificatamente la formazione on line, rappresenta un'esperienza di business (Pine, Gilmore, 1998) che si fonda sulla *user experience* (Holbrook, Hirschman, 1982; Wolff, 1992) caratteristica dei prodotti immateriali; ciò determina l'adozione di una metodologia di studio (costruttivismo) che attribuisce senso e coerenza al processo esperienziale e che la formazione attiva e amplia sotto forma di costruzione abilitante dei saperi;
- b) su tale modello di business le organizzazioni hanno il compito di definire valore (Cesbrough, Rosenbloom, 2002) costruendo un sistema di offerte culturali i cui effetti sono la differenziazione e la rilevanza delle proposte attentamente calibrate sulla reale esigenza di uno specifico target;
- c) l'offerta culturale, immessa nel mercato, mira a soddisfare le attese e le aspettative del cliente. Considerate l'immaterialità e la concentrazione nel web, essa si rende disponibile alla fruizione di tutti coloro che sono interessati a formarsi. La piattaforma di accesso è potenzialmente aperta e senza condizioni, a meno che non vi siano delle caratteristiche curricolari e conoscitive precise che l'ente, per finalità e logiche istituzionali, desidera assecondare;
- d) elemento costitutivo e trasversale dell'offerta è la combinazione di conoscenza e creatività: essa è la chiave per sostenere un modello culturale alla formazione innovativo e complesso.

Da questa considerazione si evince che gli ambienti di apprendimento risultano essere fonte di innovazione per l'organizzazione che, nell'ambito di un mercato della formazione ad alto tasso di competizione, promuove un bene intangibile e riproducibile e che rappresenta, al tempo stesso, un valore. Per questo motivo, la qualità di tali ambienti è il risultato di una fase di attenta progettazione e di controllo (Dettori, Morselli, 2007) in favore di un apprendimento situato; da questo punto di vista, input e stimoli sensoriali (Danesi, 199) svolgono una parte attiva nel processo esperienziale di apprendimento, integrando la catena di valore che si snoda lungo i processi chiave secondo una logica situata, coordinata e di natura sistemica. Pertanto, nell'ambito di una specifica progettazione degli ambienti didattici, occorre formulare una sequenza di sviluppi della stessa conoscenza, insistendo sui modalità di sviluppo degli stili relazionali e cognitivi dei corsisti atti a esternalizzare nel contesto rispettivamente:

- a) la propria motivazione ad apprendere e aver fiducia degli altri;
- b) l'intensità del coinvolgimento (Serragiotto, 2012);
- c) il livello di connessione fra i corsisti;
- d) una modalità di lavoro che premia la collaborazione fra i partecipanti (Trentin, 2006);
- e) la costruzione dei materiali (Varisco, 2002) nell'ottica che ciascuno diventi detentore di una conoscenza e di obiettivi che non ignorano le dinamiche dell'interazione, collocandosi nella prospettiva di senso in merito al settore in cui si intende operare.

In questo scenario di apprendimento organizzato (Maugeri, Serragiotto, 2014) in ogni aspetto e sua componente digitale, il numero degli elementi presenti entro tali ambienti deve considerarsi come un valore aggiunto alle pratiche di studio e ai comportamenti che, legati al contesto, si basano sui principi della condivisione di una cultura che, procedendo dall'organizzazione, si diffonde in maniera ricorsiva a ogni membro, strutturando le forme più evolute di apprendimento e la natura delle stesse competenze in reti di relazioni ibride.

1.9 Considerazioni finali

Nella relazione fra ambienti e individui, si rivela quindi l'altra specificità che lega in maniera strutturale lo scambio fra i due elementi: l'apprendimento. Verso la comunità, l'apprendimento dell'individuo si indirizza in modo da valutare la qualità del progetto di sé e trovare così un significato più profondo, perché condiviso, con cui ri-orientare, ri-argomentare la conoscenza che si ha del mondo. In questa prospettiva di apprendimento orientato al confronto e alla sinergia collettiva, si sviluppano contesti multimediali segnati da una concettualizzazione dell'apprendimento come forma di vita, attività socio-materiale, segnica, meta emotiva e cognitiva che entra in relazione con gruppi e comunità professionali disposte a decidere sulla base di ciò che considera utile per il successo del gruppo.

Da quest'ottica, gli ambienti virtuali incoraggiano trasversalmente gli individui legandoli a interessi e scopi precisi; in questo modo vengono sperimentate nuove modalità di apprendere in forza della collaborazione e della coesione sperimentata durante compiti e attività, oltre alle occasioni di successo conseguite dal gruppo.

Dunque, la conoscenza non esclude nessuno dei partecipanti né la divisione in gruppi di lavoro preclude gli altri di contribuire alla prosperità dell'intero sistema. I principi dello scambio e della condivisione rappresentano i cardini attorno a cui ruota l'apprendimento. In questo contesto ognuno è fonte di apprendimento per l'altro. Le misure per valutare la conoscenza acquisita sono indicate dall'ampiezza, dalla profondità e dalla diversità: con la prima definizione, facciamo riferimento a un sapere che ha un suo focus e una sua pertinenza rispetto all'oggetto trattato. Con profondità, invece, intendiamo il livello di analisi con cui siamo riusciti a cogliere nuove chiavi di lettura. Per diversità, infine, ci ricollegiamo all'originalità del lavoro prodotto.

In questo contesto, l'apprendimento è un fenomeno allargato, significativo, inclusivo ed evocativo di comprensioni e conoscenze che disposte lungo le variabili temporali, progetta la costruzione di nuove prospettive future.

2. Il contesto educativo fra spinte e cambiamento in ambito organizzativo e didattico

A fronte dello scenario delineato nel primo capitolo nel quale è emersa l'interrelazione tra le variabili esogene e le condizioni ontologiche di un sistema autopoietico posto in essere e perciò a evolversi, in questo capitolo continueremo tale direzione focalizzandoci sul contesto educativo, del quale analizzeremo alcuni esempi di modelli di rete (Simon, Zatta, 2008). Partendo da una visione sistemica della realtà e dotandoci di un'analisi dinamica della conoscenza, faremo il punto sulla forma e sulla struttura della stessa laddove vi siano le condizioni di generarla mediante un reticolo di possibilità di creazione di intelligenza diffusa. Già da queste prime formule, possiamo estrarre le due parole chiave che si snodano nei successivi paragrafi: creazione e diffusione di circuiti di apprendimento intesi come bisogni espressi nell'insieme dal territorio di apprendere attraverso un percorso e una programmazione culturale disciplinata sul piano teorico e operativo nei processi, nei sistemi di azione, oltre che da un punto di vista amministrativo e politico. Infatti, una pianificazione di interventi organizzati che ha un target preciso e dei solidi criteri di monitoraggio, fonda la propria incisività su obiettivi mai slegati dal contesto, dai destinatari e dall'orizzonte temporale in cui si situano. Pertanto, il focus sarà rivolto dapprima alle parti del sistema di apprendimento poste in relazione a un contesto segnato da una profonda interazione fra il passato e il suo futuro. Di questo aspetto, terremo in considerazione l'ultimo, poiché le moderne organizzazioni culturali sono responsabili con un diverso efficientismo non solo della concatenazione di eventi culturali e linguistici da inserire nel territorio di riferimento, ma soprattutto di ricostruire il nesso che lega l'individuo al sistema globale di cui è idea potenziale al fare e al saper fare come soggetto appartenente alla comunità di cittadini globali (Bauman, 2000).

2.1 Le condizioni fisiche della conoscenza

Formalmente, l'apprendimento pone le sue radici in uno scenario di resistenza (Bauman, 2007) o di rinnovamento dei sistemi educativi. È orientato e coordinato ai contesti in nome di un'obbedienza acritica (Mighetti, Cutrano, 2004; Maugeri, 2013) o di uno spazio esclusivo per l'uomo. Ciò comporta che non tutti hanno la possibilità di accedere alla costruzione di un repertorio linguistico e culturale di apprendimento, le cui modalità variano a seconda gli usi e le pratiche del contesto. In questo caso specifico e coerentemente con quanto prima formulato, la dimensione della conoscenza presenta una elevata complessità di attività politiche di progettazione, implementazione e valutazione che risiede a un livello di sistema sociale ed educativo critico dei processi formativi e di apprendimento. Ciò richiede un contesto socio-educativo e tecnologico caratterizzato da un assetto di specializzazione e di realizzazione avanzato nel sostenere a livello centrale l'apprendimento e poi diramare nei singoli contesti locali la compresenza e lo scambio fra saperi cognitivi e pratici per la formazione degli uomini (Scitovsky, 1960). Un simile modello è riferibile a network di istituzioni consolidate, coordinate dal centro ma autonome nel gestire a livello micro la diffusione della conoscenza; essa, dunque, risulta ad alta intensità laddove vi siano le condizioni strutturali di un'economia della conoscenza in grado di connettersi a un rete di scala, caratterizzata da legami forti (Weick, 1993, 1995) e con un profilo più ampio nel pervenire a soluzioni infrastrutturali

tecnologiche efficienti. Si determina così una maggiore concentrazione di ricchezza culturale¹ nell'accesso, nella ripartizione e legittimazione in ambito legislativo internazionale (North, 1990) dei percorsi formativi (Filmer, Pritchett, 1999; Rifkin, 2000; Bagdadli, 2001). In questo senso, si perviene alla configurazione di un modello a rete centralizzato (pensiamo ad esempio a quanto avviene con il Consiglio d'Europa, organo dell'Unione Europea), costituito dalla cooperazione di network educativi territoriali e da fattori organizzativi e tecnologici avanzati per:

- a) attivare forme di sperimentazione di apprendimento;
- b) lo sviluppo di competenze della popolazione; nello specifico, uno degli obiettivi dichiarati dal Consiglio d'Europa è l'espansione dell'insegnamento delle lingue (Mezzadri, 2004) che, messe nelle condizioni di essere spendibili e capitalizzabili (Roulet, 1980), riqualificano il diritto e gli usi della libertà dell'individuo nel territorio.

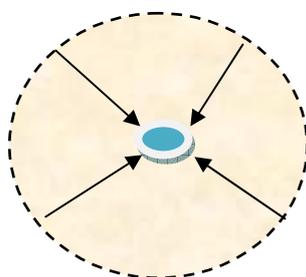


Fig. 1. Rete centralizzata della conoscenza ad alta intensità di cooperazione e di sinergia. Rielaborazione da Carù, Salvemini, 2011.

Da ciò deriva una logica di democrazia partecipata fondata su alcuni principi guida fra i quali:

- a) una politica di democratizzazione della cultura;
- b) una politica di tutela del patrimonio culturale e conoscitivo;
- c) una politica di accesso al bene culturale come forma di un prodotto intangibile, non divisibile per natura ma aleatorio per quanto concerne l'accesso se al prodotto viene aggiunto un prezzo per selezionare l'offerta in casi di saturazione o per ricevere una contropartita monetaria (Mezzadri, 2006);
- d) un sistema di comunicazione dialogico; il nucleo centrale infatti prevede la partecipazione degli stati membri come governo dei rapporti di sviluppo e di interventi pedagogici ed educativi contestuali con lo scopo di conferire alla dimensione civile dell'Europa un tratto culturale più sensibile allo sviluppo armonioso della cultura nei paesi aderenti;
- e) la promozione di una prospettiva di miglioramento professionale e, più in generale, di innalzamento della qualità della vita.

¹ Un esempio concreto ce lo offre il contributo di Hanushek (1995, 2009) nei cui studi certifica come una presenza omogenea e capillare di risorse (economiche, secondo Jimenez, Paqueo, 1996) distribuite in modo omogeneo fra scuole situate in un contesto avanzato, produca le condizioni favorevoli al successo scolastico. Una tendenza che si impenna verso il basso se invece consideriamo i paesi in via di sviluppo.

Lo scenario delineato presenta un costante rinnovamento dei processi di apprendimento per tutti quei paesi e persone che ne sono coinvolte. Gioca un ruolo fondamentale la riflessione che il contesto di insegnamento è capace di sviluppare attorno all'insegnamento e apprendimento della lingua, dal momento che l'ottica europea guarda costantemente a una Europa plurilingue, a contesti di coesione sociale, pur nella diversità; alla dimensione delle istituzioni educative nel programmare uno sviluppo sostenibile dell'apprendimento linguistico; alla promozione di specificità professionali dove la lingua è strumento di lavoro e di interazione.

In questa direzione e con attese di valore, iniziamo questa esplorazione dei contesti educativi perché possano assumere il peso considerevole della vita, migliorando la relazione dello scambio dei saperi degli apprendenti (Vygotsky, 1978) a livello globale e, in senso più ampio, dell'aumento della realtà in cui sono immersi ai fini di una interpretazione del mondo legata, nel nostro caso, alla dimensione di scoperta della lingua. Successivo a questo paragrafo, proporremo una riflessione metodologica sul sistema educativo per poi mostrare due casi di sistema intergovernamentale posti in relazione a un contesto plurilingue. A conclusione, ci prefiggiamo di approfondire, senza salti cognitivi, l'ambito di azione delle istituzioni che devono assicurare lo sviluppo delle competenze del cittadino con un'ottica di intelligenza aziendale e pratiche di interessi sociali.

2.2 Riflessioni metodologiche sul sistema di apprendimento

Nel primo capitolo, abbiamo definito l'apprendimento complesso. Secondo questo ragionamento logico che ha predisposto non senza rischi di ripetizione la teoria del sistema di apprendimento che seguirà, la complessità è parte del processo di ricostruzione dell'apprendimento (Varisco, 2002; Celentin, 2007). La tesi ricostruzionista che trova un approdo significativo negli studi della Learning organization (Scherer, 1998), del Change management, unitamente ai contributi teorici di matrice costruttivista sociale (Vygotsky, 1978, 1992) tende a considerare due assiomi fondamentali dei processi cogenerativi di valore attraverso (Costa, 2002) i quali si determina una localizzazione della conoscenza e una configurazione dello spazio di apprendimento:

- a) la conoscenza come continua costruzione di significati che vanno negoziati (Varisco, 2002). Essa predispose una geografia di mappe cognitive che si dimostrano utili per la comprensione dell'ambiente e dei processi didattici in atto quando è lasciata fluire a tutte le componenti. In questo caso, la conoscenza diventa sapere organizzativo che circola in tutti gli ambienti, determinando l'organizzazione della realtà, riflettendosi sulla modalità di strutturazione degli ambienti che, a loro volta, interpretano il rapporto dell'individuo in un contesto globale (fig. 2);



Fig. 2. Azione modellizzante del sapere organizzato. Nostra elaborazione.

- b) la struttura dell'apprendimento è concepita come un organismo autopoietico in cui le esternalità costituiscono la base di un sistema che coinvolge rispettivamente sia l'ambiente secondo una scala di funzionamento multilivello, sia l'organizzazione erogatrice che l'individuo (Maturana, Varela, 1987);
- c) gli ambienti organizzativi e didattici sono i luoghi delle persone e dei processi. Il loro rispettivo layout implica una comunicazione con le persone e in quest'ottica, diventano risorse complementari l'apprendimento.

Sulla base di queste considerazioni, le implicazioni che ne ricaviamo sono:

- a) l'apprendimento è un fatto cognitivo, ha un risvolto sociale, ha una carattere situato (Geertz, 1983);
- b) la realtà è considerata inseparabile dal sistema di apprendimento dell'individuo (Weick, 1997). Se ne deduce che il sistema di apprendimento in contesto diventa un sistema relazionale e di interdipendenze affettive e cognitive (Giddens, 1995, Costa, 2002);
- c) l'esperienza cognitiva dello studente è modellizzata dal rapporto che vive con l'ambiente. In questo senso, l'apprendente fa esperienza attiva degli ambienti didattici che prende forma entro una dinamica di relazione (Celentin, 2007) e di rielaborazione di specifiche condizioni spaziali (Varisco, 2002).

A conclusione, il modello interpretativo del rapporto di inclusione fra sistema, contesto, organizzazioni e spazio didattico converge nella propensione dello studente a partecipare in maniera attiva alla condivisione del sapere e a pratiche comunicative e relazionali. Elementi che, come constateremo nella parte operativa della tesi, accompagnano la crescita dell'individuo.

2.3 La teoria del Sistema dell'apprendimento

Gli agenti che abbiamo considerato come elementi di rinnovamento e di trasformazione degli scenari culturali, rappresentano una dimensione da analizzare (Smeriglio, 2012) in riferimento a una loro diversa collocazione nel sistema di apprendimento (Balboni, 2011), nell'ambito del saper fare della situazionalità e degli studi della glottodidattica moderna che offre spunti di riflessione in risposta ai nuovi processi. Nell'ambito di tale contributi, si è rinforzata l'ipotesi di una gestione organizzata delle fasi e dei livelli di apprendimento linguistico degli allievi. Si tratta di un aspetto che conferisce alla progettualità organizzativa e alle competenze critiche da sviluppare nei responsabili didattici un ruolo manageriale per la gestione e la realizzazione dell'offerta formativa, strettamente collegata alla mutevolezza dei contesti nazionali e internazionali e alla continua domanda che giunge dal mercato delle lingue. In molti casi, assistiamo a una convergenza e una integrazione di teorizzazioni e di modelli tratti dal management (Carù, Salvemini, 2011) e dal marketing culturale (Bollo, 2012) con lo scopo di fornire il mondo delle organizzazioni erogatrici di corsi di lingua straniera di un set operativo di strumenti strategici ai fini di una formulazione della didattica allineata alla domande del mercato e ai bisogni dell'utenza. Avvalendosi della teorizzazione e delle metodologie del marketing didattico, dunque, le moderne organizzazioni culturali possono impostare un'azione effettiva di implementazione e di incremento di un processo didattico finalizzato ad attribuire all'acquisizione della lingua una valenza sociale ed educativa (Cohen, 1991), centrata sull'affinamento delle abilità di pensiero dell'allievo e su prospettive di azione autonoma.

Pertanto, i focus d'indagine si concentrano rispettivamente sui processi di appropriazione della conoscenza, interessando:

- a) il ruolo delle moderne istituzioni culturali (North, 1990; Argano, Dalla Sega, 2009;)
- b) la motivazione e le competenze critiche dei docenti/apprendenti utili a fronteggiare le molteplici contingenze in riferimento al contesto didattico e organizzativo alla didattica;
- c) lo sviluppo di competenze come "azione di rifinilizzazione del docente"(Smeriglio, 2012).

L'esclusività delle dimensioni individuate sopra presuppongono nell'ordine:

- a) l'intenzionalità di anticipare e/o rispondere al cambiamento nella prospettiva di un contributo organizzativo teso all'accumulo delle esperienze e a consolidare la serie continua del miglioramento nei processi didattici;
- b) l'efficacia governabilità dei percorsi di apprendimento da parte dei responsabili didattici passa attraverso lo sviluppo di logiche del sapere volte alla valorizzazione della connotazione intellettuale dei formatori e, più in generale, dell'esperienza della persona nell'ambito della situazione educativa.

Le suddette ipotesi di lavoro introducono una chiave di lettura sulle teorie di apprendimento organizzato, fornendo la prospettiva dell'organizzazione che apprende e dell'individuo che impara ad imparare (Knowles, 1990; Rogers, 1973; Minghetti, Cutrano, 2004). La metodologia di osservazione e di esplorazione della ricerca è determinata da una visione olistica (Invernizzi, 2000) che, seppur allargata ai diversi ambiti, non pretende di essere esaustiva nel ribadire le

interconnessioni di un sistema organizzato attorno a tre componenti: l'ambiente, l'apprendimento e l'apprendente.

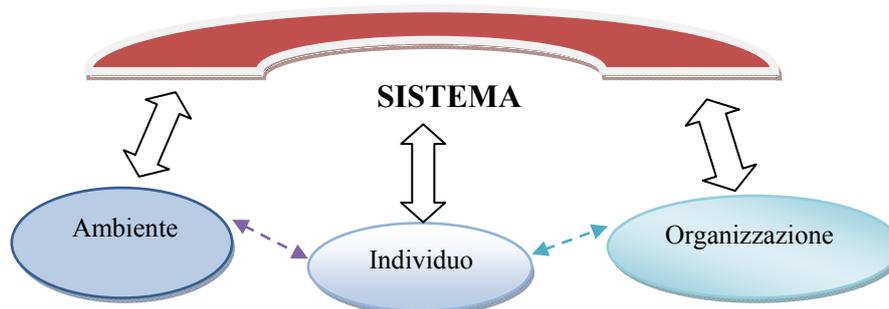


Fig. 3. Sistema dell'apprendimento. Nostra elaborazione.

Il piano di lettura che emerge nella fig.3, mette in luce una interpretazione sistemica² dell'apprendimento (Weick, 1993) che poggia su un assetto valoriale che tiene in considerazione la correlazione fra tre componenti chiave:

- a) la realtà (ambiente) dalle quali parte lo stimolo all'adattamento (Piaget, 1963) e alla risposta;
- b) la componente cognitiva e fisica rappresentata dall'individuo con la sua portata di conoscenze e metacognizione;
- c) la componente intangibile (organizzazione) che anticipa o pianifica la risposta in termini di evoluzione all'adattamento. Si viene perciò a realizzare la condizione di una risposta basata sulla costruzione di significati che orientano la progettazione e l'organizzazione degli stimoli affinché risultino significativi (Fontana, 1994) da un punto di vista delle relazioni (Drucker, 1996), della socializzazione (*obiettivi di socializzazione*) e delle attività didattiche intraprese (*obiettivi di apprendimento*).

Da questo visuale, emerge un quadro sistemico di apprendimento fondato su un flusso di impatto, di dinamiche e di risposte riferibili a un circuito di natura sistemica che progredisce nella direzione dei seguenti fattori (fig. 4).

² La fig. 3 non rende l'idea della matrice delle tre forze interne al sistema basate sulla correlazione fra i diversi situemi. Infatti, la complementarietà che si instaura fra le tre aree enfatizza il ruolo della cultura, agente attivo della trasmissione delle condizioni di senso e di significato che l'individuo, con modalità diverse, ricrea in un contesto organizzato. Pertanto il rapporto di forze e di condizionamento reciproco fa sì che essi siano costruiti e percepiti attivamente, contenendosi in maniera reciproca e scambievole, orientando il loro sviluppo verso un apprendimento continuo. A questo proposito, Castellano (2010, pag. 25) scrive: "Ogni situema è ologramma degli altri, li riproduce al suo interno". Possiamo quindi ipotizzare, continua l'autore, "una riduzione del conflitto se fossero più chiari i legami di dipendenza (combinazione) e di bisogni reciproci (contenimento)". La figura n.4 di pag. 50 concorre a marcare i cambiamenti strutturali dello spazio in forza a questa progressivo rapporto di forze, di condizionamento, di adattamento, di costruzione e significazione tra le sfere individuate.

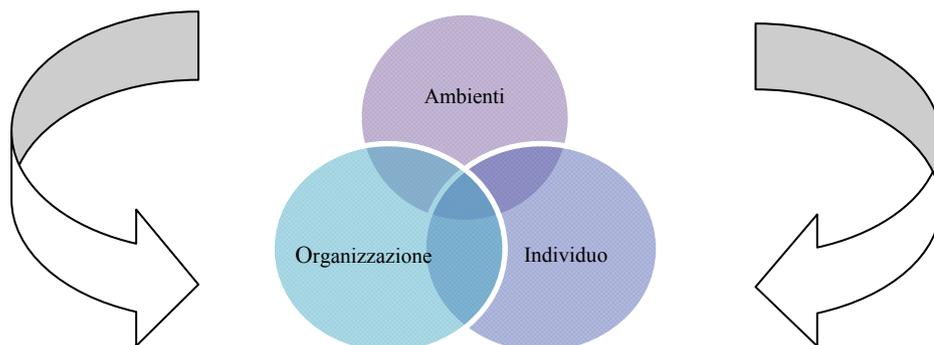


Fig. 4 La matrice delle tre forze interne al sistema di apprendimento. Nostra elaborazione.

- a) *interconnessioni tra le parti del sistema*. Ciò determina il fatto che esse vadano colte da una prospettiva olistica; essendo inoltre sottoparti del sistema, non vanno interpretate in maniera isolata o giustapposte secondo un'ottica di contrapposizione;
- b) *l'eterogeneità del flusso di varianti esterne* si diffonde a tutti i tre ambiti, modificando in forma di elaborazione e interpretazione dell'input, le mappe cognitive di adattamento, gli schemi di organizzazione della conoscenze, delle relazioni, nonché le prospettive di azione (Eletti, 2002) in forza della trasformazione del sapere;
- c) *un approccio didattico per processi* entro cui vengono canalizzati i fattori di risposta e di cambiamento. In termini di gestione, il processo di apprendimento si sviluppa secondo le seguenti modalità:
 - a spirale, con lo scopo di valorizzare le interrelazioni fra le parti dell'architettura esperienziale e metacognitiva;
 - reticolare, per ribadire la reciprocità di interventi e di effetti che vanno progettati, pianificati, estesi a tutte le componenti; analizzati, monitorati, ripresi attraverso specifici rinforzi e valutati infine, per i cambiamenti prodotti;
 - connettive, che comporta la ridefinizione continua dei ruoli e della storia degli eventi linguistici, il cui significato coinvolge l'ambiente, l'organizzazione e i singoli individui che sono portatori della conoscenza;
- d) *la costruzione dei significati* (Varisco, 2002; Dolci, 2008; Celentin, 2007) come passaggio sociale di contenuti, metaconoscenze, soluzioni e attività che sono condivise e negoziate mediante un'azione organica di valore sociale e integrativo dall'organizzazione con i destinatari.

L'apprendimento riproposto presenta un rinnovato angolo di lettura in quanto esso sposta l'attenzione sui seguenti aspetti:

- a) tre prospettive attive (contesto, organizzazione, individuo) caratterizzate nella loro complessità da proprie peculiarità e da dinamiche interrelate che predispongono continue contaminazioni e revisioni;
- b) un *frame* relazionale di assorbimenti reciproci che si manifestano tuttavia con una ridefinizione diversa della profondità e ampiezza, essendo l'area interessata differente in sostanza ed essenza. Si delinea in questo modo, il gioco di rimandi e di spostamenti fra

- esternalità e gli spazi della mente (Bolter, 1993), tra l'evoluzione dello studente e le strutture metodologiche, tra le modalità di evoluzione del pensiero e l'azione della conoscenza;
- c) una dimensione fluida delle realtà che evolvono in direzione di un continuo confronto sui cui l'individuo costruisce la conoscenza e attribuisce senso alla sua persona interdipendenza in termini di conoscenza individuale e intelligenza collettiva (Levy, 2002).

In quest'ottica, le modalità di apprendimento derivano da una molteplicità di situazioni radicate nel tessuto sociale, con possibili sviluppi, scambi (Fini, Cicognini, 2009) e percorsi che estendono i campi di ricerca, di osservazione e di costruzione del sapere verso aree nelle quali l'attività del singolo è connessa e distribuita agli altri come parte costitutiva e relazionale della conoscenza. In questa cornice, l'apprendimento aderisce sia a dinamiche sociali di interpretazione condivise della realtà che a dinamiche dell'individuo di rappresentazione.

2.4 Considerazioni sulla forma e sugli obiettivi del Sistema di apprendimento

In questo paragrafo siamo interessati a cogliere lo sviluppo teorico e le dinamiche dei legami che hanno reso possibile il cambiamento di paradigma del sistema. Si delinea perciò un percorso in cui:

- a) la realtà è definita da un'azione progettuale che costruisce i legami fra le parti e assicura le condizioni di svolgimento dell'educazione linguistica;
- b) il contesto decodifica i processi di apprendimento;
- c) l'apprendimento è un processo attivo di conoscenza contestuale e sensibile ai contesti esterni, agli ambienti di apprendimento e ai destinatari;
- d) l'apprendimento ha un carattere situato per cui le forme di conoscenza avvengono in relazione alle conoscenze locali;
- e) l'ambiente esterno e didattico sono in stretta correlazione;
- f) gli spazi fisici destinati all'apprendimento interpretano la concezione dell'apprendimento dell'organizzazione, strutturandone la forma della conoscenza;
- g) gli ambienti didattici sono luoghi dell'insegnamento e dell'apprendimento della lingua; ma sono anche i contesti fisici e spaziali in cui le persone si incontrano e apprendono insieme.

Da tali implicazioni, acquista valore la progettazione di un'esperienza che si appoggia sulle conoscenze degli individui. Dal senso di appartenenza, dal riconoscimento del valore aggiunto del fare e del sapere fare insieme, dalla condivisione non solo di aspetti didattici ma di quei principi, criteri di comportamento e delle norme che regolano l'agire di ciascuno del gruppo. In questo senso, l'apprendimento diventa elemento prioritario per stabilire dei legami sociali e per tale ragione necessita di essere progettato in ogni sua fase, attentamente pianificato e monitorato a ogni relazione-messaggio instaurato con i destinatari all'interno di luoghi aumentati da un punto di vista multisensoriale e cognitivo. In tal modo, si forma una struttura a rete di attori e del loro sapere che va combinato, integrato, approfondito, arricchito e scambiato lungo l'asse temporale di costruzione della realtà. Gli spazi informano, orientano, vincolano e veicolano contenuti, favorendo o accelerando relazioni, modalità di pensiero praticabili. Un modello socio-costruttivo della conoscenza a cui si giunge grazie a un processo esperienziale e generativo nel quale l'individuo si

posiziona sulla storia di altri individui (contesto globale) che radicano la loro riflessività e azione nell'ambito di contesti locali in cui ciascuno sviluppa un proprio universo culturale, linguistico e comunicativo.

Lo schema di riferimento, dunque, mette in evidenza la priorità di una cultura del progetto finalizzata a:

- a) supportare e rafforzare gli indirizzi strategici espressi a livello centrale per dare vita a interventi incisivi;
- b) accogliere con favore l'integrazione al contesto di lingue differenti;
- c) preparare nuove sfide in relazione al contesto della lingua e della cultura studiata.

Da questa visuale, il sistema di apprendimento e l'apprendente diventano componente strutturale del contesto e dell'organizzazione. Una lettura che arricchisce l'apprendimento di una cultura operativa e di strumenti preziosi per l'insegnamento/apprendimento della lingua che diventa così l'elemento di coesione di culture differenti e di accesso per la costruzione di nuove possibilità. A questo proposito, il paragrafo che segue fornisce un caso illuminato di esperienze culturali aggreganti in grado di trovare una propria dimensione sociale di successo, con un effetto di riorientamento nel e per il territorio ospitante.

2.5 La politica linguistica internazionale come guida per una cultura continua dell'apprendere

Volgendo lo sguardo allo scenario internazionale, sia gli Stati Uniti che l'Unione Europea (rispettivamente con gli Standards e il CEF), hanno promosso l'obiettivo dell'apprendimento delle seconda e terza lingua in maniera ufficiale nell'ambito di una politica linguistica (Mezzadri, 2006) che, prima di tutto, investe fondi su specifiche aree considerate prioritarie, quali:

- a) l'ammodernamento tecnologico delle strutture per la diffusione della lingua all'estero;
- b) la dimensione internazionale della formazione e dell'aggiornamento glottodidattico dei docenti (Balboni, Margiotta, 2008);
- c) la ricerca e la mobilità di studiosi e ricercatori;
- d) i materiali e strumenti didattici.

In modo particolare, il Consiglio d'Europa ha posto in primo piano la necessità di avviare fin dagli anni '70 dei programmi intensivi volti a internazionalizzare gli standard di riferimento per l'insegnamento della lingua (Vedovelli, 2010). Ciò ha comportato la costituzione di un quadro comune di riferimento e al riconoscimento delle certificazioni somministrate dalle principali istituzioni linguistiche (Diadori, 2011). Uno dei risultati più significativi a cui sé giunti è stato un incremento degli scambi professionali fra Stati e cittadini europei, nonché una maggiore apertura culturale sul tema della interculturalità e dei valori ad esso associati.

In riferimento a quanto abbiamo descritto nel paragrafo precedente, la presenza collettiva di Stati dell'area europea ha determinato un agire sociale indispensabile per integrare e diffondere in maniera uniforme i tratti comuni dell'insegnare e apprendere una lingua. In casi come questi, il

Sistema è intervenuto con micro e macro obiettivi che si sono espressi in forma contestuale in ogni singolo paese aderente al Consiglio. La caratteristica del sistema quindi è la multidimensionalità della comunicazione centrale che si propaga in maniera coordinata e univoca a più dimensioni territoriali divenendo:

- a) fonte comunicativa e di confronto tra i paesi partecipanti;
- b) componente semantica (Wenger, 1998) per la relazione che avvia fra i membri;
- c) componente pragmatica per le esperienze e le riflessioni che genera a livello territoriale e poi a quello macro;
- d) conoscenza codificata da relazioni interne e casi concreti dal carattere situato.

Il feedback ottenuto dai vari interventi di carattere linguistico/formativo prodotti su scala nazionale, rappresentano il movimento di un apprendimento continuo che si presenta, circolando e circuitando all'interno della singole aree, come processo ricostituivo di schemi di conoscenza e di azioni correlate che saranno oggetto di ridefinizione e di nuovo innesto fra i soggetti coinvolti al momento di attribuzione di senso dell'esperienza svolta nell'arco di un piano temporale prestabilito.

Si tratta di fattori che tratteggiano le caratteristiche di un sistema che apprende in comune (Knowles, 1990) da ciò che svolge insieme (Bruner, 1996). Inoltre, lo stato di apprendimento continuo è accresciuto dall'intensità di interconnessioni, dai processi di coordinamento che si diramano da uno spazio comune a ogni singolo contesto. In un quadro di riferimento del genere, domina la forma di un apprendimento situato (Illich, 1971) le cui componenti principali sono:

Apprendimento Situato
Apprendimento è una pratica contestualizzata a tutti gli stati membri
Apprendimento ha una natura relazionale
Apprendimento esplicita le regole per giungere alla conoscenza
Apprendimento è componente strutturale dell'organizzazione del Sistema
Apprendimento è pratica sociale
Apprendimento si distribuisce a rete a tutta la comunità
Apprendimento è uno stato in divenire di cui si riconosce l'appartenenza
Apprendimento ha come obiettivo lo sviluppo della dimensione sociale e dell'ambiente coinvolto

Fig. 5. Asserzioni sull'apprendimento di origine situata. Libera interpretazione da Costa, 2003.

Si viene pertanto a configurare una comunità che lega i suoi membri alle opportunità di accedere e contribuire alla formazione, interiorizzando le conoscenze pregresse (Balboni, 2004) e sviluppando su di esse una ecologia cognitiva (Formenti, 2006; Costa, 2002) che tende a riflettere, e generare azioni sociali e a distribuirne i significati mediante l'operatività della rete e ai canali in cui essa si svolge. Si impone, infine, una cornice strutturale finalizzata ad aumentare la propria ricchezza sulla polifonia di naturale linguistica di cui l'Europa gode e che trova riscontro, come vedremo nel paragrafo 2.10 nell'esperienza culturale e linguistica dell'EUNIC.

2.6 Costrutti teorici del cambiamento in funzione organizzativa e didattica

In questo paragrafo vogliamo specificare un'organizzazione culturale e la sua capacità organizzativa di guidare il processo di formulazione e di gestione dell'apprendimento di una lingua straniera e/o di proposte educativo-formative. Per spiegare come un tale fenomeno si sia sviluppato in termini di organizzatività delle competenze degli individui e di modalità specifiche di intervento, bisogna tenere in considerazione il panorama socio-culturale ed economico nel quale viviamo e l'approccio interpretativo alla realtà che ha progressivamente mutato insieme il soggetto e il senso attribuito all'oggetto dell'apprendimento.

Le metodologie di intervento di creazione e di gestione del prodotto culturale, risentivano fino a qualche anno fa della visione tecnocratica delle aziende. Ciò determinava una visione strutturale degli individui e della stessa conoscenza che si articolavano, perciò, secondo una logica sequenziale, decisa da procedure sterili e voci standardizzate attorno ai contenuti dell'offerta culturale orientata, per concludere, alla stabilità dell'erogazione e al prodotto finale. Il ciclo del prodotto culturale e/o linguistico poggiava su un controllo rigido dell'offerta con lo scopo di mantenere in equilibrio l'efficienza e l'efficacia, intese rispettivamente in questo modo:

- a) efficienza: realizzazione degli obiettivi dell'ente erogatore;
- b) efficacia: realizzazione di obiettivi riducendo il più possibile lo scarto fra costi e ricavi.

La prassi efficientistica si basava sul controllo formalistico della vita didattica (Mezzadri, 2005) e sull'intervento codificato dei contenuti sull'apprendimento. In ragione a criticità emergenti, si privilegiava un modello di apprendimento sequenziale e trasmissivo in modo da garantire coerenza e prontezza nell'erogazione, in un'ottica di permanenza vigile sui principali focus, vale a dire:

- a) sulla coerenza delle metodologie di apprendimento adottate;
- b) sul raggiungimento e superamento del livello linguistico dello studente in uscita;
- c) sugli obiettivi di efficienza del sistema attraverso il trasferimento di procedure codificate ISO per l'applicazione e il controllo della qualità didattica.

La qualità sopra menzionata all'interno di questa dimensione, presupponeva:

- a) una forma dell'organizzazione stabile, definita da geometrie gerarchiche, confini chiari e tratti culturali risolti nell'attività decisionale della *leadership*;
- b) una logica organizzativa che riduceva al minimo le variazioni e le influenze esterne per il funzionamento del sistema;
- c) un modus operandi non olistico in quanto predeterminato da vincoli e rigore di applicazione nelle fasi di analisi e di monitoraggio della sequenza formativa. Lo scopo era di eliminare l'ambiguità nei percorsi di produzione della conoscenza, minimizzando i rischi e ridurre così la possibilità di ottenere performance sterili;
- d) un controllo continuo del valore prodotto dalla conoscenza con lo scopo di regolarne i meccanismi e renderli operativi in un linea del tempo continua, che amalgama visioni e comportamenti differenti.

Il concetto del *total quality management* che è stato esteso al campo didattico, nello specifico all'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, è stato messo in crisi dalle prospettive di apprendimento degli individui in un'era globalizzata, dalle condizioni di stress dell'economia che ha riorientato l'apprendimento e il sistema verso la costruzione di ambienti dove il processo di acquisizione linguistica e di socializzazione condividono gli stessi obiettivi. Di conseguenza, l'attenzione più significativa viene riposta sul capitale umano, sui legami affettivi che si instaurano fra ambienti e individui, fra questi ultimi e l'organizzazione in un prospettiva ricca di significato per la persona, di coproduzione dell'offerta che agisce a livello più profondo. Questa differente visuale comporta il superamento di una concezione unilaterale dell'apprendimento, rivelando la dimensione attiva dell'apprendente che, in una situazione di apprendimento organizzato, promuove se stesso affiancando il valore della ricerca a una definizione migliore e intelligente delle proprie strategie di apprendimento. In tale senso, si fanno corrispondere dei percorsi accrescitivi di valorizzazione delle competenze che tengano conto degli obiettivi di sviluppo e di promozione della persona, di metacompetenze rese sempre *in progress*, di coinvolgimento e di partecipazione al processo di creazione del valore dell'apprendimento. La visione porteriana (1997), invece, era focalizzata sull'esterno delle condizioni ambientali e sul conseguente adattamento del contesto organizzativo per la costruzione di opportunità attentamente controllate e monitorate. Da un punto di vista didattico, le principali tecniche utilizzate riguardavano l'utilizzo della memoria, la strutturazione di esercizi volti ad affinare la precisione e l'accuratezza del linguaggio (Balboni, 2013). L'apprendimento, a conclusione, era fondato su una organizzazione didattica lineare, sulla correlazione tra stimolo-risposta (comportamentismo) e/o sulla ricostruzione cognitiva dei contenuti per effetto di mutate condizioni ambientali (cognitivismo) e, non ultimo, sulla misurazione della precisione della risposta (Daloiso, 2011). Secondo questa visione, quindi, l'individuo era esterno alla progettazione e allo stesso apprendimento; semmai ciò a cui egli perveniva era il risultato di un adattamento meccanico ai rinforzi dell'ambiente, molte volte di natura ripetitiva a fronte degli errori compiuti, di isolate espressioni orientate a uno scopo.

Contrariamente al primo modello descritto, l'attenzione della nuova struttura organizzativa si sposta adesso verso una differente logica del fare e del sapere fare basata nell'ordine:

- a) su di una dimensione organizzativa orizzontale che considera le premesse della esternalità come elementi strutturanti la forma dell'apprendimento. Si tratta di un aspetto chiave delle moderne organizzazioni culturali in quanto esse si aprono agli influssi esterni e di conseguenze si autoregolano e si autoprogettano, ispirando nuovi paradigmi ed estensioni del sistema;
- b) il punto *a* investe la logica sistemica dell'organizzazione, la quale muta le condizioni e i metodi di coordinamento, di verifica e di valutazione dell'apprendimento. La ricezione dell'ambiente esterno, permette all'organismo di sperimentare un continuo divenire connesso ai modelli della conoscenza e a obiettivi multipli;
- c) sulla specificazione di un modello di apprendimento circolare (Serragiotto, 2004) che considera fondamentali l'attivazione delle relazioni fra individui e i passaggi cognitivi dei due emisferi, articolando in maniera bimodale quel flusso di coscienza-vissuto in una prospettiva di lungo termine. In questo caso, la memorizzazione comporta il consolidamento di una mappa decisionale che, collegata agli eventi informativi appresi, determina nell'individuo autonomia e un piano di informazioni dettagliate disponibili;

- d) sul valore e sul contributo delle persone che “sanno essere” e “muoversi” in contesto con successo. A ciò si giunge mediante la recezione del contesto e l’attivazione di processi esperienziali nei quali l’apprendimento è in maniera continua riconfigurato, compreso, accumulato, connesso ai diversi territori del sapere (Balboni, 2011b); approfondito, contaminato e fruito dai soggetti con l’esperienza;
- e) sull’utilizzo della tecnologia al fine di facilitare, render più veloci e accessibili i flussi del sapere. L’obiettivo di fondo è creare un sistema che favorisca la partecipazione e lo scambio di conoscenza, il rafforzamento dei legami e lo sviluppo di un network di relazioni informali (Melero, 2012).

I passaggi fondamentali della crescita sono pertanto correlati a una progettazione organica dell’esperienza di apprendimento dell’allievo (Argyris, Schon, 1998). Ciò implica che fattori organizzativi coordinano il sistema di apprendimento, orientando e attivando forme di intelligenza emotivo-razionale superiori per cui lo studente individua “dall’interno”, un proprio spazio di interpretazione della realtà, di riorganizzazione delle esigenze e di priorità nell’atto di acquisire e interiorizzare forme di conoscenze alternative.

In uno scenario come quello delineato, diversi elementi della progettazione organizzativa della didattica coesistono, divenendo componenti strutturali dell’apprendimento, fra cui:

- a) la *progettazione fisica dell’apprendimento*: con tale definizione, si fa riferimento alla costruzione di strategie formative che includono anche gli ambienti come percorsi attivi ed esperienziali di progettazione e di applicazione del sapere. A tal proposito, assumono rilevanza gli spazi intesi come condizione necessaria per aumentare le logiche di analisi e di valutazione (Kolb, 1983) e la fase di scambio ai fini dell’esplorazione e dell’implementazione di modalità efficaci di azione, di integrazione e di coinvolgimento delle esperienze (Minichiello, 1998). Un’ipotesi di lavoro, questa, che mira a valorizzare il ruolo delle emozioni e delle forze sociali in grado di riconoscere il bagaglio soggettivo e conoscitivo di ciascuno. In questo stato, le competenze sono orientate da criteri di valori che marcano positivamente le esperienze di confronto. Da questa rinnovata visuale, il percorso di apprendimento si traduce in un piano individuale di narrazione della crescita di sé, misurata sulla molteplicità, intensità e qualità delle interazioni e degli scambi, dalla capacità di indagine e di ricerca di informazioni significative che, collegate ad altre aree del sapere, vengono processate con un pensiero critico e poi applicate e adattate nell’esercizio della propria attività cognitiva;
- b) *il piano individuale per l’apprendente*: esso considera la circolarità dell’apprendimento, l’insieme delle metodologie di intervento tese a sviluppare il quadro delle competenze, il sistema di rinforzo per presidiare gli intervalli di acquisizione come gli attraversamenti e le evoluzioni dello studente durante il suo percorso di riflessione; esso non inizia né si conclude nel perimetro dell’aula, ma si svolge su vari ambienti, intersecandosi ai processi di comunicazione, di azione e di decisione nell’attribuzione di un senso più profondo alla creazione del valore culturale (Hammer, 1998) e alla processazione dei contenuti;
- c) *gli strumenti di lavoro*: la sequenza temporale dell’apprendimento può essere fruita attraverso diverse modalità fra cui quella che si giova delle moderne tecnologie per conseguire un accesso immediato allo studio e alla vita professionale (Caon, Serragiotto,

2012) ovunque ci si trovi. In questo modo, viene estesa e accresciuta la possibilità di partecipare del singolo come di intere comunità in un setting virtuale (Kreidler, Trounstone, 2005) dove sussistono elementi chiave di un paesaggio socialmente coeso;

- d) *la formazione glottodidattica*: la contaminazione fra diverse discipline orientate all'azione e interessata allo studente, costituisce la base di un sapere transdisciplinare (Balboni, 2013) su cui innervare pratiche di formazione destinate, secondo Varisco (2002), a costruire socialmente e fondare esperienzialmente competenze ed abilità. In questo contesto, è la cultura glottodidattica a valorizzare le risorse umane (Barney, 1986) e definire differenti orientamenti di natura metodologica di natura locale e costruttiva in ambito educativo e didattico.

In un contesto di apprendimento olistico come quello finora descritto, la conoscenza segue il sapere multimodale come modalità di ricostruzione della realtà, traducendosi a sua volta come esperienza creativa di ascolto e di interazione, come abilità di descrivere, narrare e verificare continuamente una nuova prospettiva densa per due tratti fondamentali:

- a) per il carattere di intervento che agisce in maniera più profonda sul ruolo sociale dell'individuo svolto all'interno di un assetto organizzativo propedeutico all'ancoraggio di nuove mappe ed espressioni del sapere;
- b) per il livello significativo di azione che ha delle ricadute sul posizionamento sociale e operativo.

In sintesi, l'apprendimento si presenta complessivamente come un passaggio progressivo, attento e connesso alla riconcettualizzazione esplicita del sapere. Di qui l'urgenza di definire una progettazione capace di avviare il cambiamento, partendo da una diversa logica di intervento che, modellata e adeguata alle persone, rispetti e percorra assieme all'individuo la portata emotivo-razionale che connatura le traiettorie mobili dell'esperienza didattica (Goleman, 1998).

Nell'analisi di questo fenomeno, è bene perciò sottolineare come le metodologie di studio variano in risposta alla capacità delle persone di essere consapevoli della propria motivazione ad apprendere, a operare in modo efficace entro i circuiti logico-emotivi dell'esperienza dove modalità innovative di osservazione e di analisi riflessiva privilegiano, nel caso della formazione degli adulti, la sistematizzazione del pensiero e un piano di intervento consapevole (meta conoscenza) e concreto nel ricercare un'analisi e una spiegazione dei fenomeni e un loro conseguente miglioramento.

2.7 I focus dell'organizzazione culturale

Per prima cosa, occorre definire che cosa intendiamo per impresa culturale. Con tale definizione, identifichiamo tutti quegli organismi che supportano la conoscenza mediante un'offerta di natura intangibile del prodotto (Colbert, 2009). In merito a quest'ultimo punto, tali organizzazioni si qualificano per tre componenti:

- a) la centralità del fattore umano (Freddi, 2010; Balboni, 2011a) nel coinvolgimento del processo di ideazione (Argano, Dalla Sega, 2009) e di gestione dell'offerta (Bollo, 2012);

- b) l'erogazione di un prodotto culturale commisurato alle specificità del target;
- c) la contestualizzazione del rapporto fra fruitore ed erogatore; sottesa a tale attività, vi è un ampliamento del contenuto relazionale per la costruzione della realtà sociale del prodotto linguistico;
- d) la necessità di far convivere il valore del prodotto erogato con una prestazione di carattere economico derivata dall'offerta (Maugeri, Serragiotto, 2013).

In altre parole, l'organizzazione culturale mantiene centrale tre focus:

- a) *la specializzazione del personale*: esso contempera il capitale intellettuale che, a ogni livello organizzativo, partecipa al processo di creazione e di erogazione del prodotto linguistico. Dunque, dagli individui del back office agli insegnanti impiegati nell'attività didattica, tutti partecipano significativamente alle attività, essendo parte costitutiva del tessuto sociale dell'apprendimento. Si tratta, quindi, di un ambiente educativo colmo di un complesso di risorse vitali che interagiscono e si integrano in diverse aree operative, con successivo affinamento e accumulazione di competenze specifiche nel settore culturale/formativo;
- b) *la specializzazione del cliente*: esso assolve a un duplice compito. È destinatario dell'offerta ed è studente, nella varietà delle sue accezioni. Nella prima ipotesi, vanno costruite sulla tipologia del cliente una serie di sollecitazioni atte a intercettare le richieste e definire conseguentemente le attese. Nella seconda ipotesi, egli è responsabile dell'apprendimento per cui va ascoltato e integrato come parte attiva del processo di miglioramento del corso, se si vuole ragionare da un'ottica di miglioramento *bottom up* o *in-out*. In entrambe le ipotesi, comunque, egli è soggetto riflessivo e non può essere svincolato dalle responsabilità per il raggiungimento delle mete educative e del successo del suo percorso di studio;
- c) *la specializzazione nella creazione del valore dell'offerta*: essa riguarda prima di tutto un focus culturale, il quale fornisce l'evidenza del percorso di ideazione, di riflessione e di sintesi svolto dall'organismo, misurandone al contempo il grado di conoscenza, di storia e di competenze culturali e tecnologiche acquisite.

Da questa prospettiva, quindi, cogliamo l'architettura concettuale del prodotto che incorpora le conoscenze tacite (Nonaka, Takeuchi, 1995) e le abilità degli individui nel confezionare dei corsi *ad hoc* immessi nel mercato (conoscenza esplicita). L'accumulazione di competenze nell'analisi del cliente e di conoscenze, unitamente alle esperienze, determina la curva del valore del corso che rappresenta, in sintesi, il veicolo dell'organizzazione per raggiungere il suo pubblico e quello che visibilizza (conoscenza esplicita) la conoscenza interna dell'organismo.



Fig. 6. Lo schema di valore di una organizzazione culturale. Nostra elaborazione.

Con questa interpretazione del modello organizzativo, l'apprendimento coinvolge tanto individuo, quanto l'organizzazione che apprende ad assimilare le conoscenze dei singoli e a legarli alla sua realtà evocativa innescando dei processi sociali e di apprendimento.

2.8 Componenti dell'organizzazione didattica

Per definizione, il mercato delle lingue è un ambiente dinamico ed evolutivo (Boccardelli, Leone, 2006) dove si ancorano gli attori che vogliono competere per l'erogazione di corsi di lingua straniera. Di varia grandezza, tali organizzazioni presentano in maniera più o meno esplicita un assetto semantico- relazionale basandosi di fatto su risorse quali:

- a) il capitale intellettuale;
- b) il capitale sociale.

Si tratta di due risorse fondamentali di cui l'organizzazione con finalità culturali si avvale per giungere all'elaborazione di un prodotto intangibile che ricalca le modalità di interpretazione della conoscenza dell'organizzazione.

Lo sviluppo di queste due componenti, infatti, aggiunge valore dell'impresa, stabilendo così delle traiettorie di conquista della nicchia del mercato individuata attraverso il consolidamento di operazioni strategiche di formulazione dell'offerta linguistica, di comunicazione e di promozione che presentano queste caratteristiche:

- a) credibile per il valore della proposta;
- b) affidabile in vista dello sviluppo della rete di valore sociale che annovera sia il patrimonio delle informazioni messo a disposizione, che quello conoscitivo e intellettuale delle persone;
- c) chiara, vale a dire senza filtri;
- d) intensa per la partecipazione e il valore del dialogo stabilito con i destinatari;
- e) diretta, ovvero senza intermediari che rallentino il processo di trasferimento delle informazioni e il ruolo critico per la condivisione e la valutazione della proposta (Rifkin, 2000).

La specificità di queste azioni, come dicevamo prima, configurano due aspetti fondamentali nel processo di *organizing* e di valore del prodotto culturale:

- a) la componente intellettuale dell'impresa culturale, il cui assetto è di natura intangibile e accresce il valore stesso dell'impresa, essendo infatti il frutto di forze quale le conoscenze, le competenze e le abilità delle persone a condurre il processo di creazione del valore;
- b) la componente sociale rappresentata dalla forma delle alleanze tra gli individui che operano in forza di una strategia competitiva per la realizzazione di obiettivi: in questo caso, il sistema delle relazioni si sviluppa in modo consapevole, costituendo un vantaggio competitivo per la gestione dell'offerta. Infatti, il consolidamento e la sinergia fra i diversi protagonisti determina un contesto di apprendimento che presenta livelli di identità, di

partecipazione, di riconoscimento e di creazione di valore tale da accrescere le proprie competenze ai fini di un iter formativo qualitativamente migliore.

Non vi sono dubbi sul fatto che la persona occupi un ruolo centrale all'interno dell'organizzazione didattica. Il fattore umano, quindi, caratterizza la struttura e la forma dell'apprendimento; l'attività di progettazione e il ciclo di vita dell'offerta didattica.

Associato ai punti sopra citati, il grafico n.6 individua la componente organica e l'attività di base che specifica e contraddistingue l'organizzazione culturale.



Fig. 7. Lo schema di valore. Nostra libera interpretazione da Skandia, 1996.

Accogliere lo schema di valore delineato dalla fig. 7, significa far riferimento a un organismo vitale e organico che si sviluppa nella direzione di crescita degli individui. I valori, la storia, i principi, le norme che guidano l'organizzazione culturale introducono prospettive e idee sempre diverse, che evolvono e si combinano, integrandosi, nei processi di ideazione e di pianificazione dell'offerta didattica. Ignorare il fenomeno valoriale comporta la negazione dei fattori che conducono l'impresa verso l'apprendimento collettivo e la costituzione di competenze formalmente riconosciute e generative di interventi educativi effettivi e mirati.

Nel prossimo paragrafo, analizzeremo quelle competenze intese come forme di cambiamento dei singoli individui nell'atto in cui essi indirizzano la ricerca didattica verso percorsi istruttivi legati al ripensamento dei processi didattici in ottica di acquisizione non deterministica della lingua e promozione della persona.

2.9 Le persone come organizzazione che apprende

Nei precedenti paragrafi abbiamo considerato come l'impatto del cambiamento si attui in tutte le sottoparti del sistema, interessando lo svolgimento del processo di apprendimento. In particolar modo, il profilarsi di una assetto strutturale richiede agli individui lo sviluppo progressivo di competenze allo scopo di fronteggiare la dimensione del cambiamento in riferimento all'ambito organizzativo e didattico. Pertanto, nei paragrafi che seguono, metteremo in luce le condizioni di che realizzano in maniera progressiva un piano di miglioramento di competenze reattive destinate a determinare effetti di benessere all'intera comunità professionale (Bagnoli, Vedovato, 2010).

2.9.1 Gli assetti valoriali dell'organizzazione didattica: le competenze del gruppo

La costruzione di un quadro teorico sulle organizzazioni culturali si giova della messa a punto di principi operativi e di strumenti che fanno leva sulle competenze interne dell'organismo atte a formulare una pianificazione attenta al cambiamento. L'approccio didattico per processi esige dalle persone formazione e sviluppo di conoscenze e di abilità per ridefinire e riprogettare i percorsi didattici *student centred*.

L'approccio allo studente così impone nei responsabili didattici una griglia di lettura e di comprensione della realtà più profonda (analitica) e aderente all'azione (specificata del progetto formativo). In questa prospettiva olistica, le persone impegnate nell'erogazione della formazione culturale e linguistica devono mediare delle strategie di intervento calate sulle esigenze educative e di apprendimento degli studenti. Per questo motivo, i docenti dovranno fronteggiare il cambiamento adottando uno spazio di azione differenziato grazie al quale riconoscere il bagaglio culturale dell'individuo nell'ottica di un suo miglioramento. Nelle parole di tutti i giorni, questo stato di transito verso la promozione della persona, è collegata alla capacità degli insegnanti di tracciare dei percorsi integrativi che implica il bisogno di rivedere e integrare le proprie competenze spostandole verso:

- a) un asse temporale che consente di prepararsi ai cambiamenti, anticipandoli con azione propedeutiche durante le quali si assegna priorità
 - alla ricerca delle criticità e delle aree da migliorare;
 - all'individuazione e precisazione degli obiettivi;
 - alla fissazione di parametri rilevanti per l'analisi, il monitoraggio e la valutazione dei corsi;
 - alla creazione di nuovi modelli decisionali;
 - all'articolazione del processo in stadi e fasi che segnano l'importanza di progettare l'intervento formativo con un programma che supporti i livelli di comunicazione e di socializzazione attorno agli eventi didattici;
- b) un asse adattivo e condiviso con colleghi e destinatari. Si tratta prima di tutto di *competenze razionali* con cui si spiegano e interpretano (Ellis, 1993) le situazioni come le difficoltà, senza distorsioni provocate da resistenze di natura emotiva.

Il comportamento organizzativo codifica in questo modo l'interpretazione della realtà del singolo e la rimanda a quest'ultimo in termini di aderenza e coesione al progetto, mappando il cambiamento attraverso un sistema di riconoscimento del valore espresso da ciascuno e dalla spinta con cui ha contribuito a condividere dati e informazioni, e a risolvere in team le attività. Secondo quest'ottica, l'individuo è componente costitutiva del gruppo a cui è legato da interrelazioni di carattere normativo, di programmazione e di responsabilizzazione dei compiti. In un contesto collettivo l'individuo acquista valore perché fa parte di una struttura organizzata che ha la dimensione delle idee di un gruppo, con una matrice culturale di esperienze e di metacoscienze che fanno riferimento all'identità dell'impresa.

2.9.2 Le competenze dell'individuo

La formazione continua dei membri dell'organizzazione rappresenta il principale fattore per garantire prospettive di qualità ai percorsi di apprendimento. Imparare ad imparare, ma soprattutto, imparare ad apprendere rappresentano una competenza fondamentale per spingere l'organismo a un approccio innovativo per processi didattici, gestito con professionalità e modalità di sviluppo in grado di valorizzare gli individui.

In secondo luogo, si fa riferimento a determinate competenze della persona quali:

- a) competenza intrapersonale: esse sono il risultato di esperienze complesse di maturazione per mezzo delle quali si giunge a praticare l'ascolto inteso come capacità intenzionale di comprensione delle opportunità e di azione sull'ambiente. In quest'ottica, l'ascolto diventa una proprietà di una mente olistica che è in relazione col contesto e con le persone che lo abitano. A tale proprietà, inoltre, si aggiunge l'autoriflessività e la capacità autopoietica, collegata al senso di autoefficacia, che permette di essere consapevoli e regolare da sé la direzione perseguita e di agire in rapporto a determinate aree del sapere, privilegiando lo slancio verso una comunicazione non associata alla permanenza di uno stato di essere basato sulla indispensabilità e rigidità nel dover adempiere a obblighi e a procedure;
- b) competenze relazionali che consistono nel gestire comportamenti sgradevoli e destabilizzanti; nel trovare i nessi e saperli scegliere ed elaborare, indicando con gli altri individui la modalità di convivenza prevalenti;
- c) competenze sociali che riconoscono, regolano e valorizzano i lavori di gruppo e le soluzioni pro attive condivise;
- d) metacognitive, intese come capacità di decodificare le emozioni e di generare delle risposte attente ai dati del reale e ai possibili effetti scatenanti dall'attivazione del pensiero e a da una forma di interpretazione che tenda a non generalizzare ma, al contrario, ad adeguare la sua valutazione a specifiche conseguenze in modo che venga attivato un pensiero che risulti maggiormente efficace;
- e) metacomunicative; rientrano in essa competenze di apprendimento che determinano un continuo stato di approfondimento dei contenuti e dei cambiamenti.

Altre competenze che rimandano a quelle *distintive dell'ambito didattico*, sono:

- a) metadisciplinari: tali competenze sono orientate a dare delle risposte sul significato che la disciplina insegnata ha nell'attribuire un senso al cambiamento atteso e attuato in termini glottomatetici e cognitivi;
- b) organizzative: rientrano in essa il patrimonio conoscitivo ed esperienziale dell'individuo e l'insieme di collegamenti e aderenze con i segnali "deboli" della realtà (capacità di osservazione, di esplorazione dei segnali e di anticipazione) ai fini di progettazione di nuovi e differenti piani di azione formativa con cui generare rapporti di continuità e di sviluppo (Grant, 1996);
- c) pragmatiche, ovvero azioni contestualizzate e mai distorte dall'ambiente in cui si opera al fine di cogliere determinati obiettivi;

- d) metodologiche, coerenti col contesto didattico a livello macro, meso e micro;
- e) didattiche;
- f) interculturali; la competenza interculturale mantiene l'effettività dello scambio dinanzi a situazioni critiche o tali da compromettere la natura di un dialogo fra culture diverse, con conseguenze legate alla formulazione di stereotipi e pregiudizi. Da un punto di vista del docente, la suddetta competenza rappresenta una proprietà connaturata all'insegnamento di una lingua straniera e dovrebbe svolgersi favorendo l'analisi e il confronto fra modelli culturali diversi, con lo scopo di identificare le principali differenze, e senza intercorrere a generalizzazioni, enfatizzare con chiarezza le diversità di un popolo rispetto al proprio (Gudykunst, 1998). In questo modo, una visione interculturale completa l'atto didattico con forme basate su valori imprescindibili quali il rispetto e l'accettazione, che danno rilevanza al contesto didattico di apprendimento e a quello futuro in cui l'allievo sarà immerso come elemento di diversità e/o di coerenza a una visione locale dello straniero;
- g) tecnologiche, connesse ai canali e alla modalità di comunicazione moderne (e-learning e m-learning) conferendo ad esse una valenza didattica (Caon, Serragiotto, 2012) tale che permette di sfruttarne le potenzialità per facilitare l'apprendimento degli allievi. In questo caso, il sistema educativo deve contribuire ad alfabetizzare i docenti sui media digitali in modo che essi operino delle scelte consapevoli per sviluppare in termini di approfondimento ed esplorazione i contenuti, analizzandoli in maniera critica (Harel, 2002).

In merito a queste ultime competenze, è opportuno segnalare che presentano un loro tratto stabile e distintivo poiché sono elaborate e attuate all'interno di un dominio specifico che riguarda il settore di intervento di lavoro di cui ognuno è competente. Dunque, il docente dovrebbe accompagnare la propria esperienza di lavoro mettendo in discussione le proprie convinzioni, i propri schemi di comportamento e interpretativi della realtà dei posti e degli altri individui, sostituendoli con modelli di aggiornamento glottodidattico continuo, in modo che egli riesca a impostare la progettualità didattica su binari di originalità e di innovazione, mantenendo così aperto a un carattere di riflessività l'apprendimento in funzione dei partecipanti, degli obiettivi di successo scolastico da conseguire e, non ultimo, della personale adesione e convinzione di essere coagente del cambiamento.

2.9.3 Il valore della formazione per lo sviluppo delle competenze

Il modo in cui si costruiscono, attualizza le competenze dell'individuo nella misura in cui si riflette su come utilizzarle nei processi di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. In questo paragrafo ci poniamo l'obiettivo di descrivere le leve che consentono di creare delle competenze di base nel settore d'impiego didattico. Infatti, il coinvolgimento a più livelli organizzativi del docente, richiede a quest'ultimo un innalzamento dello sforzo e dell'impegno di ridefinire o riconfigurare il sistema di apprendimento, portando a maturazione le competenze apprese. Esse possono quindi essere il risultato di:

- a) un'azione continua di riflessione e di ripensamento della propria azione educativa in linea con un processo di adattamento alle contingenze e alla categoria di nuovi apprendenti;

- b) un'azione di auto rinnovamento in ragione della quale il docente esalta la propria riflessività attraverso la partecipazione a un network condiviso, di risposta al bisogno di governare il processo didattico e compiere delle scelte progettuali e metodologiche consapevoli;
- c) un'azione di aggiornamento continua mediata attraverso incontri e momenti frontali, blended , e-learning e m-learning incrementali uno spazio di riflessione e di proattività destinato a produrre effetti di conoscenza e di piacere alla costruzione, collaborazione e condivisione del sapere.

Nello scenario delineato, la formazione si pone l'obiettivo di creare un contesto collettivo finalizzato a mettere in rete le conoscenze dei partecipanti e aumentare il livello di partecipazione e di conoscenza. Ciò che muta rispetto all'autoapprendimento, sono le condizioni iniziali che si basano su un confronto frontale o virtuale in grado di realizzare opportunità sistematiche di interazione (*learning by interacting*). Si tratta di una modalità di formazione per giungere a determinati risultati correlati alla dimensione culturale dell'organizzazione che promuove il sapere, i cui tratti possono essere di natura *mixed learning* (formale ↔ informale), cattedratico o orizzontale, lineare e modulare, statico-duplicativo o esecutivo. A seconda del percorso formativo, giungiamo a una scala di miglioramento del *know why* che, tuttavia, deve tradursi in una modalità di sapere (competenza) che porti a un ripensamento delle pratiche metodologiche (*learning by thinking*) e a modalità di azione diretta (DuFour et. al., 2006). Per azione diretta (*learning by doing*), si intende un'esperienza fatta in termini fisici (*know how*) ossia che il docente sperimenta da sé e/o in forma collaborativa, la portata e la significatività dell'esecuzione, le cui ricadute sono oggetto di riflessione condivisa, di ragionamento e di categorizzazione (Balboni, 2011b).

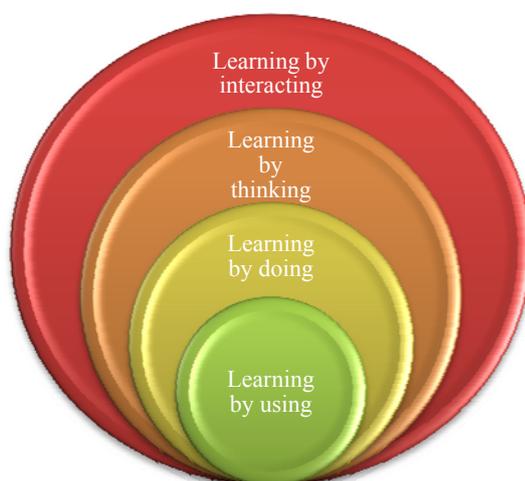


Fig. 8. Economie di apprendimento. Nostra elaborazione.

In questo modo, la curva esperienziale di apprendimento è accresciuta dalla misurazione di ciò che siamo in grado di fare mediante l'interiorizzazione del sapere e il contributo ricomposto di tutti; in una simile situazione, le competenze del singolo vengono esplicitate in un circolo virtuoso di decodificazione-codificazione continua delle motivazioni, delle premesse al fare e al saper fare insieme, della comprensività dei contenuti e delle azioni prodotte che andranno scambiate, negoziate (Zani et al.,1994) e, infine, trasferite nelle attività di classe (Marsh, Langé, 2000).V Veniamo pertanto a delineare il valore della formazione come occasione per capitalizzare, a

beneficio del gruppo e del singolo individuo, l'economia dell'esperienze di apprendimento, intesa come costruzione di esperienze che si svolgono in termini di accumulo di:

- a) economie di rete;
- b) economie delle conoscenze;
- c) economie delle capacità;
- d) economie dei materiali didattici prodotti;
- e) economie di scopo.

Ogni punto descritto, sancisce il ruolo del docente così corrispondente e strutturato:

- A: docente come parte di una comunità di pratica professionale che si prefigge l'obiettivo di armonizzare e non disperdere né frazionare, il sapere;
- B: docente come strumento razionale della conoscenza che si interroga sull'inatteso e lo ispira;
- C: docente che impara ad apprendere, a saper fare integrando contenuti e valori, interrogando, collegando e revisionando i processi e i principi della conoscenza ritenuti permanenti;
- D: docente autore/scrittore di materiali didattici;
- E: docente come guida all'autovalutazione, all'osservazione e scoperta multi prospettica del complesso.

2.10 L'esperienza EUNIC come caso esemplare di un'unità organizzativa

In questo ultimo paragrafo del capitolo, mostreremo un caso esemplare di unità intergovernamentale. Nel far questo, tratteremo le linee fondamentali dell'esperienza formativa e linguistica dell'EUNIC con lo scopo di fondare i presupposti teorici analizzati in precedenza sullo sviluppo di un piano operativo concreto che si pone tra le sue finalità quello di promuovere contestualmente al territorio extraeuropeo, la sua varietà di risorse interne mutualmente dipendenti da valori e principi comuni.

2.10.1 Le radici dell'esperienza EUNIC

Nell'area di queste odierne e non lineari trasformazioni globali, molti paesi europei si dimostrano attivi nell'attuare in modo sistematico un'unica strategia-paese che, basandosi sul coordinamento dei ruoli e dei soggetti politici coinvolti, presentano una direzione ordinata e definita nel porre lo sviluppo come risultato di un progetto organico e diffuso per l'espansione dall'interno del benessere economico.

Una simile posizione di crisi e di competitività è presente nel mercato culturale e delle lingue, ed è tale da costituire uno dei fattori chiave per spingere i Paesi europei membri dell'Unione a ridefinire rispettivamente i livelli di organizzazione e di investimento sulla conoscenza e di selezionare con

metodo e criterio le risorse e i progetti di sostenibilità in grado di generare un flusso intangibile di elementi di riflessione critica e di trasformazione.

Per colmare il gap fra il reale bisogno di cultura e la capacità di innovare il prodotto culturale, alcune istituzioni educative europee hanno sentito l'urgenza di creare degli ambiti di riferimento comuni e di manovra partecipata e specifica a un determinato settore, focalizzandosi su di un obiettivo/contesto per intraprendere in maniera efficace degli interventi atti a generare una riflessione estesa a quegli ambiti e funzioni culturali soggetti a dei cambiamenti complessivi lungo la matrice dell'area/prodotto.

Su queste direttrici di sviluppo comunitario che riteniamo appropriate per ottenere dei benefici in un contesto d'azione estero, si concentra il modello di sviluppo economico e culturale dell'EUNIC (European Union National Institute for Culture); si tratta di una fondazione che annovera diverse istituzioni tra cui l'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo; lo scopo di fondo è di riconsiderare le posizioni di chi interpreta l'economia della cultura come spazio culturale votato al dialogo e a proporre le differenze culturali di cui consta, in un'ottica di comune arricchimento.

2.10.2 Missione, visione e ambiti di azioni

Da questa prospettiva eurocentrica, è sorto il network l'EUNIC che punta a garantire la collaborazione e la sinergia di quei paesi che si pongono in continuo dialogo per giocare tutti insieme un ruolo tale da determinare un miglioramento delle performance a livello paese che altrimenti non potrebbero raggiungere agendo singolarmente.

Istituita nel 2006 e sorta, per quello che sarà il contesto di azione operativa della nostra ricerca, in Giappone nel 2008, l'EUNIC è una Fondazione europea che risponde a un'esigenza di promozione culturale più incisiva ad opera dei paesi europei membri. Si tratta di un network interdisciplinare per le tematiche che introduce, elaborando il duplice interesse di far convergere in un unico sistema identitario gli strumenti di riferimento per la promozione linguistica e culturale dei paesi aggreganti e, al contempo, di accelerare i processi di interazione e di dialogo fra i paesi europei e il contesto nel quale sono prodotte delle iniziative nel campo linguistico e culturale.

Il modello di organizzazione a rete è impostato su parametri delle cosiddette tre R vale a dire riconoscibilità, responsabilità e relazioni; inoltre, il paradigma di funzionamento si sviluppa sulla cooperazione, collaborazione, comunicazione e conoscenza fra i membri della comunità. Per consentire una migliore analisi, riportiamo la natura del funzionamento dell'organismo così come è descritta in lingua originale dal sito (sito visitato il 23 agosto 2013-<http://www.eunic-online.eu/japan>).

EUNIC	
PROPRIETÀ DEL NETWORK	An active network: encouraging members to implement shared projects
	A learning network: sharing ideas and practices between members
	A partnering network: working with partners including the European Commission, the Council of Europe and partners around the world
	An advocacy network: raising the awareness and effectiveness of building cultural relationships between people worldwide
GOVERNO CENTRALE	The heads of EUNIC members , (Secretaries-General and Chief Executives) set the strategy
	A full-time EUNIC Global office , based in Brussels, is responsible for proposing and then delivering the strategy, managing and facilitating shared programmes and projects, leading on external relations
AMBITI DI AZIONE	Culture and Development
	Culture and Conflict
	Culture and Environment
	Intercultural dialogue
	Dialogue with civil society in Middle East and North African region to support a democratic transition

Fig. 9. Architettura dell'EUNIC. Nostra elaborazione grafica.

Il prospetto presentato sopra indica la tipologia di organizzazione a cui EUNIC si ispira, ovvero un'organizzazione ad alta intensità di conoscenza come confermano gli ambiti di intervento, in special modo rivolti alla creazione di piattaforme dedicate al:

- a) multilinguismo; "EUNIC has working groups on e-learning; languages and integration and quality standards in teaching centres";
- b) alla diffusione della letteratura europea;
- c) alla dimensione interculturale.

Quest'ultimo punto dà la misura dell'estensione della comunicazione intrapresa tra contesto organizzativo e territorio. In questo modo, prende avvio un agire comune che opera per livelli e processi che Butera (1984) identifica nel modo seguente:

- a) un livello dei *processi generali*, cui partecipano diverse istituzioni interessate alle dimensioni dell'economia e degli equilibri istituzionali, diplomatici e culturali. Una tale azione può essere identificata nel governo centralizzata della *Heads* con base a Bruxelles;
- b) il livello di impresa radicata *nel contesto*, la quale dispone di un suo sistema di diritti e decisionale che attengono alle dimensioni della proprietà e della *governance*;
- c) il livello delle *microstrutture* (unità organizzative, team, squadre) impegnate alla realizzazione di interventi in loco poste in una prospettiva di integrazione col territorio e baricentrica rispetto alla *persona*.

Il contesto ospite identifica l'EUNIC in un'organizzazione non sovrapponibile ai compiti dei singoli Istituti culturali già operanti nel territorio; la ragione è data dalla premessa con cui l'organismo si presenta, basando tutto sul dialogo costruttivo avviato mediante una conoscenza non frammentaria che vuole essere riconosciuta ideologicamente e scientificamente nel valore di un complesso unico, intersolidale e aperto ai saperi dell'educazione del futuro.

2.10.3 Finalità

L'organizzazione affida alla cultura una prospettiva relazionale grazie ai valori e agli ideali che di cui EUNIC è portatrice e che abbracciano la storia e l'identità di un continente, di cui si raccontano i percorsi, le potenzialità intellettuali e artistiche, le esigenze di vita e le traiettorie di crescita e di sviluppo nei secoli (Serragiotto, Maugeri, 2012).

In questo senso, la cultura rappresenta nella concezione dell'organismo il canale privilegiato per addentrarsi negli interessi e nelle proprietà specifiche di ogni nazione aderente all'EUNIC, accomunata da un disegno e da strumenti comuni che vengono rielaborati secondo un approccio differente per contesti (Hofstede, 1980). Secondo questa prospettiva di analisi, le finalità sono riassumibili nei principi di una conoscenza pertinente che è apprendimento attivo e azione dell'individuo a essere (Morin, 2002) e a possedere le competenze per inserirsi in modo produttivo in più contesti e avanzare come fonte di creatività e di ordine, avendo conseguito il linguaggio di chi contribuisce alla formazione e produzione di un'offerta superiore.

2.11 Considerazioni finali

Le occasioni formative rappresentano la leva essenziale per costruire dei percorsi educativi atti a rafforzare il nesso significativo tra il contesto esterno portatore di variabili non negoziabili, l'organizzazione educativa e i docenti, avviando questi ultimi a forme di apprendimento fondate sul saper fare e a una conoscenza non isolata. Si assiste, dunque, a un lavoro continuo di formazione e organizzazione all'apprendimento grazie al quale le persone riconoscono rispettivamente il valore della propria posizione all'interno dell'istituzione, arricchendo lo spessore dell'intervento educativo con una progettazione attenta e una gestione critica dei percorsi didattici. La definizione operativa delle attività didattiche, dunque, va formulata da un'ottica sistemica di formazione e di sviluppo della persona a cui proporre in maniera coordinata e continua dei momenti di aggiornamento che,

calati sulle priorità e i bisogni di apprendenti adulti (Porcelli, Dolci, 1999), risultano convergenti di un'ottica pedagogica, glottodidattica e gestionale nei termini di progettazione e *governance* dei processi didattici, con il fine di accendere un continuo dibattito attorno ai temi dell'educazione linguistica. In questa direzione, si integrano le dimensioni della ricerca con altrettante ipotesi di analisi, di osservazione e di sperimentazione dell'azione culturale (come l'esperienza EUNIC) linguistica e didattica. L'unicità dell'esperienza prodotta da un punto di vista accrescitivo, come abbiamo visto, ha come modello non autoreferenziale una scienza teorico-operativa e dall'altra dei soggetti che, dotati di abilità relazionali e di competenze critiche *in progress*, allargano la visione dei contenuti verso campi di analisi e di ricerca con cui incidere in maniera più efficace sul processo di acquisizione linguistica degli allievi. E in questo scenario, sono tutti coloro avviati ad esperienze di apprendimento a riconoscersi come attori e registi di nuovi strumenti per la conoscenza, alla ricerca di un senso e con-senso che ha bisogno di collocarsi al centro di un'azione sociale riconosciuta per il valore intellettuale della crescita.

3. La dimensione e la progettazione fisica dell'apprendimento

Secondo i primi due capitoli esaminati, l'universo organizzativo della conoscenza si propaga a più contesti, ognuno dei quali è governato da una struttura di apprendimento che è il risultato di articolazioni plurime di soggetti e ambienti, relazioni e transazioni mobili di idee e saperi, di logiche e fenomenologie politiche e sociali che ne costituiscono la trama principale. Ciò che ne deriva è lo sviluppo adeguato di più rappresentazioni del sapere che, di concerto con l'ambiente, determina un progetto di conoscenza in rapporto con le possibili traiettorie ed evoluzione del sistema vivente. Da tale concezione, si realizza la dimensione della crescita dell'individuo (*chi*) e l'individuazione delle forme operative (*come*) con cui conseguire l'obiettivo di far emergere un significato più profondo dell'apprendere una lingua straniera (*cosa*), unitamente a una interpretazione del mondo di tipo esplorativo, ossia basata su di un paradigma di conoscenza che dirige azioni che non mirano più a ordinare contesti, sistematizzarli in regole rigide che producono in sequenza lineari analisi calcolabili dei comportamenti; piuttosto, con principio esplorativo facciamo riferimento ad azioni regolate dalla forza della riflessività (*perché*) a saper circoscrivere e collocare i modelli della conoscenza ai propri contesti di applicazione, a osservare-comprendere-collegare gli effetti dell'apprendimento delle persone ai contesti sociali in cui avvengono determinate esperienze di apprendimento, e leggerle sistematicamente come processo olistico, globale di un sistema conoscitivo che ha le sue radici, le sue regole, le sue relazioni, la sua autonomia socialmente verificata o da verificare in contesto (*dove*).

Per far fronte al carattere inclusivo e aperto dell'apprendimento che si realizza come connettore e opportunità di scambio e di dialogo in virtù del valore offerto dal saper comunicare in lingua straniera, occorre perciò un progetto di conoscenza a sostegno di un contesto di apprendimento specifico interno a un'area istituzionale con finalità culturali; ad essa si accoppiano i luoghi per produrre conoscenza, intesi come generatori e moltiplicatori dell'esperienza cognitiva del discente che acquisisce ricchezza irripetibile, intangibile e di valore credibile. Ed è in tale prospettiva che questo terzo capitolo è costruito al fine di progettare l'apprendimento della lingua straniera prendendo in considerazione il potenziale degli ambienti fisici dell'apprendimento come segno dell'ambiente istituzionale di farsi promotore di un'idea di riferimento spaziale della conoscenza allargata alla componente fisico-spaziale correlata, a sua volta, al sistema sociale (gli apprendenti). Ne scaturisce una visione dell'apprendimento fondato sull'equilibrio dinamico fra l'ambiente didattico e gli allievi; del primo considereremo la sua dimensione fisica che risponde a un progetto di apprendimento logico-concettuale più generale da parte dell'organizzazione didattica; come secondo aspetto, ci focalizzeremo su tali spazi considerati nella funzione di esecuzione operativa (aree deputate all'apprendimento) e nella loro validità pedagogica di riferirsi a un soggetto vivo e a un atto conoscitivo consapevole. Nel far questo, proporremo una svolta progettuale finalizzata a concepire gli spazi didattici -non solo aule dunque- come insiemi interconnessi a un nuovo approccio alla didattica dell'italiano come lingua straniera, dove l'esperienza di apprendimento degli studenti presenta la stessa storia dell'organizzazione, essendo la prima articolata in tutti i punti fisici di passaggio a reciproche relazioni, in un dispiegamento contestuale di aree, di segni, di simboli, di pratiche comunicative destinate ad incrementare il processo di acquisizione linguistica, andando oltre l'esperienza immediata che può essere tradotta come improvvisazione e/o genericità.

3.1 Quadro di riferimento teorico

In questa sezione vogliamo fornire prima di tutto le ragioni dalle quali prende corpo una prospettiva d'indagine incentrata sul nesso tra gli ambienti di apprendimento e gli studenti. Gli assunti che hanno condizionato la portata strutturale e l'analisi di tali fattori, si riagganciano in ordine:

- a) all'obiezione di considerare l'apprendimento solo a uno stato latente, vale a dire cognitivo dell'apprendente. Secondo questa versione l'apprendimento assume la dimensione della persona, escludendo di fatto il contesto nel quale l'apprendimento viene generato, formandosi invece come costituente e valore aggiunto di un processo che si sviluppa in un luogo (Bruner, 1996). Dunque, l'apprendimento nasce all'interno di luoghi fisici dove si costruisce in maniera dinamica, mai statica, poiché accompagna l'evoluzione degli ambienti e la loro interazione con le persone. Prende avvio una relazione di scambio, simbolica e discorsiva fra gli individui e gli spazi strutturati per la conoscenza, i quali hanno il peso sincero e considerevole della vita. In quest'ottica, l'apprendimento è sensibile ai contesti (Minnini, 2011), alle scelte di natura socioculturale che si proiettano sulle forme organizzative degli spazi come su quelle comunicative e metodologiche dell'organizzazione didattica (Balboni, 2011b);
- b) a una concezione di natura esternalista e semiotica, secondo le quali tutto ciò che entra in relazione con l'uomo acquista agentività, condizionando in tal modo la tessitura profonda delle relazioni; una lettura che consente di inquadrare la portata degli ambienti di apprendimento come intimamente legati all'individuo e interne alla sua scelta di gestire e di produrre effetti sulle relazioni (Gleick, 1987). In quest'ottica, i fattori socioculturali dell'ambiente risultano connessi alle condizioni dell'apprendimento e alle sue variazioni. Nei luoghi didattici, tale interpretazione dell'apprendimento si colloca all'interno di un contesto didattico caratterizzato dalla complessità con cui si spinge a considerare prioritario l'organizzatività che gli ambienti di apprendimento hanno nel modellare la realtà fisica dello studio e nell'arricchire la dimensione cognitiva e affettiva del discente. In questo modo, diventa plausibile affermare la dipendenza reciproca dagli ambienti di apprendimento come luoghi dell'azione e dell'individuo che agisce con gli altri;
- c) alle esplorazioni compiute dallo *Scientific management* e poi dalle ricerche della *Learning Organization* focalizzate sulle organizzazioni aziendali e sulle modalità di apprendimento.

La convinzione è che l'esplorazione transdisciplinare, l'esportazione di modelli e le riflessioni su realtà esterne alla didattica dell'italiano possano suggerire un bilanciamento più efficace e un più vasto repertorio di possibilità circa i seguenti modi di:

- a) costituire l'organizzazione didattica e interpretare continuamente la sua ragione di esistere (*mission*) in rapporto al contesto, vale a dire in funzione delle variabili oggettive dell'ambiente, e in funzione del progetto culturale che intende svolgere;
- b) determinare forme di vita metaorganizzativa tenendo conto dell'arena competitiva in cui operiamo e agiamo in mezzo ad essa, divenendo connettori e interpreti di un'azione di apprendimento volta a riconoscere il senso e il significato dell'accesso e della partecipazione degli individui alla conoscenza;

- c) operare in un ambiente sociale arricchendo le diverse realtà organizzative mediante la formazione degli insegnanti e il loro continuo aggiornamento in rapporto alle specificità e alle richieste di professionalità e di autonomia dell'ambiente. Non si tratta di esaurire il proprio compito di istituzione ma di realizzare un tipo di progettualità destinata ad accrescere la dimensione umana riorientandola verso nuovi indirizzi di ricerca, alla scoperta di una riflessività che è capace di applicare alla pratica;
- d) creare le condizioni organizzative per supportare lo studio degli allievi; in questo senso acquistano valore tutte le occasioni per unire le persone e apprendere. Da questo angolo di lettura, occorre allora identificare i luoghi di apprendimento come spazi di vita e come aree portatrici di informazioni, di emozioni, di ricordi, di significati;
- e) gestire l'apprendimento come un processo sociale e personalizzato e non come blocco monolitico e unidimensionale; in questo senso, acquista valore l'interpretazione che Balboni (2008, 2013) ha dato del *LASS* di Bruner poiché la definizione di *Support System* offre adesso una interpretazione più ampia del processo di apprendimento che non è più relegata al ruolo mono-metodologico del docente nell'elaborazione dell'input, nell'ambito del processo di acquisizione linguistica, ma include anche gli ambienti didattici come luoghi di differenziazione del prodotto linguistico;
- f) indirizzare l'apprendimento verso la costruzione di *sense making* da ricreare incessantemente con la partecipazione attiva dello studente. Si tratta della costruzione di forme organizzate di apprendimento che riprendono le caratteristiche di un organismo didattico che propende a ridurre le distanze fra apprendimento, erogazione del processo e risultato;
- g) mettere il soggetto apprendente al centro delle pratiche organizzative, comunicative e didattiche dell'istituzione, significa trovare la sintesi fra esigenze individuali e attività collettive mediante dei percorsi che ridefiniscano e accrescano il ruolo di ciascuno (*autopromozione*) in funzione del livello sociale (*socializzazione*) richiesto dall'apprendimento, secondo una concezione tipicamente freudiana (2010);
- h) seguire l'evoluzione dell'interazione tra ambiente e organizzazione per produrre delle azioni situate che ricollochino l'approccio dell'organizzazione (*vision*) e modellino l'apprendimento secondo quei principi riconducibili alla motivazione degli allievi e agli assetti strategici, dichiarativi, valoriali e valutativi dell'organizzazione.

L'inclusione di più linguaggi legati agli ambienti didattici genera dei modelli di azione aderenti alle necessità degli studenti. In un contesto organizzativo come quello finora descritto, l'apprendimento della lingua straniera non è considerato soltanto come uno strumento per giungere a determinati scopi comunicativi, ma nella prospettiva di un'esperienza organizzata, si trasforma in un fattore strategico in quanto il cambiamento che esso produce negli ambienti e nelle persone, costituisce una strategia di controllo per governare una cultura altamente operativa e sociale che va sia in direzione dei risultati, che del miglioramento continuo delle pratiche comunicative e delle relazioni sociali. Il quadro di riferimento proposto tiene in considerazione, perciò, ambiti operativi e variabili destinati ad attivare una struttura didattica socialmente coesa, attraversata lungo la sua catena di valore da un processo di apprendimento linguistico utile a conseguire degli obiettivi partendo proprio dalla forza dell'organizzazione di motivare, coinvolgere e intraprendere delle azioni funzionali all'arricchimento delle unità di lavoro e delle reti di attori ad esse connesse. Da questa prospettiva,

l'organizzazione didattica si presta a essere letta come un'azione collettiva che ri-orienta il proprio intervento nel contesto in funzione degli scopi che quest'ultima e lo studente desiderano perseguire. Riteniamo utile a questo punto, esplicitare con la tabella sottostante la complementarità e l'interdisciplinarietà fra una logica organizzativa di ambito aziendale e le evoluzioni dei modelli glottodidattici. L'analisi comparativa circa le diverse fasi storiche individuate, rilevano nell'ordine:

- a) dei cambiamenti comuni non estranei alla propria epoca e al contesto in cui essi si esprimono in termini di metodi applicabili alla realtà dell'apprendimento e, come vedremo, all'esperienza linguistica degli apprendenti (Quattrocchi, 1984; Porcelli, 1994; Balboni, 2010);
- b) una differente definizione del ruolo degli individui durante l'apprendimento. Da ciò risulta evidente come le leve metodologiche articolano determinate strategie e modalità di apprendimento dello studente, in direzione di forme di lavoro riconducibili a comportamenti individualistici o cooperativi.

<i>Organizzazione tecnocratica</i>	<i>Approccio Grammaticale</i>
Verticale e piramidale	Verticale
Modello fonologico	Modello della <i>lectio</i>
Comunicazione equivale al trasferimento di informazioni	L'attività comunicativa è gestita in modo verticale, escludendo di fatto la dimensione dell'individuo
Apprendimento trasmissivo e per errore	L'apprendimento è trasmissivo ed è rappresentato dalla somma di regole e di vocaboli applicabili nella traduzione di testi
Unità lavorative atomizzate che lavorano in modo organizzato scientificamente e ordinato	Assenza di cooperazione e di condivisione; il livello di attività cognitiva è circoscrivibile alle regole grammaticali che rappresentano i vincoli di sviluppo di una conoscenza riconducibile al testo e ai suoi meccanismi lessicali
Perseguimento dell'efficienza e dei risultati	Memorizzazione passiva dei compiti
Individuo razionale il cui apporto è frutto di competenze individuali	Studente passivo e demotivato

<i>Organizzazione Strutturale</i>	<i>Approccio Strutturale</i>
Verticale	Verticale
Struttura fissa e rigida che mira a controllare le pratiche di lavoro	Modello linguistico come forma costitutiva della realtà
La comunicazione è linguaggio strutturato che impone le relazioni e analizza il carico razionale della realtà	Il linguaggio è struttura fissata da regole che organizzano le pratiche discorsive e interpretative del reale
L'apprendimento si misura sul grado di efficienza	L'apprendimento linguistico è formato da sequenze ripetute di unità linguistiche modellate reciprocamente da nessi procedurali e schemi abituali di condotta
Unità lavorative separate che tendono a supportare la strategia aziendale	Si punta al controllo delle forme linguistiche come proprietà fondamentale e strutturante il linguaggio
I risultati sono determinati dalla gestione corretta delle pratiche di lavoro	Le frasi sono agenti della produzione linguistica

<i>Organizzazione umanistica e interpretativa</i>	<i>Approccio Comunicativo metodo umanistico-affettivo</i>
Sistema flessibile centrato sull'impiego di competenze collettive per la costruzione di senso e il supporto della strategia-azione	La classe è fatta di individui con bisogni diversi
Modello reticolare, relazionale e compatto nel gioco di rimandi e di interdipendenze organizzative che consentono di riconfigurare le priorità	Prevalenza della dimensione orizzontale nel rapporto docente-studente e di una giustizia sociale che accresce la dimensione relazionale degli attori coinvolti
Circolazione dei flussi comunicativi che presentano una propria organizzatività	Comunicazione estesa ai singoli attori
Apprendere per apprendere mediante un processo socio costruttivo degli interventi nel mondo	Apprendere ad apprendere mediante un percorso costruttivo non ascrivibile a schemi fissi
Unità lavorative coese e autonome segnate da una maggiore interazione, apertura e appropriazione di universi interdisciplinari (<i>cross fertilization</i>)	Cooperazione, condivisione e negoziazione come elementi di continuità tra la dimensione individuale e quella sociale
Risultati ottenuti mediante il coordinamento delle attività e il processo di crescita dell'individuo	Motivazione, partecipazione e coinvolgimento come ricchezza concentrata sulle persone e sulle differenze individuali
Valore intersoggettivo e decisionale del singolo che dà senso all'organizzazione	Ruolo centrale dello studente che è agente di cambiamenti e di nuove prospettive di azione mediante la lingua

Tabella 1. Complementarietà fra modelli organizzativi e didattici. Nostra elaborazione.

A conclusione dell'analisi tra i diversi approcci e gli ambiti di conoscenza sopra proposti, emerge una comune riflessione epistemologica e un ideale conoscitivo-produttivo adeguato a spiegare il

fenomeno della realtà e con essa, del pensiero che la struttura come riferimento ideale. Per la glottodidattica, significa poter disporre di un sistema didattico focalizzato non solo sulle risorse cognitive dello studente, ma anche sulla ricchezza che le condizioni ambientali possono creare e sostenere in favore dello studente che, nell'apprendimento lingua straniera, vede una dimensione possibile da soddisfare e privilegiare in funzione dei suoi bisogni.

3.2 Epistemologia della dimensione fisica dell'apprendimento

La cornice teorica si avvale dunque di una struttura della conoscenza che indaga in maniera olistica (Weick et al., 2005) gli ambienti di apprendimento come le relazioni e le esperienze che si collocano all'interno di tali contesti. Prende perciò corpo un diverso orientamento che considera gli ambienti dell'apprendimento in qualità di luoghi non statici, poiché rileggono e sviluppano, in termini funzionali, le abilità dell'allievo di narrare, descrivere, comunicare e interpretare ciò che fa con gli altri mentre impara. In questo sfondo esperienziale e connettivo con gli ambienti, si specificano le sfere di azione del discente che:

- a) abita lo spazio e lo personalizza in relazione al tempo e al grado di affezione, sforzo e impegno generato (Piardi et al., 2012);
- b) riadatta in termini di varietà il valore dei contenuti;
- c) ricostruisce i modelli fatti in favore di una nuova esperienza segnata da maggiore riflessività, da una soggettività vissuta e condivisa in momenti che aprono orizzonti di sviluppo e di integrazione (Maugeri, 2013).

Da questa rinnovata visuale, gli ambienti assumono la dimensione dell'apprendimento (Fodor, 1999) e dell'apprendente, essendo parte della reinterpretazione dei suoi modelli mentali e del suo impegno a occupare un precisa posizione nel fare. Le componenti *hard* del processo di apprendimento, dunque, si basano sulla costruzione continua di un'esperienza che si avvantaggia non soltanto della maggiore imprevedibilità di percorsi didattici aperti, sull'emozione di possibili traiettorie che determinano una pratica di vita didattica mobile (Goleman, 1998), progressivamente imperfetta per la dimensione dei mondi che vengono esplorati, avvicinati e connessi; ma otteniamo il valore aggiunto al processo di apprendimento da una fase di progettazione dei processi, il cui primo passo consiste nel dotarsi di un pensiero glottodidattico che dirige l'agire organizzativo in termini di lettura e comprensione intellettuale della realtà, del design dell'offerta linguistica, del profilo degli utenti e della valorizzazione del contesto fisico. In quest'ottica, una diversa progettualità della conoscenza acquista una vitalità tale da osservare e costruire ciò che ci circonda in modo diverso. In questo senso, i luoghi dell'apprendere assumono diversi significati diventando filtro dell'esperienza (Ferraresi, Schimdtt, 2006).

3.2.1 Coordinate glottodidattiche

Per definire un approfondimento degli spazi che non sia in disarmonia e con la caratterizzazione dell'organizzazione come moderna istituzione dotata di una culturale d'impresa, e con i fattori di

radicamento culturale con cui essa attribuisce valore all'apprendimento, occorre governare l'intero processo e lo studio degli ambienti attraverso un'attenta progettualità che poggia nell'ordine:

- a) *su una visione sistemica dell'apprendimento*: la molteplicità dei fattori e di elementi che, non isolati dal contesto (Ashby, 1971) sono coinvolti nel processo di formazione linguistica, determina un organismo biologico di tipo equifinale, la cui struttura (Von Bertalanffy, 1968) coinvolge la totalità delle sue parti grazie a una architettura, un ordine, un modello e un agire operativo funzionale a determinati obiettivi, colti lungo deviazioni di percorso differenti (Rullani, 2004a). Il passaggio a una teoria di sistema dell'apprendimento implica necessariamente una forma di organizzazione necessaria e vitale per rendere effettiva l'integrazione di questa complessità strutturale. Fondamentali, saranno allora definire la proprietà dell'organismo in riferimento al contesto in cui si situa, comprendere la derivazione di questi elementi affinché l'accoppiamento fra organizzazione e singolo e fra individuo e collettività risulti funzionale al processo di acquisizione e alla meta finale basata sull'autopromozione dello studente e sul riconoscimento della partecipazione, della sua comunicazione e delle soluzioni proposte all'ambiente esterno. In quest'ottica, gli spazi didattici presentano un potenzialità strutturata di far accedere a valore affettivo e comunicativo, a una identità in crescita e mai in dissonanza con l'ambiente didattico interno;
- b) *su una categoria di pensiero glottodidattica* (Balboni, 2011b); con tale definizione intendiamo uno sfondo epistemologico unitario che rende fattibile e coordinata la progettazione organizzativa e tattica dell'apprendimento, costituendo di fatto la direzione entro cui procedere e navigare a vista. La bussola di riferimento sono le scienze di cui si nutre la glottodidattica, la quale sfocia in forme di riflessione integrata a diversi campi di ricerca. L'ibridazione con cui esaminiamo gli ambienti didattici, impone una ricerca combinata e composita di vari ambiti scientifici che si riferiscono alla valenza transdisciplinare della glottodidattica. Proprietà che, da parte sua, determina la dimensione attribuita da Freddi alla fisionomia di tale scienza, la quale ha generato un progetto di educazione linguistica che Balboni (2004) riporta secondo il grafico n. 2:

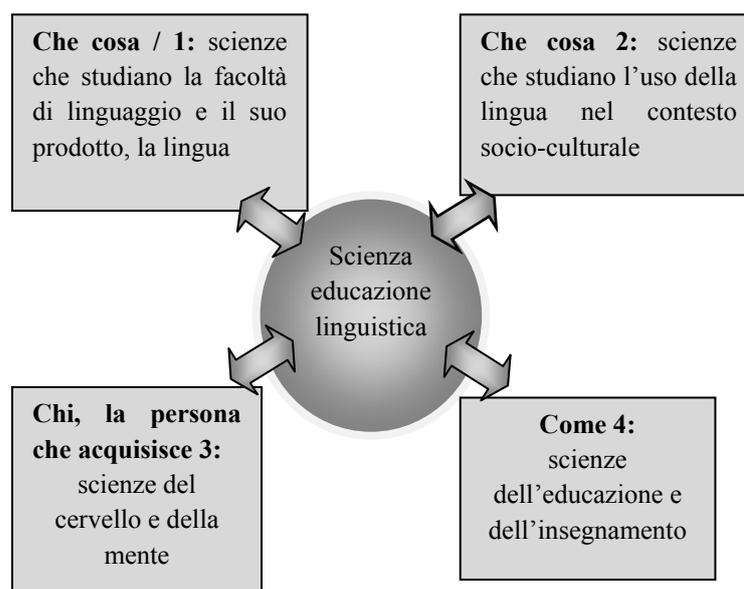


Fig. 2. Spazio della ricerca glottodidattica. Da Balboni, 2011.

- c) *su di una metodologia operativa precisa e virtuosa*; essa rappresenta la linea di continuità e di coerenza fra un comportamento organizzativo all'apprendimento e l'effettiva realtà didattica. Ma si tratta anche di atteggiamenti, modi di sentire e operare, oltre che di procedure; è un sentire didattico dell'organismo che investe tutti gli attori in un processo che ha una dimensione sempre costruttiva e concreta (Varisco, 2002). L'attenzione alla metodologia e ai suoi effetti, è in linea con la definizione della glottodidattica di scienza teorico-pratica (Freddi, 1994), la quale si è occupata su tutti i fronti sia dell'impianto strutturale l'apprendimento che delle conferme in classe da parte dei docenti e degli allievi. In questo quadro di riferimento, il contesto didattico possiede una sua componente critica e perciò deve ispirare e/o rispondere in maniera adeguata alle linee metodologiche espresse a livello promozionale, organizzativo e didattico. Si tratta dunque di un comportamento strategico dell'organizzazione scolastica professionale nel sapere allineare e dirigere su una metodologia di ricerca e di sperimentazione, degli ambienti che hanno il compito di estendere la visione e la metodologia concepita a livello organizzativo da parte dell'ente erogatore, determinando così una continuità della comunicazione dell'offerta formativa che si visibilizza e si indirizza in questi scenari attenti alla forma e alla struttura delle aule. Dunque, in fase di progettazione didattica, gli spazi fisici dell'apprendimento non possono essere trascurati né riadattati senza un ordine e dei criteri, in quanto sono luoghi che rafforzano la prospettiva dell'apprendimento dell'organizzazione di dotarsi di metodologie comunicative, promozionali, didattiche efficaci e coerenti;
- d) *su un focus scientifico condiviso*; è la scelta compiuta dall'organismo culturale e dell'apprendente di giungere, attraverso un determinato percorso, a mutare le condizioni iniziali di partenza. L'obiettivo è un arricchimento della conoscenza e di sperimentare le modalità del sapere, validandole in classe con operazioni e indicazioni operative che consentono al discente sia di elaborare i contenuti chiave di un processo adattato al suo stile cognitivo di apprendimento, sia di comprendere meglio la realtà linguistica che studia, in termini di continuità con ciò che più gli è utile e che ne rivela, al contempo, la ricchezza. In questo senso, il focus scientifico salvaguarda le mete e gli obiettivi glottodidattici, rimarcando il valore delle identità e le componenti strategico-tattiche per realizzare un miglioramento delle performance dell'allievo;
- e) *su dei parametri di analisi, elaborazione e valutazione*; esiste una 'teoria cognitiva' che presuppone un giudizio *appraisal*, che è razionale, su un evento che ha prodotto un'emozione (Balboni, 2013). In questa prospettiva, il contesto spaziale perciò riporta dei messaggi culturali essendo un evento esperienziale che viene recepito e valutato dallo studente come input; dalla conseguente valutazione, scaturiscono forme di attivazione delle risposte. Secondo questa chiave di lettura, tutto inizia con *un evento che dà un input*: in ambito glottodidattico, si considera attività di sviluppo di specifiche abilità della lingua, ma in realtà gli eventi nell'educazione linguistica sono collocati all'interno di uno spazio in cui avvengono le pratiche didattiche con modalità di lavoro varie: un lavoro di gruppo, di una sessione tandem e così via.

f) *appropriatezza terminologica*; teoria e pratica devono riferirsi a un insieme di categorie concettuali, di modalità di applicazione e di valutazione dei risultati di cui è opportuno avere consapevolezza in rapporto al campo di studi che li ha elaborati e prodotti. Di conseguenza, perché appaia la portata della ricerca e siano valutabili nuovi fenomeni sorti in seno agli studi glottodidattici, bisogna ricorrere a un sistema di riferimento scientifico le cui teorizzazioni e i cui principi, regole e codificazioni siano sufficientemente condivise e utilizzate con una certa precisione in modo da inquadrare la realtà e procedere a rifiutare o accogliere le nuove ipotesi. Ciò spiega molto bene l'importanza di utilizzare un repertorio scientifico che identifica una comunità che si riconosce proprio nell'utilizzo consapevole di tale terminologia, elencando i problemi all'interno di una cornice comune e associandoli in seguito a scelte di natura metodologica generalmente riconosciute.

Una progettualità organizzata dell'apprendimento, riguarda dunque gli aspetti meramente scientifici e metodologici dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera, ma pone particolare enfasi alla funzione educativa e promozionale della persona, offrendo una gamma estesa di esperienze cognitive ed emotive vissute all'interno dei propri ambienti di studio.

Prendo corpo quindi una configurazione scientifica della glottodidattica che possiede delle sue proprietà e caratteristiche distintive sostanzialmente differenti dai fondamenti di una concezione strutturale e atomistica dell'apprendimento (Coonan, 2012). Quel che emerge è un'evidenza empirica di tale scienza che, se da un lato vuole analizzare la lingua prodotta dall'apprendere e dall'altro la figura dello studente nell'atto di apprendere, non vuole né può calcolare le mutazioni, le spinte e il cambiamento dell'individuo; semmai, l'area glottodidattica, nell'atto di riflettere e spiegare il suo rapporto col cambiamento, traducendosi poi in *best practises*, mira a ribaltare la sequenza lineare e statica dell'apprendimento in favore di una concezione e dei modelli di progettualità di educazione linguistica organizzata attorno alla conoscenza dello studente.

In questa prospettiva, elaboriamo un processo non chiuso al divenire, fondato sul senso di conquista e sull'attribuzione della scoperta di relazioni sociali solide e condivise nei luoghi del sapere. La varietà e le diverse combinazioni del sapere ottenute, determinano i livelli di riflessione esplicita che include e ancora le aule al processo esperienziale che l'allievo compie durante tutto il suo percorso. Secondo questa visione, i luoghi, oltre a essere una palestra formativa, si posizionano in maniera attiva e si pongono in sintonia quasi strategica con gli obiettivi dell'istituzione erogatrice, del percorso didattico e dello studente, il quale offre/riceve valore da ogni punto di contatto (*learning point*) dell'area scolastica (Boaretto et al., 2011)

Ne viene fuori una mappa esperienziale, cognitiva e fisica dell'apprendimento in cui decadono i metodi unici e unidirezionali (Minghetti, Cutrano, 2004) per lasciare spazio a un contesto di analisi e di comprensione della lingua che declinandosi a forme di competenza diversa, articola il fenomeno dell'apprendimento con mosse e procedure innovative e alimenta, nello stesso tempo, le situazioni glottodidattiche con interventi di validazione dei contributi degli apprendenti.

Nell'ambito di questa progettualità organizzata attorno allo studente, l'organizzazione tende a costruire degli spazi sociali che si adattino all'evidenza umana che ospitano, favorendo le condizioni per cogliere in concreto il senso forte di ogni storia della quale valorizzare il sistema relazionale affinché ciascuno possa nuovamente ridefinire la propria identità, raccontarsi mediante l'utilizzazione degli spazi e l'azione che la lingua suscita in forma di dialogo con gli altri e in termini di poli appartenenza.

Le riflessioni sull'esperienza che da tali ambienti scaturisce porta con sé qualcosa di perentorio e di inesauribile che si innesta in modo armonioso e in misura sempre diversa sull'approfondimento dell'acquisizione della lingua. Un processo, dunque, che conduce a una ristrutturazione del linguaggio segnato dall'esperienza personale, multisensoriale e collettiva di ciascuno, la cui modalità di studio è rappresentata dal valore della propria partecipazione al racconto, all'interazione sociale e al piacere di esplicitare i propri bisogni di tipo emotivo e comunicativo, nonché una combinazione di consapevolezza diverse che vanno elaborate, discusse, interpretate e connesse.

Obiettivi che possono avere un valore distintivo e stabile nella misura in cui si decide di dare qualità all'insegnamento della lingua partendo dal contesto in cui si opera. Esso infatti rappresenta l'unità di analisi minima (Balboni, 2002) per leggere e interpretare da una prospettiva strategica e da un vertice di osservazione valoriale, il punto di vista di persone (Byrne, 1997) in grado di sostenere il personale percorso di ricerca e di sviluppo, sperimentano diverse modalità di sapere e, allineandosi alle mete formative dell'ambiente istituzionale, approfondiscono le logiche del sapere, spostando il focus della propria ricerca all'interno della relazione che stabiliscono con gli ambienti di apprendimento.

La gestione della conoscenza rappresenta la dimensione critica del successo di una moderna organizzazione culturale (Argano, Dalla Sega, 2009) che, tra le sue finalità, si pone l'obiettivo di erogare dei corsi di lingua straniera (Fraterrigo, Maugeri, 2009), compiendo degli elementi di necessaria fruizione della didattica (docenti, aule, glottotecnologie, materiali didattici) una scelta consapevole e significativa per il conseguimento di obiettivi glottomatetici e di miglioramento delle performance dello studente.

In questo senso, l'organizzazione fonda una costante ricerca nell'aumentare il valore dei suoi corsi, ridefinendo i processi di apprendimento entro il proprio contesto che diventa, in questa analisi, strategico ed elemento di riflessione e di costante analisi allo scopo di governare e migliorare l'ambiente in cui si sviluppano forme di apprendimento "organizzato" attorno all'apprendente.

La centralità del fattore umano (Balboni, 1999, 2013), unitamente alla grande attenzione che la letteratura glottodidattica ha contribuito a riversare nei confronti di questo argomento, ha determinato nella pratica un'estensione della ricerca alle variabili emotive ed affettive dell'individuo (Knowles, 1990; Schumann, 1999; Gardner, 1983) in modo da far leva sui processi meta cognitivi e sulle dinamiche emotive (Arnold, 1960) che governano i principi del funzionamento del cervello nell'atto di acquisire una lingua straniera, interiorizzandola come strategia di apertura culturale e di integrazione della persona nel tessuto sociale e internazionale. Dunque, la glottodidattica si è concentrata sui processi come sulle strategie (Balboni, 1985, 2007; Cardona, 2001) volte a monitorare e indirizzare i contenuti differenziati sugli stili di apprendimento degli studenti (Serragiotto, 2009), rispettando e valorizzandone le intelligenze multiple (Caon, 2008). Una teoria dell'apprendimento, questa, che da un lato ha rinnovato l'interesse per la multidimensionalità dell'apprendimento, ponendo in relazione l'insegnamento con i tratti culturali, educativi e affettivi dell'apprendente; dall'altro, invece, le riflessioni glottodidattiche, acquisendo una maggiore interazione con discipline di ambiti trasversali ad essa, (Balboni, 2011b), hanno portato a legare risultati dell'apprendente, espresse in termini di miglioramento delle performance, alla capacità dell'insegnante di considerare degli approcci e delle metodologie in grado di unire la scoperta della lingua ai percorsi motivazionali, emotivi e mentali dello studente: emozione e intelligenza (Goleman, 1996). In quest'ottica, ha preso vita uno scenario concentrato sui seguenti aspetti che vanno letti in senso orario (la fig.3):



Fig. 3. L'individuo nello scenario di un apprendimento umanistico-affettivo. Elaborazione personale.

Il paradigma di riferimento umanistico-affettivo, pone al centro lo studente del quale vengono prese in considerazione i suoi obiettivi in termini bisogni linguistici e successivamente di effettiva capacità di comunicare in lingua straniera in fase di uscita (Mezzadri, 2001, 2005). Una visione che trascura le estensioni del suo apprendimento e della sua maturazione emotivo-cognitiva lungo tutti gli ambienti in cui egli si muove all'interno dello spazio didattico e istituzionale. Nello scenario di apprendimento organizzato attorno all'esperienza che compie lo studente durante il processo di acquisizione linguistica, risulta determinante l'ambiente (*dove*) perché corrisponda alle sue aspettative e predisponga il suo atteggiamento fin dall'inizio verso la scoperta di una realtà linguistica aperta e accessibile fin dai luoghi stessi dell'apprendere che costruiscono e veicolano con mezzi, strumenti e canali fisico-virtuali la comprensione di un mondo da osservare e da reinterpretare.

3.2.2 Modelli di riferimento dell'apprendimento

Fine dell'apprendimento è diventare forma consapevole e volontaria di acquisizione in grado di unificare i livelli coscienziali e subatomici dell'apprendente che interiorizza, tematizza e attualizza con la pratica il cambiamento (Balboni, 2011b). Alle origini di questo modello di conoscenza linguistica, giova considerare:

- a) il contesto didattico come spazio fisico e cognitivo dell'apprendimento in grado di creare eventi linguistici aperti e di influire sugli stili di comportamento sociale degli allievi;
- b) la tecnica didattica, la quale accordandosi ad elementi fissi quali le finalità e gli obiettivi dell'approccio e della metodologia perseguiti, riconfigura la progettualità degli ambienti attraverso determinate modalità di interazione sociale sviluppate nel corso dell'attività didattica.

Fondati per gli assiomi che li organizzano e li coordinano, imprevedibili per la varietà degli stimoli e delle forme che essi arrecano, gli ambienti didattici e la tecnica diventano progetto educativo, metodo di analisi e di ricerca, nonché sistema di lavoro perfettamente orientato sul discente, sugli stili cognitivi e di apprendimento di quest'ultimo. Questa ricostruzione dello scenario didattico

vuole inoltre rivalutare la complessa capacità dell'individuo di apprendere, accentuando la sua motivazione e personalità ad entrare in contatto con i fattori contestuali e ad alterare situazioni didattiche concrete, mutando intenzionalmente le strategie e le organizzazioni di lavoro attraverso evoluzioni di pensiero e nuove possibilità di azione e fondare così una pratica più efficace di miglioramento. L'apprendimento della lingua, infatti, si rende disponibile al discente con un gioco di rimandi profondi, discorsivi, soggettivi e comportamentali allargati sugli altri (Severino, 2012). Non è solo studio della lingua, gli elementi indagati guidano ogni allievo ad essere risorsa vitale per l'ambiente sociale; in questo modo sorge una semantica che si esprime mediante la messa in atto di formule coscienziali che si combinano con le qualità degli individui dettando, governando i mutamenti specifici, imperfetti dell'esperienza in classe. Spetta all'insegnante professionista il compito di gestire, guidare, legare i diversi spazi dove le proposizioni acquistano validità e le identità vengono riproccessate secondo un'ottica di valorizzazione. Di conseguenza, prende forma una diversa visione dell'apprendimento che si basa sulla comprensione del proprio ruolo nel processo di apprendimento e sulla negoziazione della nuova conoscenza linguistica. A sua volta, la dimensione dell'apprendimento e del soggetto apprendente richiede al docente una professionalità tale che la gestione consapevole e misurata dei momenti tattici non può essere slegata dall'intenzionalità che ogni ambiente e tecnica presuppongono nell'aumentare il valore stesso di un apprendimento considerato in chiave esperienziale, meta cognitiva, meta emotiva ed educativa. In ragione a quest'ultimo punto, considereremo nei prossimi paragrafi le componenti fisiche dell'apprendimento in quanto veicolo di conoscenza in grado di stabilire una interdipendenza, non solo di ordine semantico, con gli apprendenti, rendendo in questo modo più incisivo e profondo tutto il percorso di insegnamento/apprendimento della lingua straniera a uno stato visibile.

3.3 La dimensione fisica dell'apprendimento

Unità minima situazionale interconnessa agli altri ambienti didattici, l'aula realizza le condizioni necessarie per l'apprendimento, determinandone la forma e la struttura. Entro i suoi confini, si trovano i nessi causali fra contenuto e contenitore, tra emittente e ricevente, declinando i segni dell'esperienza degli individui lungo un sistema aperto alle sperimentazioni. Si tratta, dunque, di un contesto reale, personale e sociale dove si instaurano delle relazioni con e tra gli individui ai fini del perseguimento di uno scopo conoscitivo. L'apprendimento, quindi, si svolge entro una scenografia in cui elementi di natura strutturale e tecnologica individuano:

- a) la logica con cui l'organizzazione didattica ha concepito l'insegnamento e l'apprendimento della lingua straniera. Si fa riferimento ai principi e alle modalità di organizzazione sociale da conseguire mediante le attività didattiche (Shannon, Weaver, 1983);
- b) la cura e l'attenzione che l'organismo dedica alla persona, mettendolo al centro di un ambiente confortevole ed equilibrato grazie a stimoli di natura polisensoriale che assumono, perciò, una rilevanza nell'ambito del processo di ciò che ciascuno compie, fa e determina attraverso l'interazione e l'esecuzione continua della conoscenza.

Una visione che include la capacità dell'individuo di intervenire sul contesto e di utilizzare i supporti didattici messi a disposizione allo scopo di generare nuove relazioni. In questo modo, lo

studente agisce sul processo di apprendimento linguistico al fine di produrre dei risultati più profondi che vanno in direzione di una dimensione intima e personale, sociale e collettiva. (Biamonti, 2007).

Vogliamo così affermare la condizione di reciprocità che lega il processo di apprendimento della lingua dello studente con il contesto fisico e visibile degli spazi preposti a essere e divenire nel tempo, ossia luoghi di costruzione del progetto di sé, di composizione e/o di decostruzione di significati, di trasformazione di elementi passivi in interventi linguistici e comportamentali attivi e aggreganti, il cui senso ultimo è kantianamente etico, ovvero un agire socialmente riconosciuto, focalizzato sulla ragione di esistere dell'individuo come parte dell'esistenza del gruppo sociale.

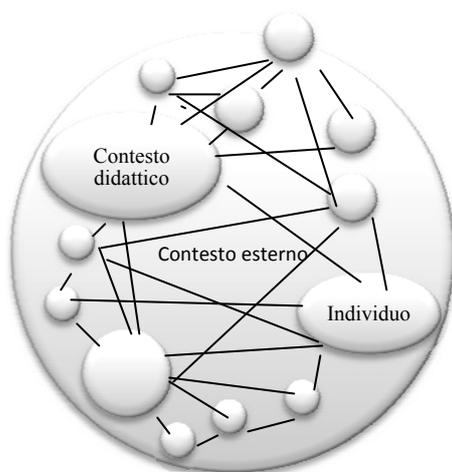


Fig. 4. Il contesto di apprendimento come sistema sociale interconnesso agli scopi di apprendimento degli individui. Nostra interpretazione da Alessandria et al., 2010.

La prospettiva offerta dalla fig. 4, individua lo stato di natura del contesto didattico. Esso è considerato come scenario entro cui l'individuo compie il suo percorso di osservazione e di ipotesi sul reale; di sperimentazione e di verifica del suo sapere insieme con gli altri membri. A sua volta, ogni membro esplora e verifica individualmente il contesto, entrando in relazione con quanti siano disponibili a combinarsi per mantenere le caratteristiche dell'ambiente o migliorarle attraverso un orizzonte maggiormente riconoscibile. L'individuo, quindi, costruisce insieme agli altri un accordo di comprensione e di progettazione sul significato degli elementi ambientali che lo stimolano, a loro volta, a evolvere in direzione di una sua differenziazione, nell'ottica di una gestione condivisa. La persona, dunque, con la sua conoscenza si può collocare ai margini o al centro di questi spazi (fig. 5) con lo scopo di completarli in termini di effettivo valore delle risposte e rendere conoscibile ciò che è necessario per lo sviluppo degli altri.



Fig. 5. Il contesto sociale dell'apprendimento. Nostra elaborazione.

A tal riguardo, possiamo parlare di vita sistemica in cui l'individuo è connesso con ogni singola parte dello spazio di apprendimento; quest'ultima componente dovrà necessariamente seguire le trasformazioni e le evoluzioni del singolo in comunità di pratica che intrecciano la loro presenza sociale nella vita del sistema di apprendimento e dell'organizzazione della conoscenza degli altri individui. Questa visione sistemica e olistica dell'apprendimento fa sì che l'apprendente sia:

- a) individuabile nel contesto;
- b) elemento strutturale del contesto;
- c) si rapporti con tutti gli ambienti e gli ambiti dell'organizzazione;
- d) agisca sull'ambiente con una consapevolezza linguistica tale da rendere stabili e patrimonio dei contesti una cultura che si caratterizza per la comunicazione di pratiche conoscitive estese e inclusive (Hofstede, 1993).

Ne deriva una struttura organica di vita che, basandosi su un'idea sferica dell'esistenza, ha una doppia dimensione: fisica e cognitiva, le cui relazioni determinano in forma individuale e collettiva il funzionamento e la coerenza del sistema. Quest'ultima, dunque, alimenta e si alimenta di universi di riferimento disparati, di azioni e di linguaggi, di esperienze di apprendimento differenti, e non ultimo, di tensione nell'interpretare la realtà.

Ritornando alla fig. 5, cogliamo nell'individuo il fulcro operativo del sistema di apprendimento; attorno a questa figura, circuiscono le componenti del sistema secondo una spirale attiva di adattabilità e di personalizzazione del processo e dei servizi che vengono erogati dal contesto e, nello specifico, dall'organizzazione didattica. Una prospettiva di indagine, questa, che contribuisce a un modello del sistema di apprendimento per sua natura coordinato da elementi strutturali e pratiche che sono necessarie per il supporto e la circolazione della conoscenza

3.3.1 La relazione tra l'ambiente di apprendimento e l'individuo

L'ambiente di apprendimento si lega a quelle aree cerebrali nelle quali viene registrato, codificato il proprio linguaggio (Gallucci, 2009) e riconosciuto il significato del prodotto linguistico. Il valore del linguaggio è misurato in rapporto alle proprie azioni e alle modifiche arrecate alla conoscenza collettiva. Da quest'ottica di reciproca interdipendenza, gli spazi di apprendimento diventano realtà aumentate per i seguenti motivi:

- a) recano traccia dell'individuo impegnato a ripensare la propria biografia;
- b) si prestano a essere luoghi privilegiati delle esecuzioni meta cognitive ed affettive delle persone che agiscono nello spazio-contesto per creare delle connessioni con le forme esterne. L'obiettivo è di negoziare il costruito di senso e trasformare le ipotesi della realtà in azioni che generino eventi, esperienze linguisticamente ricche di contenuti, di riflessioni e simboli percorsi da una linea di evoluzione che determina una re-invenzione e cambiamento dei significati espressi.

Il livello di combinazione delle due entità caratterizza la dimensione fisica e sociale dell'apprendimento. Si tratta di un rapporto sintatticamente rilevante perché convergente nei contributi che gli individui possono dare all'ambiente inteso tanto socialmente quanto da un punto di vista spaziale. Infatti, gli apprendenti sono compresi in questa area orientata al sapere e per questa ragione essa deve essere sviluppata per comunicare il valore dell'individuo. Le persone a loro volta, riconoscono questi spazi come vitali per la propria crescita. Pertanto, diventa indispensabile affermare una logica di riconoscimento e una conseguente azione di aggiornamento e di miglioramento delle aree di apprendimento. Essi, dunque, integrano i contributi delle persone che si arricchiscono dell'esperienza di co-creazione del valore.

Lo scambio che viene a crearsi fra ambiente e soggetto apprendente è commisurato in termini di appartenenza sistemica e di riconoscimento del legame strutturale che li lega. Da tale ottica, consideriamo perciò un ambiente come significativo quando assume una dimensione di profondità, costituendo di fatto un capitale di relazione sociale e di creazione del valore per l'utente. Un processo di attribuzione che agisce sull'ambiente producendo uno stato di crescita e di cambiamento degli spazi conoscitivi. Questo passaggio avviene nel momento in cui l'apprendente esplicita i contenuti del contenitore/ambiente con un diverso grado di consapevolezza di appartenenza e di responsabilità di ambiente destinati a tenere insieme gli individui grazie a uno scopo basato sulla conoscenza. Nel caso contrario in cui non sussista questo accoppiamento uomo-ambiente, quest'ultimo è alla stregua di un'entità isolata, mantenendosi a uno stato stazionario immune da ogni sorta di modifica e di cambiamento innescato dall'innesto di nuovi processi e di persone.

3.3.2 La relazione fra l'ambiente di apprendimento e il metodo glottodidattico

La categoria di pensiero con la quale gli individui maturano il senso di sé e imparano a costruire le dinamiche sociali, si presta a essere determinata anche negli ambienti di apprendimento. All'interno di questi contesti, l'apprendente sviluppa un linguaggio verbale ed extra linguistico utile per

definire la sua relazione con le persone. A livello micro, la classe presenta delle caratteristiche sociali e psicologiche che si influenzano reciprocamente e orientano il clima di apprendimento. Nello specifico, facciamo riferimento alla componente socioculturale dei contesti e ai modelli comunicativi e simbolici degli apprendenti, specie se parliamo di classi monolingue. Si tratta di una considerazione che rende l'ambiente di apprendimento un fatto sociale in quanto esso assorbe le dinamiche socioculturali dei contesti in cui tali spazi preposti all'apprendimento si trovano e con cui si relazionano come luoghi differenti per la capacità degli apprendenti/individui di rendersi protagonisti come agenti attivi del cambiamento. Da questa prospettiva, la classe possiede per sua natura un proprio stato d'essere e di salute che regolano il funzionamento della didattica attuata e influenzano la logica e la modalità di partecipazione dei soggetti apprendenti. In quest'ottica l'ambiente di apprendimento riproduce al suo interno le dinamiche della realtà esterna, producendo un senso di responsabilità o di deresponsabilità nei confronti del livello di competenza delle relazioni intersoggettive che vede impegnati gli studenti. Assistiamo, dunque, a un processo di scambio fra il contesto e gli ambienti in cui essi vivono; da questo punto di vista gli ambienti di studio si configurano come unità minima di contesti più ampi dove l'apprendimento assume un fine sul piano sociale, rappresentandone infatti la meta educativa (Freddi, 2010) a cui giungere.

Il quadro che emerge in merito agli ambienti di apprendimento è che si tratta di ambienti non statici poiché essi sono considerati come il luogo dove avviene il cambiamento secondo una logica di continuità, di evoluzione dei passaggi dinamici (cognitivi e sociali, reali e affettivi) che costituiscono la propria identità. La classe è il luogo dove lo studente impara a integrarsi, a lavorare secondo una precisa tempistica di lavoro; qui negozia con più frequenza con un agire determinato didatticamente significati, dando valore alla rete di pensiero e di idee delle quali coglie le implicazioni. Il quadro tratteggiato è quindi quello di uno spazio che si sviluppa sulla base di profonde interazioni, per cui natura fondante di tali ambienti è il complesso interagire degli elementi che lo compongono e in cui ciascuno di essi appartiene come entità sociale.

3.4 Ricadute in ambito didattico

Nello scenario finora tratteggiato, l'individuo rimane sempre al centro di un contesto che elabora attivamente e nel quale interagisce su base continuativa, determinando traiettorie di sviluppo e legami forti e rilevanti per l'alta frequenza prodotta nell'arco del periodo di studio. Da questa chiave di lettura, intendiamo proporre il cambiamento di un sistema didattico che punta sull'esclusività degli ambienti didattici costruiti e organizzati in modo ricorsivo sul bisogno di socialità dell'individuo, a conferma che la lezione di Piaget sia ancora attuale nel concepire la forma attuale dell'apprendimento come processo che acquista significatività nel momento in cui è condiviso e converge nel sociale. Di qui la considerazione che la performance dello studente aumenta se è messo nelle condizioni di poter fare un'esperienza secondo una modalità di acquisizione organizzata attorno alla persona. Si tratta perciò di cogliere nello studente le sue aspettative e i suoi bisogni nel luogo in cui egli si rende disponibile a partecipare alla relazione con la lingua. E ciò passa attraverso tutti i punti di contatto nei quali egli matura la decisione di costruire attorno al proprio interesse un contesto di vita reale.

3.4.1 Verso un diverso paradigma dell'apprendimento

Il cambiamento che ci proponiamo di presentare nel suo complesso, segue prima di tutto una logica manageriale che concepisce il corso di italiano come prodotto culturale al quale sono associati una serie di servizi per la fruizione e l'erogazione delle attività.

Risulta fin da subito evidente la differenza con un contesto di apprendimento organizzato secondo i principi tradizionali per i quali l'organizzazione degli ambienti è estranea rispettivamente:

- a) al valore che essi hanno di sostenere l'offerta didattica;
- b) all'evidenza che essi conferiscono rappresentando ed esprimendo intenzionalmente l'identità e l'immagine dell'istituto;
- c) al potere sociale che essi attribuiscono al gruppo di studenti che si viene a formare per la creazione e la condivisione della conoscenza;
- d) nell'affermare in modo empirico la prospettiva che si ha dell'apprendere una lingua.

L'implicazione che ne deriva è che l'apprendimento non è limitato ai confini della sola aula poiché ogni elemento dell'ambiente della scuola è stata generato per assecondare una diversa logica dello apprendere ispirata all'intensità, alla coerenza e ai valori che ogni spazio sottolinea con forza e in maniera vitale, essendo parte attiva dell'organizzazione e del processo di sviluppo dell'apprendimento e dell'apprendente.

Dunque, ogni ambiente è progettato per favorire la comunicazione con lo studente e la co-costruzione di senso a ciò che insieme hanno deciso di sperimentare e vivere attraverso lo studio della lingua, vale a dire un'esperienza di apprendimento organica che genera e distribuisce valore.

Seguendo questa logica, gli ambienti si adattano continuamente sia ai mutamenti del contesto esterno che, soprattutto, alle esigenze degli apprendenti. Ne consegue l'importanza della scuola di attivare un'analisi del contesto esterno in modo da ricercare un punto di equilibrio fra offerta e domanda, opportunità e vincoli, costruendo in questo modo un sistema di offerta e una strategia mirata a soddisfare le richieste di apprendimento di un determinato target.

3.4.2 L'ambiente didattico come luogo di relazione ed esperienze

Consolidare l'innovazione nel campo didattico, obbliga le istituzioni scolastiche a essere continuamente aggiornate sui nuovi riferimenti maturati in seno agli studi della glottodidattica e ad essere in sintonia con i mutamenti che giungono dal fronte della comunicazione sociale e delle glottotecnologie. Ciò dà l'occasione di contestualizzare le dinamiche esterne e renderle progressivamente aderenti e operative con la logica di un apprendimento aperto ad acquisire nuovi modelli da sperimentare nell'insegnamento delle lingue. Per un'organizzazione è perciò vitale rendersi competitivi, e in tal senso la portata strutturale degli ambienti diventa il fenomeno abilitante del sistema; infatti, gli spazi didattici si trasformano in passaggi rapidi di accessibilità, di comunicazione, di interazione, di promozione e di apprendimento.

“Lo spazio non è l'ambito (reale o logico) in cui le cose si dispongono, ma il mezzo in virtù del quale diviene possibile la posizione delle cose. Ciò equivale a dire che, anziché immaginarlo

come una specie di etere nel quale sono immerse tutte le cose o concepirlo astrattamente come un carattere che sia comune a esse, dobbiamo pensarlo come la potenza universale delle loro connessioni". (Merleau-Ponty 1945, pp. 326).

In questa prospettiva, ogni ambiente si manifesta come *touch point* (Borello et al., 2011) soltanto se vi è un individuo capace di cogliere questa relazione, dando vita a una visione prospettica in cui vi è un ordine spaziale prestabilito e organizzato attorno allo strumento linguistico. Pertanto, l'ambiente didattico risulta funzionale allo studente per:

- a) organizzare le informazioni in modo ordinato e distintivo; dapprima in senso olistico lo studente valuterà l'opportunità di iscriversi al corso usufruendo dei servizi della suddetta istituzione; successivamente si preparerà a valutare in modo razionale (emisfero sinistro) l'offerta e a considerare la motivazione e la responsabilità del proprio apprendimento. Da questa serie di passaggi si evince come numerosi fattori ambientali, oltre che comunicativi, incidono sulla scelta del cliente di proseguire il contatto con l'organizzazione e approfondire la natura del corso;
- b) ridefinire gli elementi appresi sulla base della forza della loro originalità, logicità ed emozione e nonché su ciò che può fare (Taylor, 2005);

Questo tipo di scenario riflette una struttura organizzata in cui ogni elemento è relazionato, coordinato e organico alla costruzione di significati e di valore che andranno sistematizzati e meglio compresi nell'ambiente didattico che consideriamo segmento di un linguaggio organizzativo più ampio che acquista unicità in forza del suo inserimento e supporto al sistema. In tal modo, l'ambiente didattico apparirà significante nel processo sociale di acquisizione della lingua straniera. Un cambio di prospettiva, dunque, che necessita di uno strumento motivazionale e cognitivo in grado di superare ostacoli di ugual natura per tendere unicamente alla dimensione di crescita dello studente che ricrea in altre situazioni ciò che ha concretamente acquisito. In questa prospettiva, l'apprendimento è della stessa natura dell'organizzazione culturale, vale a dire un fenomeno sociale (Piaget, 1983) in quanto entrambe:

- a) hanno uno stadio di sviluppo, di adattamento (Bandura, 2000) di cambiamento e di apprendimento continuo (Schein, 1990) in riferimento a nuovi ingressi e mutamenti dello stato di costruzione di identità e di competenze pragmatiche e sociale degli allievi;
- b) superano i confini dell'aula, responsabilizzando ogni ambiente di contatto e di comunicazione a evolvere nella prospettiva di un miglioramento della condizione di apprendimento;
- c) predispongono lo studente ad attribuire agli ambienti un carattere personale, rendendo fluidi i confini spaziali dell'organizzazione.

In quest'ottica, gli attori conseguono due potenziali benefici: il primo è che lo studente rappresenta il capitale umano dell'istituto (fig. 6). Il secondo elemento, invece, è che il tipo di apprendimento a cui giungono, non è mai completo e che interessando la coppia individuo-organizzazione, richiede un riferimento spaziale, una sua localizzazione e una conseguente interazione. Di qui la necessità di rivalutare l'esperienza soggettiva dell'apprendente compiuta in una dimensione spaziale che va

articolata su più ambienti risultanti della somma collettiva di ogni singolo spazio specializzato a un passaggio emotivo e cognitivo di oggetti e saperi atti a fissare relazioni con lo studente.

Il Cliente

Capitale umano	Competenze e intelligenze
Capitale culturale	Conoscenze e idee
Capitale sociale	Ampiezza e significatività dei rapporti (<i>network</i>)
Capitale strategico	Individui come attributi di valori interni all'organizzazione

Fig.6. Tabella tratta da Serragiotto, Maugeri, 2012.

3.4.3 Ipotesi di progettazione dell'esperienza di apprendimento organizzato

Il principio che ispira il *framework* concettuale dell'esperienza di apprendimento organizzato e incoraggia la sua possibile applicazione in ambito organizzativo alla didattica della lingua italiana è basato su fattori interdipendenti all'individuo: aspettative, motivazione, emozioni, abilità cognitive, stili di apprendimento (Kolb, 1983), valori e background culturale della persona che è dunque considerata nella sua totalità di individuo e agente di esperienze di apprendimento con prospettive sempre differenti. Queste ultime, infatti, hanno la funzione di orientare affettivamente l'apprendente ad attività di riflessione, di *problem solving* e decisioni di natura cognitiva.

Per valorizzare dunque il valore e le abilità della persona, gli ambienti, riprendendo l'organizzazione modulare della mente e le diverse funzioni degli emisferi, devono programmare in modo coordinato, personalizzato e differente il ciclo della spirale dell'apprendimento esperienziale. Esso è distinto in cinque fasi finalizzati al dominio di azioni conoscitive (fig. 7).



Fig. 7. Ciclo dell'apprendimento esperienziale. Nostra elaborazione.

1. **Progettare** la rappresentazione spaziale dell'apprendimento stimola nuove informazioni in entrata da un punto di vista sensoriale (visivo, acustico, simbolico) al fine di aggiornare la consapevolezza della posizione del soggetto in relazione al sistema spaziale di riferimento. A tal fine, sarà importante costruire degli ambienti non frammentati né isolati dagli altri ma unità minime di un riferimento spaziale più ampie che si pongono l'obiettivo di annullare le distanze (Gagnè,

1973) e offrire un aumento di valore emotivo e razionale (De Beni, Moè, 2000). In questo scenario, ogni ambiente rappresenta un punto di contatto fra organizzazione e studente che deve trasformarsi quindi in un punto comune orientato al mantenimento di una condizione comunicativa che trasferisce valori, simboli, ideali concentrandosi sul fattore motivazionale del cliente/studente a confrontarsi e ad apprendere (Knowles, 1990).

2. **Motivare**: si riferisce all'intensità della motivazione coscientemente orientata a interessi di carattere intellettuale. Si tratta dunque di rispettare la personalità dello studente e di misurare la portata dei suoi meta-bisogni di autorealizzazione.

3. **Attivare**: consolidare pratiche di osservazione di modelli linguistici e culturali sui quali costruire e aggiungere un piano di azione comunicativa che si estende alla totalità interiore del soggetto, della sua esperienza diretta di apprendimento dinamico e di ricerca della conoscenza.

4. **Controllo**: verifica dei sistemi di apprendimento e delle conseguenze di ogni azione in rapporto alla memoria e alla natura dinamica delle idee.

5. **Riflettere** su quelle operazioni della lingua (Elkind, Flavell, 1972) che hanno modificato la logica del suo pensiero e della sua interpretazione alla nuova realtà durante l'attività di sviluppo cognitivo.

Indipendentemente da ciò che lo studente fa, le fasi devono essere presenti in modo organizzato in ogni ambiente che diventa espressione della personalità dell'organizzazione (Fontana, 1994) con cui l'individuo entra in relazione elaborando un sistema di riferimento vitale che si sviluppa in risposta a ogni verifica. Ne consegue che ogni elemento presente nell'ambiente è finalizzato a negoziare con l'individuo molteplici forme ed espressioni di conoscenza tacita necessaria alla gestione di attività interdipendenti allo sviluppo di esperienze di apprendimento accelerate per situazione.

3.5 Considerazioni sul ciclo esperienziale

Abbiamo visto come le condizioni strutturali analizzate da un punto di vista strategico e organizzativo, abbracciano l'intero sistema delle attività di una scuola orientata sul cliente.

In questo modo, ogni istituto diventa parte del sistema e della rete continua con cui vengono scambiati cultura e pensiero. L'istituzione diventa sede privilegiata della cultura, proattiva e mai statica nel contenere in maniera autoreferenziale le idee, svolgendo un ruolo fondamentale per la costruzione di soluzioni contestualizzate. Tutto è contenuto nell'altro, quindi, ogni unità si richiama all'altra divenendo cruciale per il cambiamento o al miglioramento della qualità delle prestazioni se ci riferiamo ai corsi di italiano e alle performance degli studenti.

Nel far questo però occorre che il lavoro di coordinamento sia sviluppato a monte mediante una cabina di regia che lavori settore per settore al fine di dare continuità e senso a una visione d'insieme (Balboni, 2007). Una categoria di pensiero che lavora sulle differenze culturali della zona e del paese in cui si opera, analizzando le diversità e formulando delle strategie di mercato culturale mirate alla costruzione contestuale e coordinata al territorio della propria identità. Si tratta pertanto di unire due mondi sulla carta separati ma che la presenza fisica e tangibile di un istituto di lingua permette di abbattere nella misura in cui lavora sulla ricchezza delle differenze esprimendo dei modelli concettuali che non demoliscono o ignorano i significati dell'ambiente esterno, ma rendono le variabili di esso uno strumento su cui implementare degli interventi di apprendimento, di approfondimento e di confronto a beneficio di tutte le risorse coinvolte.

3.6 Conclusione

L'impalcatura concettuale con cui abbiamo investigato l'ambiente di apprendimento riporta quest'ultimo alla capacità pervasiva della teoria di determinare delle risposte di natura ambientali che aumentano il valore della ricerca e della sperimentazione in seno alla didattica dell'italiano come lingua straniera. In linea con l'esperienza di utilità che gli allievi trarranno, lo spazio didattico non vuole appiattare né ridurre semplicisticamente la realtà ma suggerire dei modelli di pensiero e di lavoro creativo/complessi (Berger, Luckman, 1974) che si prefiggono di ricavare un miglioramento della comprensione del contesto dove successivamente poter sperimentare un uso effettivo della lingua. Nella sostanza, abbiamo voluto proporre una dimensione fisica dell'apprendimento che non si esaurisce nella concezione di uno spazio destinato al solo studio della lingua, ma che in realtà va adeguato alla comprensione dei processi di apprendimento dello studente, con concezioni e modelli d'azione, comportamenti e obiettivi differenti che, livellati sulla motivazione, disponibilità ad apprendere del parlante, assumeranno valore e significato in ragione al contributo che organizzazione e individui vorranno arrecare alla collettività alla quale si appartiene.

La convinzione che il fenomeno dell'insegnamento vada indagato a partire dal suo andamento irregolare ha come obiettivo di:

- a) aumentare la realtà contestuale dell'apprendimento perché diventi parte del metodo di conoscenza e fonte di esperienza autentica;
- b) concepire lo spazio fisico come luogo dell'*eventum* linguistico (Argano, Dalla Sega, 2009), legato etimologicamente alla radice di uno spazio abilitante il divenire nonché parte tangibile di un prodotto linguistico estremamente complesso che ha un impatto sulla narrazione dell'esperienza dell'individuo in rapporto al suo percorso di apprendimento.

Sulla base di questi aspetti, cambia il ruolo attribuito allo spazio didattico; la sua componente spaziale ora abbraccia una prospettiva pedagogico-formativa che, allineata alla cultura dell'organizzazione e dell'idea di conoscenza che desidera perseguire, mira a unire le persone a scopi comuni nell'ambito di un contesto di apprendimento.

4. Il micro contesto: ipotesi di progettazione del contesto didattico

Le nuove modalità di apprendimento che si stanno sviluppando in concomitanza con l'innovazione tecnologica, unitamente a una diversa gestione della conoscenza ritenuta indispensabile per ottenere un vantaggio competitivo, trovano una ragione di essere nei bisogni dell'offerta del mercato delle lingue (Barni, 2011) e delle esigenze dello studente che, in rapporto ai programmi di apprendimento e alle prospettive di lavoro offerte dall'economia globale della conoscenza, è chiamato, in ragione della sua partecipazione, a dover velocizzare processi (Rifkin, 2000) e incrementare strategie con le quali massimizzare la performance comunicativa. Compito dell'istituzione erogatrice è di rendere sostenibile perciò il processo di formazione linguistica, creando valore mediante una strategia integrata che punti alla qualità didattica e alla qualità degli ambienti, in modo che la componente fisico-spaziale risulti organizzata attorno all'apprendente, coerente con i percorsi didattici e rilevante per l'apprendimento dell'allievo.

In questa direzione, sin dall'avvio di questo capitolo, tratteremo una visione dell'evento linguistico che, seguendo una elaborazione progettuale precisa e profonda nei criteri e nei metodi di resa applicativa, si caratterizza per la rivisitazione delle funzioni e del ruolo sociale-culturale-economico degli ambienti didattici (Ricciuti, 1992). La dicotomia tra esterno e interno viene annullata in favore di una polarizzazione del contesto didattico dentro il territorio e dall'accoppiamento strutturale fra i due termini che darà vita a un luogo specifico, come punto di una rete che convoglia reti affettive, relazionali e culturali. In quest'ottica che abbraccia una visione di marketing territoriale, culturale e didattico, approfonditi dai contributi della psicologia ambientale e dai recenti studi del *Visual Merchandising* (d'ora in poi VM), la configurazione architettonica della sede si collega alla progettualità dell'area di appartenenza, personalizzando, specificando e guidando con il suo design esterno alla comprensione del contenuto promosso e al tipo di esperienza che si potrà realizzare all'interno dei suoi ambienti, intesi come scenari di vita autentica, in linea con le esigenze dei consumatori. In tal modo, una progettualità solida e attenta ai contenuti che si vogliono promuovere, diventa patrimonio del contesto, segno strutturale e semantico di un'area alla quale porsi in contatto in maniera innovativa, sostenibile e responsabile.

4.1 Principi del marketing didattico

La progettazione architettonica della sede fisica dell'istituzione costituisce un fattore strategico e critico di successo per la comunicazione e promozione del prodotto linguistico. La combinazione di materie e forma, la scelta del pigmento cromatico e degli elementi scenografici con cui accompagnare in maniera integrata le linee e le evoluzioni delle sue parti, sottolinea il modo con cui l'organismo vuole essere percepito dagli utenti, il rapporto di forza che desidera instaurare con il suo pubblico, il servizio e il tipo di azione che vuole intraprendere in relazione alla sua missione e al prodotto immateriale che vuole immettere nel mercato delle idee e/o linguistico. Da ciò si connota l'estrema importanza di affidarsi a una strategia che consolidi la posizione dell'impresa attraverso la visibilizzazione di esterni con il compito di creare delle attese per ciò che ci si aspetta di incontrare-ricevere all'interno.

Una concezione territoriale del marketing porta a determinare la costruzione di una sede che sia dominio del visibile e passare così dal *concept* (elemento cognitivo) a una visione (Piardi, 2012) del

bene immateriale interfunzionale all'orientamento strategico dell'organismo, in termini di posizionamento, di riconoscibilità quale luogo in cui si realizza un tipo di esperienza culturale. Da questa visione che approfondiremo nei prossimi paragrafi, prende corpo, in modo particolare, una diversa valutazione della sede, nella sua articolata espressione esterno-interno che, richiamandosi alla funzione culturale e al servizio che offre nel mercato, diventa parte sociale, visibile ed esterna del contenuto. Il packaging di cui l'utente si avvale, quindi, comprende anche l'aspetto estetico del prodotto cognitivo che assume, in questa veste, una valutazione di carattere estetico, affettivo e sociale che va a integrarsi all'ambito del servizio culturale offerto. Di conseguenza, si genera un diverso linguaggio di promozione e un'idea di qualità non ristretta soltanto alla didattica dei corsi. Ne ricaviamo allora tre possibili capisaldi di marketing didattico (Serragiotto, Maugeri, 2013):

- a) presentare un prodotto linguistico, significa renderlo prima di tutto definito e credibile; comunicarne i valori con un linguaggio congruo al target consente di suggerire degli elementi di immediatezza affinché la relazione tra conoscenza, apprendimento e cambiamento sia coerente con una condizione interiore di bisogno e di certezza;
- b) creare valore da una pluralità di azioni e situazioni (Argano, Dalla Sega, 2009) sottende un processo di apprendimento che include una prospettiva individuale e sociale della persona che agisce insieme con le altre;
- c) il cambiamento è un fenomeno multidimensionale che si situa all'interno di ambienti che spingono in profondità, favorendo:
 - l'azione grazie a una programmazione didattica attenta;
 - l'integrazione di nuovi progetti;
 - l'usabilità della lingua, la quale richiede competenze, in relazione a un pensiero e a un agire costruito;
 - la riflessività come stadio in grado di ristrutturare una diversa prospettiva di azione e di visione del mondo.

In tal modo, l'istituzione erogatrice si pone come organismo di contatto e di relazione con il territorio dove far vedere, informare, spiegare e mostrare la sua azione che cresce alla stregua dell'ampia rosa di esperienze che sono strettamente connesse con la lingua italiana. Da questa prospettiva, risulta fondamentale organizzare attorno al prodotto linguistico un set di strumenti e di azioni che sono convogliati e distribuiti nello spazio esterno della sede e negli interni come, ad esempio, nelle aule. Ed è in questa direzione che vogliamo tracciare il passaggio dello studente fra i due estremi che, raccordandosi e includendosi come elementi coordinati di un ambiente conosciuto e sicuro, diventano categoria di comunicazione dei valori dell'organizzazione e strumenti di supporto dell'esperienza di apprendimento.

È evidente da questa lettura che un'azione di promozione linguistica e culturale poggia su un quadro progettuale solido e coerente con la *mission* e la *vision* dell'organismo, contemplando i luoghi dell'apprendimento come modello di rappresentazione dell'evento aperto agli attori che osservano e attraversano tali ambienti. In questo modo, il sapere dispone di un suo spazio scenico, che agisce sia in sintonia con una prospettiva individuale cruciale per la costruzione del proprio cambiamento; ma anche in direzione di un accesso collettivo, sociale dell'apprendimento, che colloca in rete le emozioni, i modi di essere, i pensieri e le competenze. In qualunque contesto dell'istituzione ci si trovi, troviamo dunque i segni dell'apprendimento, le dinamiche e le conseguenze di nuove forme

di saperi che sono destinate a non spogliare gli ambienti ma a legittimarli come palcoscenici in cui sperimentare nuove attitudini, risorse, soluzioni e prospettive. Una considerazione, quest'ultima, che può realizzarsi solo in un ambiente didattico impiegato a creare le condizioni di un apprendimento che valorizza l'apprendente e la costruzione di competenze in modo organizzato.

4.2 Progettare gli ambienti didattici

Possiamo parlare di apprendimento organizzato solo quando il percorso organizzativo che sostiene l'apprendimento dello studente è individuato sia a livello visivo che a livello latente (cognitivo) nell'ambito di una strategia coordinata. In questo paragrafo perciò ci focalizzeremo sui luoghi che rappresentano spazialmente l'apprendimento e l'idea della conoscenza che l'organismo didattico intende perseguire attraverso una precisa disposizione spaziale e articolazione del setting fisico. Questo comporta affrontare la questione della progettualità degli ambienti al fine di comprendere quale ruolo possiedono nell'ispirare criticamente l'esterno e deliberatamente la progettazione didattica.

4.2.1 Tassonomia per la progettazione degli ambienti didattici

Per spiegare il modo in cui vogliamo concepire la progettualità degli esterni, dobbiamo tenere in stretta considerazione gli assunti culturali come insieme di forze interterritoriali che si propongono di creare, a partire dagli ambienti con cui si presenta l'istituzione, un'esperienza di cultura, di comportamento individuale-collettivo e di organizzazione all'apprendimento, consentendo ai destinatari di rinnovare, mutare, arricchire, trasformare il proprio *software of the mind* e acquisire valore, in ultima istanza, da tutti i punti di contatto con l'intera organizzazione (ambienti e persone). Ne consegue che la cultura reca un profondo senso di missione e di identità che si basa sull'effetto congiunto di prospettive finalizzate ad esercitare, disciplinare e ordinare la strategia culturale esterna nel territorio:

- a) *prospettiva culturale*: la cultura trova fondamento e sopravvivenza negli assunti profondi di ciò che un attore istituzionale ha appreso e assimilato durante il suo sviluppo storico. Questo sottolinea come le istituzioni culturali interiorizzano tutti gli assunti culturali espressi durante il corso del loro processo di sviluppo storico (Balboni, 2009). Una definizione che si ricollega rispettivamente a un fattore identitario e a una leva di natura strategica:
 - *fattore identitario*: esso si riferisce all'evoluzione storica, ai mutamenti politici e le trasformazioni linguistiche dell'Italia come componenti che si legano all'identità degli Istituti. Un esempio può essere offerto da istituzioni quali gli IIC che altro non sono che stratificazione non miope di questi aspetti appresi nell'arco della sua storia (Balboni, 2009); in tal modo, l'IIC si rende soggetto riconoscibile come primo prodotto-contenuto culturale e sociale dell'Italia che viene percepito, comunicato e discusso laddove ha deciso di operare;
 - *leva strategica*: la cultura predispone la sua strategia in relazione a quanto è presente nel territorio e a quanto di nuovo può essere compreso per offrire un valore aggiunto

alla natura del contesto; a questo proposito, sarà necessario operare in modo efficiente attraverso una comunicazione pertinente e appropriata al pubblico di riferimento;

- b) *prospettiva di marketing culturale*: il prodotto linguistico svolge un'azione di scambio nel mercato delle lingue; per costruire consenso e avere un ruolo specifico, il bene immateriale deve disporre di una direttrice di senso logico e visivo e di comunicazione verbale e non verbale, da consentirgli così di muoversi nello scenario con credibilità, con valore di ricerca e di sviluppo dell'ambiente; culturalmente significativo è far sì che il prodotto linguistico sia in sintonia coi bisogni dell'utenza e dentro il cambiamento che tale target avverte nel momento di iniziare-vivere-concludere-ritornare a compiere un'esperienza linguistica (*ciclo di vita dell'apprendimento organizzato*) in un medesimo luogo;
- c) *prospettiva di VM*: la definizione di promozione culturale integra un livello di osservazione estetico basato sull'impatto emotivo-razionale che gli esterni hanno nei destinatari, in modo che tale architettura si adatti all'ambiente in cui si è deciso di operare e alla richieste/esigenze dei destinatari;
- d) *prospettiva storico-metodologica*: un'attenta progettazione degli ambienti esterni e interni, consente di manifestare la personalità e il carattere dell'organismo. In questo senso, la promozione culturale di un'istituzione è disponibile al mercato nel momento in cui essa poggia la sua strategia su un indirizzo di pensiero efficace nel comunicare all'ambiente e con l'ambiente la cultura che la identifica e la differenzia dagli altri *competitors*;
- e) *prospettiva glottodidattica*: organizzare un'esperienza didattica contestuale equivale a tenere in stretta considerazione un livello congiunto di:
 - percezione più profonda di ciò che si fa nel contesto per l'apprendimento delle lingue come LS; da questa conoscenza, occorre fondare una sinergia con il contesto in modo da attuare delle mosse tattiche fondate su un corpus metodologico in cui ogni elemento della didattica è in grado di innescare un processo di risposta innovativo, volto alla soddisfazione dei bisogni dei discenti (Titone, 1971; Balboni, 2004), di stimolo alla riflessione e alla discussione (Serragiotto, 2009) in ragione a dei contenuti sempre vari e motivanti, che vanno però attentamente definiti (Diadori, 2011) in rapporto ai significati culturali del luogo;
 - creazione di esperienze culturali condivise. Da questo fattore, acquistano significatività il metodo e le tecniche per l'apprendimento in quanto indirizzano attività e compiti verso una dimensione di piacere, di novità, di attrattività, di realizzabilità e di sicurezza psicologica (Schumann, 2004) fondata su una agire comune.

In questa dimensione valoriale, la cultura esiste come strumento visibile di aggregazione, la quale, per dispiegare le proprie convinzioni, i valori e l'insieme di credenze, di risorse emotive di cui si compone, necessita di costruire percettivamente il proprio posizionamento nel territorio e rendere in questo modo fruibile e duttile un bagaglio di esperienze culturali. Riconosciamo, perciò, un livello estetico nella cultura composto di artefatti che acquistano significatività e valore se sono propedeutici a rendere visibile i valori di una cultura dichiarata contestualmente; facciamo riferimento a design, arredi, atmosfera, che rivestono in maniera formale il prodotto linguistico. Da questi elementi si costituisce e prende forma nel territorio una cultura che poggia su 'azione

comunicativa mirata. Essa contempla un modo adeguato di presentarsi, di essere, di agire in relazione a certi principi della propria identità e del territorio in cui si colloca; tutto ciò si riflette dall'organizzazione dello spazio fisico, che nell'ambito della nostra discussione, è la prima istanza di un prodotto immateriale ad essere percepito, osservato attraverso la sua sede; poi ascoltato, discusso e valutato per ciò che si è compreso del contenuto nel contesto. Da questa prospettiva, l'organizzazione degli spazi di apprendimento riflettono la struttura della conoscenza dell'organismo.

4.2.2 Assunti interculturali per la progettazione degli ambienti didattici

L'infrastruttura della conoscenza (Davenport, Prusak, 1998) guida da un punto di vista percettivo e intuitivo il posizionamento dell'organismo; ciò si esplicita nel territorio attraverso la costruzione e la costituzione di uno scenario architettonico esterno finalizzata a essere fonte di una cultura visibile e riconoscibile come identità appartenente a un gruppo o a un paese. La sede esterna di un'istituzione diventa allora forma di pensiero organizzata (Schein, 1990) attorno alla componente fisica, i cui elementi trasmettono, per mezzo e oltre la superficie, forze culturali, schemi e simboli unici, alla luce degli elementi della cultura già presenti e/o del modo in cui si vuole essere ed essere percepito nell'area in cui si trova. In questo senso, l'istituzione materializza la specificità culturale di un territorio (Orletti, 1973), diventando luogo di accrescimento della qualità della vita urbana a cui appartiene. La cultura di un organismo con finalità culturale, costituisce in questa chiave di lettura, un'occasione di contatto interna a un'area, dal momento che dovrebbe essere in grado di anticipare e soddisfare le richieste formative del contesto, proponendo una tipologia di offerta formativa ad hoc, vale a dire allineata alla domande che giunge dal territorio e agli obiettivi del target. Per una istituzione LS o che comunque si propone di agire in un contesto estero, diventa fondamentale proporre un'identità organizzativa precisa in linea con gli elementi culturali del territorio, senza provocare una rottura fisico-spaziale e ambientale con ciò con cui si confronta e desidera raccordarsi. Pertanto, la sede esterna dovrà essere progettata in modo che:

- a) sia collocabile nel territorio;
- b) sia adattabile a livello infrastrutturale e di offerta, all'organizzazione stessa e all'area in cui si localizza;
- c) sia integrabile, proponendo un suo sviluppo estetico in funzione della partecipazione degli utenti e dei mutamenti dell'ambiente esterno;
- d) si colga, nella struttura e nel design, l'opportunità di diffondere istanze di rinnovamento allo scopo di pilotare una diversa immagine e configurazione del prodotto culturale nell'area.

I punti che abbiamo considerato sopra, rappresentano l'essenza di un'organizzazione culturale che impara ad imparare dalle condizioni esterne, ponendosi in una condizione di ascolto proattivo (Simon, Zatta, 2008) e rendendo in questo modo la cultura di appartenenza una leva strategica interna al corpus organizzativo per rappresentare in modo dinamico se stessa e poter integrare, senza alcuna sorta di ambiguità, nella sua azione il proprio pubblico partendo da una logica di valore che si consolida fisicamente nella continuità ad operare con un orientamento verso il cliente. Sarà allora fondamentale creare le condizioni di un reciproco adattamento, uniformando il sistema

di valori della conoscenza agli obiettivi dell'utenza. Si crea in questo modo un movimento che offre un valore di entrata secondo un riferimento e dei parametri multiculturali, che situa l'apprendimento della lingua italiana all'interno di un contesto sociale e all'esperienza di vita degli studenti (Knowles, 1990). Tuttavia, perché vi sia un territorio comune, bisogna configurare uno spazio che privilegi l'incontro e la relazione fra due culture diverse, quella dell'organizzazione LS e i suoi consumatori (Zorino, 2006). All'interno di questa prospettiva, è possibile sviluppare i presupposti di un incontro fra due modelli socioculturali diversi che si offrono di trovare uno spazio di interesse e di azione ad agire in sinergia in un ambiente che, pur volendo differenziarsi per l'esclusività degli elementi architettonici e materiali che lo compongono, riguarda la cultura e le sue espressioni sociali, storiche e sociolinguistiche. Si delineano così i confini di un territorio esclusivo e inclusivo, contestuale e condiviso, atto a non contestare ma a leggere insieme gli schemi di riferimento culturali (Balboni, 2011b), illustrando elementi astratti con esempi concreti e autentici, fornendo input che privilegino aspetti di fluidità, di dinamicità e di comprensione delle culture (Schiavinato, Soru, 2008). Con questi presupposti, la progettazione dell'ambiente esterno diventa progetto didattico e interculturale che si offre al territorio ai fini di una comprensione socialmente costruita e verificata, di una negoziazione che, secondo questa visione interculturale, è pensata per creare occasioni di contatto fra il proprio ambiente e quello esterno. Da questo angolo di lettura, la promozione linguistica del prodotto culturale non è soltanto una disquisizione di politica estera, ma possiede una propria valenza e autonomia in quanto la cultura si radica in un territorio configurandosi spazialmente e idealmente come espressione del processo interazionale e dello scambio fra lingue e culture diverse (Borello, Luise, 2011). Come abbiamo visto, la sede esterna può essere definita come un'infrastruttura della conoscenza, indicando ed esprimendo simultaneamente con la sua fisionomia la ragione d'essere e la metafora di una cultura che si specifica in una narrazione contestuale di sensi e rimandi reciproci, ridefinendosi a sua volta come luogo meta comunicativo e di meta appartenenza, in forza del processo riflessivo che coinvolge utenti e interlocutori nell'ambito di un'esperienza di tempo e di spazio continua, ispirata dalla modalità interattiva e dalla tensione programmatica di attività culturali e linguistiche rilevanti in rapporto agli interessi degli attori.

4.2.3 La dimensione estetica della sede: assunti di merchandising

Nel paragrafo precedente, abbiamo definito in concreto le aree della promozione culturale che, in sintesi, parte dalla stessa revisione della nozione di cultura per sviluppare degli assunti di strategia culturale atti a immettere nel mercato linguistico quanto del prodotto Italia, da un punto di vista culturale e linguistico, vada comunicato come forza trainante (Fahey, Randall, 1998) e su quanto può essere effettivamente compreso e adattato al contesto. Il passo successivo è di realizzare nel territorio il sistema visivo di questa cultura al fine di cogliere lo sviluppo in progressione degli obiettivi strategici e tattici pianificati a lungo termine o in maniera strategica. Pertanto, una strategia coerente ed efficace a un piano di azione che analizzi, osserva e legga il contesto dal di dentro, rivela dei punti saldi che consistono nell'attuare i seguenti meccanismi di radicamento:

- a) giustificare l'esistenza dell'organizzazione;

- b) valorizzare le caratteristiche distintive in termini multibusiness e di definizione e organizzazione visiva della realtà di apprendimento.

Da questa logica, comprendiamo come l'organizzazione di un prodotto linguistico evolva dal suo continuo mutare e differenziarsi in rapporto all'ambiente esterno, al quale proporsi come prodotto culturale di un'esperienza di crescita. Perché ciò avvenga, bisogna specificarsi con un ambiente esterno e interno, le cui parti si adattano al senso profondo della missione dell'organismo e alla proprietà del messaggio che si vuole diffondere con lo scopo di riflettere sul contenuto-prodotto il valore dell'esperienza da acquisire.

Il discernimento di questa azione progettata, va inquadrata in una dimensione di continuità fra esterno e intero dove vengono esplicitati in maniera ridondante i temi e gli elementi culturali che caratterizzano l'organismo e il prodotto; secondo tale ipotesi, il prodotto diventa output sociale dell'organizzazione essendo da essa sviluppata e diretta con una funzione di marketing e una valenza didattica in grado di sostenere la qualità delle attività, degli ambienti e delle performance prodotte.

Cruciale è allora creare le condizioni per motivare a scegliere un percorso che è collegato a tre diversi stadi lungo la traccia della narrazione contestuale del modello esperienziale dell'apprendimento (Banzato, 2011):

- a) ricomporre l'aspetto culturale e linguistico nella composizione e nei rimandi spaziali e architettonici dell'istituzione in modo da creare una relazione armonica tra il contenuto e i bisogni dell'apprendente. In questo modo, attraverso l'ambiente esterno dell'ente riconosciamo la forza precipua del bene linguistico, guidando l'azione di riflessione dello studente a includere e vagliare nei suoi bisogni linguistici il significato che la strutturazione di tale ambiente è capace di assumere a livello etico e di adesione a una responsabilità sociale e individuale (Varchetta, 1993);
- b) far convergere il bisogno di imparare la lingua in ciò che è rappresentato e veicolato dagli ambienti della sede, i quali sono interconnessi l'un con l'altro, in analogia al movimento emotivo e cognitivo che agisce nel contatto e nell'interazione fra ambienti e utente. Vedremo in seguito come la progettazione didattica della sede sperimenta tecniche proprie dell'ambito del polisensualismo, mirando a creare un sistema di collegamento fra la fisicità corporea degli attori e quella fisica della sede (Zaghi, 2012). Da questa relazione (*Human Retailing Interaction*) si specifica l'identità fra lingua e istituzione, accelerando in modo elastico il collegamento fra bisogno di apprendimento e la soddisfazione di tali bisogni (Bauman, 2000) con l'accesso ai luoghi predisposti alla conoscenze per i membri (Nonaka et al., 1992);
- c) il passo successivo è l'acquisizione dell'informazione espressa dall'architettura della sede; si tratta di una interiorizzazione degli elementi esterni di maggior impatto per il destinatario attraverso cui accediamo alla conoscenza espressa a livello spaziale. Il modello spaziale e ambientale della sede diventa interattivo, strumento di comunicazione e di seduzione commerciale, agendo sulla sfera emotiva e razionale dell'utente in modo da rendere memorabile l'esperienza di collegamento e di contatto con la struttura percepita in primo luogo mediante i sensi. In questa terza fase, perciò, assistiamo all'incorporazione del

contesto nel bisogno di sé, il cui processo di connessione sfrutta l'accumulo di una nuova consapevolezza, forma e identità.

I passaggi dal primo al terzo stadio conducono a una riorganizzazione dei bisogni dell'apprendente presidiata da uno spazio organizzativo interdipendente alla motivazione di soddisfare determinate esigenze formative.

In questa veste, la sede didattica si trasforma in un'interfaccia di un progetto più ampio che comprende le persone e i loro bisogni; su tali movimenti, l'organismo tende a creare dei sub processi che, gestiti da un punto di vista organizzativo, puntano a definire il processo di apprendimento indirizzato verso le attese e le aspettative del corsista. In questo contesto di questo tipo, l'intervento formativo avviene secondo schemi individualizzati a cui partecipano fin dall'inizio, come abbiamo constatato, gli ambienti didattici con lo scopo di formare, garantire, accelerare l'efficienza di un sistema che ruota attorno agli studenti.

4.2.4 Assunti glottodidattici per la progettazione fisica della sede

Il cambiamento di approccio ci porta ad analizzare un'ipotesi di progettazione della sede secondo una prospettiva glottodidattica; nel fare questo, ci sembra opportuno presentare una cornice teorica di riferimento in seno ai diversi contributi disciplinari che abbiamo ritenuto costituissero un solido fondamento sul quale convergere una possibile dimensione del cambiamento che includa la componente spaziale.

In quest'ottica, lo sviluppo della sede parte da una posizione progettuale di tipo integrata fra l'orientamento teorico di stampo gestaltico (Balboni, 1985, 2011), uno spiccatamente costruttivista (Orr, 1990; Pfeffer, 1994; Weick, 1995; Varisco, 2002; Banzato, 2002, 2005; Celentin, 2007; Dolci, 2007, 2008; Bodi, 2008; Serragiotto, 2012) e un altro di carattere istituzionalista (Cohen, Levinthal, 1990; North, 1990). Per chiarire le impostazioni citati, ci sembra utile proporre la tabella sottostante nella quale menzioniamo in maniera sintetica (meriterebbe ben altro approfondimento), le caratteristiche principali di ciascuna area:

Prospettiva gestaltica	Prospettiva costruttivistica	Prospettiva istituzionalista
Il comportamento dell'individuo è collegato strettamente sia agli stimoli esterni (Skinner, 1970) che al suo bagaglio di meta conoscenze	Il focus è l'apprendimento dell'individuo che si apre a una dimensione sociale (Nonaka, Takeushi, 1995) dove i significati si costruiscono mappando (Novak, 2001) relazioni e attività cognitive.	Le conoscenze dei singoli diventano riferibili di un <i>asset</i> e di un <i>network</i> sociale di relazioni all'interno di un contesto organizzativo (Castello, Gabrielli, 2006)

Fig. 1. Combinazione dei fondamenti teorici di tipo glottodidattico-istituzionalista per la progettazione della sede didattica. Nostra elaborazione.

La correlazione fra le diverse discipline e le parti di cui si compone un apprendimento di tipo organizzato sposta l'attenzione sulle dinamiche di interazione fra contesto-individuo-processo di apprendimento. Motivo per cui ogni parte e sottoparte del sistema di apprendimento si raccorda ai termini di gestione sensoriale, comunicativa e non verbale dell'apprendimento dello studente

(Ferraresi, Schimdt, 2006; Fraterrigo, Maugeri, 2009); ci si presta a valorizzare ogni impatto e contesto di transito del cliente-studente nei quali avvengono in modo sistematico interrelazioni fra tutte le componenti fisiche e umane. Con questa strategia, l'istituzione a livello architettonico spinge a considerare come una risorsa il territorio e cercandone di valorizzare le risorse umane, fa corrispondere le proprie competenze e offerte formative (fondamenti della strategia di marketing culturale e didattico) alla opportunità e condizioni che il contesto mette a disposizione. La sede, da questo punto di vista, diventa elemento tangibile di un approccio glottodidattico finalizzato a ridisegnare le strutture di relazione, le modalità di studio e di apprendimento linguistico. In questa concezione, gli ambienti esterni e interni della sede diventano un punto di ispirazione e di servizio all'utenza, interfaccia del valore del prodotto, *output* sociale dell'organismo che progetta l'apprendimento della lingua italiana su basi geografiche, culturali e con premesse di sviluppo organizzativo continuo (Balboni, 2007b) con un potenziale incremento di ricadute su più versanti (immagine e credibilità; di fiducia; di qualità didattica).

4.2.5 La dimensione estetica della sede: prospettiva organizzativa

Secondo una prospettiva organizzativa situata e in contesto, gli spazi didattici, di studio e di lavoro, devono riflettere gli assunti culturali, gli attributi peculiari e i valori dell'organismo così determinanti nel dirigere e tenere insieme le persone. In questo senso si dispiega la concezione secondo cui i percorsi ambientali sono:

- a) forma organizzativa dell'apprendimento, dando valore di risorsa a ciò che contengono; su questo versante, l'utilizzo strategico dello spazio da parte dell'organismo ha come obiettivo l'utilizzo degli ambienti per la gestione del capitale intellettuale;
- b) metafora dell'organizzazione (Butera, 1990), descrivendo le proprietà, le caratteristiche, le modalità per conseguire competenze e rielaborare la conoscenza. A questo proposito, Weick (1983, 1993, 1999) sostiene che la realtà esterna non può essere disgiunta dall'esperienza del sistema cognitivo per cui l'ambiente, destinato a ospitare il fattore umano, presenta una proprietà relazionale che va in direzione degli individui. Questo comporta come vi sia un accoppiamento strutturale (Distratis et al., 2011) fra contesto organizzativo e spazio organizzativo che si svolge in modo funzionale alla gestione dei processi di apprendimento (fig. 2).



Fig. 2. Accoppiamento strutturale fra gli spazi dell'apprendimento. Nostra elaborazione.

Ne consegue che nella distribuzione e organizzazione spaziale, converge l'idea di conoscenza stabilita dall'organizzazione (Biamonti, 2007). Sulla base di queste premesse e forzando questa ipotesi, possiamo avanzarne un'altra secondo la quale il *setting* fisico e il relativo *layout*, strutturano la forma della conoscenza a cui si rifà l'organizzazione. Considerando queste premesse, emerge quanto segue:

- a) i luoghi dell'apprendimento hanno la capacità di esprimersi mediante la loro componente fisica, ma per manifestarsi come luoghi di qualcosa, hanno bisogno dell'individuo. In questa cornice, recuperiamo il valore della radice etimologica dell'*eventum*, rendendo tali spazi luoghi del divenire e della trasformazione;
- b) fare esperienza di questi ambienti significa fare in primo luogo un'esperienza sociale regolata dalle condizioni organizzative, dalle pratiche comunicative imposte dagli ambienti entro cui si muovono persone, idee e saperi;
- c) lo spazio per l'apprendimento presenta una sua componente relazionale: con tale definizione, intendiamo concepire degli ambienti funzionali rispettivamente:
 - alle necessità di studio e di lavoro;
 - alle necessità ergonomiche degli apprendenti;
 - alle necessità didattiche;
 - alle necessità di interazione fra gli individui, favorendo perciò la socializzazione.

Aspetti per i quali lo spazio è concepito principalmente per le persone che ne vengono ospitate, le quali producono azioni e interazioni che agiscono simultaneamente all'interno di uno spazio predisposto e organizzato attorno ad esse, in un contesto situato e organizzato. In tal senso, gli ambienti diventano mezzo, strumento e supporto dell'apprendimento, in quanto articolano su più livelli spaziali, secondo determinati criteri e finalità, l'esperienza di apprendimento che compie lo studente. Da questo atto di lettura dello spazio come contesto organizzativo e organizzato, ogni livello esperienziale genera esperienza di apprendimento all'interno di una organizzazione che valorizza lo spazio con l'obiettivo di agire su più dimensioni, ovvero:

- a) esponendo la persona a continui ripensamenti dei propri bisogni (Morin, 2002), della propria strategia per realizzare la conoscenza, del proprio universo emozionale (Demetrio, Favaro, 1992); a cambiamenti della propria identità (Balboni, 2013); a usi differenti delle proprie abilità (*spazio individuale*); alla base vi è un processo di decentramento cognitivo (Salvemini, 1979), di apertura dei propri punti di vista (Menichelli, 2012) in virtù di questa continua ibridazione (Bollo, 2012) e mescolamento con gli altri che include più visioni e linguaggi (De Felice, 2010);
- b) rendendo accessibile l'apprendimento a più contesti e comunità (Gabrielli, 2010); gli spazi didattici si propongono come luogo dei mutamenti interiori in una ricerca di co-costruzione della conoscenza sempre in atto (Celentin, 2007) che nasce dall'idea di contatto, di osservazione, di comprensione, di relazione con gli altri, ricomponendo collettivamente l'ipercomplessità generata da esperienze di apprendimento collettive (*spazio intenzionale*). In questa fase si potrebbe generare la relazione cognitiva implicita tra il valore dell'apprendimento individuale e l'esperienza degli ambienti a carattere sociale,

determinando l'associazione tra contesto e contenuto come luogo e possibilità di apprendimento;

- c) creando valore dall'incontro delle persone; da ciò possiamo concludere che fare esperienza degli ambienti è, prima di tutto, un'esperienza di tipo sociale (*spazio sociale*) in cui ogni individuo svolge un ruolo differente tramite al quale si afferma con proprie richieste;
- d) migliorando i processi comunicativi mediante delle aree che consentono fattivamente il contatto visivo reciproco, la vicinanza o dove svolgere lavori in team (*spazio organizzativo*) e raggiungere così i propri obiettivi;
- e) organizzando l'apprendimento perché raggiunga e si diffonda a tutti i componenti; con questa interpretazione, vogliamo mettere in rilievo come l'ambiente didattico sia il luogo di riferimento per costruire il cambiamento (*spazio etico*); emerge un profilo di apprendente: valoriale, la cui qualità si accompagna a un senso etico e di autorealizzazione (Boaretto et al., 2010);
 - a) multicanale, che apprezza i tratti pragmatici della lingua come l'atmosfera che riesce a ricreare utilizzando riferimenti culturali appropriati; in sintesi, è un individuo autonomo e propenso ad attivarsi in prima persona (*problem solving*) per comprendere la natura delle cose ed entrare in profondità (Maimone, 2010).

Lungo questa traccia epistemologica, emergono le caratteristiche specifiche di un apprendimento: vitale, dinamico, mai statico. Gestire in maniera organizzata i luoghi dell'apprendimento significa gestire un fatto esistenziale da cui scaturiscono aspirazioni, emozioni, motivazioni e pensiero. Operare secondo questa linea interpretativa conferisce maggiore significato all'iniziativa organizzativa di predisporre gli strumenti e le condizioni per favorire la crescita degli individui all'interno di una sceneggiatura che sia narrazione contestuale di questa nuova dimensione, mai monotona e prevedibile; che sia elaborazione di sé in rapporto a nuovi significati; che sia costruzione e uso di competenze distintive, frutto continuo di movimenti cognitivi e spaziali intelligenti, a cui concorrono l'esperienza sensoriale vissuta nei luoghi dell'apprendere. Si configura, per concludere, un'idea di progettualità condivisa fra uomini e contesti, formando un sistema sociale non autotelico dove ogni elemento costituisce una risorsa per lo sviluppo dell'apprendimento di ciascuno.

4.3 La progettazione della sede

Nei paragrafi precedenti abbiamo tenuto in considerazione un'economia dello spazio didattico connesso a nuove forme di apprendimento che si integrano in un sistema di prospettive come quelle sopra evidenziate. Scaturiscono così dei nuovi contesti che assumono la valenza di laboratori di pensiero, di ricerca e sperimentazione (Dolci, 2008), oltre che di formazione e di convergenza sui contenuti. Perché tali ambienti si spingano ad essere piattaforme accessibili e fruibili, motivanti e potenzialmente evolutivi, occorre concepirli secondo una progettualità organica, come abbiamo già ripetuto, che li renda esperienza a tutto tondo, integrata in una prospettiva multicanale e multilivello, secondo la relazione contesto-individui-organizzazione. È necessario allora riconfigurare la gestione dei diversi momenti relazionali perché siano tattici e centrali mediante una vasta gamma di forme di comunicazione e interazione polisensoriali, con lo scopo di valorizzare le peculiarità specifiche degli ambienti. Obiettivo di questo paragrafo, concludendo, è di analizzare la

progettazione dei diversi ambienti deputati all'apprendimento attraverso i contributi pregnanti della psicologia ambientale e dei risultati delle ricerche sulla *Lean Organization*, sul *Change Management* finalizzate a comprendere la persona in un contesto lavorativo. Agendo a livello micro, l'analisi privilegerà l'azione che si ricompona nello spazio come contesti di vita, agevoli nel guidare le persone e rilevanti perché espressioni della riscoperta del corpo e dei sensi, del comportamento organizzativo, del valore dei legami sociali abilitanti (Semprini, 2006) il movimento inteso in due modi: spostamento del focus sui tempi e sulle priorità dell'individuo e mobilità determinata e accresciuta dall'interscambio e dalla condivisione di saperi.

4.3.1 Principi guida per la progettazione dell'ambiente esterno

La sede esterna è concepita nell'ottica di essere un punto di attrazione che moltiplica i suoi segni di appartenenza all'area nella quale si colloca. In quest'ottica, gli ambienti esterni devono trovare un meccanismo adeguato per costruire il proprio rilievo sul messaggio culturale (Amicucci, 2006) che vogliono diffondere al contesto in relazione a ciò che sono, alla forme e alla materia con cui desiderano presentare le conoscenze di cui sono portatrici. In questo senso, la sede contribuisce al valore del brand³ (Musso, 2007), acquisendo un ruolo notevole nell'impatto con le persone nello spostare-richiamare la loro attenzione su diversi aspetti, fra cui:

- a) il tipo di conoscenza e l'attività svolta dall'organismo;
- b) le competenze da acquisire mediante uno scenario esterno che da ogni parte in cui si mostra, mantiene il ruolo, la prospettiva, il volume e la profondità di un'esperienza contestualizzata di un prodotto associato a un'immagine, a uno status, a un servizio proveniente dallo stimolo esterno e da schemi compositivi nuovi (*ciclo di relazione del prodotto*).

Dalla prospettiva con cui stiamo inquadrando la progettazione, la sede concorre a ridefinire e a rimodulare la posizione del prodotto nel territorio, contribuendo nella sua dimensione estetica a:

³ Nel concepire il valore, teniamo in considerazione i riferimenti della letteratura del marketing e del management, anche se vogliamo identificare nella gestione didattica di un prodotto linguistico, un'area di studi che pone la sua ragione d'essere nelle diverse modalità di gestione di una categoria di acquirenti come gli studenti di italiano per stranieri. Secondo questa visione, il valore punta in primo luogo allo sviluppo della dimensione umana e, parallelamente, al miglioramento del contesto in cui avviene l'apprendimento. Da ciò risulta che l'organizzazione deve essere focalizzata sull'allievo che rappresenta il suo target effettivo di mercato (*orientamento al target e al profitto*). Per le caratteristiche del prodotto linguistico, il profilo dell'utente tende a una fisionomia globalizzata che aderisce all'offerta per una motivazione strumentale e un bisogno di piacere culturale (Giovanardi, Trifone, 2012). Su queste premesse, potremmo articolare un approccio di marketing fondato sul triplice valore: cliente inteso come valore solido, componenti di servizio come strumenti di valore complementari e arricchenti l'esperienza, valore didattico in seguito a processi fondativi la qualità dell'erogazione e la prestazione didattica. Si tratta di azioni fondamentali in cui pure gli ambienti si mettono a disposizione dell'apprendimento.

- a) differenziare l'istituzione, guidandola verso l'attribuzione di una diversa redistribuzione e ripensamento nel-dal mercato-target;
- b) identificarla con determinate competenze e possibili risultati da conseguire;
- c) declinarla in valori e comportamenti (Gabrielli, 2010).

I punti considerati determinano delle implicazioni di natura strutturale dalle quali ricaviamo possibili linee guida (Rizzi, Milani, 2013):

Principi concept	Principi visual
Coerenza	Osservazione
Ordine	Novità
Armonia	Contestualizzazione
Geometria	Identità
Simmetria	Semplificazione
Sostenibilità	Comunicazione
Compattezza	Interpretazione

Fig. 3. Macrorappresentazione dei principi concept e visual. Libera interpretazione da Rizzi, Milani, 2013.

4.3.2 La struttura dell'edificio

La struttura rappresenta il tratto e la personalità dell'istituzione. Pertanto, le sue caratteristiche fisiche dovranno esprimere e sostenere stabilmente la proposta di valore legata al brand. La lettura della sua forma, dei materiali e dello slancio orizzontale e/o verticale nel territorio, vanno inquadrati secondo una chiave di lettura contestualizzata e sempre in rapporto col territorio, in modo da non ottenere una rottura con esso in termini stilistici e di forma culturale. Il movimento generato dalle sue dimensioni diventa una forma di lettura e azione capace di contribuire al radicamento nel contesto in cui si situa e all'effetto di socializzazione. L'eterogeneità delle variabili cromatiche e della stessa disposizione spaziale degli ambienti di contatto con l'esterno (portico, facciata, atrio, ingresso) portano a instaurare molteplici punti di vista e valutazioni che eserciteranno un'influenza nella motivazione del primo contatto di natura estetica-emozionale con l'organismo. A ciò, aggiungiamo che, muovendoci lungo i capisaldi dello *Human Retailing Interaction* e nell'ambito del polisensualismo, le conseguenze che possiamo produrre nel campo dell'interazione sono generate dall'utilizzo sinergico di stimoli sensoriali che agiscono simultaneamente o alternativamente sulla sfera emotiva e razionale dell'individuo. Un'esperienza di questo genere fa sì che la memorabilità dell'esperienza vissuta nell'ambiente sia percepita dai sensi, rimanendo più tempo trattenuta in memoria grazie anche una maggiore soglia di attenzione basata su percezioni soggettive. Da una prospettiva di marketing esperienziale, una tale azione è sostenuta dal piacere suscitato dai sensi durante il contatto visivo con la sede; in questo modo, la prima interazione giunge arricchita in quanto il punto esterno dell'istituzione è in grado di dialogare con la fisicità dell'individuo. Infatti, l'esterno può essere colto mediante i seguenti stimoli polisensoriali che, secondo la Zaghi (2012), contribuiscono in ordine a:

- a) creare un'ambientazione emozionante volta a rafforzare determinate immagini e/o stimoli razionali;

- b) scomporre il messaggio comunicativo in componenti percettibili dai sensi. Ogni individuo, infatti, presentando una struttura della personalità propria, viene sollecitato in maniera diversa (Gardner, 1993; Goleman, 1996; Torresan, 2012);
- c) fornire l'input al processo di contatto e di acquisto, benché l'esito degli studi della Zaghi interessino un'area destinata al punto vendita di un negozio.

Il gioco di reciproca influenza dei sensi nell'esperienza di contatto e di compenetrazione con l'utente, si avvale della gestione strategica dei cinque sensi:

- per *la vista*, concorrono diversi elementi scenografici, decorazioni e colori;
- per *l'udito*, il sottofondo musicale che riproduce, come nel caso dell'IIC di Tokyo che è stato oggetto del nostro studio di caso, celebri arie molto note nel contesto;
- per *l'olfatto*, la diffusione durante l'arco della giornata di aromi aumenta il grado di sofisticatezza dell'esperienza sensoriale; oppure la presenza di alberi o di un giardino che dispensano nell'ambiente fragranze arricchenti;
- per *il tatto*, vi sono numerosi elementi che permettono di testare la qualità dell'ambiente.

La presenza coordinata e coerente di tali stimoli nell'ambiente esterno contribuiscono a collegare lo stimolo prodotto dalla sede a una sensazione dell'individuo; egli sperimenta un elemento corporeo che deriva dall'ambiente, innescando così una prima fase di curiosità, che lo conduce a visitare gli ambienti più attrattivi, rendendo così più incisivo il messaggio che si è voluto trasferire.

Il quadro d'insieme, infine, ruota attorno a una continua interazione fra studente-ambiente e studente-contesto, determinando la costruzione sociale della personalità dell'individuo secondo meccanismi che non escludono agenti di riflessività con cui autoregolare strategie di relazione con lingua-persone e processo di apprendimento (Bandura, 2000).

4.3.3 L'ingresso

La rappresentazione scenografica del brand e della tipologia di offerta culturale si pone l'obiettivo di convogliare nell'ingresso gli stimoli presentati esternamente dalla struttura architettonica e di coordinarli, ampliarli, o essere predittivi dei temi svolti dagli spazi interni. In ogni caso, l'ingresso deve essere funzionale all'immagine creata dalla facciata e deve altresì rimandare alla visione e all'atmosfera degli ambienti interni. Per le caratteristiche che possiede, è un punto focale per il livello di comunicazione e di attrattività che deve esercitare nei confronti del cliente che rafforza il messaggio percepito e lo indirizza con attenzione agli interni. In questa logica, occorre coordinare in maniera strategica e ricorsiva immagini, illuminazione e colori, legandoli al brand e all'offerta culturale proposte. Anche l'emozione di transitare in questa zona dovrebbe rappresentare l'italianità e pertanto la gestione corretta dei contenuti disposti lungo il perimetro dell'ingresso può essere strutturato in modo chiaro, evocativo, coerente e attento attraverso:

- a) i segni ripetuti di una comunicazione verbale e adeguata alla tipologia di target;
- b) lo stile cromatico che contraddistingue l'ambiente suggerisce il tipo di esperienza culturale;
- c) l'esposizione di materiali informativi funzionale agli interessi del cliente;
- d) l'esposizione di una categoria di materiali autentici associati al prodotto *core*;

- e) l'esposizione a colore in quanto indirizza il consumatore verso un'armonia funzionale l'attrattività di qualche componente legata alla *visual identity*;
- f) l'esposizione della marca in modo da favorire associazioni concettuali e connessioni messaggio-organismo-contesto.

Tutto ciò dovrebbe sottolineare l'evento e determinare un input accompagnato dai messaggi culturali espressi in termini fisico-architettonici. La valutazione dell'input avviene secondo l'architettura emozionale suscitata e posizionata intuitivamente nella mente e nel cuore (Kotler, 2010) del consumatore, secondo i parametri determinati in ambito glottodidattico da Schumann, (2004) che si prestano a sintetizzare quanto già abbiamo detto:

- a) la novità;
- b) l'aspetto estetico;
- c) l'*intake* che deriva dall'input sollecita una sensazione di piacere (*appraisal*) di natura psicologica e fisiologica, da cui scaturisce il desiderio di accettare o meno l'evento in quanto è utile per la realizzabilità del proprio progetto di apprendimento (Titone, 1971; Balboni, 2011b);
- d) a questi aspetti, aggiungiamo la ripetizione intesa come stimolo continuativo che rafforza l'unicità delle parti, enfatizzando la qualità della forma e dei contenuti. Inoltre, il ricorso alla ripetizione e alla ridondanza di elementi fisico-spaziali, consente di far prevedere l'ordine e, più generalmente, la grammatica del *visual* degli ambienti interni, di modo che l'utente abbia già consapevolezza di ciò che troverà dentro, senza che si creino le condizioni di una ipotetica dissonanza. Dal punto di vista cromatico, la ripetizione adotta un solo colore guida oppure molti colori per indicare l'ampiezza e esclusività di un solo aspetto o prodotto. Infine, la ripetizione consente di focalizzare l'attenzione su uno o pochi elementi, semplificando in tal modo l'esigenza di continuare l'esperienza e di aderire con consapevolezza.

Le riflessioni di ordine qualitativo ivi esposte, mettono in evidenza come si possa raggiungere un equilibrio tra strategia e tattica, tra architettura e struttura, fra mente e corpo, incidendo sul rafforzamento della motivazione e aggregando a questa un contesto dove poter conseguire il proprio progetto di vita.

4.3.4 Il layout interno

In questo spazio di transito si compie l'esperienza di apprendimento dello studente. Pertanto, il fenomeno fisico contenuto dovrebbe valorizzare l'offerta culturale attraverso una serie di componenti, tra le quali:

- a) la convergenza fra la sintesi concettuale-organizzativa dello spazio e il valore del prodotto secondo i principi e le idee dell'organismo;

- b) le attrezzature presenti, oltre ad essere coordinate all'immagine che gli esterni hanno conferito, devono orientare, segnalare e consentire che l'esperienza sia intensa e mai rarefatta in pochi momenti e spazi.

Sulla base di tali premesse, sarebbe opportuno suddividere il layout interno in tre zone che vanno sviluppate a prescindere dai vincoli spaziali, secondo il comportamento dello studente, vale a dire:

- a) zona 1: si tratta di un'area destinata all'orientamento emotivo e razionale dello studente. È la parte che l'allievo vede entrando, per cui essa deve esercitare attrattività e nello stesso tempo, deve assicurare il recupero delle prime informazioni indispensabili per il primo contatto con il front office. In quest'ottica, la presenza di tavoli espositivi a tema o a funzione farebbe sì che il discente possa ricostruire con calma la sua posizione nello spazio e mappare le aree della scuola. Inoltre, la possibilità di leggere dépliant e materiali informativi sulle attività core, arricchite e collaterali della scuola (Bollo, 2012), favorirebbe la percezione completa del prodotto culturale;
- b) zona 2: anch' essa è un'area di transito che conduce verso un percorso diretto o all'aula o per uscire dalla scuola; sono spazi in cui le attese vengono meno in favore della realizzabilità e del contatto con l'ambiente che propone una sua atmosfera, una sua idea, delle precise richieste alle persone. In quest'area, poi, si collocano arredi leggeri e non invasivi che contribuiscono a rendere stimolante l'ambientazione. Tali componenti vanno collocati a sinistra del percorso dello studente che tende verso destra, ossia verso l'area destinata all'esperienza di studio. In questo modo, l'allievo potrà sostare più a lungo nella scuola ed essere esposto a maggiori interazioni con l'ambiente e altre persone;
- c) zona 3: si tratta di aree di minore visibilità e destinate ad accentuare la privacy degli individui; in questo contesto, vanno collocati i bagni o altre aree di servizio.

La caratteristica comune di queste zone concatenate le une alle altre sono:

- a) l'affinità tra di esse e i protagonisti dell'apprendimento;
- b) la costruzione degli scenari sulle esigenze, sui bisogni e sugli interessi dello studente; per questo motivo, le tre zone sono disegnate per permettere agli attori sociali di costruire una rappresentazione di sé. Sono platee e luoghi dell'incontro fra individui per cui queste aree visibilizzano un codice linguistico, simbolico, culturale dell'identità de brand come elementi di collante sociale fra l'ente e gli attori.

Secondo questa chiave di lettura, lo studente cessa di essere spettatore passivo e, osservando e interpretando lo spazio codificato, acquista senso e consapevolezza della propria agentività come espressione di cambiamento (Butera, 2000). Gli ambienti si mostrano aperti ad accogliere idee e molteplici alternative di scambio e di consumo in modo da soddisfare esigenze di socialità e richieste di piani individualizzati. Questa prospettiva ribalta la teoria skinneriana dello stimolo-risposta relegata al ruolo statico mono direzionale e mono metodologico del docente. Nell'ipotesi che invece stiamo prendendo in considerazione, lo studente rappresenta lo stimolo principale perché l'organizzazione possa costruire, una volta identificato il suo profilo culturale e il livello di scolarizzazione, delle risposte metodologiche in linea e in sintonia con i suoi bisogni di

apprendimento. Pertanto, il modello in grado di attivare delle risposte contestuali e pertinenti alle mete e agli interessi degli studenti è quello rappresentato dalla fig. 4; esso prevede, per prima cosa, il coinvolgimento emotivo-cognitivo dello studente come atto iniziale allo scopo di stabilire su determinati criteri un'ambientazione fisico architettonica di risposta al suo processo di valutazione dell'esperienza di apprendimento. Il processo innescato segue una logica di marketing didattico che non può prescindere da una tipologia di piano curricolare e di intervento didattico che devono agire in coerenza con quanto si è espresso e manifestato a livello fisico e comunicativo nell'ambiente. Lo scopo è di abbattere la dissonanza cognitiva (Festinger, 1973) fra ciò che è stato creato come aspettativa nell'allievo e i segni dell'ambiente e le manifestazioni comportamentali espresse dall'organismo didattico in sede di erogazione del prodotto. Il modello sotto rappresentato rappresenta qualunque situazione didattica che si prefigge di costruire un comportamento organizzativo multideterminato in risposta alle esigenze dello studente e in sinergia con il contesto in cui opera. Questi ultimi due aspetti si configurano come stimolo per l'organizzazione per creare una coerenza sistematica e una simmetria fra percorsi di apprendimento e la valutazione dell'offerta da parte dello studente. In questo modo, l'organizzazione predispone uno scenario attentamente costruito sulla sinergia fra i valori, le credenze, i simboli culturali e sociali del target e lo stesso organismo con lo scopo di agire sullo stato dei bisogni dell'allievo in termini di apprendimento, di culturalizzazione e di socializzazione, facendo perciò convergere gli obiettivi dello studente con gli obiettivi dell'organismo didattico.



Fig. 4. Teoria comportamentale dello stimolo-risposta in ambito organizzativo alla didattica dell'italiano. Nostra elaborazione.

Da questo angolo di lettura, l'organismo mira a creare un equilibrio fra sé, il contesto esterno e i destinatari (fig. 5) in modo da rispondere con un set di strumenti alla richiesta di partecipazione al processo e allo sviluppo di abilità operative dello studente. Nel fare questo, l'organizzazione crea delle metamorfosi ambientali (personalizzazioni, tematizzazioni, introduzione di nuovi materiali) e scenografiche ricorrenti, aggregando e rafforzando gli stimoli polisensoriali e le modalità organizzative dei percorsi didattici al fine di connettere con intelligenza ed efficacia gli ambienti con gli attori sociali.

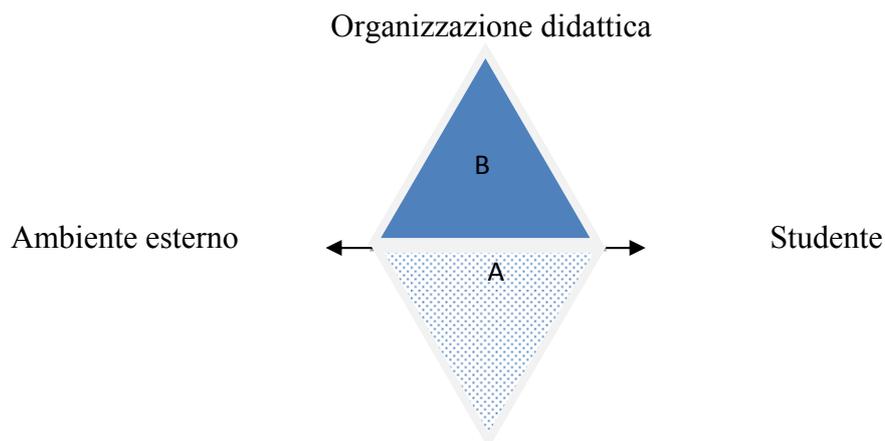


Fig. 5. Stato di equilibrio del bisogno visibile e latente. Nostra elaborazione.

La fig. 5 fa luce, inoltre, sul rapporto fra organizzazione didattica e gli altri due aspetti menzionati nel grafico, dando vita a una relazione sistemica che co-evolve in direzione della costruzione dell'apprendimento nella sua dimensione fisico-didattica. In quest'ottica, il bisogno, articolato nella sua molteplicità di variabili, non è una componente isolata dal contesto di apprendimento; infatti, il contesto istituzionale è un sistema aperto in grado di dialogare con l'esterno. L'ambiente quindi non è una esternalità al processo di apprendimento poiché ad esso l'organizzazione rivolge strumenti di comunicazione ritenuti appropriati per indirizzare la propria offerta e intercettare il target, che, in questa visione, corrisponde al mercato. Una volta segmentato il profilo dell'allievo, l'organizzazione tesse tutte quelle trame per legare in un rapporto di reciproca influenza i bisogni latenti dello studente (triangolo nominato con A) con gli spazi interni, i quali sono costruiti fisicamente (triangolo nominato con B) in modo da rispondere efficientemente alla soddisfazione dei bisogni dei destinatari.

Tale esperienza di apprendimento in via di fruizione, va inquadrata e acquisita all'interno di una cultura organizzativa di didattica dell'insegnamento della lingua straniera, diventando patrimonio consapevole di un contesto dal valore esperienziale vissuto e costruito all'interno di una istituzione che considera l'educazione linguistica un veicolo di conoscenze e di diffusione di valori, oltre che di sviluppo di abilità cognitive e comunicative. Per questa via, l'apprendimento è un costrutto latente e sociale che interessa la dimensione affettiva e cognitiva del singolo quanto le diverse combinazioni che l'apprendimento può assumere attraverso continue interrelazioni volte a formare un sistema coeso, generatore di idee e di soluzioni. Un rapporto del tipo descritto nella fig. 5 ha come meta glottodidattica l'acquisizione della lingua; tale definizione, dunque, comprende lo sviluppo della competenza comunicativa di matrice balboniana ma si caratterizza anche per la condivisione di valori profondi che intessono la cultura della lingua straniera, la cui acquisizione si manifesta anche attraverso nuovi comportamenti sociale e visibili (autopromozione).

4.3.5 Strumenti per il layout

Preso atto degli obiettivi dell'apprendimento, il coinvolgimento emotivo e razionale del destinatario dovrebbe costituire l'elemento centrale della relazione fra ambienti-studenti-prodotto linguistico.

In questo paragrafo considereremo quindi altri segni che riteniamo cruciali per la realizzazione di una storia e di un messaggio culturale interni agli ambienti didattici. Essi sono:

- a) *l'illuminazione*: è una componente fondamentale per la creazione di ambienti ideali focalizzati sull'esperienza di culturalizzazione e di socializzazione degli individui. Infatti, la luce gioca un ruolo essenziale nella valorizzazione del prodotto culturale, nella messa scenografica e contestuale delle informazioni, nella resa più luminosa dei movimenti interattivi delle persone, creando un vero e proprio palcoscenico dove l'allievo è in azione. Se l'occhio è attratto sempre dal punto più luminoso, allora un dosaggio attento della luce potrà contribuire a valorizzare l'emozione dello studente di fruire di ambienti unici. Risulta infine evidente come occorra quindi una progettazione attenta alla qualità e alla quantità degli spazi, oltre che alla esposizione dell'edificio alla luce naturale, in modo da determinare un equilibrio fra luce e ombra e forme di sostenibilità ambientale volte a ridurre il consumo elettrico;
- b) *le scelte musicali*: il sottofondo musicale contribuisce senza dubbio a motivare l'individuo lungo il passaggio nelle diverse aree dell'istituzione; la musica favorisce la permanenza all'interno degli spazi didattici, rendendo più gradevole e coinvolgente il tempo trascorso a interagire con gli altri. La scelta del genere, inoltre, dipenderà esclusivamente dal target di riferimento ma possiamo sottolineare alcune caratteristiche comuni alla "messa in onda" della musica, ovvero che sia passata con un volume dosato in modo da non creare sovra informazioni o un carico di disturbo alle attività in aula;
- c) *gli arredi e l'esposizione di prodotti autentici*: l'invito tattile che essi arrecano allo studente, consente di arricchire e completare l'esperienza culturale con una sensazione tattile, materiale del consumo di un bene intangibile. Questo avviene per gli arredi di cui abbiamo in parte già detto e per la fruizione di un prodotto linguistico in cui lingua ed espressione della cultura trovano nella natura di prodotti autentici un materiale da poter vedere e toccare, sperimentare e provare. La caratteristica culturale di un bene intangibile trova rispondenza, completandosi, nei prodotti che sono espressione della cultura stessa. Il fatto di vederli e di toccarli diventano parte costruttiva ed emotiva del loro bagaglio formativo, avendo adesso più esempi e coordinate per la loro appartenenza alla realtà culturale della lingua studiata.

4.4 Gli stimoli sensoriali

Come abbiamo già considerato nella sezione precedente, l'utilizzo sinergico e organizzato degli stimoli sensoriali dovrebbe avvenire in maniera coordinata in ogni contesto in cui si svolge l'apprendimento. In questa sede perciò approfondiremo ciascuno degli stimoli in rapporto al contesto esterno e interno, in modo che vi sia una continuità a livello di percezione della sensazione di curiosità, attrattività e piacere come dell'immagine che ogni ambiente predispone secondo un ordine interattivo degli stessi con l'elemento umano. Fare questa analisi, pur convergente nei luoghi e prodotta simultaneamente o alternativamente, significa deve tenere conto del mix architettonico della sede e delle politiche di micro marketing scelte per bilanciare l'esigenza della domanda con le caratteristiche stesse dell'offerta. L'obiettivo è di facilitare il processo decisionale del cliente in modo che sia congruo con le mete che intende conseguire servendosi dello strumento lingua.

L'esperienza polisensoriale, perciò, potenzia i tratti distintivi di un'offerta che avviene contestualmente a un territorio nel quale ci si predispone a raccogliere informazioni e ad elaborarle in modo psicologico e razionale. Nei prossimi paragrafi, procederemo perciò a una suddivisione per dimensioni degli stimoli che sono finalizzati strategicamente a migliorare l'offerta e l'esperienza di apprendimento, agendo sugli ambienti come sull'individuo allo scopo di aumentare la realtà in direzione:

- a) di un maggiore valore all'immagine dell'organismo;
- b) della differenziazione dei contesti istituzionali;
- c) della fidelizzazione del cliente.

4.4.1 La comunicazione visiva

Gli ambienti percepiti dalla vista diventano segno e fenomeno di interpretazione della personalità di tali aree. La comunicazione visiva può influenzare variabili di risposta e per questa ragione suscitare emozioni e reazioni di risposta come frequentare e comunicare con gli ambienti o, viceversa, di uscirne rapidamente. Come e più delle altre, la vista cattura e organizza il territorio in cui transitiamo. Per organizzare in modo significativo tali spazi, è fondamentale creare attenzione nei confronti di un messaggio che va scomposto e ricreato secondo diverse percezioni. A questo proposito, la vista informa subito della situazione in cui ci troviamo, definendo i fattori ambientali, fisici e sociali. La vista quindi è uno strumento utilizzato per organizzare in modo coerente e sequenziale l'architettura dell'esperienza e il messaggio che si realizza attraverso colori, forme, linee, angolazioni. Applicata concretamente ai contesti di fruizione della scuola, la comunicazione visiva ne coglie i punti centrali più rappresentativi, ricavando un imprinting globale del particolare. In modo speciale, tale organo sensoriale concentra l'attenzione su alcune caratteristiche fisiche quali lo sviluppo in altezza, la forma dell'oggetto, la materia con cui è composta. Da questo atto di lettura, l'organizzazione degli spazi deve includere il campo visivo e le caratteristiche visive dei materiali (spazio video per illustrare le caratteristiche del bene) e contenuti esposti con lo scopo di migliorare la loro presentazione o esposizione mediante un attento piano e modulazione della luce. Infine, crediamo utile attribuire una nota particolare al colore il cui ruolo influenza un determinato stato emotivo (Itten, 1961), orientando comportamenti e scelte. Infatti, una progettazione dei colori acquista una valenza strategica di tipo comunicativo che va costruita secondo precisi criteri, tra i quali: la scelta del pigmento cromatico, la sua sequenza, la gradazione e il contrasto (accostamento di colori ottenuto dalla ripetizione di uno schema, Zaghi, 2012). L'effetto cromatico opera così come strumento di comunicazione e di leggibilità del prodotto; è segno connotativo, elemento semantico e segnaletico nonché strumento di posizionamento intuitivo del prodotto essendo accostato a uno stato emotivo e a una sua forma, stando alle ricerche espresse dalla teoria del colore (Marcolli, 1971). Nell'ambito della psicologia ambientale e del VM, i passaggi e le declinazioni del colore hanno una particolare implicazione nel sistema dell'offerta, connotando e legando a uno sfondo emotivo i valori della *corporate identity*.

4.4.2 La comunicazione olfattiva

La coerenza fra persone e ambienti è alla base della meta a cui tende il marketing polisensoriale. In questo paragrafo, dunque, considereremo il valore ottenuto mediante l'olfatto. Insieme al gusto, è un senso chimico che rimane ancorato al contesto nel quale avviene tale percezione. Rievoca e ripropone situazioni di ricordi passate che dialogano con lo spazio più intuitivo della persona. Sotto il profilo didattico, l'importanza di associare determinati aromi in fasce orarie potrebbe contribuire a:

- a) rendere l'atmosfera piacevole e rilassante;
- b) offrire uno stato di benessere;
- c) incrementare la produttività;
- d) condizionare le valutazioni dello studente;
- e) diminuire lo stress.

Presupposto fondamentale per la scelta dell'aroma è che deve essere in linea con il significato culturale attribuito dal contesto a quella fragranza; deve essere orientata alla tipologia dell'utenza che ne usufruisce e di conseguenza il profumo va dosato nel volume per non influenzare lo stato psicologico dell'allievo in quella situazione; un altro aspetto è che l'aroma impiegato deve essere accostato all'immagine del brand, consolidandone la forza propulsiva. Bitner (1992) ha rivelato come l'utilizzo di specifici aromi e la sua associazione al prodotto abbia influenzato il processo di scelta. Per l'ambito che ci compete, invece, facciamo riferimento ad altri studi (D'Amico, 2003) secondo i quali i profumi predispongono l'essere umano alla produttività (20% per cento in più) a seconda dell'uso di tale fragranza in una determinata fascia oraria. Ad esempio, il limone per le sue risorse energizzanti va utilizzato la mattina, all'inizio della giornata. A seguire, un cocktail fiorito per incrementare la concentrazione; agrumi e cipresso fino al tardo pomeriggio per mantenere alta la concentrazione.

4.4.3 La comunicazione tattile

Lo stimolo tattile è uno dei sensi definiti 'profondi'. Fornito da arredi e prodotti, testi e materiali percepiti nella forma, nel peso e nella temperatura, ad esempio, dal contatto fisico, la stretta vicinanza fra soggetto e oggetto predispone rispettivamente:

- a) il primo (il soggetto) all'empatia verso l'ambiente;
- a) il modo in cui viene percepito il prodotto. Nella fattispecie, i materiali e la loro rispettiva conduttività di calore al contatto, trasmettono un codice tattile e un carico di emotività che possiamo sperimentare solo col contatto fisico.

Il piacere di sorseggiare un caffè italiano autentico da una tazzina alla moda, di marca e facile da manipolare per la leggerezza e il design, contribuisce a rendere più accattivante l'esperienza compiuta all'interno di tali ambienti, aumentando di fatto uno stato psicologico positivo, ad esempio, e una maggiore disponibilità a comportamenti favorevoli. Ciò dimostra come la scelta del materiale impone determinate reazioni fisiche ed emotive da parte del cliente. Il marmo, ad esempio

è usato per garantire all'ambiente un'atmosfera e un significato di lusso e di estrema unicità; il legno, al contrario, comunica calore e accoglienza. Per quanto riguarda l'utilizzo di materiali che avverrà sempre in maniera contestuale come i metalli o i vetri trasparenti, essi conferiscono alla sede e al brand un'immagine moderna e di innovazione. In determinati contesti, il modello di drammatizzazione del brand assume valore nel momento di far ricorso a materiali ecocompatibili e a soluzioni economiche ed ambientali.

4.4.4 La comunicazione uditiva

Leva sensoriale che aumenta la comprensione degli stimoli cognitivi e affettivi (Trevisani, 2001), il sottofondo musicale negli ambienti didattici, ad eccezione delle aule per il potere distrattivo, consente di rendere immediata la raccolta delle informazioni. Inoltre lo stimolo sonoro, scelto sulla base della tipologia del target di riferimento, è impiegato per i seguenti fini:

- a) ridurre i rumori;
- b) diminuire lo stress e gli stati psicologici negativi quali la frustrazione e l'ansia;
- c) aumentare il piacere di trascorrere il tempo all'interno di tali aree;
- d) aumentare la modalità delle interazioni.

Altro elemento da considerare è la scelta del sottofondo musicale che va correlata con la preferenza musicale dei destinatari: una canzone veloce tende a eccitare e incrementare la piacevolezza per un target giovane. Una musica lenta invece, pare sia più adatta a un pubblico più maturo (Yalch, Spangenberg, 1990) dal momento che il primo target analizzato lo potrebbe interpretare come fonte di tristezza. Altro aspetto è l'interrelazione fra la velocità della musica e il suo effetto, anche se, come abbiamo già visto, occorre sempre tenere presente chi è il destinatario della colonna sonora. In Bruner (1990), troviamo una formulazione delle espressioni musicali con il linguaggio musicale. Ne risulta quanto segue:

- a) le melodie eseguite con performance delicate trasmettono percezioni altrettanto delicate;
- b) le musiche che si contraddistinguono per la ricchezza di note, introiettano uno stato emotivo energico e contribuiscono a rendere l'atmosfera più vitale.

Bisogna poi tenere in considerazione la tipologia di canzoni trasmesse, ovvero di tendenza o di classifica che potrebbe coinvolgere maggiormente lo studente, oppure brani da sottofondo che tendono a rallentare il ritmo di esecuzione dei compiti, determinando al contempo maggiore ponderatezza.

4.4.5 Considerazioni finali sull'utilizzo degli stimoli sensoriali negli ambienti didattici

La giustificazione di descrivere gli stimoli sensoriali è collegata al fatto che gli allievi percepiscono in maniera olistica l'ambiente di apprendimento. La loro reazione, la produzione delle loro aspettative, il loro atteggiamento si forma grazie alla realizzazione di un percorso in cui gli stimoli

sensoriali, agendo in maniera combinata, completano le informazioni rese dal contesto e rendono più memorabili l'esperienza di tali ambienti. Si attiva quindi una memoria sensoriale in cui la processazione di tali informazioni viene immagazzinata nella memoria implicita a lungo termine attraverso un ciclo articolatorio che si sviluppa negli spazi.

Ma vi è un altro fattore rilevante per la costituzione di ambiente di lavoro ad hoc: essi infatti devono essere concepiti per accogliere e mettere nelle migliori condizioni l'apprendente, ottenendo il massimo comfort e la massima funzionalità dagli strumenti. Si tratta di condizioni essenziali per disporre di ambienti armoniosi e creare esperienze di qualità.

4.5 Le aule

L'organizzazione degli ambienti e la disponibilità che questi riservano agli studenti rispecchia una diversa filosofia di fondo ai processi culturali e di apprendimento linguistico. Infatti, una diversa riqualificazione del rapporto fra spazio e lavoro didattico determina un cambiamento che va in direzione di:

- a) un nuovo equilibrio fra aula, persone e contesto istituzionale;
- b) un'idea di apprendimento strettamente correlata allo studente;
- c) una configurazione ambientale concepita per prendersi cura e promuovere l'apprendimento dell'allievo;
- d) una collocazione fisico-spaziale dei discenti molto più funzionale alla formazione e all'apprendimento linguistico.

Si tratta di aspetti significativi finalizzati a rendere le aule effettive culture e a stimolare, di conseguenza, un'idea di apprendimento basata sulla mobilità fisico-cognitiva dell'apprendente, facendo ricorso alle attrezzature come ai diversi tipi di comunicazione sensoriali che abbiamo descritto nei paragrafi precedenti.

Un approccio intelligente, dunque, tiene in considerazione una progettualità che concepisce l'aula non solo per i processi che si svolgono ma anche per il significato che essi rivestono in quanto parte di:

- a) uno scenario istituzionale;
- b) una cornice strutturale che è parte del sistema di offerta linguistica;
- c) una strategia dell'organizzazione che mira a rendere operativo, funzionale e unico da un punto di vista scenografico, l'esperienza di studio presso i propri ambienti;
- d) uno spazio che si configura come luogo principale dell'esperienza di studio degli apprendenti.

Dall'analisi di tali aspetti, risulta significativo il fatto che l'aula sia concepita con criteri e forme funzionali all'apprendimento dello studente e pertanto, siffatti aree includano e siano interrelate con la dimensione umana. Se abbiamo definito le aule come culture effettive dell'organismo, allo stesso modo dovremmo estendere la portata costruttiva delle aule alla progettazione di uno spazio culturale in grado di offrire agli studenti un'idea più ampia e autentica di lingua e cultura straniera, di cui sono parte riflessiva, critica e ispiratrice di nuove definizioni.

Come notiamo, l'accento è posto sul nesso fra la cultura dell'organizzazione, lo spazio didattico e l'attenzione per la componente umana dal momento che ogni elemento della progettazione risulta funzionale all'esperienza linguistica e alla performance dello studente. Da questa prospettiva, l'aula è strumento che rientra nella pianificazione del cambiamento: determinando l'incontro fra prodotto linguistico e destinatari, concorre a rendere effettivo il cambiamento, guidando o rafforzando gli allievi attraverso un percorso esperienziale di acquisizione linguistica, di socializzazione e di culturalizzazione (Freddi, 2010). All'interno di un apprendimento organizzato, quindi, l'aula è la direttrice di senso che fin dal primo contatto con l'organismo lo studente ha intrapreso mediante degli strumenti che agendo sulla sfera emotiva e razionale, hanno contribuito a creare una memoria storica della sua presenza, esperienziale perché colta con strumenti di natura cognitiva e con i sensi. L'analisi delle aule e dei processi di lavoro possono essere colti attraverso uno strumento che ci consente di analizzare questi ambienti in profondità, in riferimento ad aspetti quali lo stile progettuale e i servizi che contribuiscono a determinare una modalità di lavoro adeguata a conseguire un apprendimento significativo. Nel paragrafo successivo, quindi, prenderemo in considerazione il metodo SHEL di Edwards (1972) che si innesta nel campo di ricerca compiuto dalla psicologia dello spazio (Piardi et al., 2012).

4.5.1 Analisi propedeutica e progettuale delle aule: il metodo SHEL

Nell'analizzare le aule, adoteremo un metodo utilizzato in disparati campi e settori che spaziano dall'economia all'aviazione. Nel nostro caso, adoteremo tale strumento tenendo in considerazione l'area che stiamo investigando e le possibili implicazioni che possono derivarne a livello didattico. Frutto degli studi di Edwards, il metodo denominato SHEL è un acronimo il cui significato si compone nel modo seguente:

- *Software*: all'interno degli ambienti didattici, troviamo un insieme complessivo di forze interpersonali, di relazioni interne fra regole, abitudini e comportamenti che regolano a loro volta le dinamiche interattive e le modalità di lavoro in classe; si tratta di elementi che sono parte di un codice complessivo di interazione all'interno di un contesto di apprendimento;
- *Hardware*: secondo questa visione, l'aula è permeata da attrezzature simboliche la cultura dell'organismo nell'assolvere una funzione positiva e di comodità per lo studente. In questa cornice, ogni aula possiede una propria identità e degli obiettivi che gli appartengono;
- *Environware*: tale definizione fa riferimento all'ambientazione entro cui studiano gli allievi. L'attenzione, a nostro modo di vedere, dovrebbe in realtà spostarsi sulla sinergia tra aule e persone dal momento che anche quest'ultime diventano parte del concetto di metafora dell'organismo. Lo dimostrano sia il rafforzamento della motivazione dello studente in rapporto alla qualità didattica e degli ambienti, sia la fidelizzazione concreta dell'allievo, la quale va colta in una dimensione di co-produzione dell'evento linguistico. Secondo questo atto di lettura, il contesto mette a disposizione dello studente degli strumenti intellettuali e materiali che regolano il concetto di apprendimento sulla molteplicità delle variabili dello scambio che si instaura fra studente e organismo.

Da un punto di vista metodologico, un'osservazione attenta al suddetto metodo, mette in evidenza come un'analisi strutturata degli ambienti didattici risulti ottimale per quantificare i mezzi materiali

di cui dispone l'aula e identificare la razionalità e la coerenza del percorso didattico che vogliamo intraprendere dentro un siffatto spazio. In questo modo, possiamo più facilmente cogliere le necessità a livello di strumentazione didattica dell'aula e progettare un suo miglioramento. È altresì interessante osservare come la scomposizione dell'aula mediante lo SHEL, spinga a considerare ogni elemento compreso come espressione della cultura dell'organizzazione relativa alle finalità culturali per cui ha predisposto uno scenario organizzato di questo tipo. Da questa chiave di lettura, possiamo allora risalire rispettivamente:

- a) alla visione del cambiamento dell'organizzazione: infatti, la forma dell'aula predispone un tipo di intervento metodologico che manifesta in modo leggibile e chiaro un'idea di lingua atta a favorire una modalità di lavoro didattico e di interazione in favore dell'apertura e del confronto fra i partecipanti. In caso contrario, una disposizione frontale e tradizionale concorre a fissare stabilmente e/o contestualmente la lingua LS, determinando una chiusura simbolica e interpretativa del mondo. Elementi che contraddistinguono un apprendimento rigido e individuale che si oppone alla comprensione dei processi e di una realtà sociale mobile e interattiva;
- b) all'idea di apprendimento stabilita dall'organizzazione; definire l'aula come metafora di un apprendimento concepito a livello organizzativo significa arrivare a quelle che erano le premesse di costruzione dell'identità di un organismo culturale. La concezione e la formulazione spaziale degli ambienti dovranno essere in sintonia con il *layout* didattico, legittimandolo come obiettivo in seno a un apprendimento organizzato. Ciò presuppone che la mancata corrispondenza fra l'organizzazione spaziale degli ambienti e delle aule determini forme di incongruenza progettuale dell'apprendimento, generando delle dinamiche che legate alla dimensione didattica, finiranno per incidere in misura rilevante sulla qualità dell'apprendimento dello studente. La variabile ambientale dovrà essere naturalizzata poi dalle persone, per cui la figura del docente, la sua condotta e azione didattica in un lungo periodo, verificheranno la congruenza o meno di tale allineamento al progetto spaziale e didattico fissato dall'organismo;
- c) alla praticabilità di un metodo didattico: numerose sono le determinanti su cui si articola il processo di apprendimento. È in classe però che trova sostegno e intensità grazie al consolidarsi di strategie e stili di apprendimento differenziati (Caon, 2008), rendendo l'apprendente una persona capace di autopromuoversi attraverso una comunicazione competente nel fare scelte linguistiche ed extralinguistiche consapevoli (Balboni, 2007a). Questa ricostruzione dell'identità dello studente ci restituisce l'importanza del metodo didattico nel determinare traiettorie di comprensione e di approfondimenti della lingua italiana. Le implicazioni saranno quelle di configurare il clima e l'atmosfera della classe sulle dinamiche dell'apprendimento che si è propagato, ambiente dopo ambiente, nei luoghi dell'organizzazione didattica. A tal riguardo, il fattore ambientale, quello organizzativo e metodologico forniscono supporto all'apprendimento dello studente che rafforza in questa maniera i processi motivazionali, decisionali e le prospettive individuali di autopromuoversi attraverso la lingua straniera. Seconda questa interpretazione, la combinazione organizzata di questi aspetti tende a rappresentarsi in comportamenti e performance;
- d) alla soddisfazione dello studente: secondo Latham e Pinder (2005) il contesto è una variabile che influenza il grado in cui i bisogni si soddisfano (Gabielli, 2010), direzionando

comportamenti e valori. Ciò determina una sequenza di soddisfazione (fig. 6) legata a possibili variabili, vale a dire:

- soddisfazione ambientale: essa è collegata all’atmosfera percepita dallo studente, oltre alla qualità dei servizi e degli arredi negli ambienti ospitanti;
- soddisfazione organizzativa: tale definizione include la qualità delle informazioni, delle comunicazioni e del trattamento interpersonale ricevuto dall’utente da parte dell’organizzazione;
- soddisfazione didattica: riguarda il momento più squisitamente didattico. La gestione didattica, interazionale, sociale e, infine, della tecnologia per l’apprendimento;
- soddisfazione di profitto; i contenuti e il profitto ottenuto contribuiscono a rafforzare la fiducia nel processo esperienziale conseguito entro un contesto organizzativo e didattico.



Fig. 6. Customer satisfaction dello studente di lingua italiana come LS. Nostra elaborazione.

L’interazione tra i diversi fattori attiva il processo di fidelizzazione dello studente che è quindi il risultato di diversi livelli di implementazione dell’offerta linguistica entro un contesto di apprendimento che investe ogni ambiente didattico di potere relazionale e comunicativo. Alla base, vi è dunque, una concezione olistica dell’apprendimento (Maimone, 2007) nella quale si realizza.

Una progettualità dell’aula scandita e valutata mediante il metodo SHEL è utile per non creare dissonanze post acquisto fra i vari ambienti e rendere uniforme l’idea di apprendimento, comunicata e promossa a livello marketing dagli ambienti, con le attese e le mete degli studenti. Perché la sequenza di tale processo conduca alle finalità stabilite, è necessario che tutto sia connesso con l’efficienza degli interventi metodologici e didattici perseguiti dal docente di lingua. La presenza contemporanea e l’allineamento di più elementi orientati verso un unico obiettivo, determina perciò un miglioramento delle aree deputate all’apprendimento, ottimizzando nello stesso tempo ogni singola componente, tangibile e non, del processo di acquisizione.

4.5.2 Aspetti dell’aula focalizzati sullo studente

L’organismo didattico assume forma negli ambienti che si articolano secondo il modello sociale e relazionale perseguito dalla scuola. Da questo quadro ricostruttivo, l’aula dovrebbe determinare un accrescimento del valore delle risorse umane e pertanto dovrà essere ispirato a criteri quali la comodità e la funzionalità degli strumenti che fungono da supporto all’esperienza di apprendimento. Dunque, ogni elemento fisico compreso nel perimetro dell’aula, dovrebbe concorrere nell’ordine:

- a) alle necessità ergonomiche, prima di tutto, degli apprendenti;
- b) alle necessità di socializzazione: una corretta organizzazione del *layout* permette di creare degli spazi possibili di sinergia e attivare opportunamente una comunicazione convergente nelle capacità degli individui di confrontarsi e di condividere informazioni;
- c) alle necessità didattiche ascrivibili al metodo impiegato dal docente.

L'ultimo punto sopra menzionato, ci riporta a considerare la convergenza fra l'idea di apprendimento stabilita dall'organizzazione e la forma degli ambienti didattici; infatti, se il comitato didattico auspica di potenziare la competenza comunicativa degli studenti, dovrà creare dei contesti spaziali adeguati e coerenti al raggiungimento di tale obiettivo. Inoltre, la metodologia glottodidattica dovrà essere consapevole delle modalità di interazione che un approccio comunicativo impone nel sistema di gestione delle attività e della classe. L'approccio comunicativo, esprime una visione del mondo che si realizza concretamente nella distribuzione spaziale della classe. Di conseguenza, sarà importante saper scegliere tutti gli strumenti didattici (qualità, altezza, spessore, peso, volume e caratteristiche dei banchi, delle sedie, ad esempio, fissi o mobili, personalizzabili o meno) per rispondere in modo uniforme e omogeneo all'assetto didattico che ha definito le mete curricolari e implementato delle azioni volte ad assicurare il corretto funzionamento delle parti.

Da quest'ottica, quindi, occorre considerare l'aula come schema di riferimento sociale e di partecipazione alla didattica per il raggiungimento di potenziali obiettivi legati all'uso della lingua. Risulta perciò fondamentale capire l'involucro dove si studia e avvengono esperienze di vita reale, costruendo degli spazi ad hoc in grado di far svolgere un determinato lavoro per ottenere dei risultati specifici. A questo scopo, riteniamo utile fornire una revisione degli stessi ambienti in modo da far emergere gli aspetti peculiari di una struttura che, in ogni caso, deve essere focalizzata sullo studente e sulla qualità degli stessi:

- a) *qualità*: il concetto di qualità è associato alla scelta dei materiali e delle finiture. A questi elementi, vanno aggiunti determinati colori selezionati in ragione delle teorie espressive del colore;
- b) *costo*: ogni aula ha un costo che è influenzato dal piano finanziario di cui la scuola dispone per investire nel miglioramento dei servizi didattici. Altro elemento chiave relativo al costo consiste nel fatto che una scuola che punti a dare un'immagine di sé posizionata su un determinato target, dovrà valutare complessivamente ogni aula perché l'ambiente didattico sia in grado di valorizzare il brand e giustificare certe politiche linguistiche e di comunicazione;
- c) *aspetto*: ogni ambiente potrebbe essere tematizzato e/o personalizzato affinché risulti in linea con la tipologia di offerta didattica proposta e sia al contempo motivante per l'apprendente, esponendo al suo interno collegamenti autentici al percorso di studi;
- d) *funzionalità*: si tratta di un aspetto che riveste una notevole importanza in quanto un'aula poca funzionale e scomoda non evidenzia una correlazione fra le diverse parti ambientali predisposte in sede. Per questo motivo, gli aspetti materiali devono servire a mettere nelle condizioni migliori l'allievo di lavorare, di essere concentrato sui processi, di intervenire in modo pervasivo ed efficace allo scambio. Le funzioni che tali spazi di lavoro dovrebbero

facilitare e rendere possibili sono pertinenti a spazi dinamici in cui poter alternare e far svolgere attività differenti. Essi risultano così organizzati:

- spazi funzionali per il lavoro e la riflessione individuale;
- spazi personalizzabili dove riporre oggetti personali, materiali cartacei e digitali;
- spazi per aumentare il processo attentivo e di movimento;
- spazi adeguati per la concentrazione;
- spazi per lavorare secondo modalità a coppie;
- spazi per attività di gruppo;
- spazi per presentazioni frontali con l'uso delle moderne tecnologie;
- spazi in grado di contenere e ospitare tecnologie leggere;
- spazi dotati di infrastrutture tecnologiche in grado di eliminare un denso cablaggio.

In riferimento all'ultimo punto, la tipologia e la funzionalità delle glottotecnologie, per fare un esempio concreto, permette di creare delle griglie di lettura del contesto didattico e rendere più facilmente accessibile e comprensibile alcuni passaggi. Allo stesso modo, la comodità di certi banchi e delle sedie mobili ad essa connesse, consente di direzionare i movimenti del corpo e di pensiero verso un'azione e attenzione mirata ed efficace.

Gli aspetti analizzati hanno il vantaggio di rendere fruibile l'apprendimento; il format distributivo degli elementi fisico-architettonici ivi compresi predispongono lo studente a impostare determinate strategie di relazione con i colleghi e con la lingua. Riconoscere questa prospettiva, significa rivedere la loro presenza alla luce di un possibile impatto sulla disposizione iniziale, sul rendimento e sul profitto dello studente.

4.5.3 Ipotesi di distribuzione spaziale degli elementi didattici nell'aula

Seconda la prospettiva di indagine finora impiegata, l'aula è inclusa nel progetto didattico dell'organismo in quanto ogni componente strutturale deve essere funzionale all'apprendente e alle attività didattiche previste dal metodo di insegnamento stabilito nel piano curricolare. Avendo come punto di riferimento le funzioni nel paragrafo precedente menzionate, la razionalizzazione dello spazio potrebbe prevedere le seguenti ipotesi distributive:

- a) *spazio cattedratico*: favorisce un modello di apprendimento tradizionale che corrisponde a una modalità di lavoro individuale. Inoltre, tale modello spaziale non valorizza la componente umana né guida il pensiero degli apprendenti all'azione. Ne consegue un'unità spaziale chiusa, allineate su diverse file poste per attività di memorizzazione, con scarsa possibilità di effettuare dei movimenti corporei e a basso livello di circolazione dei flussi di interazione. Il posto banco, inoltre, non risponde alle esigenze di un approccio comunicativo e del comfort dello studente. Infatti, la postazione di lavoro risulta spersonalizzata; la stretta vicinanza impedisce i movimenti di entrata e di uscita ed è spesso fonte di rumore e di disturbo per gli altri, abbassando di conseguenza la soglia di attenzione;
- b) *modello spaziale a ferro di cavallo*: si tratta di una tipologia di spazio che assume come riferimento un tipo di comunicazione orizzontale. Le modalità di lavoro seguono la

caratterizzazione dell'ambiente per cui vi sono unità di postazione che, posto il fatto che siano adattabili alla planimetria e al numero di persone, prevedono una distribuzione semicircolare oppure a U. Questa configurazione è utile per promuovere un lavoro individuale e creativo, di interazione collettiva nonché di verifica e di scambio delle informazioni, e, infine di controllo risultati svolti in plenaria. Potrebbe avere lo svantaggio di non stabilire una relazione con la stanza né di sfruttarla adeguatamente con la creazione di spazi di supporto. Naturalmente, ci riferiamo a condizioni ambientali in cui i percorsi non sono modificabili;

- c) *modello spaziale circolare*: una tale suddivisione circolare è consigliata per un numero non troppo grande di studenti e per ambienti di medie dimensioni; adatto alla circolazione delle informazioni, prevede un alto livello di interazione e di scambio comunicativo. La modalità di lavoro è fortemente coinvolgente a livello emotivo e comunicativo e forse potrebbe essere temuta da chi predilige inizialmente il lavoro individuale. Inoltre, una disposizione di questo tipo potrebbe escludere quanti sono lontani dalle finestre, dagli impianti di condizionamento e/o dalle fonti principali di illuminazione.

Tra i vantaggi vi sono quelli di svolgere in plenaria numerose attività di lavoro, di mettere in contatto tutti gli studenti che possono guardarsi l'un con l'altro, di favorire attitudini positive per la creazione di un gruppo coeso e, a conclusione, di rendere standardizzabile le procedure di lavoro di molte attività perché condivise;

- d) *modello open space*: un'organizzazione planimetrica dovrebbe favorire la distribuzione dello spazio secondo una tipologia *open space*. Si tratta di un ambiente grande e condiviso da tutti i membri che lavorano a dei tavoli circolari. Caratteristica fondamentale di questi tavoli è che sono flessibili per cui a ogni coppia di studenti appartiene uno spicchio che può ricomporre senza vincoli. Ne risulta un ambiente estremamente dinamico e flessibile nell'attuare diverse composizioni di tavoli formate da studenti sempre differenti. Quest'ultimo modello di spazio è tuttora oggetto di studio presso l'Università Waseda di Tokyo, in modo da determinare se i percorsi strutturati siano coerenti sia con le effettive modalità didattiche impiegate dal docente di lingua straniera.

4.5.4 Analisi strutturale dell'aula

Dall'analisi effettuata sopra, possiamo fondare un'ipotesi di schema progettuale che mira a rendere chiaro l'apparato analitico di tali spazi e a misurare le potenzialità in relazione ai vincoli operativi imposti dalla planimetria di cui disponiamo. Lavorare con questa griglia flessibile e integrabile (fig. 7), potrebbe essere utile per il docente come per l'organizzazione didattica per avere una visione globale dell'aula e individuare così le caratteristiche salienti dello spazio didattico e dei supporti già presenti; di modificare o intervenire nello spazio per una revisione degli stessi perché siano adeguati alle richieste del target, compatibili con lo spazio e funzionali alla didattica.

CORSO:		GIORNO :		CLASSE:		N. DI STUDENTI	
Ecologia dello spazio didattico							
Segnalate	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	Nominate	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	Standardizzata	<input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no
Adattabile	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	Spoglia	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	Tematizzate	<input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no
Personalizzabile	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no					
È già definito	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	multifunzionale		<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	
Accessibile	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	n. di persone				
Colorate	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	vivaci	<input type="checkbox"/>	invalidanti	<input type="checkbox"/>	sbiechi
Luce e colore	in relazione con le finiture			<input type="checkbox"/>	in relazione con gli arredi		<input type="checkbox"/>
Qualità della luce	sostenibile				Equilibrio fra luce naturale e artificiale		
Arredo	<input type="checkbox"/> banchi	<input type="checkbox"/> sedie	<input type="checkbox"/> tavoli	<input type="checkbox"/> scrivanie	<input type="checkbox"/> poggioli	<input type="checkbox"/> armadio	<input type="checkbox"/> cattedra
				<input type="checkbox"/> tende	<input type="checkbox"/> lavagna	<input type="checkbox"/> mensole	
						<input type="checkbox"/> Invasivo	<input type="checkbox"/> Dominante
						<input type="checkbox"/> Leggero	<input type="checkbox"/> Invalente
Stimola l'attività fisica	Le sedie sono	<input type="checkbox"/> mobili	<input type="checkbox"/> fissi	<input type="checkbox"/> troppo lontane	<input type="checkbox"/> troppo vicine	I banchi sono	<input type="checkbox"/> mobili
							<input type="checkbox"/> fissi
							<input type="checkbox"/> troppo lontani
							<input type="checkbox"/> troppo vicini
Stimola l'interazione	Le sedie sono organizzate in modo	<input type="checkbox"/> cella circolare chiuso	<input type="checkbox"/> cella circolare aperta	<input type="checkbox"/> a ferro di cavallo	<input type="checkbox"/> allineate	I banchi sono organizzati in modo	<input type="checkbox"/> cella circolare chiuso
				<input type="checkbox"/> gruppi	<input type="checkbox"/> isolate		<input type="checkbox"/> cella circolare aperta
				<input type="checkbox"/> cattedratico			<input type="checkbox"/> allineate
							<input type="checkbox"/> a ferro di cavallo
							<input type="checkbox"/> cattedratico
							<input type="checkbox"/> gruppi
							<input type="checkbox"/> isolati
Comfort termico							
Comfort visivo	Finestre apribili <input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/> Panorama interno	<input type="checkbox"/> Panorama esterno
Supporto fisico	Carta	<input type="checkbox"/> testo	<input type="checkbox"/> quaderno	<input type="checkbox"/> libro di esercizi	<input type="checkbox"/> fotocopie		
Supporto tecnologico	<input type="checkbox"/> leggere	<input type="checkbox"/> pesanti	<input type="checkbox"/> wireless	Quale		<input type="checkbox"/> Rende trasferibile il lavoro	<input type="checkbox"/> vincolato al banco o presa

Fig. 7. Griglia di progettazione e valutazione fisico-spaziale dell'aula. Elaborazione personale.

4.6 Scelta dell'arredo

La selezione della componente d'arredo varia a seconda delle politiche sul territorio e di marketing dell'organismo. Seguendo questa linea di VM, l'istituzione dispone di un piano finanziario che gli permetterà di fare scelte oculate e attinenti all'acquisto di materiali ecocompatibili e funzionali all'attività dell'apprendente. Anche da questa prospettiva, gli arredi rientrano nel progetto didattico in modo che risulti adeguato alle esigenze dello studente, arrecandogli benessere. Di questo

approccio sull'individuo, possiamo formulare dei criteri metodologici che ci consentono di ricavare lo spettro di selezione e di valutazione delle caratteristiche delle tipologie di arredo così articolate (Piardi, et al., 2012):

1. sicurezza: l'arredo deve essere rispondente alle disposizioni legislative in materia di sicurezza, uso, stabilità, antistaticità;
2. aspetto formale: comprende il design e tutte le parti del sistema che conferiscono all'ambiente un grado di innovazione o di coerenza formale sia col sistema fisico-spaziale dell'apprendimento, che con l'immagine che l'istituzione desidera trasmettere;
3. qualità ed ergonomia: nella maggioranza dei casi, la qualità prevede un design moderno con l'aggiunta di materiale finalizzato a creare condizioni di benessere e di compatibilità ambientale. Risultano criteri compatibili per la misurazione di tale aspetto la regolabilità che permette di usufruire di posizioni e movimenti diversi senza che si perda concentrazione o ci si allontani dall'oggetto; poi la colorimetria, i rivestimenti, il comfort. Soluzioni di questo tipo assicurano una situazione di benessere allo studente, contribuendo a migliorare la sua prestazione comunicativa;
4. funzionalità; rientra in questo aspetto l'adattabilità e l'integrabilità al *layout* e con l'ambiente in cui si collocano gli arredi;
5. resistenza e durabilità: giocano un ruolo essenziali per la resistenza e l'usura nel tempo, la scelta dei materiali, delle tessiture e dei rivestimenti;
6. costo: gli aspetti sopra elencati trovano una sintesi nel rapporto congruo fra prezzo e qualità delle prestazioni;
7. manutenibilità: è la condizione che prevede di sostituire e intercambiare alcuni elementi dell'arredo, mantenendoli sempre in equilibrio con un ambiente sano, funzionale e pulito;
8. affidabilità del fornitore: questo punto è strettamente connesso a quello precedente. Infatti, la qualità è quasi sempre sinonimo di prestigio del fornitore e del distributore che intervengono rapidamente nel completare o rendere funzionale e in uso il materiale;
9. compatibilità ecologica: i benefici che si ottengono dall'utilizzo di materiale sostenibile sono la riciclabilità di alcuni materiali e soprattutto la durata nel tempo.

A conclusione, la progettazione di un ambiente di apprendimento organizzato all'esperienza formativa dell'apprendente, assicura la valenza strutturale e il valore di ambienti che si prendono cura delle persone. Ciò rappresenta una buona pratica per migliorare il funzionamento dei luoghi di studio, rendendoli più agibili e piacevoli; inoltre, la scelta degli arredi permette di comunicare i valori su cui punta il brand così da rafforzare la condivisione con il proprio target; per gli studenti significa poter disporre di strumenti per ottimizzare il lavoro svolto e perseguire la massima efficienza comunicativa.

4.7 Conclusione

Dal quadro ricostruttivo che abbiamo delineato in questo quarto capitolo, il fenomeno della conoscenza si manifesta con la costruzione e socializzazione di ambienti didattici che si configurano come piattaforme relazionali e simboliche di un territorio organizzativo, dove ogni interazione fisica e spaziale, forma e genera conoscenza. Si tratta di un contesto modellato su significati comuni e condivisi, laddove la condivisione rappresenta il metodo e il processo di costruzione del reale e del possibile; con il primo termine intendiamo la formazione di competenze meta comunicativa e meta emotiva, con il secondo, invece, ci riferiamo alla disponibilità degli ambienti di contenere idee per l'innovazione. Da questo punto di vista, la sede, articolata nei suoi spazi, crea le basi geografiche perché ciascuno degli apprendenti si collochi con un ruolo preciso e sistemizzi un differente sistema di valori rilevabili nei comportamenti delle altre persone. Ecco allora che riconosciamo l'innovazione: di ogni nuovo contatto ci interessiamo della sua identità e della sua attività. In quest'ottica fondata sul ruolo centrale degli individui e sull'accrescimento del valore delle risorse umane, abbiamo osservato e ipotizzato gli aspetti più significativi della progettazione didattica dei luoghi dell'apprendere: lo abbiamo fatto mediante una strategia focalizzata sui bisogni dei discenti affinché ambienti *knowledge based*, creino e mettano nelle condizioni migliori l'allievo di fare e migliorare il profitto in classe, adeguandosi perciò ai ritmi e ai momenti della sua formazione, assicurando in questo modo funzionamento e coerenza fra livello organizzativo e didattico, fra metodo e processo didattico, fra comunicazione e traguardo. Come presupposto e fondamento teorico, questi luoghi, quindi, si basano su un'idea di contatto fra storie differenti che rappresentano il contenuto micro contestuale, intangibile e visibile, che adorna e impreziosisce strategie e decisioni, risultati e valutazioni (Quaglino, 2004). Nel fare questo, utilizziamo un linguaggio comune, quello fisico e spaziale, con il fine di stabilire le premesse dell'incontro, del dialogo e di aggregare i soggetti apprendenti a una narrazione contestuale, secondo una dimensione emotiva, affettiva e cognitiva, capace di generare una trama autentica che, composta di relazioni, tende a modificare le sinergie con gli ambienti, includendoli in una prospettiva aumentata della realtà di studio, di costruzione del proprio progresso conoscitivo, di specificazione di se stessi e delle differenze degli altri. Da questo angolo di lettura, l'ambiente didattico è stabile nel creare legami forti, spesso non immediati, ma in sintonia con le strategie personali di relazione con la lingua straniera, con la motivazione dell'allievo ad apprendere, a comunicare e interpretare una nuova visione del mondo. Pertanto, tali spazi si caratterizzano per la precarietà in quanto fondati per ricercare e indirizzare le persone verso un accumulo di conoscenza e di abilità che legittimano la natura *in fieri* dei processi di apprendimento.

**PARTE 2:
LA RICERCA**

Introduzione alla ricerca-azione

La relazione tra cultura e sistema si manifesta a livello fisico prevalentemente in base a due elementi: materia e forma. Espressioni di un modello organizzativo di conoscenza, entrambi i fattori si visibilizzano come riferimenti semantici di un ambito culturale distintivo. In quest'ottica lo spazio della conoscenza acquista una dimensione segnica in cui si intrecciano e si contaminano, in maniera fluida (Bauman, 2002), esperienze di crescita, ambiti di lavoro, tecniche e movimenti circolari di conoscenza e di produttività, divenendo parte di un sistema dominante il territorio. Da questa prospettiva, il territorio si fa sistema e, nello stesso tempo, luogo dove stimoli di provenienza diversa, equilibri e migrazioni, divenendo patrimonio permanente e connettivo, trovano posizione. All'interno di questa area, ogni istituzione che acquisisce e genera conoscenza, acquista una parvenza estetica, una sua definizione diffusa, forte, con uno slancio che segue i processi sociali, interpretando e producendo con le sue attività, senso (Pine, Gilmore, 2000).

Nell'evoluzione appena tracciata, la cultura si rende possibile dapprima come condizione del territorio di essere connesso con una forma linguisticamente accessibile e costruttiva, poi come manifestazione tecnologica intensiva, materiale e funzionale a ogni visione fondativa e di appartenenza alla realtà urbana (Orletti, 2009). In termini concreti, la conoscenza occupa uno spazio e si rende al sistema-territorio come luogo determinato in cui si raccolgono eventi culturali, formativi e linguistici in grado di qualificare e accrescere la qualità della vita urbana. Lo spazio culturale, perciò, è fondamentalmente vissuto e costruito con nuovi materiali che ci danno la dimensione del prodotto intangibili. La realtà del bisogno immateriale supera quella materiale (Biamonti, 2007), ma per essere presente ai nostri occhi, necessita di uno scenario, prima di tutto, e di un ordine progressivo alla dimensione teorica del progetto. Servono strumenti, criteri in grado di creare, misurare e dare forma adattabile a una diversa categoria culturale che si pone l'obiettivo di possedere una sua fisicità, di averne esperienza, fisica e sensoriale, emotiva e cognitiva, attraverso ciò che lo circonda attorno. L'adattabilità, la flessibilità, l'uniformità, rappresentano alcune delle coordinate sulle quali impostare una progettazione attenta e mirata del luogo culturale inteso come palcoscenico (l'istituzione erogatrice, gli ambienti didattici, l'aula come fulcro della meta progettazione) in cui transitano uomini e nuove idee. Lo spazio culturale, quindi, trae linfa dall'intensità delle interazioni con il vicino e il lontano (Berthoz, 1998). Un'apertura al nuovo e al diverso che coincide con la forma stessa della trama fisica e architettonica che compone essenzialmente la categoria dell'esperienza linguistica; benché interna a un perimetro segnato dalla presenza di esistenze distintive e aggregate, il disegno spaziale crea le condizioni di un'azione concreta, offrendosi contestualmente a ogni individuo quanto alla comunità di apprendenti come valore sempre rinnovato e differente per "saper essere soggetti" che si riconoscono in uno spazio globale nel quale occorre collocare se stessi, e per "saper fare" attraverso strategie linguistiche di avvicinamento (Baccarini, 2009). Da questa prospettiva, l'istituzione nella sua dimensione fisica e intelligenza, diventa risorsa di relazione. Per conseguire una tale meta, bisogna essere in mezzo alla complessità della vita, avere accesso al confronto e alla sperimentazione continua, proponendo soluzioni e dialoghi stabili e distribuitivi un meta progetto. Sulla base di questi presupposti che evidenziano l'insieme sinergico tra organizzazione culturale e contesto urbano, apriamo la seconda parte della tesi volta a mostrare il luogo effettivo della ricerca e interpretare i dati ottenuti. Questi ultimi si dispongono nell'ambito dell'ambiente didattico dell'Istituto italiano di cultura di Tokyo in Giappone, le cui iniziative crescono in modo pianificato in seno a un'operazione di marketing

didattico che consente di rendere attivi tutti i protagonisti sociali nella realizzazione personale del proprio apprendimento. Pertanto, a partire da questo quinto capitolo, vogliamo proporre le ragioni di questa scelta che ci ha portato a identificare l'Istituto in oggetto come luogo di sperimentazione della ricerca; nei capitoli successivi, inoltre, proseguiremo lungo questo tracciato e mostrando i fondamenti teorici di alcuni strumenti quali interviste, questionari e *framework* delle interazioni, indagheremo i risultati ottenuti dalla loro somministrazione agli studenti adulti che frequentano i corsi di lingua italiana presso tale organismo. L'obiettivo è di avere un quadro generale e ampio del ciclo di conoscenza sviluppato in maniera organizzata attorno a questi ambienti IIC; in particolare modo, i dati ottenuti, contribuiranno a indagare se il ciclo di conoscenza sfrutta l'organizzatività degli ambienti didattici e se, in concreto, questi ultimi generano un impatto sulla qualità della vita didattica della classe d'italiano, costituendo così una variabile emotiva e metodologica della pratica didattica al punto da incidere sulla performance dell'allievo. Infatti, gli input ricavati ci permetteranno di sottolineare il ruolo dell'organismo spaziale nell'insegnamento/apprendimento della lingua italiana come lingua straniera e cogliere da essi dei presupposti per associare agli ambienti nuove strategie di apprendimento in grado di utilizzare e valorizzare la dimensione dell'apprendente, a partire dalle relazioni che gli studenti possono intrattenere, beneficiando di un contesto qualitativamente motivante.

5. Un'indagine sull'insegnamento dell'italiano come lingua straniera: domande di ricerca, finalità e metodologie

Nell'ambito di una cornice epistemologica che vuole ridefinire le aree didattiche sulle quali lavorare per il miglioramento della qualità dell'insegnamento e apprendimento della lingua italiana, lo scopo di indagine che ci prefiggiamo di raggiungere è quello di analizzare l'effettiva ricaduta didattica dei luoghi di apprendimento, sia in termini di miglioramento delle competenze comunicative degli allievi che di un'eventuale ridimensionamento della motivazione ad apprendere e del fallimento scolastico. Da qui la necessità di strutturare un'indagine attorno a un progetto più specifico dell'innovazione del sistema ambientale in grado di incidere sui processi di insegnamento/apprendimento della lingua italiana all'estero. L'individuazione del soggetto è ricaduta sull'Istituto italiano di cultura di Tokyo perché la sua proposta formativa appare mirata a una dimensione di impresa i cui punti di forza risiedono anche nel valore strategico assegnato agli ambienti durante l'esperienza linguistica degli studenti. Nel passare dalla teoria alla pratica, abbiamo inoltre previsto di utilizzare degli strumenti di indagine al fine di cogliere quale fosse l'atmosfera percepita dagli studenti in aula e comprendere se la costruzione spaziale e architettonica di questi ambienti sia affidabile e funzionale alle esigenze dello studente per ottenere delle performance migliori.

5.1 Domande di ricerca

Lo sfondo originario da cui prendono corpo le domande di ricerca riguarda l'intreccio fra gli aspetti del fare promozione culturale e i modi di realizzarla, dell'autonomia organizzativa nel gestire le spinte e il cambiamento delle procedure didattiche, del ruolo svolto dall'ambiente didattico come palcoscenico esperienziale in cui lo studente impara a utilizzare la lingua straniera. In questo scenario, ci è sembrato evidente il dover riflettere dapprima sulla dimensione organizzativa della didattica dell'italiano e, successivamente, sulla dimensione ambientale in relazione alla strategia con cui l'IIC ha provato a ridisegnarne la forma degli spazi didattici attraverso una progettualità affrontabile come rete di pratiche sociali, di ambiti interfunzionali capaci di dare identità e significato a fattori, individui, interventi operativi espressi contestualmente.

Alla luce di questa analisi, abbiamo concepito le domande effettive della ricerca che, in realtà, sono sempre esistite in ragione alle attese generali finora descritte ed espresse a livello di Sistema IIC e alle circostanze territoriali sotto forma di obiettivi e di sfide didattiche:

- a) perché gli ambienti didattici IIC di Tokyo sono considerati fattori di successo della progettualità didattica?
- b) quali elementi dello spazio hanno maggiore impatto sulla relazione con lo studente?
- c) il linguaggio spaziale risulta coerente con la metodologia didattica, ispirandone l'applicazione oppure è il contrario?

5.2 Scopi della ricerca

Lo studio di caso è stato condotto nell'anno accademico 2012/2013, per un totale di 6 mesi presso l'Istituto italiano di cultura di Tokyo, in Giappone. Gli scopi generali di questa ricerca erano di capire, partendo dalle domande poste agli studenti IIC e dall'osservazione empirica svolta in loco, se la promozione dell'offerta linguistica era allineata a una costruzione didattica appropriata e coerente dal punto di vista metodologico e strutturale. A livello analitico, l'apprendimento si svolge sempre in rapporto all'ambiente in cui si inserisce; da qui l'importanza di avere dei luoghi accessibili e organizzati su ogni persona. Pertanto, sulla base di tali premesse, ci sembrava fondamentale disporre di dati utili per comprendere rispettivamente:

- a) quali fattori ambientali influenzavano il comportamento degli allievi nell'atto di acquisire;
- b) se l'organizzazione dell'aula era compatibile con il metodo dell'insegnante, con le modalità di lavoro e i materiali presenti.

Nel quadro di questa complessità relazionale fra individui e contesto istituzionale, cogliamo il fattore competitivo della stessa che rende alla collettività fruitrice del processo di apprendimento, dei maggiori riferimenti culturali per poter comprendere il fenomeno della lingua italiana; non è solo la costruzione di abilità linguistiche e una loro opportuna e auspicata spendibilità, ma è un'acquisizione più ampia di un ambiente non statico che richiede partecipazione, abilità nel servizio e movimento, collaborazione e ricostruzione di modelli intellettuali secondo modalità di confronto, accrescendo così lo scopo e l'impegno cognitivo ed emozionale di prodigarsi nell'avventura della lingua. Anche in questo senso, vanno interpretati gli ambienti di apprendimento in quanto spazi che aumentano il valore di un prodotto linguistico e luoghi della comprensione di un tratto culturale che rifiuta l'esclusione, ponendo il suo punto di forza piuttosto sull'inserimento a un agire sociale e civile che a sua volta pone l'accento sul bisogno dello studente e sull'espressione autentica di sé.

Riflessioni che interessano gli studenti di italiano dell'Istituto, cioè una precisa categoria di individui adulti che, con le loro peculiarità diventano in quest'ottica clienti che comprano i servizi per acquisire il bene intangibile (Colbert, 2009; Bollo, 2012) e soddisfare un bisogno (Goodman, 2010) non quantificabile. Se vogliamo dunque raggruppare gli obiettivi della tesi in una macro area, allora la finalità precipua della ricerca è di occuparsi della creazione di ricchezza culturale in una data area territoriale, in un determinato contesto (IIC di Tokyo) in chiave di accrescimento del benessere dei corsisti.

5.3 Metodologia della ricerca

Nei paragrafi precedenti, abbiamo messo in evidenza sia la dimensione organizzativa dell'organismo che quella ambientale. Si tratta perciò di una ricerca integrata fra dati quantitativi condotti con una logica statistica e un'altra, invece, di tipo qualitativo, fondata sulla percezione degli studenti. Il campione degli studenti che si sono dichiarati propensi a rispondere al questionario e alle domande del focus group è stato fortemente condizionato dalla decisione dei docenti IIC di aprire o meno la propria classe alla natura dell'indagine. In merito al questionario cartaceo

somministrato, consideratane la lunghezza, su consiglio del loro docente la compilazione è stata perlopiù svolta come compito per casa. In questo modo, la maggior parte degli allievi, ha consegnato il questionario la settimana successiva, in occasione della lezione. Al contrario, per la brevità delle domande, il focus group si è svolto subito dopo la fine delle lezioni.

Entrambi gli strumenti hanno voluto approfondire la realtà percettiva ed emotiva dello studente in classe, focalizzandosi ad esempio su come si sentono effettivamente in classe a contatto e in relazione agli elementi dell'arredo, oppure se la presenza di una grande finestra aperta al giardino fosse fonte di distrazione o di benessere; se la fascia oraria della lezione fosse di gradimento o meno e se ciò avesse una implicazione sulla motivazione allo studio dell'italiano.

Rispetto all'insegnamento e apprendimento dell'italiano, ci interessava perciò avere il feedback degli allievi, le loro impressioni e i loro suggerimenti per migliorare la qualità degli ambienti didattici, in modo da poter sviluppare con nuove modalità delle ipotesi progettuali ad hoc.

Abbiamo scelto di rivolgerci a studenti adulti di livello intermedio e avanzato del CEF poiché ci è sembrato che l'articolazione delle domande del questionario da un punto di vista linguistico ed espressivo, potesse essere proposto a un pubblico di questo tipo, capace di comprendere e riflettere sulle domande e al quale chiedere approfondimenti in termini di analisi e di discussione più articolata in occasione del focus group. E la somministrazione degli strumenti ci ha dato pienamente ragione, anche in forza al poco tempo che gli allievi avevano per partecipare al focus group.

In base ai nostri scopi, ci è sembrato utile scegliere un questionario cartaceo per dare modo, come abbiamo ripetuto, a un particolare target composto perlopiù di adulti over 50 poco avvezzi alla tecnologia, di mettere a fuoco le domande secondo un formato leggibile e a loro congeniale.

Per quanto riguarda il focus group, esso si è rivolto solo a coloro a cui avevamo somministrato il questionario; si è svolto principalmente nelle stesse aule in cui gli allievi avevano fatto lezione. Grazie a domande semistrutturate, abbiamo avuto conferma di alcuni dati acquisiti dal questionario, consentendoci così di avvalorare alcune ipotesi di lavoro che rappresentano senza dubbio un punto di partenza per una discussione più ampia e articolata sulla qualità degli ambienti didattici e sulle reali esigenze del target giapponese.

6. Il contesto. Un'analisi qualitativa dell'Istituto italiano di cultura di Tokyo

Il contesto didattico in rapporto all'area della nostra ricerca, è rappresentato dall'Istituto italiano di cultura di Tokyo. Le ragioni che ci hanno condotto a identificare tale attore sono molteplici e ognuna di essi è entrata nelle tematiche della nostra trattazione, avendo come specificità l'organizzazione alla didattica dell'italiano che, in un contesto istituzionale, ha segnato una svolta persuasiva nella promozione della lingua e della cultura italiana all'estero. Infatti, la sua azione in favore della didattica dell'italiano è riconducibile, in primo luogo, al costrutto teorico della prima parte della tesi i cui concetti chiave risultano specifici di un processo organizzativo che rivela il nesso tra gli studenti e le aree didattiche entro le quali si legittima un'esperienza in relazione armonica con lo spazio peripersonale e sociale. Si tratta di un processo esplorativo che rimanda a precisi modelli di comprensione della realtà e, nello stesso tempo, alle radici culturali e storiche dell'organismo, la cui esistenza contiene numerosi collegamenti con il territorio ospitante, generando un fitto intreccio di storia e visioni del mondo, nonché di adesione responsabile a un cammino comune che reca traccia dell'evoluzione politico-culturale dell'Istituto a Tokyo. In questo capitolo, dunque, presenteremo le motivazioni che ci hanno indotto a individuare tra i diversi soggetti un tale modello istituzionale. Tratteremo questa linea secondo un approccio olistico di sistema che ci ha permesso di sviluppare mediante l'utilizzo in sede di sperimentazione di strumenti quali interviste e diario di bordo, per citarne alcune, le *best practices* più innovative dell'IIC legate all'ambito della didattica dell'italiano.

6.1 Le motivazioni per il luogo della sperimentazione

Una ricerca estensiva e focalizzata necessita naturalmente di un oggetto che si presta a essere motivo di accesso e strumento di conoscenza. Due aspetti che devono essere correlati a motivazioni ben precise che alimentino nella pratica la discussione.

La prima di essi relativa al luogo della ricerca, consta nel fatto che i risultati ottenuti possono informare quanti lavorano in una simile realtà istituzionale, stabilendo con questo primo modello un collegamento e, lo auspichiamo vivamente, uno sviluppo per ulteriori contributi mirati a produrre un cambiamento nella metodologia di promozione della lingua italiana. Il secondo motivo è che l'organismo dal 1997 (De Mauro et al., 2000; Giovardi, Trifone, 2012) è meritevole di aver colto e sostenuto con successo la domanda di italiano in loco (fig. 1).

NUMERO DI ISCRIZIONI AI CORSI DELL'IIC DI TOKYO

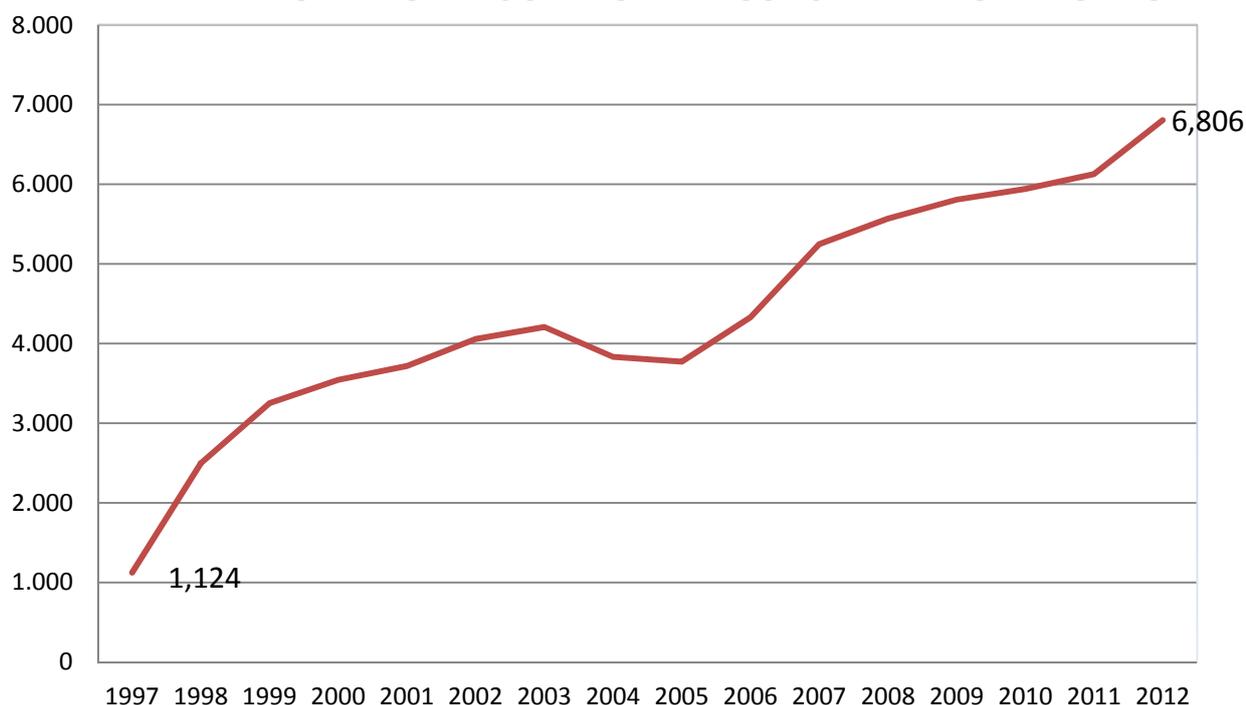


Fig. 1. Fonte tratta da dati IIC di Tokyo.

I numeri che il grafico n.1 propone, acquistano un carattere unico nel panorama di azione degli IIC alla luce delle scelte di marketing territoriale e culturale dell'organizzazione (Fraterrigo, Maugeri, 2009). L'attenzione alla strategia dell'Istituto mette in evidenza la correlazione tra ricerca e sviluppo; essa è frutto di un'attività riflessiva contestuale allo svolgimento dei processi (Maugeri, 2013). Ciò ha permesso di ridisegnare e avviare un sistema che ha facilitato la diffusione di percorsi formativi e di forme esperienziali di apprendimento (Maugeri, Serragiotto, 2013), dando vita a un insieme esemplare della nostra cultura. La crescita dei corsi in termini di adesione degli studenti (fig. 1), del resto, conferma ampiamente come le pratiche formative siano connesse a una tipologia di approccio di marketing culturale che è il risultato della somma di progetti, di persone e di risorse che ha accompagnato una teoria dell'apprendimento; un aspetto significativo perché ha incoraggiato la mescolanza, le relazioni sociali, le funzioni semantiche all'interno di un microcosmo dove l'architettura consapevole degli spazi ha consentito di materializzare e di rendere perciò visibile l'educazione (Biamonti, 2007). A questo fondamento mai staccato dall'operatività, giungiamo attraverso un'analisi rilevante che rende il valore di un visione orientata alle risorse che si trovano e sono espressione del luogo in cui si opera, vale a dire:

- a) della domanda di italiano che giunge dal contesto; questo fattore è strategico per l'organizzazione che considera la domanda nel quadro di una politica linguistica finalizzata a dar luogo a un processo che sia il risultato della complementarità fra ruoli e funzioni, ambienti e persone. Perché ciò possa avvenire, l'organismo necessita di avere una capacità di ascolto proattivo e pervenire allo sviluppo di una cultura organizzativa in grado di alimentare diverse aree di intervento in forza di un pensiero analogico (Serragiotto, 2009),

- dunque non sequenziale, dotato di una proprietà investigativa, connettiva e integrata al territorio;
- b) all'azione organizzativa dell'organismo: l'offerta culturale va costruita sui bisogni dello studente affinché ne siano soddisfatti. In questo scenario di apprendimento orientato sul target, sono tuttora promosse delle attività che rendono sostenibile il sistema operativo, perché sia progettato e coordinato allo scopo di generare un flusso costante di idee e di aspetti specifici della performance degli individui;
 - c) ai metodi e gli strumenti con i quali definire uno schema di riferimento comune alla pratica didattica;
 - d) ai luoghi dell'apprendimento: la capacità di innovare ogni livello dell'apprendimento da parte dell'istituzione che stiamo prendendo in esame, comporta dei criteri precisi di progettazione ambientale che si dirigono rispettivamente:
 - sulla messa in pratica di linee guida che rientrano nei valori di una cultura d'impresa in grado di valorizzare i luoghi della conoscenza;
 - sul collegamento fra strategia e ambienti affinché questi ultimi siano segno tangibile di una cultura organizzata e di servizio attorno allo studente;
 - sul miglioramento funzionale degli spazi anche quando non sussista la necessità di un intervento (Trias De Bes, Kotler, 2011). Alla base vi è la consapevolezza che gli elementi architettonici tendono ad assumere dei caratteri di sistema che debbono unirsi alla didattica. Di conseguenza, vanno sviluppati e resi migliori per una ricerca di servizi funzionale alla performance dell'allievo.

L'obiettivo di fondo di ogni attività è migliorare la qualità didattica e, parallelamente, la qualità dei servizi inclusi e offerti in ogni ambiente in cui si articola e si sviluppa l'esperienza di studio. I presupposti teorici coincidono con i riferimenti che abbiamo esposto nella parte teorica e che si basano essenzialmente sulla proprietà relazionale che gli spazi fisici hanno nei confronti della componente umana da cui non possono disgiungersi. Da questa visuale, il sistema ambientale è caratterizzato da un coordinamento tra le parti in modo che ogni area risulti interdipendente e sia soprattutto funzionale allo studente in termini di benessere e di motivazione.

6.2 I fattori di successo della strategia dell'Istituto

I punti messi sopra in evidenza, fanno luce sullo schema di riferimento strategico dell'Istituto e sulla portata di un approccio orientato al cliente, sullo stato di salute dell'organismo e sulla qualità del prodotto culturale erogato. Tali parametri, nonostante alcune limitazioni istituzionali e vincoli di natura politica ed economica che ne limitano le possibilità di servizio al territorio, offrono senza dubbio il valore e la portata di un'offerta culturale e linguistica gestita con razionalità e metodo entro il perimetro urbano. L'analisi che ne consegue è allora fondata su due requisiti che ci rendono la tipologia dell'Istituto rispetto al livello di innovazione che intende perseguire:

- a) un prodotto culturale costruito sulla visione che i giapponesi hanno dell'Italia e della lingua italiana: si configura allora una proposta culturale che si traduce in fonte di creatività e stimolo di avvicinamento con il territorio;

- b) un sistema unico dove l'elemento centrale che fonde in un unico insieme le diverse articolazioni delle parti (ambiente esterno, organizzazione, zone didattiche, persone) è un sapere connettivo e dinamico verso tutto ciò che è attività di creazione, motoria e sensoriale, di pensiero realizzabile.

Muovendoci da queste due definizioni, possiamo individuare i motivi del successo dell'organismo che desidera rinnovare le forme di adattabilità e di integrazione al territorio mediante una nuova missione e visione che pervade lo strategico e il tattico di una innovazione estesa a tre categorie: il cliente, il processo, il modello multi business.

Il contesto istituzionale indagato è interpretato allora in due modi, vale a dire:

- a) come sfondo di un territorio al quale è adeguato sia come bisogno estetico e sia come bisogno culturale;
- b) come fenomeno di una nuova geometria imprenditoriale che si dimostra lucida nell'attrarre due aspetti eterogenei ma non escludibili, ossia la sfera dell'apprendimento e il suo risvolto economico che pervadono l'intero scenario sociale.

In quest'ottica, la didattica tradizionale acquista valore in virtù di questa fertilizzazione incrociata fra la prospettiva dell'organismo e quella dello studente; una realtà di questo tipo aumenta il valore dell'apprendente focalizzandosi su:

- a) una prospettiva di mercato-territorio;
- b) una prospettiva organizzativa e didattica;
- c) una prospettiva basata sul target.

In questo modo, vengono determinate delle traiettorie e delle forme di miglioramento delle condizioni della vita in classe (dimensione quantitativa e dimensione qualitativa dell'ambiente didattico). A tale risultato concorre l'impiego delle tecnologie moderne in grado di riconfigurare una struttura di interazione reale specializzata nella costante ricerca di modelli di insegnamento e di soluzioni.

6.3 La prospettiva territoriale dell'IIC di Tokyo

La progettazione culturale ad opera dell'organismo considerato, include dei progetti che sono espressione autentica di un sistema culturale precipuo che mira a determinare delle interazioni rilevanti con il territorio in cui è ospitato.

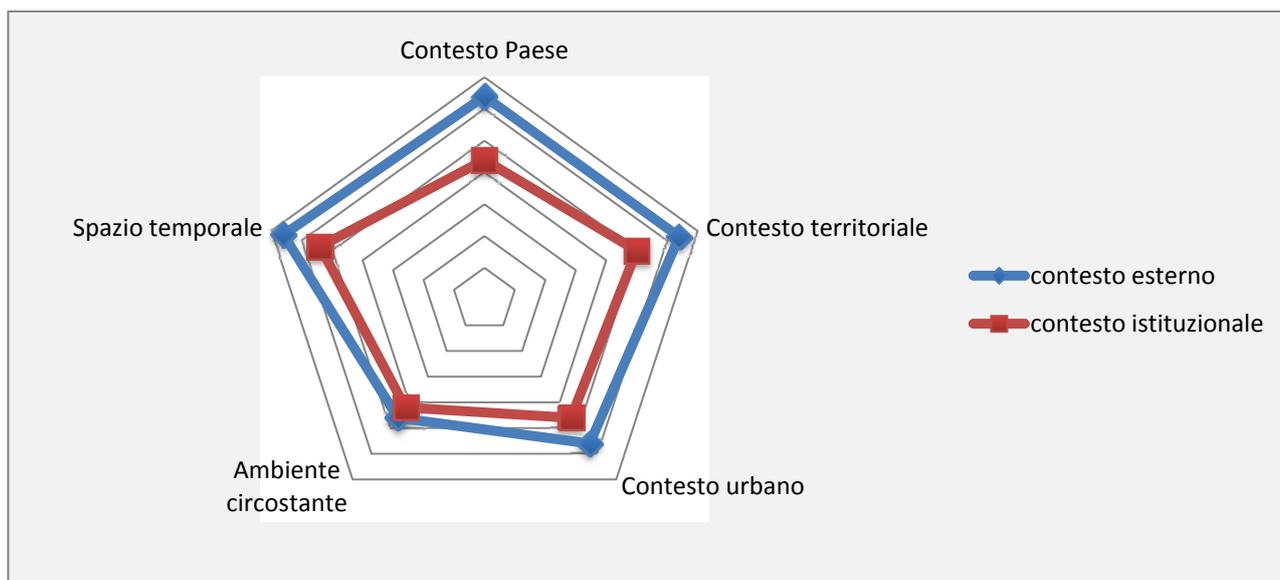


Fig. 2. Sistema di riferimento per l'integrazione istituzionale all'estero. Nostra elaborazione su dati non pubblicabili dell'IIC.

Dalla figura n. 2 sono evidenti gli scostamenti dell'IIC. In realtà sono distanze legate a un modello fisico diverso rispetto a quanto presente nell'area urbana e a una architettura della conoscenza. Muovendosi però entro una cornice temporale che funge da connettore simultaneo delle esperienze di apprendimento, l'evoluzione dei rapporti dialogici fra l'ambiente istituzionale e l'esterno evolve in direzione dell'integrazione nel contesto: in questo caso, intervengono variabili legati al rapporto di dialogo tra i due paesi e a specifici vincoli. Nel caso dell'Istituto, rimangono le analogie nel momento in cui il dialogo politico ed economico tra Italia e Giappone⁴ favorisce, pur con alcune restrizioni di importazione sui prodotti enogastronomici, un potenziale di azione che dà la spinta a un processo di promozione culturale in sintonia con gli interessi e i bisogni del pubblico giapponese. A livello meso e micro, quindi, l'IIC è protagonista di una strategia di marketing metaculturale e didattica che rappresenta, nel panorama odierno, l'attuazione di una rete naturale interna al territorio. La proposta culturale e formativa si determina contestualmente in virtù di un assetto organizzativo e di nuove modalità realizzative l'evento linguistico. Le fonti di questa diversa visione e interpretazione del fatto culturale, rientrano in una nuova concezione del promuovere cultura condotta adesso attraverso logiche innovative che legano il prodotto all'esperienza del prodotto intangibile vissuta dagli studenti. Un tale *concept* si deve necessariamente confrontare con una gestione dell'offerta in grado di coniugare gli obiettivi del cliente con il benessere dell'impresa. Si tratta di due proprietà decisive nel sostenere i processi di apprendimento secondo una condotta manageriale concentrata però non solo sui modelli organizzativo-operativi, ma soprattutto sulla qualità dell'apprendimento degli allievi e sul miglioramento parallelo degli ambienti e dei servizi che sono ritenuti complementari all'offerta.

⁴ Per un quadro generale dei rapporti e dei flussi di relazione economica tra i due paesi, rimandiamo alla scheda paese elaborata dall'ICE e raggiungibile alla seguente fonte: www.ice.it/paesi/giappone/pdf.

6.4 La prospettiva di mercato

Alla prospettiva di mercato, ricollegiamo l'approccio ricostruzionista dell'Istituto promosso a partire dal 2006-2007. Nell'arco temporale precedente (2004-2006), come evidenzia il precedente grafico n. 1, si registra un calo nel numero degli iscritti: ciò trova una sua spiegazione se inquadrriamo il fenomeno entro una logica di mobilità del personale e di politica linguistica attuata senza che vi fosse una cabina di regia guida e di collegamento ai processi in precedenza messi in atto. L'obiettivo così del nuovo assetto dirigenziale successivo alla crisi del periodo indicato, è stato articolato nel modo seguente: elaborazione dello scenario in cui fare delle previsioni e in seguito, creare le condizioni affinché la propria offerta culturale potesse fare ingresso in un particolare segmento di mercato. È indubbio che tale atteggiamento ha richiesto al personale una *intelligence business* i cui presupposti metodologici (alfabetizzazione istituzionale e informatica, conoscenza, competenza comunicative e interculturali, abilità, valori di sistema *open source*, rete) hanno rappresentato fino a oggi la bussola per pervenire a una struttura più aperta a nuove situazioni di interazione con il pubblico potenziale. L'osservazione estensiva di questo arco temporale (2006-2013), inoltre, resa specifica mediante interviste con i top manager che si sono succeduti in questi anni, ha messo in evidenza un pensiero strategico che, in linea con le difficoltà di finanziamento del MAE agli Istituti italiani di cultura, ha rivelato nella promozione linguistica un fattore di autofinanziamento. Ciò ha determinato i punti saldi della focalizzazione (i corsi di lingua) e i riferimenti concettuali e contestuali con cui operare secondo una logica bidirezionale di mercato. Il risultato è stato quello di rinnovare il linguaggio di informazione, di comunicazione e l'intensità del dialogo stabilito con determinate categorie interessate al bene italiano; esercitando su di esse un'apertura significativa in termini di visibilità, specificità di persone, di risorse assegnate, di servizi collegati all'offerta, sono stati intrapresi dei cambiamenti specifici alla misurazione dell'efficienza del sistema e alla soddisfazione dei bisogni degli utenti. In questo modo, è stato delineato uno schema di innovazione del prodotto culturale i cui stadi, ricondotti a un orientamento strategico di fondo, sono perlopiù composti di domande critiche e di strumenti analitici funzionali all'attivazione di meccanismi tipici dell'impresa culturale, articolati in rapporto all'ambiente circostante (fig. 3).



Fig. 3. Strategia di elaborazione dello scenario. Nostra elaborazione.

Delle componenti della strategia, consideriamo in particolar modo:

- a) l'analisi del territorio: esso è avvenuta parallelamente con la verifica dei punti saldi dell'organismo. Ciò ha contribuito a definire il traguardo verso cui si è diretti. Nel caso dell'IIC esaminato, sono state poi considerate una serie di variabili al contesto (analisi PEST) e di conseguenza si è proceduto a mettere in evidenza dei fattori ambientali che avrebbero potuto avere una conseguenza diretta o indiretta sul posizionamento del prodotto culturale. Su tali basi, poi, si è agito in modalità *top down* (MAE → Ambasciata/IIC) al fine di impostare un corretto orientamento strategico per mezzo di cui identificare gli ambiti e gli obiettivi a medio lungo termine, verificandone la fattibilità con macroazioni in rapporto alle attività centrali e alle caratteristiche culturali degli attori presenti nel microambiente (*stakeholders*);
- b) segmentazione del mercato: tale aspetto mira tuttora a ricomprendere la realtà in cui l'organismo si muove con un'ottica strategica con lo scopo di leggere e interpretare le dinamiche dell'ambiente esterno e, una volta valutate le possibilità e le minacce (Swot Matrix), di riconoscere quella percentuale dell'ambiente adatta a divenire piattaforma di rilancio dell'istituzione e con essa, dell'universo culturale che la contraddistingue;
- c) il posizionamento: è sempre uno stato critico che esige domande continue e spiegazioni. L'organismo, in misura minore agli anni che vanno dal 2003 al 2006, è sempre intervenuto a modificare gli atteggiamenti e con essi, le caratteristiche di fruizione del prodotto *core* in modo da misurarsi con i cambiamenti interni al target-mercato. Un esempio concreto a testimoniare lo spostamento degli interessi in rapporto alla penetrazione nel mercato, è rintracciabile proprio nella scelta del posizionamento dell'organismo all'interno della nicchia di mercato. All'interno di questa cornice, l'istituzione ha voluto allinearsi dapprima alle tendenze di mercato. Una volta rafforzati brand e prodotto, l'IIC ha interpretato i cambiamenti in seno alla domanda del mercato delle lingue e valutato il comportamento dei *competitors* nel settore di competenza, in modo da verificare soluzioni inedite per migliorare la qualità e il prestigio di cui godeva l'IIC e intercettare il target.

Una delle scelte strategiche che hanno consentito all'IIC di rinsaldare la sua posizione guida nel mercato della lingua italiana, è stata quella della differenziazione di costo: ad essa corrisponde il mantenimento inalterato sia della qualità didattica che del servizio complementare al prodotto (fig. 4). In questo modo, la proposta linguistica dell'Istituto costituisce l'offerta più economica nel mercato. A fronte della popolarità di cui godono gli ambienti dell'IIC a Tokyo, la scelta di abbassare i costi dell'offerta ha prodotto una maggiore aggressività di mercato nella nicchia in cui opera, attraendo e intercettando un target perlopiù composto di adulti con una fascia di età over 50;

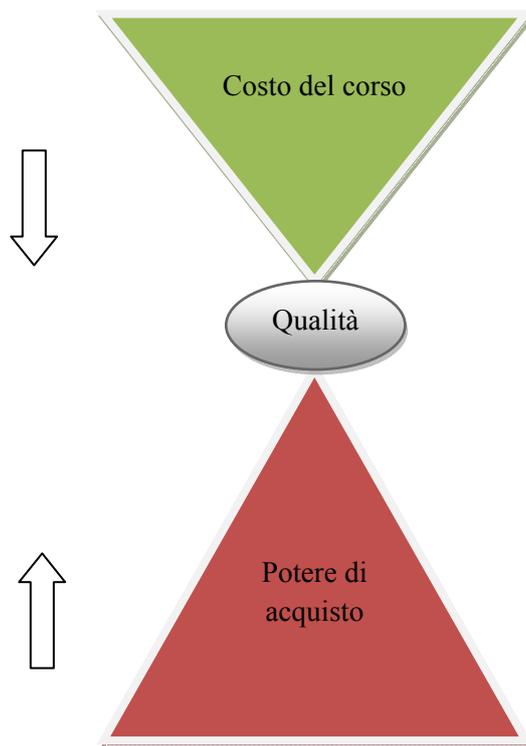


Fig.4. Modello di rappresentazione della qualità del prodotto linguistico. Libera interpretazione da Kim, Mauborgne, 2011.

La disponibilità e l'apertura nei confronti dell'ambiente esterno, ha inoltre permesso all'organismo di allontanare elementi di sedimentazione organizzativo-didattica e di rinnovare il cambiamento a partire dalle costanti introduzioni di elementi scenografici degli ambienti di apprendimento e alla qualità del servizio didattico di cui i destinatari fruiscono. Il risultato conseguito negli anni sono quelli di condividere con utenti fidelizzati principi e ideali istituzionali che sono alla base di nuovi progetti in cui è lo stesso studente molte volte a co-produrli. In questo scenario, il corso di italiano è obiettivo e compito di tutti a determinare delle azioni volte alla sostenibilità di progetti e ambienti didattici orientati e adattati alle persone in funzione del conseguimento delle mete.

Interpretare la prospettiva dei cambiamenti implementati dall'IIC in rapporto al mercato, implica sul piano strategico e organizzativo, voler rinnovare il senso della cultura d'impresa basata su un *background* istituzionale legata a una serie di principi che ispirano dall'alto un management solido e concreto. Infatti, a una specifica visione dei fatti da realizzare, ha contribuito un indirizzo strategico che elabora le sue proposte partendo dal valore del contesto e delle relazioni tra persone. Questa configurazione di tipo umanistico (Lotman, 1992) rappresenta indubbiamente un modello di conoscenza che appartiene a un moderno Istituto italiano di cultura che considera la propria missione in rapporto alla qualità delle azioni di formazione progettate su lungo periodo, con competenze specifiche realizzate con un visione d'impresa che tiene in considerazione tutto ciò che gli è attorno e le persone che attraversano i propri ambienti.

6.5 La prospettiva metodologica dell'Istituto

La proposta formativa contempla un livello progettuale e realizzativo della didattica dell'italiano che sfrutta gli ambienti come zone in cui si concentrano ambiti di riferimento specifici a un loro utilizzo, delle risorse facilmente utilizzabili e dei servizi compatibili con le necessità delle persone.

Rientra perciò nella metodologia, la gestione dei progetti e degli ambienti a vantaggio di scenari meno formali che consentono l'accesso, la partecipazione e l'intensità di frequenza degli ambienti didattici come percorsi prospettici di accrescimento del valore esperienziale della lingua.

Nel fare questo, l'Istituto punta decisamente a un modello di gestione e di controllo della qualità del sistema ambientale propedeutico all'erogazione delle attività didattiche. A partire dal quadro concettuale proposto in precedenza, nei paragrafi seguenti mostreremo i momenti tattici inerenti alla progettazione dell'evento culturale e linguistico che spingono a soluzioni di qualità che vanno contestualizzate e integrate alla dimensione della conoscenza che l'IIC vuole acquisire. Nello specifico, prenderemo in esame la componente funzionale del Comitato didattico e le strategie di fondo per portare avanti un'iniziativa discorsiva e conviviale di confronto che, rielaborata in chiave esperienziale e flessibile, si dimostra utile per la realizzazione di un'analisi collettiva sulla qualità del processo didattico. Il risultato a cui giungeremo è rappresentativo del potenziale di un organismo che, rispondendo ai bisogni del target-mercato, si configura secondo un modello relativo al tipo di cultura che ispira la progettazione del *concept* e si congiunge alla matrice ideale e ai valori che ne contraddistinguono il senso della propria missione e della presenza in Giappone.

6.5.1 Il valore della strategia del progetto culturale: le persone come segno e direzione dei processi

Considerando gli elementi costitutivi che connaturano la sede istituzionale, aspetti quali creatività e rigore convivono in una visione d'impresa produttiva, rappresentando un nodo fondamentale dei processi di valorizzazione delle persone e delle connessioni che strutturano il sistema reticolare della conoscenza. In quest'ottica, vengono riconosciuti i legami instaurati dagli individui che diventano soggetti di una comunicazione aperta, di pratiche operative e di lavoro flessibili e cooperative. Meccanismi di coesione e di regolamento del sistema come il coordinamento, la socialità e le connessioni, quindi, trovano espressione nella concezione umanistica dell'organismo che fonda le sue proprietà sulla comunità delle persone, sulla reciprocità e sulle interdipendenze fra le diverse aree.

In questa direzione, la progettazione dei percorsi appare finalizzata allo sviluppo delle competenze delle persone, dal momento che tali momenti formativi costituiscono la vitalità del sistema stesso. L'IIC, dunque, si focalizza sulle competenze degli individui determinando delle forme di continuità e di evoluzione fra la dimensione culturale esterna e interna; elemento cruciale che gli permette di operare così in sinergia con il contesto e di supportarne l'informazione, la comunicazione e l'apprendimento. Secondo questa modalità, inoltre, i confini fra la dimensione interna e quella esterna diventano labili per il fatto che non si agisce mai fuori da un contesto specifico. L'ambiente esterno dà sostegno all'ambiente interno (Hofstede, 1985) per cui abbiamo riconosciuto una ibridazione fra i tratti specifici dei due ambienti. Da questa prospettiva, l'impresa si configura come un sistema aperto e interconnesso così come lo sono le persone che realizzano processi compatibili con la realtà esterna.

Procedendo da questo punto di vista, la comunità delle persone diventa il fattore strategico dell'organizzazione poiché l'individuo è considerato un soggetto portatore di idee e di cultura e pertanto è egli stesso a determinare il senso della formazione sulla base della propria identità legata all'istituzione, nonché ai propri orientamenti pratici e affettivi.

Su questa linea, la scheda di documentazione del progetto che sotto proponiamo, mette in luce il grado di partecipazione e di coinvolgimento del management a un momento fondamentale come quello della progettazione dell'evento culturale al quale il sottoscritto ha assistito.

La scheda si pone l'obiettivo di mostrare la dimensione e la personalità dell'organigramma coinvolte nella progettazione e le specifiche professionali; inoltre, si presta a dare una lettura precipua e globale alla descrizione dei compiti collaborativi durante il meccanismo dei processi di sviluppo interno all'organizzazione.

Tab. 1- Scheda di documentazione del progetto culturale. Momento progettuale (elaborazione personale).

Ruoli - responsabilità	Ideare	Progettare in team	Pianificare	Attivazione	Informare		Comunicare		Promuovere	Decisionale spazi	
					interno	esterno	interno	esterno			
					Direttore	Responsabile	Approva	Deve essere informato			Supporta
Addetto culturale	Responsabile	Approva	Deve essere informato	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue		
Coordinatore dei corsi di lingua	Deve essere informato	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue		
Addetto promozione e relazione con i media	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue	
Responsabile della biblioteca											
Lettore 1	Deve essere informato	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue
Lettore 2											
Segreteria-amministrazione	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue	Supporta	Esegue	
Archivio											
Legenda	■ Responsabile ■ Approva ■ Deve essere informato ■ Supporta ■ Esegue										

I flussi di partecipazione relativi alla progettazione presenti nella tabella 1 mettono in luce come tale momento è esteso a quasi tutta l'organizzazione, ad eccezione del personale della biblioteca.

L'esclusione dei responsabili della biblioteca è un dato che si ripete in ogni attività. La motivazione che compete a giustificare questo caso e che approfondiremo nel capitolo dedicato alla configurazione spaziale degli ambienti interni all'Istituto, dimostra chiaramente come gli spazi della biblioteca, benché centrali e fondati il perimetro didattico, siano esclusi dal circolo delle

informazioni e dai contatti quotidiani col resto dello staff. Notiamo infatti, che gli spazi della biblioteca sono virtualmente fuori dalla prospettiva organizzativa e didattica; le attività quotidiane dei responsabili della biblioteca si svolgono, dunque, all'interno di aree periferiche isolate ai cambiamenti prodotti in seno all'organizzatività degli ambienti e dei processi.

Proponendo altre riflessioni, dalla tabella 1 si evince l'economia di scala dell'organizzazione articolata in modo verticale (fig. 5), ma con una estensione orizzontale che si dirige e abbraccia tutti gli organi di controllo e operativi.

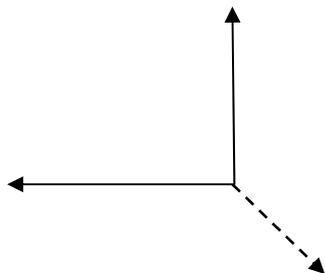


Fig. 5. Rappresentazione delle dimensioni organizzativa tratta da Solima, 2004.

Il centro di comando costituisce l'asse verticale che esercita un ruolo decisionale vitale per le attività dell'organismo. La relazione verticale del contesto però fa da *trade union* con gli altri organi di supporto e di esecuzione (dimensione orizzontale), generando così una catena di comando che ha una sua profondità. Questa terza dimensione definisce la realtà del sistema di relazioni in quanto lega in maniera continua le parti, esemplificando in questo modo il rapporto di potere secondo modalità formali e informali; queste ultime, a loro volta, sono regolate da valori della cultura italiana che concorre sia a personalizzare il livello di interazione con i luoghi di lavoro che a rafforzare i rapporti interpersonali.

Ritornando alla tabella n.1, scorgiamo che ciascun membro dell'organigramma partecipa e contribuisce, in misura diversa, alle fasi del processo; più precisamente, il collettivo si attiva in maniera coordinata a ogni progetto concorrendo a mantenere coerenza con lo sviluppo del modello e del comportamento organizzativo *top down*. Il percorso di analisi però fa percepire i cambiamenti interni a questo livello organizzativo verticale. Infatti, la distribuzione dei livelli decisionali alle componenti del direttivo esaminate, distingue le fonti di responsabilità nel proprio contesto di riferimento (Direttore, addetto culturale, coordinatore didattico, addetto alla promozione) da quelle più marcatamente esecutive (amministrazione, segreteria). Possiamo allora estrapolare dei riferimenti relativi alla natura del processo organizzativo (Solima, 2004), ovvero la distribuzione delle responsabilità ai membri avviene in rapporto alle proprie competenze e alle specificità del settore. Ogni ruolo è contestualizzato in base a caratteristiche ambientali e distintive delle quali viene riconosciuto il valore culturale. Se da un lato la verticalità dei processi fa sì che al management spetti il controllo di ogni fase della progettazione, da un'altra parte, una più approfondita possiamo giustificare tale condotta col fatto di assicurare un comportamento strategico interno in grado di assicurare un orientamento e una precisa quanto formale distribuzione omogenea delle responsabilità e dei carichi di lavoro a tutti i componenti.

La progettazione, dunque, ha come caratteristica un livello multidimensionale e un contesto umano dal profilo intrinseco (qualitativo e quantitativo) che arricchisce e completa la dimensione dell'offerta. Va osservato che la combinazione di più dimensioni determina una tipologia di attivazione dell'organismo focalizzata su aree specifiche che non precludono compiti esternalizzati

ma l'integrazione di responsabilità, l'interscambio di idee e il confronto dei risultati in sede di valutazione. In questo senso, riteniamo che l'organismo, pur nel pieno rispetto delle gerarchie, si sviluppi secondo un sistema aperto di componenti umane e ambientali (Branzi, Chalmers, 2007), dove prevale una logica aperta e circolare, in rapporto ai percorsi e agli strumenti di comunicazione che oscillano più in ampiezza che in altezza. Considerando questo organismo riunito in un unico progetto ordinato e ricco di movimenti in forza delle interazione dirette e continue, allora giungiamo a configurare l'identità dell'organismo realizzata effettivamente nel contesto, il cui schema è riportato dalla fig. 6.

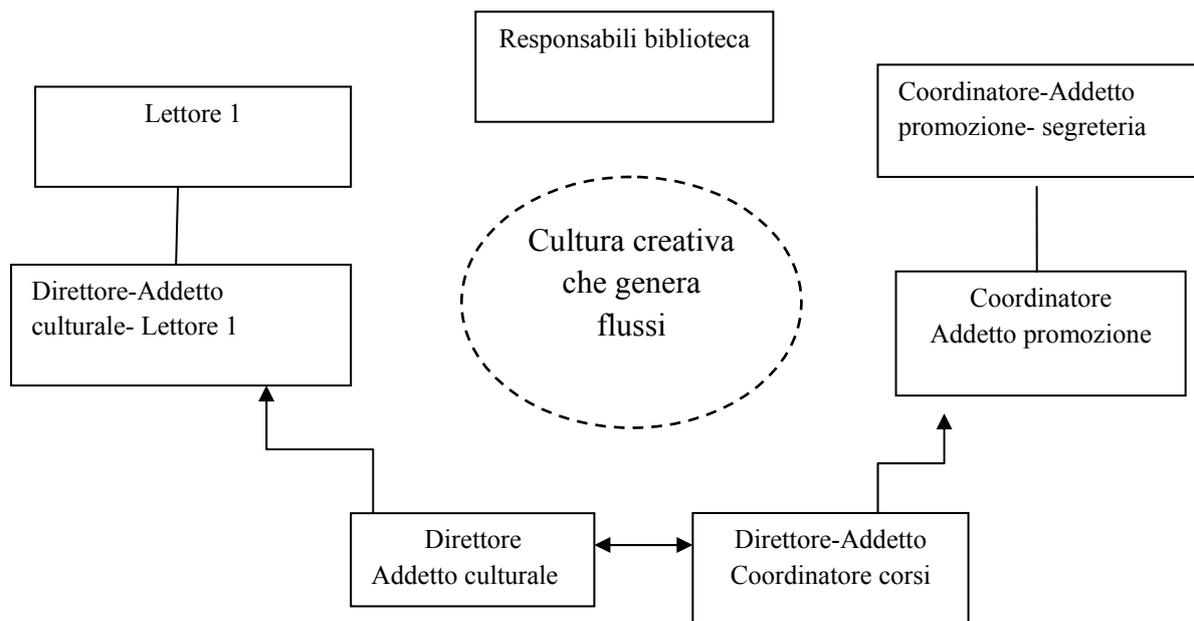


Fig.6. Schema di progettazione culturale. Nostra elaborazione.

Entriamo così nel vivo dei flussi della creazione e della progettazione dell'esperienza formativa, delle competenze, delle contiguità, delle responsabilità reali, dei ruoli attivi del processo.

Ciò ci porta ad affermare allora che l'organismo si presenta ufficialmente secondo una disposizione integrata fra le tre dimensioni che configurano un modello di impresa culturale. Tuttavia, l'influenza della cultura è determinante nella trasformazione e nelle necessità di un organismo che, in fase di progettazione culturale, si avvale delle competenze specifiche delle persone. La divisione dei compiti è su base tecnica e ambientale ma ciò non esclude il rapporto dialogico nel risolvere e condividere le problematiche di programmazione e di gestione. In questo caso, il modello a ferro di cavallo diventa speculare di una struttura organizzativa che centra la sua azione sull'elaborazione di proposte culturali e di apprendimento segnate da ripetitività di offerte e di controllo del processo. Si tratta però di uno schema che lascia spazio a nuovi input, a movimenti creativi e coordinati del pensiero e degli ambienti per il perseguimento di obiettivi e decisioni concrete e stabili. In questo modo, l'idea intangibile si trasforma in qualcosa di denso, realizzabile e commercializzabile.

Un'ultima annotazione va fatta in relazione al personale della biblioteca. Come già dicevamo prima, l'area deputata presenta una forte propensione periferica nonostante costituisca una risorsa fondamentale dell'IIC per il territorio (la biblioteca ospita un elevatissimo numero di libri,

divenendo una risorsa fondamentale per il valore dell'IIC nel territorio). Abbiamo constatato da parte dei responsabili della biblioteca, un significativo decentramento decisionale dallo sviluppo dei percorsi progettuali che coinvolge invece l'ambiente dell'Istituto. Questo fattore non rientra a nostro avviso nella caratterizzazione di un lavoro progettuale che dà preminenza a tutto lo staff e andrebbe perciò indagato secondo una prospettiva trasversale alle mansioni del loro settore, in relazione alla inclusione del loro servizio nel progetto di rafforzamento didattico.

6.5.2 Aspetti della progettazione dell'evento linguistico

I fondamenti della qualità dell'organizzazione diventano visibili nelle politiche linguistiche attuate, le quali spostano i loro significati nelle offerte culturali messe in campo come nel caso dei corsi di italiano. In questo senso, la progettazione dell'evento linguistico riferito alla didattica dell'IIC, tende a pianificare e monitorare il fenomeno linguistico ad ogni fase del suo processo di fruizione, esplorando non solo i contenuti ma anche la forma dell'evento linguistico. Ciò determina un piano di sviluppo e una struttura sociale delle azioni volte a stabilire che cosa, il perché, il quando, il dove e gli strumenti con cui lavorare. Siamo d'accordo con Butera (1990) nel definire le pratiche di lavoro come una cooperazione socializzata nel contenuto e nella forma finalizzata a dare spazio al valore e alle competenze dei partecipanti, strutturando di fatto dei percorsi di engagement, di identificazione, di costruzione dei saperi nella varietà delle sue forme che investono gli aspetti didattici ed extra didattici dei corsi.

Tab. 2-Scheda di sviluppo progettuale interno dell'evento linguistico. Elaborazione personale.

Ruoli - responsabilità	<i>Decisionale</i>	<i>Progettuale</i>	<i>Pianificazione</i>	<i>Attivazione</i>	<i>Fundraising</i>	<i>Briefing</i>	<i>Promozione eventi</i>	<i>Relazioni esterne Stakeholder</i>
Direttore	<i>R-A-S</i>	<i>A.S.</i>	<i>A.S.</i>	<i>I.A.S.</i>	<i>R.A.S.</i>	<i>I.S.</i>	<i>I.A.</i>	<i>R.A.I.S.</i>
Addetto culturale	<i>R.A.S.</i>	<i>R.A.S.</i>	<i>R.A.S.</i>	<i>R.A.S.</i>	<i>R.A.</i>	<i>R.S.</i>	<i>R.S.</i>	<i>R.A.</i>
Coordinatore dei corsi di lingua	<i>I.</i>	<i>I.S.</i>	<i>I.S.</i>	<i>S.E.</i>		<i>A.E.</i>	<i>I.S.E.</i>	<i>I.S.E.</i>
Addetto promozione e relazione con i media					<i>I.S.</i>		<i>R.S.E.</i>	<i>I.S.E.</i>
Responsabile della biblioteca								
Letto 1	<i>R.S.</i>	<i>R.A.S.</i>	<i>R.A.S.</i>	<i>R.A.S.</i>	<i>I.E.</i>	<i>R.A.S.</i>	<i>I.E.</i>	<i>I.E.</i>
Letto 2								
Amministrazione				<i>I.</i>	<i>I.</i>			
Segreteria	<i>I.</i>	<i>I.</i>	<i>I.</i>	<i>I.</i>	<i>I.</i>	<i>I.</i>	<i>I.E.</i>	<i>I.E.</i>
Legenda	R. responsabilità A. approva I. deve essere informato S. supporta E. esegue							

Da un'attenta esamina della progettazione dell'evento linguistico si articola una linea di azione che coinvolge quasi tutti i componenti dell'organismo, a dimostrazione di come in fase di creazione e programmazione culturale, l'organismo assume concretamente un agire centralizzato che vive solo la tensione dell'ambiente gerarchico ma che di fatto, si consolida in una forma e procedura dialogica, in osmosi con le relazioni umane e coincidente con i meccanismi di una comunicazione circolare. Quest'ultimo aspetto è in rapporto con l'ambiente fisico in cui avviene il suddetto momento della progettazione. Infatti, la valorizzazione di tutti i partecipanti che prendono parte a tale momento strategico risulta essere funzionale all'incontro, allo spazio sociale dove la parola orienta all'azione, spinge ad analizzare, a riflettere su alternative possibili e ad agire. In tali spazi, la comunicazione diventa storia simbolica del passaggio dell'individuo all'interno della vita della comunità: è traccia di elevata competenza se si partecipa alla trasformazione dei saperi interiorizzando le manifestazioni più specifiche dell'intelligenza collettiva (Levy, 1990). Una logica di tale modello però sembra al momento escludere i docenti dalla progettazione di eventi di stretta attinenza alla loro professione. Attraverso dei colloqui privati e confidenziali con alcuni di essi, il rapporto docente-organizzazione ha costituito fino a non molto tempo fa una criticità accentuata da una logica eccessivamente gerarchica e poco incline a soddisfare i loro bisogni. A questo proposito, il top management dell'Istituto, dopo aver verificato la prassi e la disponibilità di ogni risorsa e dell'organigramma e dei collaboratori a contratto, ha dato vita al Comitato didattico, ossia una forma organizzata di collettivo preposto al miglioramento didattico, metodologico e logistico dei corsi finalizzato a:

- a) far cessare i conflitti con il management dei corsi dando vita a un ordine che aggiunga col dialogo e la riflessione comune delle possibili soluzioni;
- b) valutare il ciclo del progetto didattico.

E questi ultimi due punti, caratterizzano il lavoro di approfondimento nei paragrafi successivi.

6.5.3 Il Comitato didattico come monitor della qualità delle interazioni

L'attivazione del Comitato didattico è avvenuta nel periodo di ricerca della tesi, per cui il sottoscritto ha potuto assistere alle prime fasi della sua costituzione. In particolar modo, il Comitato prevede la partecipazione dei membri che abbiamo visto essere coinvolti nello sviluppo del progetto didattico a livello di offerta, ma con l'aggiunta di quattro docenti rappresentanti. Il Comitato si propone di introdurre nuove idee grazie all'intervento degli insegnanti, risolvere le incongruenze e rinsaldare i rapporti con il management in vista di un accrescimento del valore del servizio didattico e della motivazione degli stessi insegnanti.

La tabella n. 3 che sotto proponiamo, presenta il cronoprogramma delle attività e delle fasi che perseguono l'obiettivo di:

- a) realizzare connessioni fra idee;
- b) monitorare e supervisionare i corsi IIC disposti e centralizzati per aula in quest'ordine:
 - corsi tematici: 62

- corsi di civiltà classica: 2
 - laboratori di arte: 12
 - opera: 2
 - seminari: 25.
- c) di valutare in modo oggettivo ipotesi di realizzazione e di gestione dei corsi. Nel mettere in atto questa scheda, abbiamo tenuto in considerazione soltanto gli aspetti salienti che sono emersi sia dal colloquio con il management che dall'analisi effettuata in presenza durante la quale però determinati punti di focalizzazione non sono stati oggetto di riflessione comune, benché richiedessero di essere affrontati almeno con valore d'indagine minimo. In questo modo, spieghiamo la mancata disponibilità di alcuni dati.

Tab. 3-Scheda relativa alle fasi, alla tempistica e alle modalità di sviluppo del briefing del Comitato didattico. Elaborazione personale.

Fase	Luogo	Quando	Metodo	Modalità		
	Aula			A rete	Gruppi	Individualmente
Progettazione		<input type="checkbox"/> giornaliero <input type="checkbox"/> settimanale <input checked="" type="checkbox"/> mensile	Sinettico	X		
Supervisione		<input type="checkbox"/> giornaliero <input type="checkbox"/> settimanale <input checked="" type="checkbox"/> mensile		X		
Rispetto tempistica		<input type="checkbox"/> giornaliero <input type="checkbox"/> settimanale <input checked="" type="checkbox"/> mensile		X		
Analisi		<input type="checkbox"/> giornaliero <input type="checkbox"/> settimanale <input checked="" type="checkbox"/> mensile	Analisi morfologica	X		
Monitoraggio		<input type="checkbox"/> giornaliero <input type="checkbox"/> settimanale <input checked="" type="checkbox"/> mensile		X		
Valutazione		<input type="checkbox"/> giornaliero <input type="checkbox"/> settimanale <input checked="" type="checkbox"/> mensile <input checked="" type="checkbox"/> fine corso		X		
Diffusione risultati		<input type="checkbox"/> giornaliero <input type="checkbox"/> settimanale <input checked="" type="checkbox"/> mensile <input checked="" type="checkbox"/> fine corso				

I punti saldi della focalizzazione rispetto alla prima riunione sono stati i seguenti:

Mansionario relativo al Comitato didattico IIC di Tokyo	
Raccolta dati	- Raccolta informazioni dai docenti IIC sulle problematiche dei corsi. - Dati sui corsi e sul numero di studenti che lasciano gli studi. - Assistenza agli insegnanti nelle cui classi il livello effettivo non corrisponde a quello dichiarato. - Comunicazione alla segreteria dei corsi a fine semestre sul reale livello delle classi.
Ricevimento insegnanti	- È prevista un'ora a settimana fra i quattro docenti rappresentanti. - Sportello per il confronto anche per email ⁵ .
Supporto al manuale didattico Opera Prima	- Organizzazione di feedback collettivi dedicati all'utilizzo del testo. - Proposte di eventuali modifiche al testo
Progettazione nuovi corsi	- Realizzare nuovi corsi da inserire nella programmazione attuale
Mansioni secondarie	
Ausili didattici multimediali	- Realizzazione materiali didattico multimediale - Utilizzo di strumenti quali Blog, SNS dell'IIC per la didattica e la comunicazione
Selezione libri di testo	- Selezionare nuove proposte di utilizzo didattico per i corso curricolari. - Selezionare nuove proposte di utilizzo didattico per i corsi tematici. - Creazione di un catalogo raccogliatore cartaceo con nuove proposte editoriali.
Tirocini (max. 2 tirocinanti all'anno)	- Realizzazione di linee guida per i tirocini CRUI. - Valutazione domande tirocinio. - Realizzazione programma tirocinio e tutoraggio.
Riunioni periodiche	- Una riunione plenaria ogni fine semestre. - Una riunione mensile del Comitato. - Feedback con lo staff dell'IIC di Tokyo attraverso un'apposita mailing list

Fig. 7. Mansionario relativo al Comitato didattico IIC. Elaborazione su dati cartacei IIC.

In occasione dell'osservazione delle attività del Comitato sono emerse proprio quei nodi problematici che hanno giustificato l'avvio della sperimentazione del Comitato. Riportiamo a questo punto fedelmente le annotazioni dei docenti:

- a) quanto al primo punto del Mansionario, il bisogno di un chiarimento sulla natura dei corsi in termini soprattutto di rispondenza del livello di partenza dei destinatari così articolato:
- comunicatività: una classe ha un livello di comunicatività che corrisponde al livello nominale?
 - uso del giapponese in classe: è una classe che è abituata a usare molto il giapponese oppure poco?
 - velocità: la classe è sveglia e spedita oppure è lenta e deve procedere saltando varie parti del libro?

⁵ In Giappone esiste una legge sulla privacy dello studente per cui l'insegnante non può contattare privatamente l'allievo. L'unica modalità di comunicazione al di fuori della classe è effettuata attraverso la segreteria delle scuole.

- ambiente: si tratta di un gruppo chiuso e refrattario a nuovi studenti oppure è una classe accogliente?
- b) Quando verranno annunciati ufficialmente a tutti i docenti IIC le funzioni del Comitato?
- c) Quando sarà pronta e dove la nostra postazione per il ricevimento degli allievi?

I punti sollevati dai docenti testimoniano numerosi casi di chiarimento sulle regole e sulle norme condivise che influiscono tanto sul clima della classe quanto sulla motivazione del docente. Nell'economia del contesto e del quadro progettuale che ha per oggetto gli ambienti di apprendimento, ci limitiamo a osservare come manchino ancora le connessioni comunicative fra docenti e gli organizzatori. La natura ibrida del Comitato però dovrebbe favorire l'accrescimento dell'interazione sociale e il consolidamento di pratiche e regole accettate da tutti.

Inoltre, l'osservazione empirica ha messo in luce il ruolo e le diverse competenze dell'Addetto culturale che ha aperto i lavori e svolto un ruolo di mediazione fra le diverse richieste e le problematiche che sono scaturite durante la scansione delle attività. Il suo ruolo è stato votato all'ascolto e alla comprensione delle proposte, a controbilanciare "la vita" e il benessere della sessione, a ridurre la complessità attraverso degli interventi che hanno permesso di esprimere, oltre il punto di vista personale, la missione e la *vision* dell'organismo. La sua, quindi, affiancata dalla lettrice, è stata un'azione di ricerca, di connessione affinché ogni intervento non rimanesse isolato, ma fosse invece valorizzato come guida all'esplorazione delle criticità più importanti al fine di promuovere la partecipazione di tutto il collettivo, giungendo in ultima istanza a una decisione che fosse il risultato dello sforzo collettivo. Contestuale a questa azione, il management didattico non ha indicato la via né ha imposto i significati, ma assecondando uno spirito maieutico, ha preferito consolidare processi riflessivi e cognitivi, relazionali e dialogici dei partecipanti allo scopo di indirizzare le soluzioni verso un possibile miglioramento. L'intervista con l'Addetto culturale ha messo infatti in risalto il progetto di poter trarre un vantaggio competitivo da queste riunioni per diffondere in ciascun membro il senso di riconoscimento, di appartenenza e di identità per il lavoro qualitativo svolto. Nello specifico, ciò farebbe leva sulla motivazione e sulla competenza dei docenti coinvolti per determinare una cultura organizzativa più profonda e operativa, indirizzata ad andare oltre i risultati di promozione linguistica. Con tale affermazione, riteniamo che si faccia riferimento alle finalità pedagogico-formative dell'organismo di comprendere il senso della propria missione, di adoperare appositi strumenti per preparare lo studente ad acquisire delle competenze globali, a connettersi a esperienze sfidanti che consentano loro di comprendere i motivi di cosa si fa, articolando la comunicazione in modo oculato e appropriato. Dunque, le interazioni prodotte rientrano appieno in una rappresentazione reale e fisica della qualità, dal momento che esse dovrebbero determinare il modo in cui le persone agiscono. La fig. 8 mostra come, all'interno di questa concezione organizzativa, ogni risorsa umana fa parte di una struttura di processo che si dispiega lungo la direttrice valoriale del progetto di sé:



Fig.8. Circolo rappresentativo le dinamiche valoriali dell'organizzazione. Nostra elaborazione.

Il modello sopra riportato fa luce su due aspetti relativi alla struttura interna dell'organizzazione. Il primo di questi evidenzia il dinamismo sociale che attiva i meccanismi di orientamento dell'organizzazione: attitudini positive delle persone, acquisizione del metodo di lavoro, autonomia, autoefficacia e conoscenza condivisa. Il secondo aspetto, invece, è riferito alle priorità del Comitato nella gestione delle risorse umane e in favore del monitoraggio del processo educativo. Gli aspetti più evidenti da questa soluzione sono, prima di tutto, che i valori compresi/contenuti in ciascuna porzione della torta sono espressione di:

- a) una agire coordinato;
- b) un pensiero adattativo alle situazioni conoscitive;
- c) un linguaggio comune finalizzato a comprendere gli elementi essenziali di un evento/processo mentre si verifica;
- d) un complessivo piano strategico, attento nel monitorare anziché essere il prodotto spontaneo dell'interesse e della disponibilità di alcuni individui;
- e) la capacità di apprendimento che ispira dei miglioramenti continui rispetto alle condizioni iniziali.

Sulla base di quanto osservato in maniera più profonda, emerge l'aspirazione a presentarsi come una organizzazione didattica aperta, impegnata a implementare una progettualità e una valutazione continua intorno al processo, al rafforzamento dell'identità collettiva, al dinamismo delle idee necessarie per gestire le evoluzioni e trovare soluzioni adeguate. In questo modo, il Comitato trarrebbe il suo potenziale dalle interdipendenze, ovvero dal riconoscimento degli individui di condividere una cultura di gruppo e di unirla all'obiettivo di conseguimento dei risultati. La circolarità dei valori riportati, coglie da un lato i nessi e le corrispondenze delle interazioni nel gruppo, dall'altro trae linfa dal contatto con il mondo esterno. Il rischio che ne deriva è che talvolta l'organizzazione, essendo un sistema autopoietico, faccia fluttuare in maniera dissipativa solo

alcuni di questi valori per poi ricomporli solamente in uno stato di criticità grazie a un forte senso di appartenenza. Dalla visuale con cui stiamo investigando l'organizzazione didattica, ci sembra che il circolo dei valori diventi rappresentativo dell'organicismo e dello stato di equilibrio dell'organizzazione. Allo stesso modo, l'organizzazione didattica replica su scale diverse della catena di valore dell'apprendimento, i procedimenti di analisi e misurazione della qualità, producendo un metodo sistematico che avvicina i fenomeni didattici, li descrive attraverso un linguaggio comune e li risolve in modo più proficuo rispetto ai bisogni dei discenti.



Fig. 9. Assetto principale del processo qualitativo. Nostra elaborazione.

Una simile architettura *task-oriented* (fig. 9) aumenta il livello motivazionale e incrementa la produttività dei partecipanti. Ed è in questo modo che il management desidera considerare il Comitato: non più da una prospettiva di funzionamento di tipo meccanicistico ma come sistema olistico, mentre la cultura organizzativa svolge una funzione di collante sociale. Prevale, quindi, l'immagine di un'organizzazione in movimento, impegnata a regolare la sua esistenza sui cambiamenti della situazione, interpretando i segni come i fallimenti alla luce del suo ruolo e operato.

6.5.4 Monitorare il processo di apprendimento

Il contatto continuo con i dirigenti IIC e l'utilizzo di strumenti di partecipazione mediata dalla moderna tecnologia, ha permesso, oltre a colmare le distanze che separano Italia e Giappone, di dare unità e valore all'analisi dettagliata delle attività del Comitato. Tale organo ha previsto di far entrare nell'ambito dei suoi lavori, oltre al management e ai docenti, anche un rappresentante degli studenti.

Lo scopo che il Comitato intende perseguire è quello di visualizzare i diversi punti di vista e produrre un feedback sul prodotto, riducendo così le criticità e migliorando al tempo stesso la qualità che costituisce l'aspetto essenziale e differenziale di un corso di lingua dagli altri *competitors*. Dunque, anche la qualità ha un carattere multidimensionale e si giova della valutazione *on going* del prodotto come momento collettivo, interattivo e comunicante per determinare un suo sviluppo nel processo di progettazione dell'esperienza intellettuale e di esecuzione didattica. A tal fine, la fig.10 fa luce sulle caratteristiche distintive di questo momento di meta analisi, sia per

condizioni di verifica delle ipotesi di lavoro che per la circolazione delle informazioni; queste ultime, infatti, passano a ogni individuo che partecipa al team di vertice e si confronta con gli altri.



Fig. 10. Circolarità dell'ambiente di valutazione. Nostra elaborazione.

Perveniamo così a un pensiero organizzativo più duttile e a un discorso narrativo a più voci in seno all'organizzazione didattica, le cui componenti fondamentali fanno decadere il principio organizzativo unico e allargando la spirale dei partecipanti sulla base dei bisogni e degli interessi della scuola, determinano rispettivamente:

- a) una configurazione organizzativa più orizzontale e disponibile a integrare i vari localismi organizzativi; un simile modello di lavoro, ha migliorato la disponibilità ad ascoltare in modo proattivo tutti i suoi membri attraverso una discussione focalizzata attorno a degli obiettivi, a un contenuto e a delle azioni da sviluppare. Le decisioni spettano a ogni unità partecipante e ciò è un fattore che sta accrescendo e accelerando i flussi di comunicazione, le interdipendenze fra le diverse attività organizzative alla didattica;
- b) la costruzione continua di significati a partire da un'azione riflessiva sullo scostamento fra metodo didattico, strumenti didattici impiegati ed effettivi risultati ottenuti dagli allievi in termini di competenza linguistica.

Un altro elemento di riflessione consente di mettere in rilievo la scelta organizzativa di coinvolgere ai lavori il cliente/studente che si ritrova assieme a tutti gli altri *workers*. La loro presenza e interconnessione avvia un modello esperienziale di apprendimento costruttivo fuori dall'aula, i cui vantaggi per l'organizzazione sono:

- a) avere un'ottica estesa della didattica dei corsi;
- b) aumentare il momento di confronto diretto con i destinatari;

- c) accrescere il coinvolgimento e il senso di responsabilità degli studenti coinvolti, formando una prima rete di relazione con gli altri partecipanti a cui far passare i principi, le norme e i valori di fondo che regolano l'organismo;
- d) promuovere il target come *prosumer* di alternative intelligenti e orientate maggiormente sulle richieste degli studenti;
- e) incrementare la trasparenza e la visibilità dell'organizzazione agli occhi del suo pubblico;
- f) ottimizzare i tempi mantenendo un rispetto rigoroso.

Per lo studente partecipante, i benefici che sta ottenendo e che sembrano confermati da un'intervista non strutturata a un loro rappresentante, consistono:

- a) nell'aumentare il senso di fiducia dell'organizzazione;
- b) nel rafforzare la motivazione allo studio della lingua;
- c) nel comprendere alcuni aspetti organizzativi, interiorizzarli e trasferirli ai suoi pari;
- d) nell'avere più opportunità di dialogo con gli insegnanti e le unità direttive;
- e) nello stabilire una collaborazione con la scuola grazie alla possibilità di portare sul tavolo di lavoro delle risposte nuove e soprattutto dei punti di vista diversi.

Un modello circolare come quello descritto finora, interpreta l'organizzazione didattica come luogo di espressione dei singoli che nello stare insieme e nella condivisione sperimentano una narrazione pregnante, una progettualità condivisa, un agire collettivo che contraddistingue la cultura e lo stile di un gruppo. Un simposio della conoscenza, quindi, che necessita a sua volta di una sceneggiatura convocativa, attivante forme di convivialità e strumenti specifici di comunicazione.

6.6 Lo studente come co-produttore della qualità dei corsi di italiano

Gli interrogativi che ci poniamo in questo paragrafo riguardano le condizioni di accesso e di partecipazione alla vita dell'organismo proposte dall'Istituto, e cioè se queste siano in rapporto coi riferimenti pedagogico-educativi del contesto e se il sistema di apprendimento visto in precedenza, possa in realtà soddisfare lo studente lungo questo percorso esperienziale di sviluppo. A tal fine ci sembra utile aprire una finestra sulla realtà delle condizioni di insegnamento/apprendimento delle LS in Giappone e successivamente trovare un equilibrio fra due logiche educative che evidenziano differenti modalità di azione per lo studente.

6.6.1 L'educazione confuciana come segno di esistenza e di un ordine rispetto alla conoscenza

Per sottolineare l'attualità profonda di rinnovamento sul piano didattico operato dall'IIC, occorre un atto di lettura del contesto che soppesi i parametri precostituiti dalla sensibilità, della idiosincrasie della collettività e delle strutture sociali in cui si è collocati, le quali abbracciano le forme strutturali dell'insegnamento/apprendimento di una LS. Le coordinate cruciali a cui attenerci mostrano i segni di un approccio alla lingua scandita dalla direzione educativa e dallo stile di lavoro tipico del confucianesimo. Si tratta di criteri educativi, come hanno notato Kobayashi e Viswat (2007), che

incidono sul tipo di organizzazione spaziale dell'aula, sull'atmosfera della classe e, non ultimo, sulle modalità di partecipazione alla lezione dello studente (Bohn, 2004) e sulle differenti forme di lavoro finalizzate a memorizzare gli aspetti della lingua. Da questo obiettivo, si evince una struttura dell'apprendimento votata ad approcci grammaticale-traduttivi che, per funzionare, rimandano a una definizione degli spazi secondo il modello classico-frontale di aula didattica; infatti, la centralità della cattedra riservata al docente, sottolinea delle forme di apprendimento verticale nelle quali è l'insegnante a essere fonte del sapere e sorgente di comunicazione. All'attitudine del docente di rappresentare l'apprendimento con un basso livello di interattività e/o con lo sviluppo di una comunicazione strutturata attorno alla ripetizione di esercizi o di frasi che non richiedono un ripensamento delle formule apprese deduttivamente, corrisponde tanto la passività e il silenzio degli studenti adulti nipponici quanto la costanza e la dedizione nei confronti di un processo sequenziale-lineare e del docente, la cui relazione è fondata sul massimo rispetto e sulla fiducia per lo *stock* di conoscenze di cui dispone in rapporto alla disciplina linguistica insegnata. Al centro di questa concezione di apprendimento linguistico, vi è il sistema di valori del confucianesimo tesi a bilanciare e guidare un sistema di processi sociali e relazionali interni a una contesto pubblico che non ammette variabili all'ordine che fornisce. Le linee pedagogiche quindi appaiono rinsaldate da una struttura gerarchica di valori (Boss, 1983) così articolate:

- a) gerontocrazia: l'impatto che tale valore conferisce allo status di insegnante è decisamente sentito e avvertito come una presenza autoritaria a cui prestare ascolto (Hu, 2002) e rispetto. Per contro, interromperlo ed esporre un'opinione che differisca dal docente rende la misura di una resistenza all'ordine confuciano dell'ambiente educativo. L'individuo-studente che si oppone all'autorità costituisce una reale minaccia;
- b) gerarchia: presuppone una scala di valori disposta verticalmente sulla base dell'età e del ruolo ricoperto nella società e/o nella situazione. Nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento della LS, un modello di questo tipo pone il suo vertice nella figura del docente;
- c) '*gambaru*': con tale termine, definiamo la dedizione che si esprime alla persona del docente e l'impegno a ogni compito da parte dell'allievo (Nakane, 1970);
- d) armonia: su questo versante, indichiamo un valore preminente del singolo la cui individualità si mette a disposizione del gruppo in funzione dell'ordine e dell'armonia. In questo scenario, i sentimenti e i bisogni del gruppo hanno la priorità su quelli che ogni singola persona è portatrice.

I valori presi in esame consentono all'individuo di rimanere consapevole della struttura della situazione in cui si trova e che riconosce come fonte di ordine e di meccanismi socioculturali in grado di interpretare. Rispetto alla formazione linguistica, le linee guida dell'educazione confuciana si prestano a rassicurare l'allievo in quanto l'apprendimento ha un suo direttore d'orchestra che si prende cura (concetto di '*amae*') dei suoi studenti a fronte di ogni cambiamento o azione che suscita stati d'ansia. A questo proposito, conoscere il programma e sapere con anticipo cosa fare a ogni lezione, dà modo allo studente di controllare e preparare con largo anticipo ogni sua prestazione di fronte agli altri; è probabile, poi, che il testo verso cui lo studente sviluppa una grande capacità adattiva, venga considerato come guida che racchiude e scandisce, passo dopo passo, le attività del programma di ogni lezione. Allo scopo di fronteggiare l'ansia di prestazione, i compiti della lezione

successiva vengono studiati in anticipo (per ordine del docente e/o per la stessa volontà dell'allievo) in modo da non causare filtri affettivi e scatenare dei meccanismi di difesa, le cui implicazioni emozionali si ripercuotono sulla resa delle performance.

Nell'ambito di tali contributi, prende corpo il profilo dello studente che, a primo impatto, appare intrappolato dai suoi stessi valori che lo rendono, secondo Pichiassi, conformistico, orientato verso l'autorità e del tutto dipendente dalla classe. Non ci troviamo del tutto d'accordo con questa affermazione dal momento che l'osservazione in una classe di adulti di livello avanzato presso l'IIC, ha messo in luce come gli studenti che padroneggiano la lingua, riescano con scioltezza a gestire le interazioni, attribuendo allo strumento linguistico un modo per conquistarsi un ruolo diverso, attivo e indipendente dalla staticità di input derivati dalla natura mono metodologica, monodocente, della lezione; di queste stessi studenti abbiamo osservato modalità di contatto con l'insegnante, madrelingua e nipponico, e con gli altri colleghi essenzialmente legata all'espressione di sé, del proprio punto di vista, in netto contrasto con la figura di uno studente passivo e che si avvicina alla lingua con modalità tipiche di esperienze pregresse.

6.6.2 Lo studente IIC come agente del cambiamento in seno alla didattica dell'italiano

Seguendo invece la logica IIC, allo studente è destinata l'iniziativa di prendere parte al processo decisionale e di controllo della qualità dell'organismo, di comprendere più a fondo le dinamiche dell'apprendimento che stanno alla base dell'organizzatività della didattica dei corsi. In questo modo egli è dentro l'organismo, a contatto con madrelingue e con la materia che studia e pertanto, è teso nella realizzazione di pratiche comunicative che lo inducono a riflettere e discutere su di essa (competenza metadisciplinare). Lo scopo è di spingerlo a superare un atteggiamento di passività per accedere a uno scenario socioculturale dove attivare un confronto, uno scambio che lo riconosce come individuo autentico, al centro di una realtà sociale di cui concorre a mantenerne il benessere. Vi è quindi un'ottica paritaria con gli altri attori e una consapevolezza critica dell'esperienza di apprendimento che essi vivono. In questo set formativo, la natura cognitiva dell'apprendimento è attivata dalla distribuzione dei saperi di ciascuno alla rete organizzativa. Ciò implica il proliferare di una intelligenza distribuita che si rafforza in rapporto alla interazione e poi alla connessione delle persone, alla natura delle interdipendenze tra individui e contesto organizzativo (Siemens, 2005). In questo scenario, a parere di chi scrive, il funzionamento didattico influenza la percezione che vi sia a monte un procedimento organizzativo alla didattica consolidato. Da questa prospettiva, organizzazione e individuo diventano:

- a) fondamento di ogni processo di costruzione;
- b) forma e caratteristica di un progetto formativo che consolida i suoi percorsi sulla base della fiducia stabilita e sulle forme aggregative⁶ che si sono instaurate fra le due parti.

L'analisi delle condizioni di apprendimento legate all'educazione confuciana prima attenzionata, sottolinea l'attualità profonda della strategia IIC che contribuisce a rinnovare la didattica

⁶ La convinzione è che l'aggregazione tra studenti avvenga più per il raggiungimento di fini e obiettivi. Ciò però non preclude che le interazioni avvengano secondo standard personali che danno la misura del proprio funzionamento psicologico e sociale (Caprara, 2001).

dell'insegnamento e apprendimento della LS. Infatti riteniamo che i punti di forza di tale processo si basino su tre assunti legati alla dimensione ricostruttiva dell'apprendimento e a una implicazione in linea con i valori e le esigenze espresse nel contesto, e cioè:

- a) assunto ricostruttivo: si tratta di un'ipotesi di valore secondo cui l'apprendimento della lingua straniera è una priorità dell'individuo di costruire senso e valore alla sua formazione (Goodman, 1978). Si traduce in spinta all'apprendimento di nuove forme di conoscenze mediante la partecipazione e l'integrazione ai percorsi esperienziali. In questa prospettiva, l'allievo si diffonde nel tessuto sociale dell'istituzione (Smeriglio, 2012) divenendone una componente fondamentale e necessaria per governare la complessità dell'organizzazione didattica (Montironi, 2006) e orchestrare al meglio le proprie condotte (Caprara, 2001);
- b) assunto di valore dell'apprendimento condiviso: a voler seguire questo approccio (punto a), strutturare un modello organizzativo partecipativo e reticolare (Solima, 2004) di questo tipo, pone le condizioni di creare valore all'impresa per il fatto di collegarsi ai suoi clienti e incrementare sinergia sulla base della condivisione di risorse, informazioni e saperi (Rifkin, 2000);
- c) assunto di sistema ambientale: lo spazio didattico si configura come luogo destinato alla esplorazione sensoriali e cognitiva. Ogni aspetto fisico diventa strumento funzionale all'azione dell'allievo, le cui classi di movimento sono speculari di un diverso orientamento del proprio corpo e della propria mente verso gli altri, indipendentemente dalle distanze;
- d) assunto pedagogico-contestuale: nello sviluppo di una qualsiasi azione formative risulta fondamentale tenere in considerazione gli aspetti pedagogico-educativi del contesto. Nel caso specifico, il senso di fiducia che il discente manifesta nei confronti del docente e dell'organismo, si sviluppa secondo forme di esperienze ripetitive nel tempo, che attestano la fidelizzazione alla struttura didattica. L'appartenenza e l'assidua costanza e dedizione ai corsi, come dimostra l'articolazione dei percorsi di apprendimento in nota⁷, individua ancora una volta il valore di *amae* di cui abbiamo già riferito nel paragrafo precedente, come centro focale dei processi di comportamento e decisionali.

6.6.3 Composizione del pubblico IIC

Il livello di interpretazione a cui giungiamo appartiene a un contesto istituzionale che si offre alla valorizzazione del suo target. Abbiamo già considerato la scelta dell'Istituto di puntare a una determinata categoria di acquirenti che si trovano nelle condizioni di affrontare con continuità e costanza il corso di lingua. Dal grafico n.11 cogliamo la composizione dei partecipanti al corso di lingua italiana:

⁷ Indicatore di tale fenomeno sono la scelta degli studenti di mantenere per diversi anni di studio lo stesso insegnante e le proposte da parte degli stessi studenti di aprire corsi tematici, in correlazione ai propri bisogni e interessi.

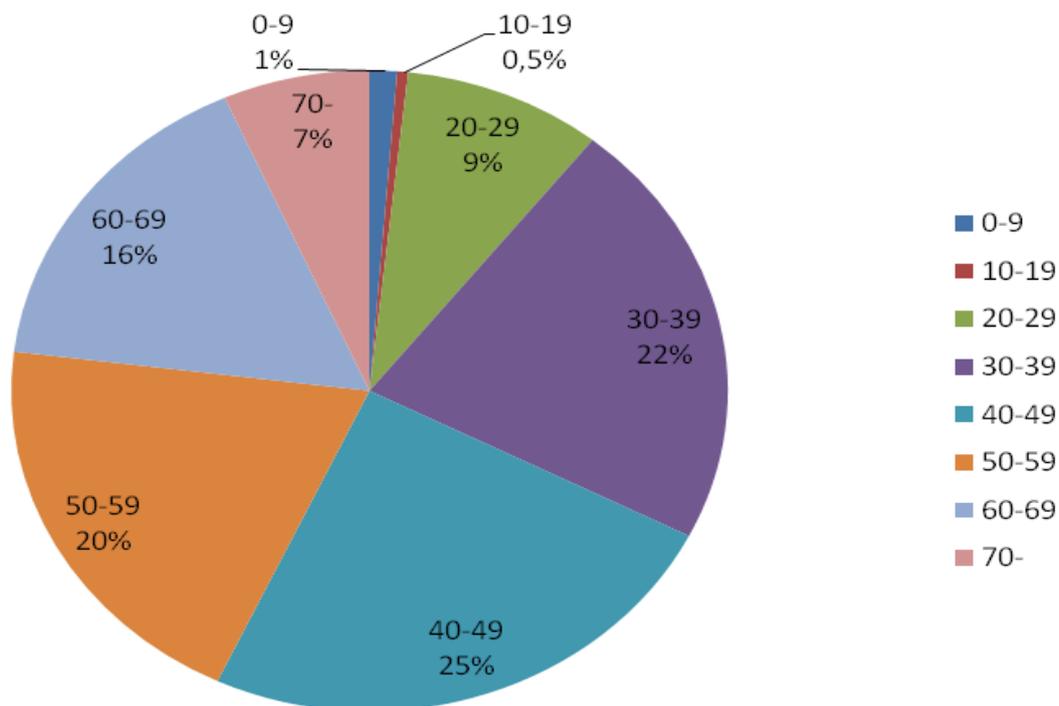


Fig.11. Età degli studenti del corso di lingua italiana presso l'IIC di Tokyo. Dati dell'IIC.

Da tale modello giungiamo a capire la persistenza elevata del numero di studenti over 50 che fruisce dei corsi di lingua. Il fatto di essere già pensionati e di disporre di tempo libero per frequentare i corsi, assicura all'Istituto una presenza-adesione fissa, di salvaguardare l'esistenza dei corsi, la possibilità di ricorrere a tale pubblico per affollare determinati eventi, di investire in una misura ridotta sulle tecnologie per non depotenziare la didattica dell'italiano. La portata sollevata dal grafico a torta, rivela come la cultura italiana sia un ingrediente essenziale e arricchente per coloro che in Giappone hanno la possibilità di avvicinarsi a un modello culturale che è fonte di curiosità, di interesse e di piacere. Ciò non esclude i giovani, i quali abitano e condividono l'ambiente con persone molte più avanti nell'età. Abbiamo osservato che tale convivenza in classe sia fortemente strutturata dalle condizioni sociali che regolano i meccanismi di comando di chiara matrice confuciana e di cui abbiamo già detto. Tuttavia, lo studente under 50 e che possiede una maggiore apertura al dialogo, struttura su di sé un progetto di sviluppo diverso al punto da richiedere un intervento didattico meno formale e codificato da schemi didattici rigidi, in funzione di un movimento dialogico e interattivo che sia simbolo dell'italianità.

6.7 Prospettiva di prodotto: i corsi di lingua e di cultura italiana dell'Istituto

Il processo di insegnamento della lingua italiana nei luoghi dell'Istituto rappresentano un fenomeno imprenditoriale che include qualità didattica e servizio di offerta (prestito gratuito dei libri della biblioteca, partecipazione gratuita a determinati eventi culturali svolti nella sala teatro dell'IIC). Per queste ragioni, l'erogazione dei corsi assorbe un gran numero di risorse che quindi sono impegnate nella programmazione e corretta fruizione della didattica dell'italiano. Da questo angolo di lettura univoco, la promozione linguistica costituisce il fulcro delle attività di finanziamento

dell'organizzazione che ha disegnato dei percorsi didattici in sintonia con le esigenze del suo target. Se da un primo livello di individuazione, la comunicazione e la creatività, la ricerca di nuove esplorazioni tematiche e il loro conseguente sviluppo, unitamente all'esperienza dei docenti e alla raffinatezza degli ambienti, sono considerati i punti di forza dell'attrattività del prodotto linguistico, un secondo livello più specifico al design dei corsi, necessita di una visione allargata sull'articolazione degli stessi. I corsi di lingua italiana sono trimestrali e, allo stato attuale, sono oggetto di revisione poiché non erano stati finora allineati ai parametri del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Gli aspetti della precedente tipologia di programmazione si giustificano per la grande distanza culturale e linguistica fra le due lingue, per il ritmo di apprendimento degli orientali e per il fatto di essere collocati in un contesto che comprende i soggetti di una fascia di età che hanno particolare cura di mostrarsi nel territorio didattico fino a quando non raggiungono un grado di maestria. Perché tale competenza specialistica avvenga, occorre frequentare con assiduità le lezioni, ripetere e ripassare costantemente quanto appreso in modo da conservare la forza di un codice linguistico che agisce sullo stato psico-emotivo e comunicativo dello studente, in termini di resa efficiente in classe. Singolare e significativa dell'offerta linguistica è allora la programmazione di un livello intermedio destinato al ripasso degli elementi appresi per più di un anno accademico:

Livello 4 (intermedio)	Obiettivo	Manuale
B1.6	Ripasso	Contatto 2A,1
B1.7	Ripasso	Contatto 2A,2
B1.8	Ripasso	Contatto 2A,3
B1.9	Ripasso	Contatto 2A,4
B1.10	Ripasso	Contatto 2A,5
B1.11	Ripasso	Contatto 2A,6

Fig.12. Articolazione di un percorso didattico. Dati IIC.

6.8 Conclusioni

L'assunzione di un orientamento strategico alla didattica dell'italiano come quello esaminato, determina una scala possibile di implicazioni che sono state schematizzate nel corso di questo capitolo, con una tassonomia di forme rilevanti per il valore impiegato e prodotto che va declinato ai diversi piani di cui si compone l'organizzazione didattica.

La strategia di valore scaturita dal processo di analisi e di verifica dello stato di salute dell'organismo, inoltre, si esprime in termini di sviluppo della conoscenza, di ricchezza relazionale e di individuazione di tutti quei fattori che ostacolavano la diffusione della qualità e la corretta distribuzione del valore culturale ai destinatari. Si tratta di un modo di ridisegnare i confini didattici facendo leva sulla varietà delle prestazioni che ogni risorsa è in grado di impiegare per la ricerca di nuove prospettive e lo sviluppo continuo e migliorativo delle attività didattiche. In quest'ottica, la ricerca della qualità fa intravedere lo scarto fra gli obiettivi di ricchezza dell'organizzazione che si integrano con quelli della crescita e del potenziamento della lingua nel territorio e una metodologia didattica fondata per intero sull'equilibrio psicologico di studenti e su delle pratiche di lavoro che

limitano a sequenze acquisizionali la lingua, privando per fini didattici un'esperienza di comunicazione più autentica.

In questo senso, il grado di coerenza fra la progettazione didattica dell'IIC e l'effettivo insegnamento della lingua si riduce in sfavore dell'ultimo, i cui elementi basilari, come vedremo nel capitolo dedicato alle interazioni prodotte in classe, costruiscono una scenario apprendimento fortemente strutturato secondo modelli didattici tradizionali, tanto da privare gli elementi di innovazione e di facilitazione previste sul piano organizzativo-curricolare da parte del Comitato didattico.

7. Strumenti di ricerca

In questo capitolo, considereremo prioritario inquadrare la relazione fra contesto e dimensione progettuale in modo da cercare i nessi che legano la strategia IIC ai loro attori nel sistema di riferimento didattico. Da questi presupposti ricavati in parte nel sesto capitolo, ci avvieremo alla riflessione ambientale creando un struttura fluida di applicazioni mutate rispettivamente dal marketing (Pine, Gimore, 2000; Trias De Bes, Kotler 2011; Kim, Mauborgne, 2011); dalla psicologia degli ambienti e dal marketing culturale (Solima, 2004; Argano, Dalla Sega, 2009) poiché si adattano a un approccio olistico (Invernizzi, 2000) governato da nodi e flussi di relazione organizzati attorno alle competenze delle persone ed a operazioni determinate.

L'obiettivo è di individuare i caratteri alfabetici (Fabris, 2005), tangibili e non, sui cui è impostata la sequenza progettuale (Carù, Salvemini, 2011) e il rapporto tra studenti, organizzazione e ambienti. Dalla maggior parte delle informazioni ricaviamo la natura e lo stato di benessere dell'organismo poiché solo da esso possiamo comprendere fino in fondo i processi. In questo senso, sul costrutto dell'economia delle conoscenze (Costa, 2002) si sono dispiegati gli strumenti dell'*Humanistic Management* (Minghetti, Cutrano, 2004) in relazione a come elementi specifici degli ambienti condizionano gli studenti nell'atto di apprendere, producendo degli effetti sulle relazioni fra pari e sulla stessa modificabilità dei processi.

7.1 Definizione del quadro concettuale della ricerca in rapporto agli strumenti utilizzati

Le prime informazioni richieste definiscono il quadro concettuale e il contesto (Serragiotto, 2012) in cui ci siamo mossi con determinati strumenti di raccolta dati. Come abbiamo anticipato nel capitolo sesto, lo scenario in cui ha avuto luogo la ricerca è l'Istituto italiano di cultura di Tokyo poiché, i luoghi dell'apprendimento appartengono a categorie concettuali secondo le quali essi forniscono un significato all'esperienza di studio dello studente. Queste aree vengono concepite come centro di valore, importanti e significativi, per:

- a) l'individuo che costruisce una nuova identità;
- b) la socializzazione;
- c) l'apprendimento.

Altman e Low (1992) sostengono come gli ambienti opportunamente progettati attorno all'esperienza dello studente hanno il potere di ordinare e indirizzare le risorse umane verso atteggiamenti e comportamenti allineati alla struttura dei contesti. Essi, a loro volta, rispecchiano la natura del processo di apprendimento e rappresentano spazialmente l'idea della conoscenza che l'organismo si propone di generare. Da questa prospettiva, gli spazi didattici sono accoppiati alla dimensione cognitiva ed emotiva delle persone, assumendo una valenza profonda. In questo senso, gli ambienti sono basati sulla presenza delle persone e rientrano nel sistema di relazione che lo studente instaura fra sé e gli altri e fra sé e la lingua, divenendo parte dell'esperienza di apprendimento.

Questo ampio contributo degli ambienti allo studio della lingua straniera, favorisce la percezione positiva dello studente delle aree deputate all'apprendimento, influenzando il livello di

soddisfazione nei confronti dell'esperienza linguistica e accrescendo il suo legame con gli altri apprendenti. Alla luce di tali studi, quindi, la progettazione degli spazi crea le condizioni per approfondire un legame di appartenenza al contesto didattico. Una relazione di questo tipo, crediamo sia destinata a migliorare la performance dell'allievo attraverso gli elementi fisici che caratterizzano in termini di piacere edonistico l'involucro strutturale, in riferimento all'arredo e allo impatto polisensoriale tali luoghi. Da tali presupposti, gli strumenti adoperati per l'indagine e la raccolta dei dati, mirano a evidenziare questo legame con lo studente, cercando di cogliere la dimensione tangibile, hard, degli spazi e quella di natura intangibile e soft legati alla percezione degli allievi. Nel far questo, ci siamo avvalsi di strumenti rilevanti che entrano nella realtà glottodidattica, quali il questionario, la check list delle interazioni in classe, o tratto dalla psicologia ambientale, il workflow delle interazioni; in merito a queste ultime due, si tratta di applicazioni che sono state adattate alla natura degli studi didattici sulla lingua italiana all'estero allo scopo di essere resi:

- a) comprensibili linguisticamente, tarandoli sul livello linguistico dei destinatari;
- b) accessibili allo studente in termini di format;
- c) facilitanti grazie a un impianto visivo che presenta in maniera compatta la lettura delle domande. L'aspetto negativo che abbiamo constatato è la demotivazione che gli studenti hanno avuto nei confronti del questionario a causa della lunghezza e nel non potere riconsegnare in giornata il questionario predisposto.

Nel complesso, possiamo però affermare che la scelta di adoperare la categoria di strumenti presentati nella tabella 1, si adegua bene al tipo di analisi e di elaborazione quantitativa e qualitativa dei dati nonché all'interpretazione che volevamo dare ai risultati emersi al fine di far emergere:

- a) una raccolta ricca e complessa di sensazioni descritte mediante *focus group*;
- b) la vivacità di impressioni disponibili all'interno del diario di bordo e, più in generale, di un'esperienza vissuta anche da parte di chi scrive in relazione con i luoghi e i protagonisti dell'apprendimento.

Tab. 1-Strumenti di raccolta dati della ricerca. Nostra elaborazione.

Strumento	Tipologia	Finalità	Tipo di dati
Diario di bordo	Strumento di introspezione	Osservare fatti e avvenimenti nella classe e nella scuola	Soggettivo-affettivi Aperto
Check list	Raccolta dati	Rilevare dati sull'edificio esterno e interno + rapporto con il contesto	Rivelare oggettivamente dei dati tangibili
Work flow delle interazioni	Scheda di osservazione diretta	Rilevare la distribuzione e le modalità di interazione dello studente lungo il suo tragitto didattico	<i>Event based</i> contestualizzata In tempo reale Descrittivo e chiuso
Focus group	Domande aperte e registrate- semi strutturata	Per annotare e osservare i dettagli	Esplorazione del processo
Questionari	Domande aperte e chiuse- gerarchie	Rilevare idee e giudizi Rilevare la qualità percepita	Soggettivi

7.2 Architettura generale della ricerca

Per l'analisi del processo didattico in riferimento al layout degli ambienti, l'apporto strumentale e metodologico derivati dalla psicologia ambientale si è rivelato utile allo scopo di individuare le relazioni causali prodotte fra persone e spazi e la rete di significati distribuiti nell'area dell'apprendimento di ciascuno. A tal proposito, l'analisi del contesto didattico si è sviluppata in tre fasi che sono debitrice del metodo SHEL di Edwards (1972), riadattato a fini didattici:

Tab. 2- Fasi di analisi del contesto didattico.

Fase	Cosa	Come	Strumenti	Obiettivo
Prima fase	Raccolta dati su organizzazione	Osservazione e analisi sull'insieme dei collegamenti fra risorse umane e didattiche per la progettazione di una struttura didattica integrabile e specifica all'istituzione e al target	- Osservazione diretta delle interazioni - Interviste - Diario di bordo	Compatibilità e coerenza fra forma e struttura - Intercettare la relazione tra responsabili e docenti
	Raccolta sullo spazio di apprendimento	Analisi delle dimensioni ambientale e dei vincoli	- Osservazione diretta - Diario di bordo - Display fotografico	- Relazione fra studente e ambiente - Individuazione della relazione fra miglioramento ambientale e performance linguistica - Soddisfazione dello studente
Seconda fase	Lavoro di raccolta	-Sull'organizzazione -Sullo spazio	-Questionario -Focus group - Work flow delle interazioni - Check list della interazione in aula	Tabulazione dei dati e risultati
Terza fase	Elaborazione dei dati	Tabelle e grafici		-Dati diventano input progettuale

Per quanto riguarda la relazione fra l'adeguatezza degli spazi e le tecniche utilizzate dal docente, abbiamo utilizzato strumenti quali interviste, focus group, check list e l'osservazione empirica di ciò che avvenuto realmente in classe, dando un'interpretazione integrata fra il quantitativo e il qualitativo dei dati in relazione ai significati prodotti nel contesto d'indagine. Ciò ci ha consentito di valutare se i metodi e le tecniche per l'insegnamento della lingua italiana nei corsi IIC di Tokyo risultano essere coerenti con ciò che l'ambiente suggerisce e con quello che allo studente viene chiesto. Non si tratta però di voler dare dei giudizi in merito alla competenza metodologica dei docenti, ma prendendo spunto dall'esperienza di apprendimento della categoria di studenti adulti esaminata, vogliamo individuare delle azioni per migliorare l'acquisizione dell'italiano, lavorando sulla qualità degli spazi in rapporto al loro utilizzo in fase di attività didattica.

Infine, abbiamo scelto di effettuare l'indagine in corso (aprile-maggio 2013) perché è sembrato più utile per la tipologia dello studente giapponese che ha bisogno di tempo per superare la diffidenza e iniziare a interagire con gli altri. L'entrata in classe di uno "straniero estraneo" alla vita della classe ha certamente inibito alcuni studenti ma, nello stesso tempo, questi hanno reagito con la prospettiva

e la forza di un gruppo coeso per gli interessi e gli spazi didattici condivisi, oltre che per le competenze e le abilità linguistiche sviluppate precedentemente nel corso.

7.3 La dimensione esterna e interna degli spazi: metodologia e strumenti

Il valore dell'offerta linguistica ha una connotazione fortemente progettuale che investe gli ambienti. Pertanto, la dimensione analitica presentata nella tabella 3 mette in evidenza la logica di indagine in relazione ai diversi ambienti esterni-interni analizzati per tipo e funzione.

Tab. 3-Architettura del lavoro di osservazione. Nostra elaborazione.

Indagine	Ambito	Approccio	Metodi	Dati e strumenti	Rivolto a	Obiettivo
Quantitativa e Qualitativa	Analisi spaziale della posizione del <i>placement</i>	Approccio contestuale e socio-sistemico	Comprendere in maniera olistica la relazione fra edificio e contesto	-Raccolta dati tangibili - Sopralluogo - Rilievo fotografico -Schede di rilevazione	Edificio esterno e ambienti interni	- Posizione servizi -Relazione e sintonia fra contesto esterno ed edifici -Coerenza fra ciò che si è e ciò che si presenta -Relazione fra il tipo di edificio e il tipo di attività professionale

Come possiamo notare dalla tabella 3, abbiamo cercato di favorire l'integrazione di dati qualitativi e quantitativi al fine di evidenziare i vincoli dell'uno con l'altra. Nella valutazione della sede esterna, abbiamo considerato i seguenti fattori:

Fattori tangibili	<ul style="list-style-type: none"> - Fattori del linguaggio architettonico - Caratteristiche fisiche degli ambienti - Posizione - Relazione con il contesto - Servizi - Organizzazione e gestione degli ambienti di apprendimento
Fattori intangibili	<ul style="list-style-type: none"> - Offerta culturale - Strumenti di comunicazione sensoriale - Considerazioni sul comfort - Soddisfazione degli studenti

Lo scopo è di poter indicare l'orientamento e la posizione dell'Istituto nel contesto, evidenziando le relazioni fra dati strutturali e quelli più propriamente intangibili, distribuiti nell'idea che il territorio ha nei confronti dell'offerta della lingua italiana.

7.3.1 Strumenti di indagine per gli ambienti esterni

Gli strumenti adoperati mirano ad analizzare la componente materiale (dati tangibili) in funzione dell'acquisto del bene immateriale. In tal senso, gli strumenti vogliono cogliere la categoria del visibile in rapporto all'acquisto di un'offerta che rientra nella categorie dei bisogni razionali, strumentali ed emotivi del territorio (dati intangibili) e del target. Alla luce di queste considerazioni, gli spazi esterni diventano piattaforma relazionale inedita con il loro pubblico. Il tema architettonico, dunque, si propone di rispondere a questa nuova esigenza e va perciò definita, approfondita dal punto di vista dei processi che ivi si dovranno svolgere, oltre che da quello del significato che ad essi viene conferito (Piardi et al., 2012). L'intero processo può essere schematizzato nel modo seguente:

Edificio

- a) involucro edilizio: forma, dimensione, orientamento, tipologia costruttiva;
- b) collocazione nel contesto, rumore esterno, panorama;
- c) accessibilità, trasporti pubblici, parcheggi, servizi per gli studenti;
- d) sostenibilità ambientale;
- e) polisensualismo.

L'analisi degli spazi esterni si avvale di una mappa valoriale che traccia gli elementi di sostenibilità dell'involucro strutturale, raggruppando l'analisi ai principali fattori che rendono il sistema architettonico strumento di riqualificazione del contesto e fortemente connesso agli aspetti culturali e alle aspettative del target. Il linguaggio architettonico, seppur estraneo al lessico della glottodidattica, risulta funzionale e complementare al tipo di analisi, conferendo al progetto una caratterizzazione precisa. L'intero processo può essere schematizzato nel modo seguente mediante queste schede (check list):

a) Fattori dei bilancio ambientale

+	-
illuminazione naturale	
Corretto orientamento delle aule per apporto solare	
Materiali isolanti	
Materiali ecocompatibili	
Pareti perimetrali ventilate	
Ventilazione naturale	
Vetri speciali-tende, frangisole	
Vegetazione come strumento di regolazione bioclimatico	
Alberature a foglie caduche per il rinfrescamento estivo	
Alberature sempreverdi per i venti	
Tetto verde per inerzia termica	
Impianti di climatizzazione in grado di convogliare l'aria calda o fredda in determinate aree	
Sistema di illuminazione	
Predisposizione box per materiale da riciclo come scarto	

b) Fattori del bilancio culturale

Gli aspetti multisensoriali fanno emergere le forme organizzate di un apprendimento progettato e organizzato attorno alla didattica dell'italiano:

Aria- profumi	Vista	Rumori	Tatto
Variabilità naturale della luce durante l'arco delle stagioni e del giorno	Finestre apribili	Musica interna	Attrezzature
Climatizzazione interna	Vista esterno e integrazione con la natura	Rumori esterni	Mobili
Apporto di aria	Giardini o parchi interni	Rumori interni	Tecnologie leggere
Ampie luci	Organizzazione spaziale ottimizza i movimenti e le esecuzioni		Personalizzabile
Variare naturale della temperatura	Articolazione degli spazi è libera e simbolica essendo legata alla cultura di impresa		Gli arredi sono distribuiti e scelti in base all'ordine gerarchico

c) Fattori espressione del bilancio sociale

Fattori di Risparmio energetico-riduzione energia ed emissione anidride carbonica
Il contesto spinge a soluzioni ecosostenibili
Illuminazione naturale-sistemi di ventilazione naturale- isolamento termico-ombreggiamento
Rilevatori di persone, lampadine a risparmio energetico, termostato programmabile
Efficienza energetica dell'edificio Verificare il grado di compatibilità ambientale Limitare il consumo-
Raccolta differenziata

Descriveremo l'analisi degli spazi interni attraverso strumenti di raccolta dati con lo scopo di mettere in evidenza i diversi ordini spaziali relativi ai percorsi in cui transitano gli studenti.

Per parlare proprio della categoria dei beneficiari, dobbiamo sottolineare che lo studente giapponese è molto esigente nell'ottenere dagli spazi un'attenzione in termini di benessere e comfort. Per questo motivo, terremo in considerazione alcuni fattori fisiologici in modo da cogliere congiuntamente il livello di interazione fra la componente progettuale, il progettato fisico e lo studente. Nello specifico, analizzeremo se la qualità dell'aria, la temperatura dell'ambiente, il rumore e la qualità della luce impattano sulla motivazione e sulla produttività di uno studente. In quest'ottica, l'intero processo può essere schematizzato nel modo seguente mediante una check list dei fattori che colgono gli ambienti didattici interni nella loro essenza:

a) Ambiente interno all'organizzazione didattica:

- distribuzione delle superfici considerate in ottica di efficienza e funzionalità alla gestione delle risorse umane impegnate nell'esperienza linguistica e formativa; organizzazione degli spazi in comune degli studenti:
- hall, scale, ascensore, bagni, front office, corridoi, sale internet, biblioteca, cinema, angolo bar, area snack, sala studio, sala studenti, spazi per privacy, area copy);
- attrezzature (wireless o cavo);
- servizi di supporto all'attività didattica (sala riunione e progettazione didattica).

b) Spazi didattici:

a) Comfort visivo:

- dimensione, forma e profondità dell'aula;
- illuminazione naturale ed elettrica;
- finestre apribili;
- panorama;
- colori;
- tematizzazione.

b) Comfort climatico:

- ventilazione naturale;
- climatizzazione;
- personalizzazione per la gestione ad hoc della temperatura;

c) Comfort acustico:

- isolamento acustico;
- qualità acustica interna.

d) Comfort ergonomico:

- arredi (scrivanie, sedie, banchi, tavolo, poggiali, mensole, cartelloni, cattedra)
- glottotecnologie;
- configurabilità di arredi ed apparecchiature;
- personalizzazione, flessibilità ed efficienza dello spazio.

7.3.2 Dati tangibili: strumenti di analisi e controllo dell'aula

L'aula acquista una forte valenza cognitivo-emozionale in quanto è luogo del vissuto didattico dello studente. Gli elementi fisico-architettonici presenti devono impreziosire l'esperienza sensoriale dello studente e al contempo, facilitare lo stato di benessere funzionale alla sua performance. In quest'ottica, l'aula diventa luogo di sperimentazione degli studenti in termini di flussi e relazioni fisiche, attività motorie e cognitive, attitudini e comportamenti.

Come già ipotizzato nella parte teorica relativa alla progettazione dell'aula, vogliamo proporre il medesimo strumento di raccolta dati perché esso valuta quali glottotecnologie sono presenti nell'aula. Verrà tratteggiata una cornice strumentale significativa poiché le attrezzature presenti e

individuati possono sostenere determinate modalità didattiche di svolgimento dell'esperienza linguistica, influenzando certamente valorizzazione di determinate competenze.

CORSO:

GIORNO:

CLASSE:

Ecologia dello spazio didattico					
Segnalate	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	Nominate	<input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no	
Adattabile	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	Spoglia	<input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no	
Personalizzabile	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	Standardizzata	<input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no	
Tematizzate	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no			
È già definito	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	multifunzionale	<input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no	
Accessibile	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	n. di persone		
Colorate	<input type="checkbox"/> si	<input type="checkbox"/> no	vivaci	<input type="checkbox"/> invadenti <input type="checkbox"/> sbiechi	
Luce e colore	in relazione con le finiture <input type="checkbox"/>		in relazione con gli arredi <input type="checkbox"/>		
Qualità della luce	Sostenibile		Equilibrio fra luce naturale e artificiale		
Arredo	<input type="checkbox"/> banchi <input type="checkbox"/> sedie <input type="checkbox"/> tavoli <input type="checkbox"/> scrivanie <input type="checkbox"/> poggiole	<input type="checkbox"/> armadio <input type="checkbox"/> cattedra <input type="checkbox"/> tende <input type="checkbox"/> lavagna <input type="checkbox"/> mensola	<input type="checkbox"/> Invasivo <input type="checkbox"/> Dominante <input type="checkbox"/> Leggero <input type="checkbox"/> Invadente		
Stimola l'attività fisica	Le sedie sono	<input type="checkbox"/> mobili <input type="checkbox"/> fissi <input type="checkbox"/> troppo lontane <input type="checkbox"/> troppo vicine	I banchi sono	<input type="checkbox"/> mobili <input type="checkbox"/> fissi <input type="checkbox"/> troppo lontani <input type="checkbox"/> troppo vicini	
Stimola l'interazione	Le sedie sono organizzate in modo	<input type="checkbox"/> cella circolare chiuso <input type="checkbox"/> cella circolare aperta <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> allineate <input type="checkbox"/> gruppi <input type="checkbox"/> isolate <input type="checkbox"/> cattedratico	I banchi sono organizzati in modo	<input type="checkbox"/> cella circolare chiuso <input type="checkbox"/> cella circolare aperta <input type="checkbox"/> allineate <input type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> cattedratico <input type="checkbox"/> gruppi <input type="checkbox"/> isolati	Focalizzato sul lavoro di gruppo Focalizzato sul lavoro individuale
Comfort termico					
Comfort visivo	Finestre apribili <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> Panorama interno <input type="checkbox"/> Panorama esterno		
Supporto fisico	Carta	<input type="checkbox"/> testo <input type="checkbox"/> quaderno <input type="checkbox"/> esercizi <input type="checkbox"/> fotocopie			
Supporto tecnologico	<input type="checkbox"/> leggere <input type="checkbox"/> pesanti <input type="checkbox"/> wireless	Quale	<input type="checkbox"/> Rende trasferibile il lavoro <input type="checkbox"/> vincolato al banco o presa		

7.4 Dati intangibili: strumenti di rivelazione della qualità percepita dallo studente

In questa sezione, raccogliamo gli strumenti che abbiamo utilizzato nel corso della sperimentazione al fine di rilevare la percezione dell'atmosfera didattica degli ambienti esterni e interni ad opera dello studente adulto dei corsi di italiano dell'Istituto. I dati ricavati rientrano nello spazio percettivo e rappresentato dallo studente per cui da tali applicazioni giungiamo a individuare i dati intangibili. Necessari a rilevare questo fenomeno, descriveremo nei prossimi paragrafi gli strumenti

che abbiamo ritenuto più adeguati a cogliere questa dimensione di cui offriamo l'architettura generale nella tabella sottostante.

Tab. 4-Architettura specifica alla rilevazione della qualità percepita degli ambienti ad opera dello studente. Nostra elaborazione.

	Ambito	Strumenti	Obiettivi	Dati rilevati
Qualitativo	Spazio didattico	<ul style="list-style-type: none"> - Questionario di rilevazione della soddisfazione dell'aula - Focus group - Rilevazione interazioni 	<ul style="list-style-type: none"> - Comfort ambientale - Comfort climatico - Comfort ergonomico - Comfort tecnologico - Aspettative 	<ul style="list-style-type: none"> - Soddisfazione sulla qualità degli ambienti - Soddisfazione sulla qualità dell'aula

7.4.1 Qualità percepita dallo studente in rapporto alla soddisfazione dell'aula

Il questionario che proponiamo in questo paragrafo, parte da un elenco di domande guidate allo studente in grado di far emergere principalmente il livello di soddisfazione di quest'ultimo in rapporto alla percezione degli spazi didattici e di tutte le voci che contemplano un livello di adeguatezza, di qualità e di funzionalità e, non ultimo, di comfort all'esperienza personale di apprendimento.

Lo scopo è di dettagliare le carenze dell'aula dal punto di vista qualitativo dei destinatari e di rivedere il *concept* dell'ambiente didattico alla luce delle criticità e dei punti di forza scaturite dalla tabulazione dei dati del questionario.

Questionario. Rilevazione del livello di soddisfazione dell'aula da parte dello studente. Nostra elaborazione.

Cognome e Nome: _____ (facoltativo) Et : _____

Sesso: M F

Data: _____

Scopo del questionario: lo scopo   di capire se lo studente   soddisfatto dell'aula, dello spazio e degli arredi, dei banchi e dei colori. In questo modo, l'organizzazione didattica pu  capire quali aspetti deve migliorare delle aule per permettere allo studente di avere un'esperienza di studio migliore.

1. Da quanto tempo studi l'italiano?

- a. 3 mesi b. 6 mesi c. 1 anno d. 2 anni e. Più di 3 anni

2. Perché hai cominciato a studiare l'italiano?

- a. ho bisogno di studiare l'italiano
b. mi piace studiare l'italiano
c. devo imparare l'italiano
d. è necessario per me imparare l'italiano

3. Apprendo l'italiano per: (una o più scelte)

- a. parlare con gli italiani
b. studiare la grammatica
c. la pronuncia
d. per leggere libri e riviste, giornali
e. per capire i film e le canzoni
f. le parole e i modi di dire
g. per scrivere
h. capire la cultura italiana

Altro: _____ -

4. Secondo te, il corso di lingua italiana è: (una o più scelte)

- rilassante
 piacevole
 divertente
 arricchente
 noioso
 demotivante
 stressante
 utile
 inutile

Altro: _____

5. In classe quale abilità sviluppate di più? (Una o più scelte)

- ascolto
 lettura
 parlare

- scrittura
- grammatica
- lessico
- pronuncia

Altro: _____

6. Come studi in classe l'italiano: (una o più scelte)

- l'insegnante spiega l'argomento
- l'insegnante spiega la grammatica
- presentazione davanti a tutti e in piedi di un argomento o di un tema
- studiamo in gruppo
- lavoro con un altro compagno
- faccio da solo gli esercizi in classe
- parliamo tutti insieme a lezione

7. Quale tecnica il tuo insegnante di italiano usa di più? (Una o più scelte)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> esercizi | <input type="checkbox"/> dettato |
| <input type="checkbox"/> cloze | <input type="checkbox"/> riassunto |
| <input type="checkbox"/> traduzioni | <input type="checkbox"/> scelta multipla |
| <input type="checkbox"/> lista di parole/verbi da memorizzare | <input type="checkbox"/> parafrasi |
| <input type="checkbox"/> cruciverba e giochi | <input type="checkbox"/> domanda |
| <input type="checkbox"/> roleplay | <input type="checkbox"/> ascolti |
| <input type="checkbox"/> dialoghi | <input type="checkbox"/> canzoni e film |
| <input type="checkbox"/> monologhi | |

8. Quale tecnologia usi di più in classe? (Una o più scelte)

- pc
- internet
- televisione via satellite
- schermo e proiettore digitale
- LIM (lavagna multimediale)
- DVD
- lavagna luminosa
- audioregistratore con CD
- tablet

Altro (*specificare*).....

9. Come preferisci studiare in classe?

- a. individualmente b. a coppie c. in piccoli gruppi d. con tutta la classe

10. La relazione con i tuoi compagni di classe è:

- molto soddisfacente
 abbastanza soddisfacente
 poco soddisfacente
 per niente soddisfacente

11. La comunicazione con l'insegnante è:

- scarsa difficile essenziale amichevole molto amichevole

12. Come valuti questi aspetti in relazione alla tua esperienza di studio della lingua italiana?

	Insoddisfatto	Poco soddisfatto	Soddisfatto	Molto soddisfatto
<i>CORSO DI LINGUA ITALIANA</i>				
Giorni delle lezioni	①	②	③	④
Orari delle lezioni	①	②	③	④
Quantità delle ore	①	②	③	④
<i>AULA</i>				
Grandezza dell'aula	①	②	③	④
Organizzazione dell'aula (banchi, sedie..)	①	②	③	④
Spazio per muoverti dentro l'aula	①	②	③	④
Spazio per fare le attività didattiche	①	②	③	④
Comfort delle sedie	①	②	③	④
Comfort dell'aria calda o fredda	①	②	③	④
Comfort dell'audio	①	②	③	④
Qualità dei colori	①	②	③	④
Qualità degli arredi	①	②	③	④
Qualità della luce	①	②	③	④
Pulizia dell'aula	①	②	③	④
Disponibilità di prese correnti	①	②	③	④
Qualità del pc, lavagna, audio e altro....	①	②	③	④
Qualità delle aule	①	②	③	④

13. In che misura sei d'accordo con queste affermazioni? Metti una X.

	Sono pienamente d'accordo	Sono d'accordo	Non sono d'accordo
GIUDIZIO SULLA TUA ESPERIENZA IN AULA			
È facile trovare l'aula nel palazzo			
Studio in un'aula poco confortevole			
C'è poco spazio per vedere i miei compagni			
C'è poco spazio per comunicare con l'insegnante			
Nell'aula ci sono troppi rumori e non posso concentrarmi			
In quest'aula non posso concentrarmi			
I colori dell'aula mi danno fastidio e mi distraggono			
I banchi sono scomodi e non posso scrivere bene			
Sono seduto troppo vicino agli altri studenti e non riesco ad avere il mio spazio			
Le sedie non sono comode e sto male			
L'aula è troppo piccola e non riesco a muovermi			
L'aula è troppo dispersiva (grande)			
Le attività in classe non sono adeguate allo spazio dell'aula			
LA TUA OPINIONE SULL'AULA			
L'aula dovrebbe avere una varietà di spazi adatti ai bisogni dello studente			
L'aula dovrebbe avere spazi, sedie e tavoli per il lavoro individuale			
L'aula dovrebbe avere spazi, sedie e tavoli per il lavoro di gruppo			
L'aula dovrebbe facilitare la comunicazione con l'insegnante e i compagni			
La disposizione dei banchi mi deve aiutare a capire le attività che si fanno attorno a me			
L'organizzazione dell'aula deve aiutarmi a concentrare			
L'aula dovrebbe aiutarmi a lavorare meglio			

L'aula dovrebbe avere la tecnologia adatta per l'attività didattica			
L'aula dovrebbe essere confortevole			
L'aula dovrebbe essere esteticamente bella			
Un'aula migliore potrebbe motivare di più lo studente			

14. La tua motivazione a studiare l'italiano:

- a. è aumentata grazie al confort dell'aula
- b. è stabile
- c. è diminuita anche per colpa dell'aula

Altro: _____ -

7.4.2 Qualità percepita dallo studente in rapporto alla soddisfazione dell'aula: il focus group

La valutazione dei dati ottenuti dal questionario si prestano a essere approfonditi dal focus group. Avvenuto subito dopo la fine della lezione che è stata oggetto di osservazione empirica, il focus group presenta una carica più emotiva e coinvolgente rispetto alla rigidità e sequenzialità di un questionario, seppur guidato. Infatti, l'interazione *de visu* con gli allievi ha di fatto permesso di indagare alcune loro sensazioni e di comprendere più a fondo l'impatto che la componente fisica dell'aula ha esercitato durante le loro performance didattiche. Il focus group quindi è uno strumento più flessibile visto che il blocco di domande di partenza sono state adeguate essenzialmente agli stimoli che ogni studente ha proposto secondo modalità comunicative e relative al layout attuale.

Focus group

1. Se chiudi gli occhi, come immagini la tua aula ideale?

- *Numero di studenti che possono essere ospitati*
- *Illuminazione*
- *Qualità dell'aria*
- *Uso del colore*
- *insonorizzazione*
- *organizzazione banchi*

2. Come pensi che l'ambiente possa aiutarti a esprimerti meglio?

- *Personalizzazione (armadietto, un armadio dove riporre libri, bacheca per annunci)*

3. Ti piacerebbe che nell'aula ci fossero dei materiali o prodotti italiani autentici?

Poster, foto, prodotti autentici, quadri, disegni, cartelloni, musica, profumi, giornali

4. Cosa cambieresti o aggiungerei nell'aula per renderla più confortevole?

5. Cosa cambieresti o aggiungerei nell'aula per renderla più funzionale al tuo studio?

6. Secondo te, lo spazio limita lo svolgimento delle attività?

7. Vorresti avere dei banchi o delle sedie adattabili alla tua persona?

8. Preferiresti studiare con i banchi a ferro di cavallo, con i banchi disposti linearmente, uno dietro l'altro o a disposti in maniera circolare?

9. Vorresti avere dei banchi o delle sedie con tablet o altre tecnologie?

7.4.3 Misurazione delle interazioni in classe

La scheda di lavoro raccoglie la disposizione dei banchi in classe e misura i flussi di interazione fra i protagonisti della lezione. L'obiettivo per cui abbiamo scelto questo strumento è di stabilire dalle relazioni fra i partecipanti, i principi metodologici che hanno guidato il docente a costruire e caratterizzare il funzionamento di un approccio dichiarato comunicativo e aperto alla discussione. Infatti, dalla configurazione dei nodi e dall'osservazione fatta in classe, siamo potuti risalire all'effettivo metodo e individuare di conseguenza la scala di lavoro didattico adoperata dal docente, mettendo in luce contraddizioni e nuovi spunti in chiave di riprogettazione della didattica dell'italiano in quel particolare contesto.

Scheda di osservazione della disposizione dei banchi e dei flussi di interazione stabiliti fra gli studenti in classe. Tratta da Waynryb, 1992.

Disposizione banchi

F	M	F	M	M
M				F
M				M
F				F
F				F
M				M •

7.4.4 Misurazione delle interazioni fra gli studenti fuori dall'aula

Il modulo di rilevazione delle interazioni fornisce la distribuzione e le modalità di interazione dello studente lungo il suo tragitto didattico fuori dal processo didattico. Inoltre, tale flusso interattivo stabilito in modalità differenti entra in rapporto con i luoghi in cui esso avviene. Pertanto, è possibile individuare quegli spazi percepiti e immaginati come centri profondi di socializzazione e possibilmente integrarli all'interno di una progettualità didattica attenta a potenziare questa meta educativa in funzione dell'esperienza sociale dell'individuo e della coesione di un gruppo. Ciò, a conclusione, conferma come i luoghi possono essere legati alla dimensione di costruzione dell'identità sociale di un individuo ed esprimere in un senso più profondo un significato affettivo per intraprendere delle relazioni interpersonali.

Tab. 4-Workflow delle interazioni. Adattamento da Piardi et al., 2012.

Modulo di rilevazione giornaliera e contestuale delle interazioni												
	Nome:											
	Classe:											
N. Interazioni	Data	Durata	Tipo	A1	A2	A3	A4	B	C	S	Fr	Note

Durata interazione	
1	<5 minuti
2	< 10 minuti
3	10 minuti
4	> 10 minuti
5	> 20 minuti

Tipo interazione		
Formale	Informale	
a	b	con insegnante
c	d	incontro a 2
e	f	incontro +3
g	h	cellulare
x	y	altro

Luoghi dell'interazione	
<i>A. aula</i>	
A1	nel suo banco
A2	nel banco del compagno
A3	in piedi
A4	vicino finestra
B	sala caffè
C	corridoio
S	atrio
Fr	front office

7.5 Conclusione

Rifacendosi ai loro modelli teorici, gli strumenti utilizzati, nel loro complesso, ci danno l'idea che la presente ricerca vuole identificare le aree effettivamente utilizzate per la didattica dell'italiano e valutare la loro influenza sul comportamento e il benessere degli studenti. Gli aspetti che le singole strumentazioni contemplano, sono legati ai passaggi, ai flussi e ai tempi di relazioni degli allievi lungo il percorso didattico. Per questo motivo, molti strumenti appartengono alla categoria empirica dell'osservazione diretta al fine di mettere in relazione la dimensione ambientale e quella del cliente in uno spazio istituzionale. In tal modo, il focus group e il dialogo con molti studenti, ha consentito lo svolgimento di questo caso di studio arricchendolo con dovizia di particolari, sfumature utili a ricostruire sia un paesaggio strutturato di dati oggettivi che di elementi raccolti direttamente dalla voce e dalle impressioni degli allievi che si sono mossi all'interno del contesto educativo esaminato.

8. Analisi fattoriale degli ambienti esterni e interni dell'Istituto

“La conoscenza è un’attività situata, la quale non può prescindere dai contesti in cui avviene attualizzata” Brown et al., 1989, p.32.

Il culturalismo e con esso, il costruttivismo, hanno messo in rilievo come l’apprendimento sia influenzato dalla situazione nella quale è generato. Secondo questo quadro di riferimento teorico, l’apprendimento è un fenomeno di costruzione sociale caratterizzato dalla prossimità tematiche e fisiche con il contesto in cui sono attivate aree di condivisione di conoscenza (Lave, Wenger, 1991). Le condizioni ambientali, varie e complesse, integrano perciò l’apprendimento, e sono parte integrante (Brown et al., 1989) e imprescindibile dell’attività di pensiero e di costruzione di senso dell’organismo e dell’individuo. Questo atto di lettura del sistema educativo consolida la posizione del soggetto all’interno di una cornice ambientale e sociale in cui l’organismo mette in scena la sua proposta e pratica formativa, nell’intento di far acquisire allo studente competenze specifiche e abilità di uso della lingua straniera. In quest’ottica, il sistema ambientale va attentamente progettato in misura e in sinergia con i luoghi fisici dell’apprendimento, attualizzando gli artefatti oggettuali e le questioni ergonomiche in favore di un risultato complessivo teso a soddisfare i livelli di fruibilità dei contenuti attraverso la componente fisica delle aree deputate a ospitare persone e pensiero, azioni e costruzione di narrazioni individuali e collettive. In questo modo, si costituisce una relazione articolata fra gli apprendenti e il contesto che situa l’apprendimento (Strogatz, 2002), influenzando la forma e lo stile comunicativo con cui esso è erogato in ragione alla modalità di organizzazione e di comunicazione degli ambienti didattici.

8.1 Il quadro di riferimento teorico

Nei capitoli afferenti alla parte teorica di questa ricerca, abbiamo considerato il prodotto linguistico come output sociale di un organismo rivolto a costruire piattaforme relazionali ai fini della conoscenza. All’interno di questo modello di sviluppo ancorato a un’evoluzione della sintesi fra macro aree contestuali, in questo capitolo individueremo il supporto strutturale a questo tipo di cultura che facilita la relazione fra spazi e individui. Nel fare questo, investigheremo tutti gli ambienti fisici della sede dell’IIC progettati per una destinazione d’uso prevalentemente culturale e formativa. L’obiettivo è di verificare se l’involucro strutturale e la corrispondente componente oggettuale fungano da attivatori del processo di apprendimento, risultando coerenti con le caratteristiche e le modalità operative di un approccio comunicativo dichiarato nel curriculum e, infine, se siano funzionali alle necessità degli apprendenti di affrontare lo studio dell’italiano come lingua straniera. Gli strumenti utilizzati valutano la dimensione progettuale ai fini della complementarietà e interdipendenza delle parti dell’organismo considerato nel suo insieme, lungo l’asse composto dalla componente fisica, nella varietà del suo sistema oggettuale e tecnologico, e dalla componente umana. I criteri con cui definiremo queste polarità (tema, strumenti) entro questo scenario istituzionale, sono indirizzati alla flessibilità, alla funzionalità e alla adattabilità in rapporto alle esigenze degli apprendenti.

8.2 Il sistema territoriale

Il sistema territoriale giapponese è un luogo fisico in cui ogni elemento progettato compie, secondo una concezione a spirale, un ciclo di vita necessario al rinnovo del sistema di cui è parte. Con il suo costituirsi e consolidarsi nel tempo, attiva un messaggio di esistenza, un ruolo e uno schema comportamentale (Freddi, 2010) contestualizzato che lo riconosce come parte di un codice genetico comune ed elemento di sviluppo del sistema. Secondo questa concezione confuciana, ogni struttura, al di là dei suoi limiti e vincoli, ha un tempo definito in rapporto alla sua esistenza, ai valori ambientali che trasmette e diffonde nell'area in cui si colloca. Da questa premessa, comprendiamo le linee guida su cui vengono costruiti in maniera culturale tutti gli ambienti nel territorio, vale a dire:

- a) esiste un sistema territoriale che ha determinati riferimenti nella cultura del paese. Ogni supporto fisico dovrà necessariamente adeguarsi a livello quantitativo che qualitativo al ruolo che viene richiesto per il funzionamento regolare del territorio e dei servizi ad esso connesso;
- b) ciò presuppone dei criteri che ispirano il design e le componenti, gli impianti e il comfort che vanno nella direzione della sobrietà, dell'armonia, ossia di concetti e linguaggi che sono parte integranti e condivisa della società;
- c) in questo senso, ogni parte fisico-architettonica rappresenta un tratto allineato ai valori del luogo, a conferma di un universo semiotico che occorre ristabilire e aggiungere a ogni progetto contemporaneo in via di costruzione;
- d) in quest'ottica ogni struttura acquista senso perché si trova collocato all'interno di una realtà specifica dove ogni parte evolve biologicamente assieme alle altre, essendo allineate e integrate al sistema in modo irreversibile;
- e) il sistema territoriale è concepito secondo una dimensione culturale (messaggio al territorio) e di servizio alla componente umana. Per questo motivo, ogni ambiente, finalizzato a facilitare l'accesso alle informazioni, costituisce una piattaforma relazionale con le persone, il cui valore si potenzia nell'atto in cui è dotata di strumenti che consente loro di porre maggiore attenzione ai significati e alle condizioni dell'offerta;
- f) ne risulta che ogni edificio deve essere adeguato al contesto, al ruolo che svolge, divenendo così fenomeno sociale e strumento di comunicazione della conoscenza.

Le implicazioni per un soggetto esterno alla cultura nipponica che può trarre da tali considerazioni, consistono nell'esaminare, prima di tutto, i diversi linguaggi verbali e, allo scopo di inserirsi e distribuirsi in un'area, di raggiungere un'espressione che sia compatibile e comprensibile all'ambiente, mantenendo però la sua identità e ricchezza culturale. L'ottenimento della integrazione e dell'adattamento allo scenario in cui ha deciso di operare, fa sì che l'edificio sia iscritto nell'area circostante ed entri in contatto e in relazione con la cultura e le persone del posto. In questo modo, il contesto culturale istituzionale pone la base per rendersi visibile e spiegare e raccontare se stessa attraverso le sue superfici, per impostare un dialogo e allargare la sua offerta agli individui, secondo una classe di comunicazione e di interazione contestuale e gradualmente

mutuabile dalle caratteristiche del posto. A questo proposito, la progettualità degli ambienti attinge a una modalità interattiva diversa, suscettibile al confronto fra le due culture che entrano in contatto. La ragione di questo primo paragrafo, quindi, è dovuta all'analisi degli ambienti dell'Istituto che faremo nel prossimo paragrafo, in quanto per considerare il suo significato e il valore arrecato al contesto di appartenenza, occorre necessariamente riproporre la visione pratica e funzionale dell'espressione culturale del Giappone in rapporto ai suoi termini progettuali e alle sue realizzazioni. Nel fare questo, abbiamo recuperato le stesse immutabili radici confuciane che, in ogni momento, corrispondono a categorie concettuali di appartenenza e di intenzionalità.

8.3 Modelli e metafore di una progettazione istituzionale degli ambienti

In questo paragrafo, analizzeremo il modello d'area circostante e le condizioni socioculturali sulle quali sono state costruiti gli elementi centrali della sede in rapporto alla zona in cui l'IIC si situa. Predisponendo uno scenario di questo tipo, delineremo pertanto le caratteristiche di un sistema unico e di come su tale costrutto evocativo della storia di Tokyo e del Giappone, l'Istituto abbia basato i suoi riferimenti per accedere, integrarsi e far evolvere il contesto urbano con un comportamento visibile e una traiettoria densa di sviluppo.

8.3.1 La progettazione culturale degli ambienti nel territorio

La strategia dell'IIC nel territorio è condizionata, in primo luogo, dai vincoli dettati dalla politica culturale e dai piani di sviluppo territoriale locale che ridisegnano, in prospettiva, le priorità dell'IIC di definire una progettazione architettonica in rapporto al contesto, alla natura e ai luoghi della sua offerta. Da qui l'importanza di creare una cultura di progetto declinata ai suoi aspetti architettonici e fisici intesi come ambienti in cui allocare risorse e strumenti per esprimere una visione di sé coerente col patrimonio radicato nel contesto. Una chiave di lettura più profonda, quindi, orientata a migliorare la presentazione di ciò che si è e dei luoghi nei quali si opera, diventando dominio di partecipazione e di risposta negli ambiti in cui si è deciso di attingere dalla creatività e dal patrimonio italiano. In quest'ottica, la costruzione di un'azione interna a un paese, ha obbligato l'IIC a definire la sua domanda e i suoi servizi al contesto e agli attori. Ciò ha determinato una logica di radicamento nel territorio geografica e territoriale che, sulla base di quanto è emerso da una conversazione privata con l'addetto culturale, è stata così concepita dal sistema Italia:

- a) la proposta progettuale si è direzionata in un'area territoriale vitale della capitale nipponica per i riferimenti storico-culturali ivi distribuiti e per un'effettiva materialità rintracciabile nelle origini dell'Istituto in Giappone, che vede il suo sorgere odierno nella stessa zona delle sue precedenti costruzioni degli anni trenta;
- b) il posizionamento e l'inserimento in un'area centrale di estrema importanza socioculturale del giapponese, conferma la portata e l'essenza della funzione dell'organismo che viene a operare;

- c) il tema architettonico deve necessariamente rispondere ed evidenziare la missione istituzionale dell'organizzazione. Questo presuppone che il corpo dell'edificio deve acquisire un significato in termini di caratterizzazione geografica e di rimandi culturali. Una combinazione di immagini e simboli delle due culture che entrano in contatto in un sistema di relazioni che unisce didattica e servizi, risorse e principi in grado di raccontare l'esperienza italiana e suscitare curiosità, interesse, sorpresa;
- d) le dimensioni della struttura sollecitano le forze culturali, istituzionali; le trame socioculturali, le aspirazioni espressi nell'insieme dal tessuto urbano;
- e) il consolidamento di un dispositivo pianificato e metodologico di servizi che dia valore aggiunto all'oggetto della progettazione, manifestando attraverso misure e componenti strutturali, nuovi elementi di assistenza e di passaggio delle informazioni. In questo senso, l'accessibilità ai luoghi della formazione diventa una *commodity* culturalmente determinata.

La focalizzazione della strategia sul contesto-attori anticipa così il futuro della sede lungo un orizzonte temporale (Amari, 2010) in cui l'IIC ha il compito di manifestarsi come organismo responsabile del territorio e dell'offerta formativa che viene predisponendo nei singoli ambienti. Da questo punto di vista, la scelta di ogni elemento della sede è fatta in ottemperanza del significato che esso ricopre per l'Istituto e per il contesto, per cui ogni componente presenta dei caratteri peculiari perché in rapporto all'intero complesso, al sistema di cui è parte e del prodotto culturale visibile e trasparente che mette a disposizione all'esterno.

8.3.2 La diffusione della cultura d'impresa nel territorio

La scheda tecnica dell'Istituto (fig. 1) descrive la dimensione dell'intervento legata alla sua natura istituzionale e alla storia del territorio.

IIC - Tokyo	
Tipologia	Istituzionale
Economia esterna	Tecnologico e valore
Estensione geografica	Locale
Ruolo della rete	Operativo e politico per la promozione della lingua e della cultura italiana nel territorio

Fig. 1. Scheda tecnica dell'IIC. Libera interpretazione da Argano, Dalla Sega, 2009.

Le diverse espressioni riportate nella scheda tecnica dell'organismo, raccontano i caratteri salienti dell'IIC e gli effetti che diffonde nel territorio, combinando estetica e tecnica, metodologia e offerta, funzione e simbolo. Così l'integrazione al territorio procede sfruttando la trama relazionale che raggruppa una serie di associazioni e fondazioni pro Italia attivi in ampi fronti della cultura italiana in Giappone. All'interno di questa serie di brand presenti in loco, l'Istituto svolge un ruolo di coagente politico, rafforzando l'identità di ciascuno dei partecipanti della rete in virtù della loro appartenenza e della loro partecipazione a dei valori guida comuni su cui orientare delle azioni che entrano e coinvolgono la vita del contesto locale. In questo ampio ventaglio di iniziative promosse a livello di rete, all'IIC compete un ruolo istituzionale avendo in sé la forza interna (politica) di

attuare delle politiche concertate che mirano a rinsaldare i legami con gli *stakeholders* e a preparare strategicamente degli interventi esterni frutto di collaborazione con i partner. Dall'apertura che l'IIC affronta come elemento di connessione politica ed emotiva ai luoghi dell'evento (ambienti IIC), l'organismo trae i seguenti vantaggi:

- a) costruisce un riconoscimento della propria *corporate identity*;
- b) materializza la sua identità visiva nei luoghi dell'offerta;
- c) gli ambienti dell'IIC diventano narrazioni mai obsolete della *brand experience* producendo degli effetti di *customer brand* nei partecipanti.

Ne consegue che la promozione culturale si avvale, prima di tutto, di luoghi d'eccellenza che si prendono cura delle persone e si assumono la responsabilità di dar vita a dei progetti viventi che si allargano nel territorio. Una sorta di marketing virale a cui gli ambienti contribuiscono nel diffondere il sistema Italia in un'articolata quanto innovativa proposta di relazione sociale che, partendo da una fonte culturale, si dimostra abile al coinvolgimento del territorio grazie alla sensorialità, all'identificazione e personalizzazione dell'esperienza di apprendimento che si compie attraverso le aree IIC. Una concezione dinamica del far cultura come questa, chiama in causa il territorio, le sedi e i luoghi a cui si rapporta, affiancandoli, contaminandoli. In tal senso si spiega come l'estensione locale dell'Istituto abbia di fatto provocato un accrescimento del valore pari al 25 per cento degli edifici e degli appartamenti che si trovano in zona o che si situano in prossimità della sede istituzionale. In quest'ottica, la dislocazione dell'IIC ha determinato una riqualificazione dell'area urbana in cui si localizza, rafforzando al tempo stesso la sua capacità di operare secondo una forma e un significato che considera l'area nella quale si manifesta.

8.3.3 L'area territoriale dell'IIC

Un livello di promozione culturale di questo tipo che si interseca al territorio, necessita anche sulla base delle linee guida strategica che ne hanno orientato la co-costruzione del brand Italia, di una offerta culturale organizzata attorno a un'area capace di rappresentare con prestigio la formula Italia nel suo complesso, legando l'identità e l'espressione culturale e visiva con la sua espressione linguistica. Le strutture dell'edificio si collocano così in una realtà urbana di grande importanza nella capitale giapponese: Shibuya (fig. 2).

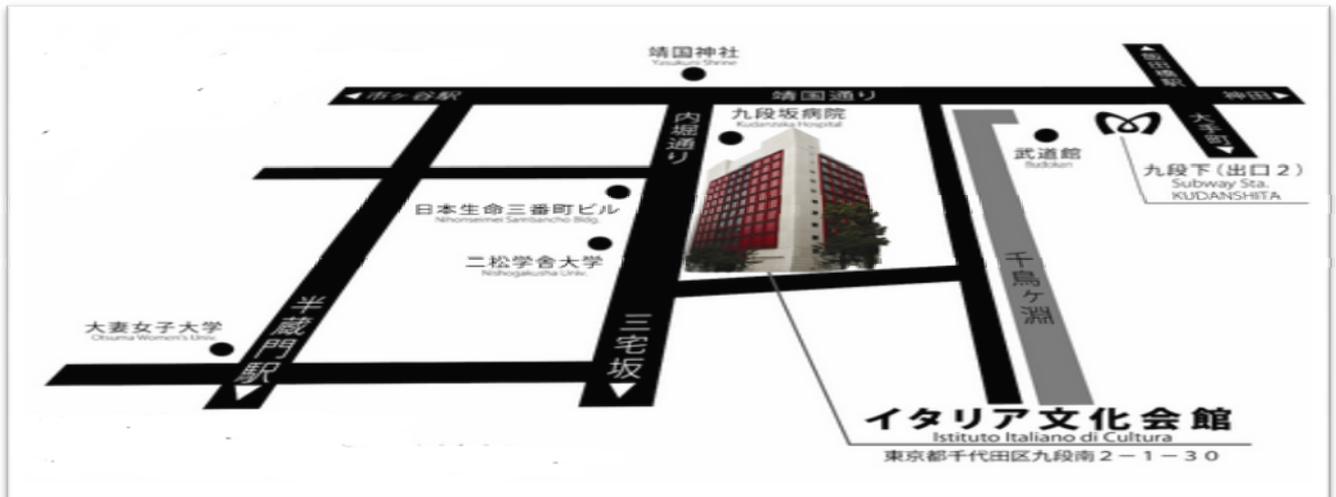


Fig.2. Tratta da www.iictokyo.esteri.it

Il consistente e variegato tessuto relazionale nel quale l'organizzazione ha potuto progettare i propri ambiti di operatività è connotato da un modello tipologico di strutture architettoniche che tengono in considerazione la distribuzione nell'area di beni culturali di grande rilievo; in modo particolare, segnaliamo un paesaggio che include alcuni siti storici come il palazzo imperiale, un noto tempio scintoista e l'ex università imperiale, e infine, un sacrario che ospita i caduti del secondo conflitto mondiale. Il patrimonio culturale indicato merita particolare attenzione perché assumono per il giapponese un significato intimo e di appartenenza al contesto; di diritto a una identità storica e di una pratica condivisa di adorazione stratificata storicamente nell'area nella quale il giapponese si riconosce come membro di una comunità. L'accesso effettivo a tali complessi, avviene sempre da una porta di color rosso a forma cubitale. Ed è un elemento di collegamento con il design dell'IIC che analizzeremo più avanti.

La valenza storico-culturale di tali siti, dunque, incanala la trama progettuale, il ruolo e il livello di produttività di ogni singola organizzazione abitativa al fine di creare un ambiente efficiente, dal significato preciso. La prima componente si misura all'interno di un sistema territoriale in termini di rapporto e di interdipendenza con le parti del sistema, affinché ciascuno di essa possa rappresentare un valore aggiunto; le tre scuole e l'ospedale, la biblioteca nazionale (in realtà in un'arteria adiacente all'IIC) e la presenza di ambasciate straniere disposte lungo i tre chilometri in cui si snoda il viale, annessi i segni culturali di cui sopra detto, conferma la taratura di un complesso istituzionale collegato al mondo dell'offerta, al centro di un'area protetta e nobilitante.

Ed è su questi modelli culturali che la dimensione progettuale della sede è avvenuta, valutando il potenziale distribuito nel contesto e gestendolo con un sistema specifico di linguaggi e di segni regolativi che hanno dato vita a una situazione territoriale innovativa, complessa e ricca di rimandi dal valore metalinguistico.

8.4 Gli ambienti dell'Istituto

Obiettivo di questo paragrafo è di verificare che cosa della progettazione dell'edificio entri in contatto e impreziosisca il contesto locale. Le considerazioni che porteremo all'attenzione del

lettore non sono immutabili, ma si svolgono secondo uno schema di riferimento i cui canoni estetici e funzionali, sono già esplicitati, visibili e constatabili nel territorio esaminato. La suddivisione dell'analisi verterà principalmente sui punti di maggior contatto degli ambienti con il cliente e in rapporto alla frequenza e alle interazioni che gli studenti hanno con le strutture esterne e interne. Pertanto, l'osservazione diretta ha permesso di identificare le seguenti aree:

- a) spazi esterni: essi generano la visione, dal momento che essi sono concepiti come una sorta di vetrina visibile anche da lontano. Inoltre, il design prefigura le componenti valoriali dell'esperienza di apprendimento che si svolge internamente. Per questo motivo, rivestono un ruolo attrattivo e comunicativo;
- b) aree di decompressione: si tratta di aree di transito, come l'ingresso e i corridoi dove si sviluppa non soltanto un ambientamento e un cammino individuale o spesse volte, condiviso, ma soprattutto interazioni, interessi, barriere e aperture (Addis, Holbrook, 2001);
- c) spazi didattici: le aule e con esse, tutte le superfici che estendendosi lungo la planimetria dell'area, sono create per rafforzare determinate competenze e presentano delle potenzialità tali da giustificarne un uso prettamente didattico.

8.4.1 La sede esterna

Come abbiamo già detto, da qualunque angolazione la si guardi, la sede dell'IIC di Tokyo è riconoscibile e identificabile in ogni luogo della zona (foto 1 e 2).



Foto1. Vista est dell'IIC di Tokyo.



Foto 2. Vista sud-est dell'IIC.

Se il design prefigura la realtà interna dell'edificio (*internal branding*), allora il fatto che sia identificabile e definibile come organismo comporta che il sistema di valori che la sede esterna esprime in maniera olistica (Maimone, 2010), influisce sulla percezione e l'azione del pubblico. In quest'ottica, il design svolge un ruolo strategico verso l'esterno, dove si comunica una relazione qualificata per il profilo sociale e i contenuti culturali che dissemina.

La concezione della sede si basa sull'assunto che essa sia in relazione col contesto come un'entità dialogica che è fisicamente parte del sistema territoriale.

Del resto, le linee di evoluzione storica dell'Istituto, documentano ampiamente come l'IIC faccia parte di un progetto globale e territoriale, fin dall'anno della sua prima costruzione (1939). A testimonianza del consolidamento dei rapporti diplomatici e culturali fra i due paesi, l'istituzione sorge da sempre nello stesso terreno demaniale, che si espande in una proprietà di 2.464,66 mq, frutto della donazione del barone Mitsui, facente parte di una delle più antiche famiglie del Giappone. Dopo il secondo conflitto mondiale, l'edificio fu ricostruito nel 1959 e, infine, allo scopo di rinnovare il proprio ruolo in Giappone, nel 2005 (Sica, Verde, 2012) venne nuovamente ristrutturato e riedificato servendosi di un modello architettonico selettivo, unico, in grado di differenziarlo e di ricondurlo simultaneamente alle radici culturali che caratterizzano le ragioni del suo passato e del rapporto col territorio.

In tal senso, l'edificio si presenta con un approccio di sistema e con una direzione che integra e rende indissolubile (Balboni, 2007b) comunicazione e promozione, lingua e cultura. L'espressione della struttura prevede uno sviluppo verticale e orizzontale (fig. 3) interamente sostenuta da una intelaiatura metallica contraddistinta da un pigmento cromatico di colore rosso:

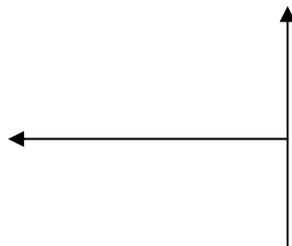


Fig. 3. Schema di sviluppo dell'IIC. Nostra elaborazione.

- a) sviluppo verticale: il palazzo ha un notevole impatto visivo in quanto è uno dei punti più alti dell'intero viale in cui si snodano numerosi grattacieli; la foto 3, inoltre, spiega l'assenza di divisioni fra il blocco dell'IIC e gli altri edifici; vi è un giardino retrostante che crea un sicuro effetto di gradimento e di benessere, ricollegandosi per certi versi al parco che si trova in prossimità.



Foto 3. L'IIC visto dall'alto.

L'estrema verticalità del palazzo rappresenta una rottura rispetto agli edifici vicini, e benché il gioco cromatico sia modulato dal verde del giardino e dal bianco delle parti in muratura, la scelta del rosso ha suscitato parecchie critiche dal momento che dà un effetto spiccatamente forte alle relazioni dirette che tende a costruire; inoltre, non risponde ai canoni di sobrietà richiesti;

- b) sviluppo orizzontale: la scelta del colore non è affatto casuale; la progettazione della struttura affidata nel 2003 allo studio del compianto architetto Gae Aulenti, prevede uno spazio adeguato alla funzione istituzionale (verticalità è potere); simultaneamente, ha voluto pianificare e introdurre nel contesto elementi di ordine, di continuità, di dialogo, di stile e di eleganza. Infatti, il rosso acceso riprende, da un lato, il colore delle lacche orientali, dall'altro, invece, si riconduce e si ricombina rispettivamente:
- ai caratteri tipici dell'espressione del colore: secondo la teoria del colore, la forma del colore rosso è associata al quadrato che è, a sua volta, simbolo della materia;
 - la materia è rappresentata da questo ordine ripetitivo di quadrati/cubi. Ogni sezione è dotata di un segmento forte che si distende al territorio come elemento di comunicazione destinato a modificare la visione percettiva dell'area;
 - ai caratteri cromatici della porta di accesso all'università imperiale e all'ingresso del tempio scintoista. Da questa prospettiva, il colore è traccia tangibile e ambientale della relazione fra territorio e sistema italiano, divenendo contemporaneamente strumento di comunicazione e di confronto con l'area circostante. L'approfondimento delle singole parti in un'ottica di rilancio territoriale, mette in evidenza un'altra componente architettonica, ossia l'intelaiatura (foto 4).

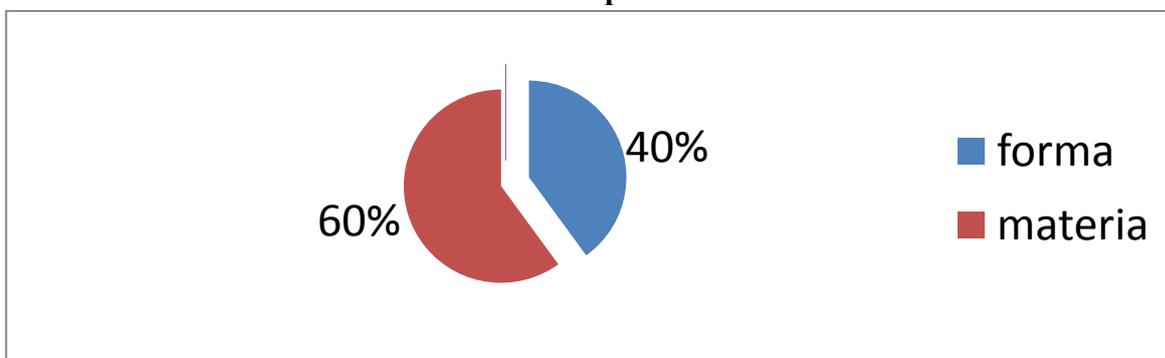


Foto 4. Particolare dell'intelaiatura metallica della facciata dell'IIC.

Infatti, il design cubitale definisce dei rimandi con le strutture dei siti che si dislocano nell'area, creando dei collegamenti e degli effetti d'insieme, sistematici di un'unica sollecitazione culturale, la cui ampiezza risiede negli spazi dell'IIC adibiti allo svolgimento di attività culturali e di apprendimento.

Ne scaturisce una struttura che rappresentando il dominio del visibile, acquisisce una carattere di solidità che può essere affrontata da una molteplicità di punti di vista. Inoltre, se da un lato le relazioni cromatiche rimandano alla materia pittorica che contraddistingue la bandiera italiana, dall'altro lato la ripetizione ordinata, scandita dei cubi nell'architettura, implica una ricerca di dialogo e di equilibrio nel contesto, connotando l'edificio di una propria tonalità, la cui lunghezza d'onda incontra il territorio, divenendo fattore di comunicazione, elemento semantico (il colore rosso), segno connotativo e soprattutto, strumento di seduzione commerciale. Di fatto, l'aspetto congiunto di segni quali il colore o l'organizzazione di esperienze tattili e visivi che si possono verificare nei pressi dell'IIC (l'uditiva grazie al passaggio lungo la piazzetta esterna come all'interno degli ambienti dell'edificio di note arie italiane; l'accostamento di luci che la notte accentuano una gradazione tale da circoscrivere ed esaltare nell'isolato l'IIC) contribuiscono nell'ambito di questa polisensorialità a rendere memorabile l'esperienza culturale che si fa a contatto con tale struttura. Un accordo e una sinergia degli stimoli finalizzati a presentare l'intero complesso al territorio come *packaging* di cui è possibile cogliere i suoi legami con i valori della cultura italiana. A conferma di questa attrazione estetica e della seduzione esercitata da questa ambientazione progettata e pianificata da parte dell'organismo nei confronti dei meccanismi psicologici e culturale dello studente, è la risposta degli stessi allievi (nel numero di 30) nel riconoscere come fonte di primo impatto e di stimolazione continua sia la materia con cui è stata realizzato l'edificio e poi l'aspetto cubitale (la forma).

Da cosa ti sei sentito più attratto della sede IIC?



Fonte 1: domande poste durante il focus group a studenti adulti di lingua italiana.

8.4.2 Scheda tecnica dell'ambiente esterno

In linea con quanto esposto finora e con gli aspetti descritti nel capitolo dedicato agli strumenti di ricerca, presentiamo la scheda che riassume in maniera sintetica il programma dell'edificio colto nella sua definizione esterna e in rapporto allo spazio, alla sua esposizione, alla distribuzione della luce, alle sue oscillazione in altezza e ampiezza. Prende corpo, quindi, una descrizione concentrata (Branzi, Chalmers, 2007) di un sistema diffuso del quale mettiamo a fuoco quelle peculiarità che interpretiamo come un rivestimento di una tipologia di conoscenza che vogliamo rendere sostenibile e attiva nell'ambiente con una serie di prestazioni radicate, connettive e riconducibili a uno scenario urbano, entro un periodo concordato (fig. 4).

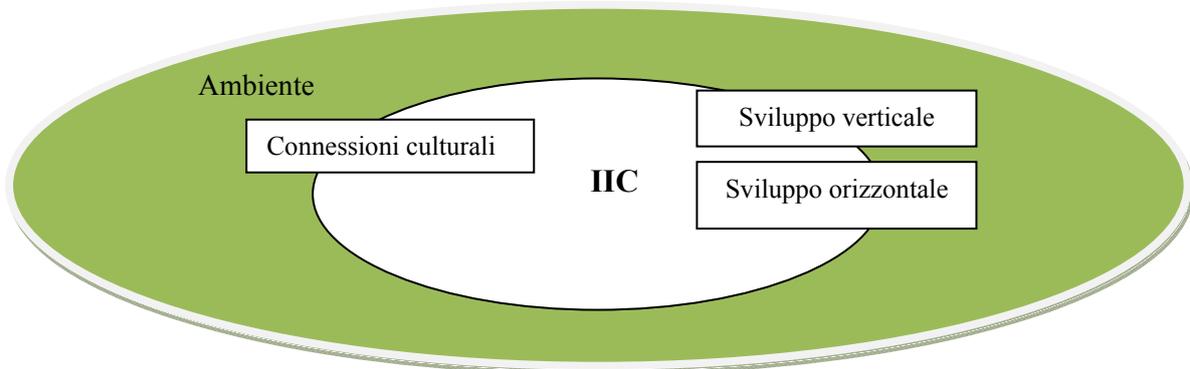


Fig. 4. Elementi di connessione e di integrazione nel territorio. Nostra elaborazione.

La scheda tecnica dell'esterno che proponiamo sotto (scheda 1), consente di appropriarci di alcune caratteristiche dell'edificio, le cui voci e parametri di riferimento tecnico, possono essere riassunte nel modo seguente:

- a) l'edificio è costruito con un linguaggio architettonico funzionale ad esprimere il ruolo istituzionale dell'organismo;
- b) gli ambienti che si snodano lungo i 12 piani, danno la percezione all'esterno di essere spazi adibiti a lavori di ufficio, tipologicamente lontani da un modello didattico;
- c) ciò comporta che, pur lasciando prefigurare internamente delle aree coordinate agli esterni, gli ambienti fisici interni presentino dei vincoli nell'indirizzare lo studente verso percorsi di studio;
- d) nonostante queste componenti, l'esperienza estetica raggiunge un livello interiore e spinge a un atteggiamento di elevata interattività (Biamonti, 2007).

Scheda 1-Analisi tecnica degli esterni dell'IIC di Tokyo. Nostra elaborazione.

Relazione col contesto	Fattori del linguaggio architettonico	Requisiti ambientali	Gestione del palazzo
Esprime un'immagine di potere	Utilizza la forma verticale per la progettazione dei 12 piani	L'esposizione permette di ricevere luce naturale	Essendo collocato in un'arteria centrale, l'edificio è facilmente raggiungibile (autobus, metropolitana, auto)
È coordinata con l'immagine verticale dell'ambasciata italiana di Tokyo	Il linguaggio architettonico definisce una tipologia di contesto culturale istituzionale tipologicamente poco adatta a ospitare delle attività didattiche e formative	Panorama	La tipologia costruttiva è visibile da una molteplicità di punti per cui è facilmente identificabile
L'edificio è simbolo ed è in contatto con la città	È il punto più alto dell'area e dissemina i suoi valori nell'area	L'edificio è collocato in un zona dove il traffico è regolato	Di facile accesso per mezzi di trasporto pubblici che conferiscono al contesto istituzionale un carattere di sostenibilità ambientale
È in relazione coordinata con l'idea che l'Italia rappresenta per il giapponese	Moderno, solido, definito, stabile, tecnologico, elegante, equilibrato, coordinato	Non incide sul traffico in quanto non offre parcheggi per le auto ma solo un zona per posteggiare le biciclette	Suddiviso in 12 piani, 9 apparteranno alla ditta costruttrice il palazzo per 52 anni. I 3 piani invece sono gestiti dall'IIC
È in relazione con la promozione della cultura	Rimandi culturali al contesto grazie al gioco cromatico e la forma cubitale	Assenza di rumore esterno	È presente la segnaletica che illustra i vari piani e le vie di accesso
Si relaziona con la cultura territoriale	Innovativo per il design, la scelta del rosso, del materiale metallico dell'intelaiatura	Obbligato dal carattere sismico del territorio a utilizzare delle componenti leggere	Spazi esterni flessibili ed efficienti
Dà valore e qualifica la zona di Shibuya	Ottimizzazione delle superfici	Non usa energia rinnovabili	Servizi di supporto ad attività esterne
Si posiziona al centro della via	Non c'è disordine visivo	I costi di manutenzione sono pari a 10.000 euro al mese	Comfort organizzativo degli spazi esterni
La sede è ritenuta centro della cultura italiana a Tokyo	Pulizia estetica	Ventilazione naturale	Comfort visivo, acustico e climatico
Ci sono 3 scuole, un ospedale, degli uffici di noti gruppi industriali, locali alla moda e siti storici	Viene concepito all'interno di un sistema territoriale, un linguaggio che è riferimento culturale di un'area pensata per la cultura	Uso razionale dell'acqua e trattamento dell'acqua piovana	
Perlopiù uffici; registriamo la presenza della abitazione di un direttore di un noto giornale locale che, all'atto del	Il linguaggio è forte, significativo ed è una componente che, pur relazionandosi col contesto, non offre possibilità di scambio	Spinge a soluzioni di benessere grazie a una segnaletica esterna che incoraggia ad accedere dalla parte delle scale	

consolidarsi dell'IIC, ha polemizzato contro l'impatto visivo e il colore rosso del palazzo, accusando che tale penombra colorata invadesse la sua abitazione	
È in relazione coordinata al contesto ed è in contatto con l'esterno	Prefigura ciò che c'è dentro, gli spazi e gli allestimenti, le finiture, le scale, le aree di decompressione
Non è in relazione coordinata con l'ambasciata	Il giardino ha il ruolo di mettere in equilibrio spazi, contesto, idee e persone

8.5 Gli esterni e l'integrazione con il territorio

Scopo di questo paragrafo è di considerare l'apporto dell'*Human Interaction Retail* all'ambito del polisensualismo. La progettazione degli ambienti secondo tale orientamento, consente di attivare un processo esperienziale nel quale la comunicazione del messaggio è potenziato dall'uso dei sensi.

8.5.1 Il polisensualismo degli ambienti esterni

Abbiamo già colto nella parte teorica i possibili contributi dell'interazione fra la fisicità dell'edificio e quella dell'individuo ricorrendo all'utilizzo sinergico o simultaneo di stimoli sensoriali. In questo caso, le energie espresse dagli ambienti determinano forme nuove di esperienze e di definizione degli spazi in cui si compie l'esperienza di apprendimento dello studente. Emblematico, nel nostro caso, è la gestione degli stimoli attraverso i cinque sensi, esercitata dagli elementi architettonici sul processo di percezione dell'utente. La componente sensoriale appare così utilizzata:

- a) la vista: comprende elementi della scenografia come il colore rosso, le condizioni naturalistiche e ambientali del giardino che si compenetrano alla dimensione visiva dell'edificio, introducendo un effetto di comfort visivo, acustico e climatico (foto 5 e 6). A ciò si riaggancia un altro elemento significativo, ovvero il design i cui colori predominanti riproducono l'immagine del tricolore italiano, evidente soprattutto nella disposizione delle sedie che abbelliscono l'atrio frontale (foto 7 e 8).

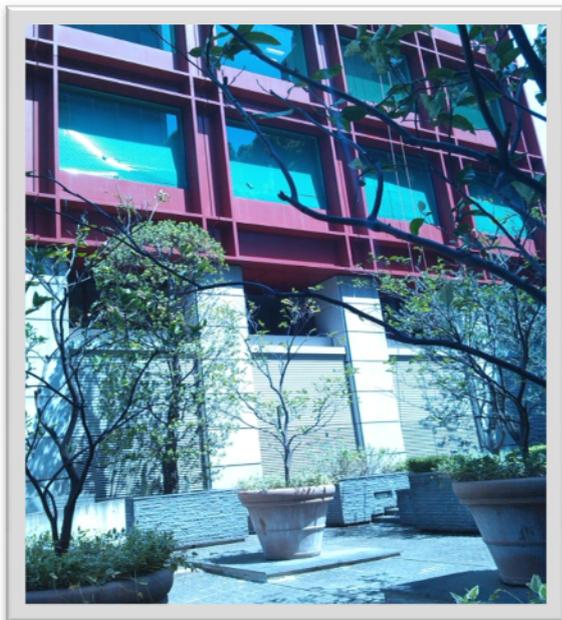


Foto 5. Particolari delle piante.

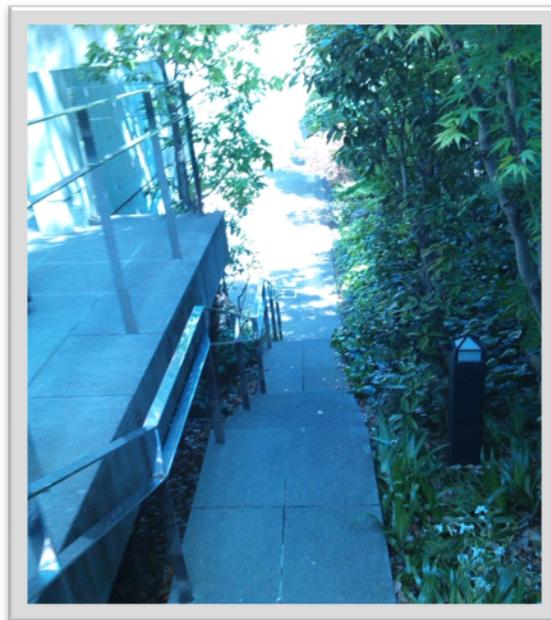


Foto 6. Particolare di accesso al giardino.



Foto 7. Particolari delle sedie poste all'ingresso.



Foto 8. Particolari delle sedie poste vicino al giardino.

- a) l'udito: dall'esterno è udibile musica italiana. Pertanto, man mano che ci avviciniamo all'atrio principale da cui accediamo poi all'ingresso dell'edificio, è presente un sottofondo musicale riconducibile a popolari arie dell'opera pucciniana. A questo proposito, occorre sottolineare come i giapponesi amino le emozioni suscitate dall'ascolto e dall'incontro con tale genere musicale;
- b) l'olfatto: l'organizzazione dell'esperienza estetica attraverso le sensazioni olfattive sono stimulate dalla fragranza degli odori e dei profumi. All'esterno, la ricchezza dei profumi è

data dalle piante antistanti che circondano l'edificio; l'odore degli alberi, il profumo dei fiori saldano il legame fra ciò che è percepito dall'utente e il contesto in cui è stato percepito. In questo modo, la valenza evocativa dell'olfatto fa sì che la rievocazione di tali odori differenziano il contesto, isolandolo da altre componenti fisiche e sensoriali. Passando agli interni, invece, distinguiamo diversi stimoli: nella aree deputate alla socializzazione, domina l'odore del caffè che si sprigiona dalla macchinette automatiche o, per chi vuole, dal caffè prodotto dalla macchina artigianale italiana; la concentrazione di tale odore associato all'Italia, contribuisce a interpretare e attribuire un significato all'esperienza linguistica. Il bene immateriale, pertanto, viene decodificato attraverso altri codici ed è, in questo caso, l'odore del caffè. Il suddetto stimolo olfattivo, poi, si propone negli ambienti che emergono con più forza emozionale nell'esperienza dell'individuo. Infatti, il carattere sincretico dello stimolo olfattivo (Zaghi, 2012) incide sulla memorabilità di un evento. Un altro elemento molto interessante è data dalla sperimentazione che l'IIC ha fatto, sulla scia di quanto già elaborato e proposto da parte di alcune istituzioni locali, a proposito dell'utilizzo strategico di aromi con lo scopo di aumentare la concentrazione, il benessere e la produttività degli studenti, predisponendo, di fatto, il loro stato psicologico verso un maggior impegno: illuminante è la diffusione di nuvole aromatiche in tutti gli ambienti didattici. Esso avviene all'inizio di ogni giornata di studio (9.20) in cui è usato il limone perché ritenuto adeguato per dare energia. A tarda serata, invece, con le ultime lezioni si sta meditando di diffondere il profumo di agrumi per sostenere la stanchezza. Si tratta, dunque, delle medesime conclusioni stabilite dalla Zaghi (2012) sulla base del contributo della casa cosmetica giapponese Shiseido;

- c) il tatto: ci riferiamo ai prodotti delle mostre che vengono esposti nell'atrio, spazio parallelo alla strada, ma la cui componente materiale è simbolo del *Made in Italy*. La presenza visibile di materiali autentici mira ad attrarre gli spettatori, invitandoli a provare le loro caratteristiche fisiche.

La stimolazione sensoriale si richiama alla particolarità del contesto in cui avvengono contatti e soluzioni fisiche, aumentando la piacevolezza e il coinvolgimento emotivo e razionale di aderire favorevolmente alla situazione culturale proposta dall'Istituto. A conclusione di questa prima analisi degli esterni, possiamo sostenere che l'aspetto estetico della sede organizzato dalla combinazione di canali di comunicazione verbale (cartelloni dell'ingresso) e non verbale (organi di senso) associati all'immagine che il giapponese ha dell'Italia, determina una interiorizzazione dei messaggi lanciati all'utente che identifica il bene culturale italiano attraverso questo equilibrio fra forma e materia, resa in forza a queste relazioni di rimando. In tal modo, l'elaborazione di tali stimoli contribuiscono, secondo la Piardi (2012), a posizionare intuitivamente il prodotto intangibile nel territorio; tuttavia, perché esso sia comunicato e posizionato nel contesto, deve diventare segno basato sull'equilibrio fra significante e significato, tra forma e materia. E tale risultato è comprovato dalla risposta degli studenti (fonte 1).

8.6 Gli ambienti interni

La consapevolezza della dimensione estetica degli ambienti interni come patrimonio esperienziale da occupare, è provata dalla strategia di vendita dell'organismo che nella pagina del proprio sito, sponsorizza gli spazi come scenari all'insegna dell'eleganza, della raffinatezza e del prestigio della partecipazione del cliente all'evento formativo (foto 9, 10, 11 e 12). In questa sezione, vogliamo raccogliere il materiale e le osservazioni ricavati dall'osservazione empirica dei luoghi IIC, la cui organizzazione evidenzia da un lato, l'importanza di adottare un approccio organizzato ed esperienziale *student oriented*, dall'altro delle implicazioni gestionali degli stessi luoghi che si richiamano alla struttura della conoscenza promossa dall'organismo in chiave didattica.

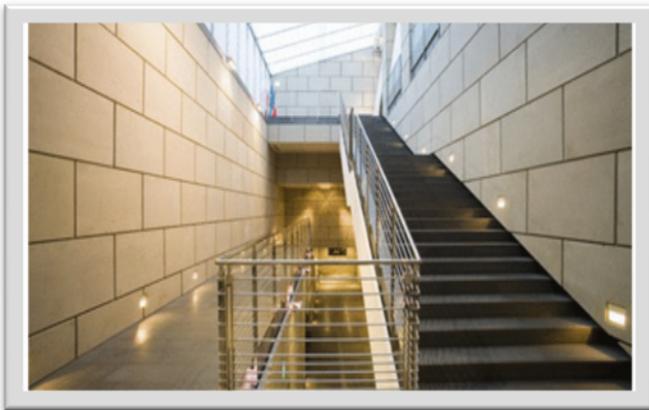


Foto 9. Scale dell'IIC ai piani B1 e B2.

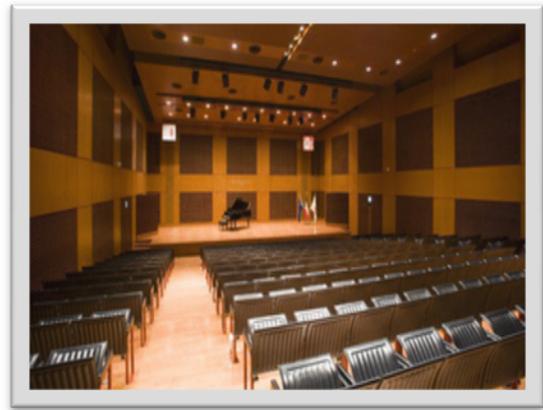


Foto 10. Teatro dell'IIC al piano B2.

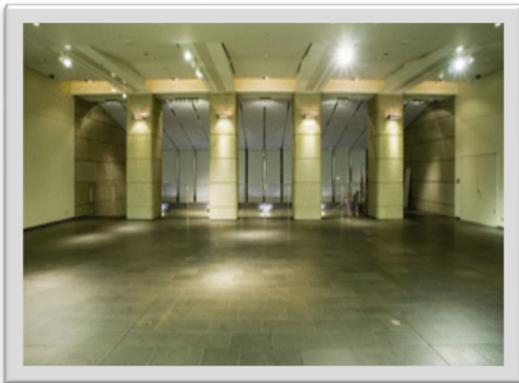


Foto 11. Piano espositivo al pianterreno.



Foto 12. Particolare di una sala della biblioteca, al 2° piano.

8.6.1 L'atrio

Lo spazio riservato all'ingresso si rivela adeguato alla socializzazione degli individui. Infatti, l'atrio si presta a essere usato come fonte di comunicazione verbale al contesto e soprattutto, come luogo di attività. Un esempio può essere dato dal fatto che in estate, tale piazzetta antistante l'ingresso e parallelo alla direzione di marcia degli individui che transitano ai piedi dell'IIC, è destinata a ospitare un bar, con tavolini e sedie flessibili e adattabili, che permette la degustazione in modalità

open space dei prodotti italiani. La concentrazione di persone in tale spazio esercita senza dubbio una reale influenza sulla visione dei passanti, orientandoli spesse volte a fotografare l'evento o a invitarli a esplorare l'edificio nella varie aree in cui si articola l'intero complesso strutturale in rapporto alle attività culturali organizzate e promosse contestualmente.

L'atrio o "piazzetta" riveste un ruolo fondamentale per la costruzione di una tipologia di messaggi destinato all'interazione per chi lo riceve e lo interpreta. Non a caso, il passaggio obbligato da tale area, consente sin da subito di avvertire la profondità e lo spessore della cultura che viene presentata e introdotta nel contesto, sollecitando l'utente a transitare per questi spazi per desiderio e per curiosità. L'atrio dunque, funge da interfaccia fra l'interno e il contesto urbano e per questo motivo non pone barriere né vincoli. Si pone in maniera fluida e facile al consumatore, estendendosi lungo la superficie del marciapiede, ben distinta però da essa per l'utilizzo del marmo il cui significato per il giapponese è sinonimo di eleganza. Unitamente al gioco cromatico, ai profumi della vegetazione, alle disposizione della luce lungo le superfici volte a creare un gioco sottile e gradevole di penombra, arricchito dal sottofondo musicale, l'atrio interagisce sia psicologicamente che fisicamente con l'utente. La qualità culturale del luogo è determinata dalle grandi vetrate (foto 13, 14, 15) che lasciano intravedere lo spazio espositivo interno destinato ad accogliere le mostre italiane. Tale area, anche se risulta arretrata rispetto all'ingresso, è inserita nella prospettiva del cliente perché le vetrate sono aperte e prive di fondale. In questo modo, le vetrine descrivono e illustrano l'atmosfera culturale della mostra, creando una superficie più ampia per una situazione di interazione sociale, vissuta con razionalità ed emozione.



Foto 13. Particolare dell'atrio.



Foto 14. Particolare delle finestre dello spazio espositivo.



Foto 15. Particolare dell'atrio visto da dentro lo spazio espositivo

Per concludere, la grande vetrina dell'atrio è funzionale all'esposizione dell'attività arricchita dell'organismo; coordinandosi di fatto con tutti gli aspetti peculiari della struttura, genera valore propagando all'esterno la forza culturale degli ambienti e del prodotto. E questo processo di costruzione di se stessi dall'interno, investe gli ambienti interni da cui transitano gli studenti.

8.6.2 L'ingresso

Il valore di questa unicità e differenza creata dagli esterni è, nel caso della sede esaminata, associata e coordinata all'economia degli interni. L'ottimizzazione delle superfici, il coordinamento cromatico e contenutistico non priva di riferimenti spaziali e cognitivi l'utente. Le decorazioni, le finiture, la segnaletica, i materiali esposti, la funzionalità e l'efficienza del personale della portineria posta al lato sinistro dell'ingresso, rende utilizzabili e razionali le sensazioni e le emozioni vissute esternamente, emergendo come conoscenze riflessive contaminate però da una forma in precedenza codificata dal sottofondo musicale e dal colore. L'ambientazione non svilisce e non determina pertanto dissonanze cognitive. Non scorgiamo sovrapposizioni né una sovra esposizione di materiali informativi. Piuttosto, tutto è razionalizzato secondo categorie di ordine, risultando così efficace a interpretare in modo unitario l'offerta formativa. La stimolazione polisensoriale data dal sottofondo musicale che teatralizza lo spazio, dal materiale cartaceo, dai maxischermi in cui sono proiettati le immagini delle regioni italiane, rendono l'atmosfera godibile in quanto la prospettiva dell'occhio ha una modalità di lettura che lo instrada verso l'ascensore e a proseguire l'esperienza al primo piano (secondo, invece, per la cultura orientale). Dunque, anche in questa area l'idea di una comunicazione nasce dall'esigenza del dialogo; abbiamo la sensazione di essere in uno spazio che, tendendo verso l'alto mediante l'impianto di sollevamento, ci guida nel capire la proporzione verticale dell'edificio, la profondità data dalla nobile rampa di scale che si sviluppa verso i piani inferiori o superiori, svolgendo così la funzione di meta organizzatore dell'edificio (foto 16, 17, 18, 19, 20).

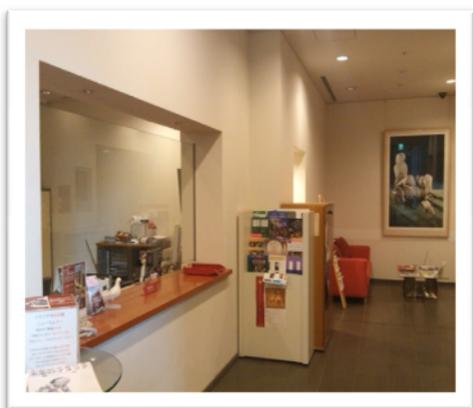


Foto 16. Portineria all'ingresso.



Foto 17. Materiale espositivo posto all'ingresso.

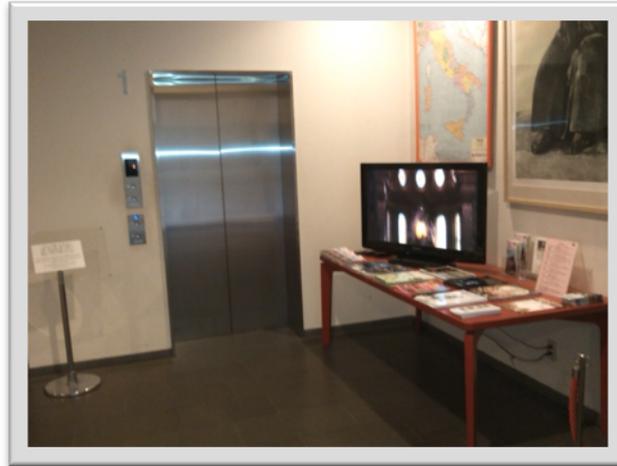


Foto 18. Particolare dell'ascensore e dell'allestimento dei materiali.

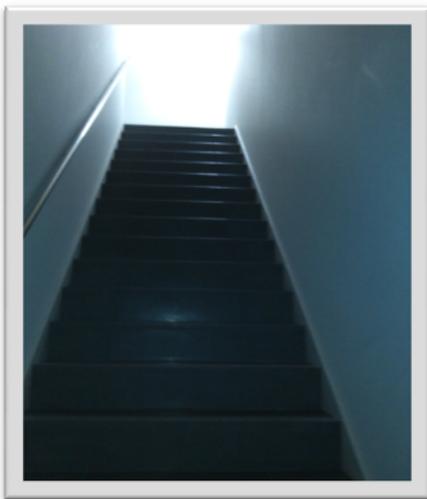


Foto 19. Rampa di scale per il primo piano.

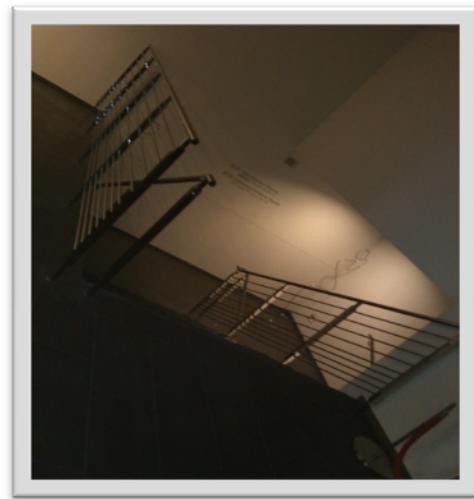


Foto 20. Rampa di scale per il piano B1.

8.6.3 Gli ambienti didattici

Giunti al secondo piano (il primo per l'occidentale), entriamo nel vivo della vita reale dell'organizzazione didattica. La planimetria dello spazio presenta un percorso di sviluppo longitudinale e orizzontale; lungo queste direttrici si concentrano i principi di flusso, i movimenti, si consumano le distanze (foto 21). La foto della planimetria, mette in risalto la perfetta corrispondenza fra lo sviluppo dell'edificio, il piano organizzativo e i luoghi di lavoro. Su questo terreno, la somiglianza non è un'anomalia (Kuhn, 1962), ma lo svolgimento di un'idea della conoscenza che la forza degli spazi rende a strutturare e a costruire.

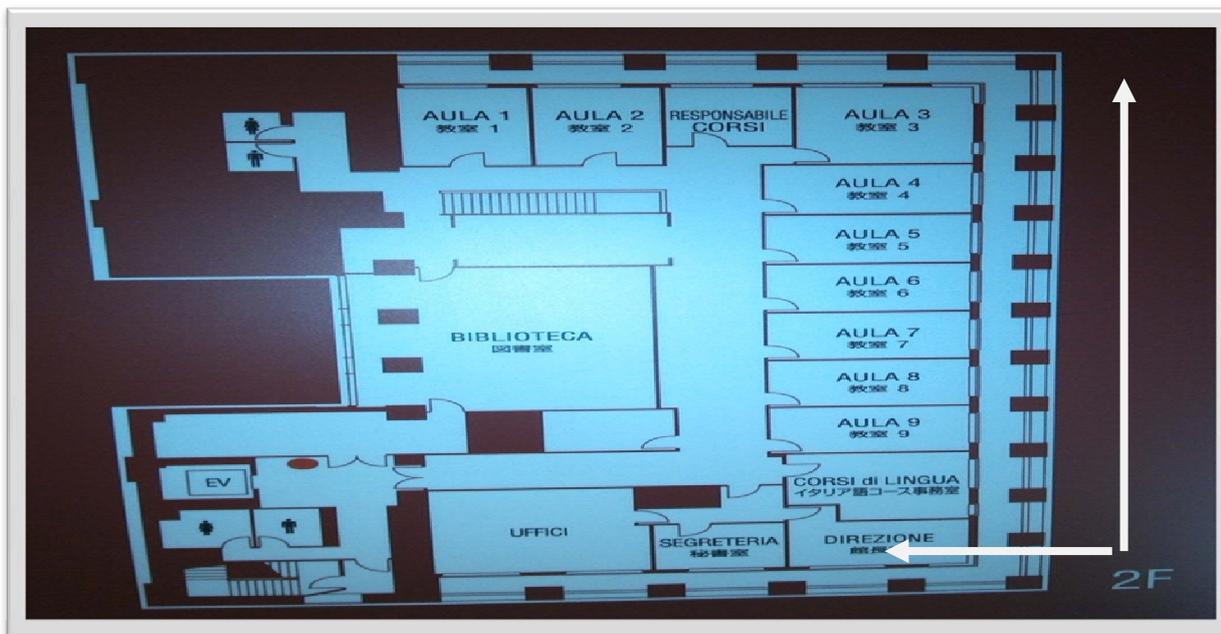


Foto 21. Planimetria e articolazione dello spazio didattico.

Il carattere inclusivo degli ambienti è frutto di una serie di elementi:

- a) la pianta: la circolazione interna prevede un flusso che dalla sezione dei “corsi di lingua” in cui è dislocata una piccola segreteria riservata al compito di raccogliere le iscrizioni e dare le informazioni agli studenti, si estende lungo le 9 aule della medesima grandezza. Rispetto alla planimetria presentata, le aule 1 e 2 si trovano isolate e al momento del sopralluogo erano oggetto di ristrutturazione. L’ufficio “Responsabile corsi” di competenza dell’addetto culturale, si trova in una posizione centrale, lungo lo snodo del corridoio e dirimpetto all’ufficio della direzione, riservato invece al direttore dell’Istituto. Se da un lato gli interni sono coordinati e collegati agli esterni, dall’altro i vincoli strutturali definiscono in maniera rigida tali spazi che presentano eventuali problemi di adattamento per lo svolgimento delle attività didattiche, a meno che non si prevedano dei lavori finalizzati a ottimizzare in futuro le superfici secondo un layout speculare al modello di apprendimento stabilito. Abbiamo inoltre rilevato che ciascuna delle aree didattiche presenta molteplici relazioni dimensionali e cromatiche; questo elemento riguarda anche le attrezzature ospitate, le quali sono frutto di un recente investimento dell’addetto culturale con lo scopo di proporre una modalità di studio maggiormente interattiva e dinamica, in linea con l’immagine di un’Italia proiettata nel futuro che impiega le nuove tecnologie. In sintesi, l’analisi del sistema ambientale punta a definire l’ambiente didattico come uno spazio gradevole, anche se esso non sembra essere concepito appositamente per ospitare dei corsi di lingua. A tale interpretazione concorrono alcuni fattori:
 - la quantità di luce naturale che giunge dall’esterno investe solo le aule e non le aree di transito che costringono a un consumo energetico sostenuto. L’IIC ricorre perciò a un impianto elettrico che prevede la possibilità di personalizzare la luce, graduandola in base a scelte lavorative compatibili con la variazione della luce. Sul piano della sostenibilità, aggiungiamo che il cartongesso e il mancato utilizzo di materiali isolanti, contribuiscono a

realizzare una modesta resistenza termica per cui si dovrà necessariamente ricorrere a un sistema di areazione e di riscaldamento durante le stagioni più difficili. Il vantaggio però di utilizzare materiali come il cartongesso, al di là delle motivazioni legati alle condizioni sismiche del territorio, è la durevolezza;

- l'arredo: è leggero, mai invasivo, e consiste in divani il cui posizionamento è centrale al corridoio; la tessitura che li riveste sono segno della qualità delle superfici. Ai divani si aggiungono poi le sedie: poste dinanzi alle aule, non ostacolano il flusso degli studenti in entrata e in uscita. La biblioteca di metallo ospita numerosi libri accessibili a tutti. In generale, abbiamo constatato che le finiture interne degli spazi comuni sono di alta qualità così come i doppi servizi igienici, isolati dal contesto didattico, sono regolamentati sulle buone pratiche giapponesi. In generale, possiamo sostenere che gli elementi dell'arredo non sono state scelti in relazione al grado gerarchico ma sono stati pensati e si dispongono nel contesto didattico per favorire il benessere ergonomico degli allievi. Dunque, vi è uno spirito di fondo che, seppur rispondendo a un protocollo riconosciuto a livello professionale, si dimostra nell'adempimento della strategia, più libero e interessato a procurare dei benefici al cliente;
- impianti di comunicazione: al momento dell'analisi, non vi era la connessione wireless. L'utilizzo di internet avviene mediante un fitto sistema di cablaggio invadente, i cui cavi vanno annodati o coperti, generando inefficienze, contraddicendo l'aspetto tecnologico e la sobrietà presentati dagli esterni;
- il punto sopra indicato, si scontra con la grande disponibilità tecnologica del contesto e con pratiche di lavoro dei locali il cui utilizzo di pc leggeri, software e sicurezza dati rende indispensabile un sistema efficace di archiviazione. Pertanto, in tutti gli uffici del personale, nonostante la mancata tecnologia wireless costituisca un deficit per raggiungere una maggiore flessibilità dello spazio, il personale è dotato di attrezzature moderne e ciò significa che vi è attenzione alla strumentazione come mezzo per aggiornare e accelerare le informazioni.

Ciò che sembra più emergere dall'osservazione e dalla successiva descrizione dello spazio didattico, è che i luoghi raccontano l'organizzazione, lo rappresentano come sistema di lavoro, come entità culturale e di pratica governata da assunti e regole, stili creativi e ricerca di integrazione e di negoziazione. A questo punto, al fine di mettere in evidenza il livello di interazioni e di scambi fra individui e spazi nei quali si innesca il processo di apprendimento dello studente, riteniamo opportuno presentare nel paragrafo successivo la scheda sintetica sugli spazi didattici che si struttura intorno ai parametri che abbiamo sopra osservato.

8.6.4 Display fotografico degli spazi didattici

Dividiamo in macroaree le diverse postazioni che caratterizzano la morfologia degli ambienti, illustrandone con il materiale fotografico la struttura spaziale e sociale in cui si sviluppa la formazione linguistica.

Spazi didattici che accolgono gli studenti al secondo piano

Si notano la perfetta coerenza tra materia e forma, sottofondo musicale e stimoli visivi e tattili che accomuna tutti gli ambienti, come segno di valorizzazione del brand.



Foto 22. Ingresso al secondo piano.



Foto 23. Ingresso al secondo piano.

Il corridoio

Lo scenario che si presenta non appena usciti dall'ascensore (foto 24) conduce verso un modello di vita interno, rappresentato come primo contatto con l'organismo, dalla segreteria posta di fronte.



Foto 24 e 25. Particolare dello spazio orizzontale che congiunge al piano di sviluppo longitudinale.

Raggiunto lo snodo della comunicazione posto tra la segreteria e l'ufficio del direttore, si sviluppa il lungo corridoio che si destruttura, prima e dopo il termine della lezione, come percorso di interazione, di conoscenza, di esperienza di vita.

L'angolo del caffè

Si tratta di uno spazio adiacente al corridoio fornito di un tavolo quadrangolare, attrezzature moderne per guardare la tv italiana, leggere giornali e riviste italiane, assaporare delle bevande, fra cui caffè italiano. Per le caratteristiche di comfort e di benessere con cui è modulato, questo

ambiente si presta a essere uno spazio idealizzato e immaginato per la socializzazione con gli italiani.



Foto 26. La sala destinata alla socializzazione.



Foto 27. Particolare di un quotidiano accessibile a tutti.

Materiali e contenuti informativi

La disposizione dei materiali è avvenuta secondo una prospettiva di coordinamento in modo da legare lo studente alla storia del brand. I materiali riproducono visivamente i tratti specifici e peculiari del sistema Italia e sono riferimento del prodotto culturale italiano che si svolge presso l'IIC. Fra i vari contenuti autentici e accessibili da chiunque, vi sono il giornale italiano, la tv live con canali italiani, dépliant informativi sulle realtà istituzionali e scolastiche in Italia.

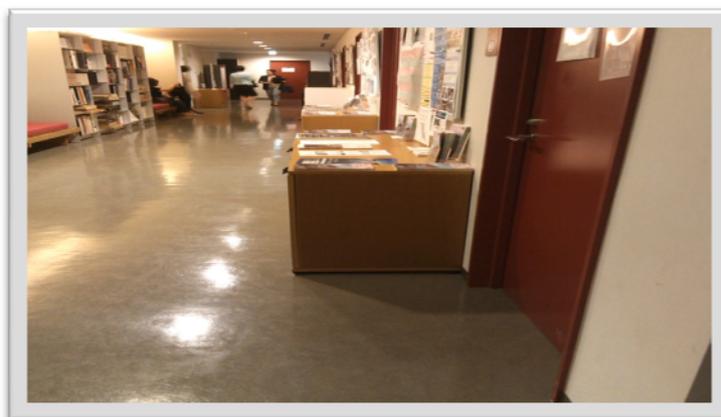


Foto 28. Supporti al materiale informativo nel corridoio.



Foto 29. Esempi di materiale.



Foto 30. Dépliant informativo sulle scuole italiane.



Foto 31 e 32. Invito alla partecipazione degli eventi IIC su canali multimediali.

La biblioteca

Nonostante il ruolo e l'importanza che essa riveste per il fatto di contenere migliaia di volumi e pubblicazioni di autori italiani, la biblioteca svolge un ruolo marginale ai fini del rinforzo, recupero e reperimento dell'apprendimento dell'italiano. Abbiamo già detto che la sua posizione isolata nell'intero complesso, la rende un'unità a se stante dall'identità collettiva, al punto che il personale vive la sua giornata senza avere contatto né comunicazioni con il resto dello staff. Eppure, la biblioteca si avvale di ottimi strumenti per l'approfondimento della lingua: presso i suoi ambienti sono reperibili gratuitamente o dati in prestito materiali didattici, audiovisivi, libri appartenenti a una molteplicità di generi letterari italiani. Inoltre, le aree della biblioteca risultano ottimali per lo studio di gruppo e individuale, disponendo di alcune postazioni di lavoro con connessione internet.



Foto 33. Scomparto della biblioteca.

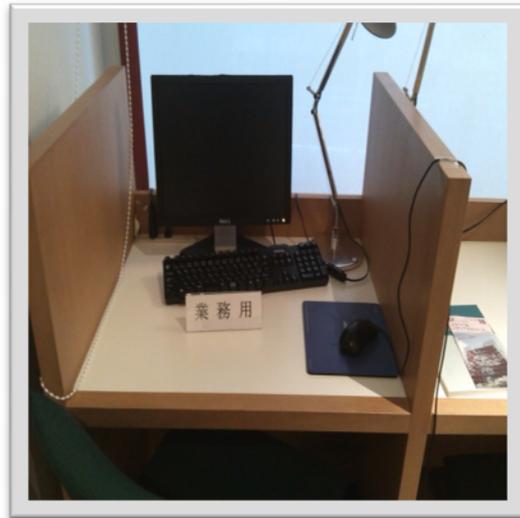


Foto 34. Postazione di lavoro individuale.



Foto 35. Postazione di studio e lettura per gruppo.

Soluzioni ecocompatibili

La galleria fotografica illustra le soluzioni ecocompatibili a cui l'IIC spinge al fine di dare valenza ideologica e strutturale alla realtà esterna. In tal modo, l'Istituto si pone l'obiettivo di sostenere l'esperienza di studio degli studenti verso una legittimazione comportamentale tesa a un costrutto di sostenibilità dell'ambiente.

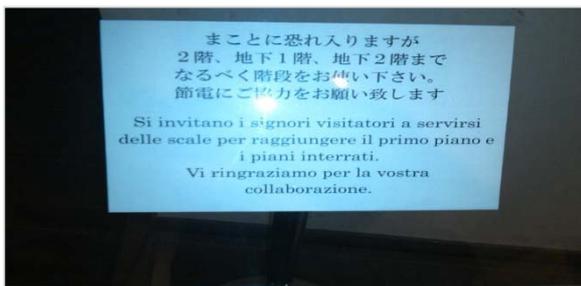


Foto 36. Invito a servirsi delle scale per scendere.



Foto 37. Invito a ridurre il consumo energetico.



Foto 38. Raccoglitori per la differenziazione.

8.6.5 Gli ambienti didattici

La scheda sintetica 2 presenta delle considerazioni tecniche che riguardano la pianificazione degli spazi e le conseguenti implicazioni sul loro utilizzo. Inoltre, vuole essere strumento di raccolta e di sintesi della posizione e della coerenza degli interni rispetto alla componente oggettuale e all'individuo.

Scheda 2-Scheda sintetica del contesto didattico. Libera interpretazione da Pairdi et al., 2012.

	Tecnologia	Spazi accolgono nuova strumentazione ma non impianti di comunicazione moderna. Si tratta di strumenti che non consentono di raggiungere flessibilità e mobilità, riducendo così la possibilità di spostamenti e movimenti del personale
Contesto	Sostenibilità ambientale	Soluzioni ecosostenibili rivolti agli individui. Lo dimostra una segnaletica che si ripete a ogni piano invitando ad accedere mediante le scale. I materiali non ricercano queste soluzioni. All'interno troviamo sistemi di raccolta differenziata
	Benessere dell'individuo	Il layout degli spazi, la prossimità delle aule e degli uffici sono fondamentali di una identità che mira al contatto e alla comunicazione. La componente oggettuale è pensata per la salute e la sicurezza delle persone

8.7 Le aule

Disposte lungo il perimetro longitudine (dalla 3 alla 9) e in parte, su quello orizzontale (aule 1-2), le aule dell'IIC non sono sufficienti a ospitare gli oltre seimila iscritti. Per questa ragione, il direttivo ha deciso di affittare delle aule appartenenti alla scuola di Yokohama, in modo da soddisfare la richiesta del mercato.

Come abbiamo già accennato, l'aula 1 e 2 al momento del sopralluogo, erano in fase di ristrutturazione, mentre le restanti erano adibite alla didattica dell'italiano.

Ogni ambiente presenta le stesse dimensioni e le medesime attrezzature. Ciò che cambia è la diversa esposizione dell'aula 1 e 2 alla luce. Gli altri spazi, invece, si collocano lungo il perimetro longitudinale e sono tutte facilmente accessibili dal corridoio.

Ogni classe è identificabile non solo per la presenza di una planimetria che ne indica la collocazione, ma anche in forza della segnaletica di color rosso che numera ciascuna delle classi. Su ogni porta coordinata cromaticamente agli ambienti dell'IIC, si trova il cronoprogramma delle lezioni settimanali che si svolgono dentro tale ambiente e la fotografia di ogni docente che, in quella fascia oraria, la occupa assieme alla classe o per lezioni private.



Foto 36. Segnaletica sulla porta della classe.

8.7.1 Dentro la classe

Le aule accolgono al massimo 12 studenti per decisione dello staff organizzativo che vede in questa composizione un numero strutturale per l'evento didattico oltre al quale verrebbe meno l'efficienza della stessa pratica. Tutte le aule possiedono lo stesso layout a ferro di cavallo al fine di garantire il medesimo valore intensivo al processo di apprendimento finalizzato allo sviluppo della competenza linguistica. Una tale organizzazione dello spazio risponde a un linguaggio della conoscenza improntato alla comunicazione e pertanto esso è stato giudicato come idoneo a dare forma alla vita della classe.

Nel suo complesso, l'organizzazione degli spazi vuole supportare un apprendimento circolare, secondo forme di apertura e di flessibilità. Analizzando i termini del sistema, osserviamo delle postazioni di studio individuali, con sedie non troppo ergonomiche, rumorose a ogni spostamento o dopo un cambiamento di postura. La disposizione ravvicinata dei banchi che fungono da supporti individuali, mira ad attivare un contatto fisico, spingendo a soluzioni didattiche nelle quali si i

docenti dovrebbero prediligere attività di gruppo. Inoltre, dall'organizzazione a ferro di cavallo delle postazioni, ricaviamo alcune implicazioni, fra cui:

- a) la forma degli spazi esplicita le finalità didattiche dell'apprendimento indirizzate verso un approccio della lingua di tipo comunicativo;
- b) coerenza fra le mete educative della socializzazione e una tale disposizione dei banchi;
- c) i luoghi didattici raccontano la vita dell'organismo, strutturandone l'esperienza di relazione nel contesto e negli stessi ambienti in cui si sviluppano le attività culturali.

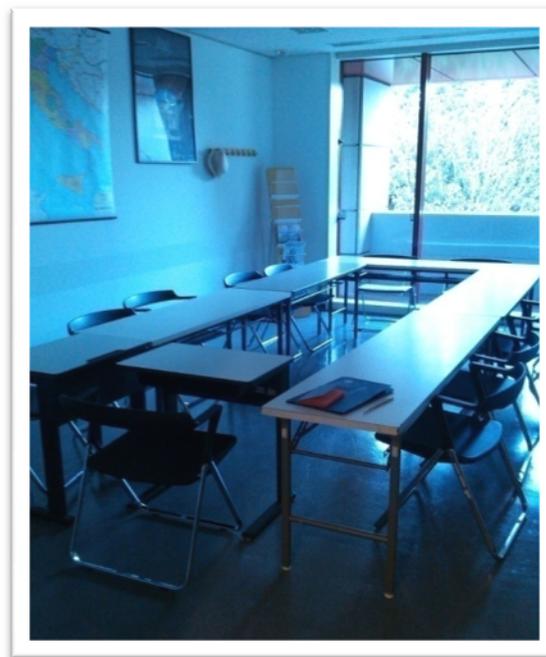
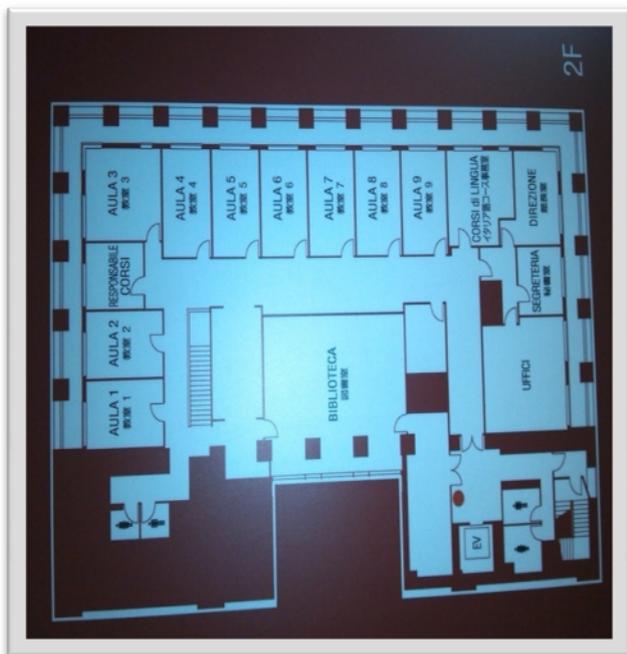


Foto 37. Schema planimetrico degli ambienti.

Foto 38. Layout della classe.

Infatti, l'aspetto più evidente che è emerso dall'analisi degli ambienti, è la perfetta corrispondenza fra il tema progettuale e planimetrico dell'area didattica nel suo complesso e l'organizzazione degli ambienti. Le immagini (foto 37 e 38) mostrano questa relazione definitiva fra le parti, mettendo in risalto:

- a) un'idea di sistema organica al contesto di apprendimento percorsa da una complessità e un'organicità di elementi biologici che ridefiniscono in maniera modulare e funzionale alle attività di apprendimento i contenuti e le risorse umane ivi ospitate e contenute;
- b) il layout dell'aula è segno di una cultura del progetto organica e funzionale all'apprendimento; ciò determina il superamento del tradizionale teatro frontale. Si tratta di un elemento innovativo nella realtà di apprendimento dello studente giapponese, la cui portata però si deve misurare con il sistema di funzionamento didattico interno, regolato dal docente in classe. Se infatti vi è coerenza fra i criteri che hanno ispirato tale configurazione e il metodo didattico del docente, allora la nuova modalità di distribuzione del sapere dovrebbe moltiplicare la dimensione quantitativa dei contenuti e soprattutto la dimensione qualitativa che è vitale per il rinnovamento dei meccanismi di acquisizione;

- c) la modalità di comunicazione circolare, procede dal basso (*bottom up*), aggregando risorse e fonti interne allo sviluppo dei contenuti;
- d) i banchi sono concepiti in qualità di piattaforme relazionali e di agenti della condivisione. Lo scopo è di poter integrare le competenze e le risorse di ognuno in modo da rendere partecipe e socializzata la costruzione del sapere;
- e) la disposizione e lo sviluppo in piano dei banchi è in relazione alla meta educativa e al tema progettuale e organizzativo della didattica; eppure il coordinamento degli stessi rende manifesto il posto assegnato al docente. Si tratta di una postazione isolata, non connessa fisicamente agli altri banchi; il che non significa che non possa entrare in relazione con le parti della classe, ma di fatto il banco dell'insegnante si trasforma in un nuovo ambiente, oggetto isolante e separato dal contesto e dalla natura relazionale dell'organizzazione spaziale;
- f) l'effetto delle superfici e della componente fisica è aumentato in ragione della grande finestra che guarda verso il giardino; la leggera frescura e la modulazione del verde , contribuisce a conferire al microclima della classe una migliore condizione ambientale e di sostegno psicologico allo studio.

Questa tipologia di spazio delinea un ambiente originariamente non dedicato alla didattica ma che in realtà cerca di adattarsi ad essa. Alla rigidità delle sue connessioni date dal corridoio, corrisponde una espressione statica dell'aula, corroborata da una eccessiva concentrazione di individui, sull'isolamento visivo del docente che ben si allinea, come vedremo nei capitoli successivi, con una proposta didattica e una gestione metodologica basata sull'idea di trasmissione gerarchica del sapere. In sintesi, rileviamo un'incongruenza fra il livello progettuale-curricolare che attenziona gli ambienti come ambiti di studio comunicativi e la presenza di un terzo elemento nella disposizione dei banchi, individuato in maniera univoca e sociale dalla postazione riservata al docente. Spetterà a all'insegnante se avviare o meno in classe un processo di effettivo cambiamento dei ruoli al fine di sostenere un dialogo attivo e, parallelamente ad esso, lo sviluppo delle abilità linguistiche degli allievi.

8.7.2 Aule, spazi e design

Le componenti oggettuali degli spazi didattici fanno parte dell'esperienza di apprendimento dello studente. Crediamo perciò che sia necessario individuarne un numero ristretto che potrebbero incidere per il contatto fisico che per quello relazionale sulle attività di svolgimento dei lavori in classe da parte dell'individuo. Tra di esse, distinguiamo:

- a) a impatto individuale: glottotecnologie, impianti a neon, di areazione e di riscaldamento banchi e sedie flessibili; sottobanco in metallo; ampia finestra con vista sul verde del giardino, balcone esterno, appendini;
- b) a impatto relazionale: poster e glottotecnologie, materiali didattici, banchi e sedie;
- c) a impatto sociale; le distanze fra gli apprendenti, il tragitto tortuoso da percorrere per raggiungere i punti centrali e laterali rispetto al lato posto all'ingresso, ha talvolta provocato disturbo e distrazione fra i partecipanti.

La presenza di un arredo scelto e non ingombrante tende a ottimizzare le superfici e a creare le condizioni di benessere affinché lo studente possa adeguarsi al sistema allestito. Una definizione che attesta come le classi siano troppo rigide e incapaci di adeguarsi alle persone che li ospitano.

8.7.3 Considerazioni tecniche delle aule

In questo paragrafo proponiamo la scheda 3 di rilevazione tecnica dell'aula n.6. L'uniformità che caratterizza la situazione ambientale della aule, consente di estendere le considerazioni emerse del suddetto ambiente, anche agli altri spazi visionati nel corso del sopralluogo presso gli ambienti IIC.

CORSO: Italiano intermedio GIORNO: 25 aprile N. AULA: 6 N. DI STUDENTI: 5

Ecologia dello spazio didattico			
Segnalate	<input checked="" type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no	Nominate	<input checked="" type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no
Adattabile	<input checked="" type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no	Spoglia	<input checked="" type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no
Personalizzabile	<input type="checkbox"/> si <input checked="" type="checkbox"/> no		
È già definito	<input checked="" type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no	multifunzionale	<input type="checkbox"/> si <input checked="" type="checkbox"/> no
Accessibile	<input checked="" type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no	n. di persone	5
Colorate	<input type="checkbox"/> si <input checked="" type="checkbox"/> no	vivaci	<input type="checkbox"/> invadenti <input type="checkbox"/> sbieche <input checked="" type="checkbox"/> x
Luce e colore	in relazione con le finiture X		in relazione con gli arredi X
Qualità della luce	Sostenibile x		Equilibrio fra luce naturale e artificiale x
Arredo	<input checked="" type="checkbox"/> banchi <input checked="" type="checkbox"/> sedie <input type="checkbox"/> tavoli <input type="checkbox"/> scrivanie <input checked="" type="checkbox"/> poggiali	<input type="checkbox"/> armadio <input type="checkbox"/> cattedra <input checked="" type="checkbox"/> tende <input checked="" type="checkbox"/> lavagna <input checked="" type="checkbox"/> mensole	<input type="checkbox"/> Invasivo <input type="checkbox"/> Dominante <input checked="" type="checkbox"/> Leggero
Stimola l'attività fisica	Le sedie sono	<input checked="" type="checkbox"/> mobili <input type="checkbox"/> fissi <input checked="" type="checkbox"/> troppo lontane <input type="checkbox"/> troppo vicine	I banchi sono <input checked="" type="checkbox"/> mobili <input type="checkbox"/> fissi <input checked="" type="checkbox"/> troppo lontani <input type="checkbox"/> troppo vicini
Stimola l'interazione	Le sedie sono organizzate in modo	<input type="checkbox"/> cella circolare chiuso <input type="checkbox"/> cella circolare aperta	I banchi sono organizzati in modo <input type="checkbox"/> cella circolare chiuso <input type="checkbox"/> cella circolare aperta <input type="checkbox"/> allineate <input checked="" type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> cattedratico <input type="checkbox"/> gruppi <input type="checkbox"/> isolati
		<input checked="" type="checkbox"/> a ferro di cavallo <input type="checkbox"/> allineate <input type="checkbox"/> gruppi <input type="checkbox"/> isolate <input type="checkbox"/> cattedratico	
Comfort termico	si		
Comfort visivo	Finestre apribili x		<input type="checkbox"/> Panorama interno <input checked="" type="checkbox"/> Panorama esterno
Supporto fisico	Carta	<input checked="" type="checkbox"/> testo <input type="checkbox"/> quaderno <input type="checkbox"/> esercizi <input type="checkbox"/> fotocopie	
Supporto tecnologico	<input type="checkbox"/> leggere <input checked="" type="checkbox"/> pesanti <input type="checkbox"/> wireless	Quale	<input type="checkbox"/> Rende trasferibile il lavoro <input checked="" type="checkbox"/> vincolato al banco o presa

Scheda 3- Scheda di rilevazione degli aspetti tecnici dell'aula.

8.8 Conclusioni

Riflettere sui contesti di apprendimento implica necessariamente prendere in considerazione le evoluzioni della conoscenza in rapporto ai profondi cambiamenti degli ambienti didattici. Nel panorama giapponese, le modalità di trasmissione del sapere sono basate prevalentemente su approcci tradizionali, benché siano maturate nell'ambito dell'insegnamento e apprendimento delle LS, diversi contributi destinati a sensibilizzare i docenti all'uso di nuove modalità didattiche e ad adeguare su di esse concezioni spaziali specifiche. In riferimento alle qualità ambientali, la logica del sistema spaziale proposta dall'IIC, diventa speculare di una modalità di apprendere che comprende gli ambienti di studio in relazione alle persone e alle attività svolte. In un contesto come quello analizzato, abbiamo riscontrato una serie di indicazioni volte a trattare l'ambiente in maniera olistica e a integrare/adattare nel sistema spaziale *tools* attrezzati a migliorare le condizioni di operatività e di benessere degli allievi. Ne emerge a conclusione, una cornice ambientale da un lato connessa:

- a) all'idea e alla forma della conoscenza a cui tende l'operatività dell'organismo (dimensione olistica);
- b) alla stessa configurazione degli schemi distributivi gli ambienti lungo le direttrici di transito (dimensione semantica).

Dall'altro lato, invece, la struttura fisica delle aule e i supporti oggettuali della didattica rappresentano un limite alla configurazione della stessa, benché siano posti nella prospettiva di ottimizzare ogni possibilità combinatoria e integrare ogni sua parte, dalle attrezzature ai sistemi allestitivi, a un sistema unico, dando vita a un effetto spaziale inedito per la cultura giapponese. Più di ogni altra cosa, ci lascia perplessi la struttura dell'interazione del docente, dotato di un territorio quasi di raccolta, poco duttile a un luogo di concezione dell'apprendere comunicativa.

9. Lo strumento di raccolta dei dati: il questionario

In questo capitolo, presenteremo lo strumento di indagine utilizzato per la raccolta dei dati che si prestano, successivamente, a un'interpretazione qualitativa che fa luce sulla percezione qualitativa della classe da parte degli studenti. Secondo il nostro punto di vista, la qualità è ciò che percepisce lo studente per cui la sua opinione personale costituisce un legame diretto fra il servizio didattico che viene erogato, la sua soddisfazione e il livello del rendimento durante lo svolgimento delle attività (Gerson, 2009).

Il formato scelto per la somministrazione è stato quello cartaceo. I motivi di questa scelta sono stati determinati dalla preoccupazione che il target composto prevalentemente di anziani, avrebbe potuto non riconoscere i vantaggi della tecnologia come strumento di partecipazione alla vita della ricerca, ritenendo poco qualificante un format elettronico per dare delle informazioni personali che potrebbero essere diffuse digitalmente. In quest'ottica, abbiamo cercato, in primo luogo, di motivare le persone a compilare il questionario, assegnando la revisione delle domande come compiti per casa. Perché ciò funzionasse e venisse consegnato per tempo, in qualche caso abbiamo preferito aumentare lo sforzo discrezionale, richiedendo subito dopo la lezione, il contributo degli studenti che avessero avuto il tempo di fermarsi nella sala caffè e di rispondere con calma e per iscritto alla domande.

In questi termini, abbiamo cercato di ottimizzare i tempi della consegna (Serragiotto, 2012), predisponendo il materiale di raccolta secondo alcuni parametri:

- a) nel presentare il questionario, ci siamo messi a disposizione degli studenti per eventuali domande o critiche. In questo modo, abbiamo aumentato l'empatia, offrendoci di ascoltarli, di risolvere punti poco chiari e, in alcuni casi, di affiancarli durante la compilazione;
- b) aumentando l'accessibilità da parte degli studenti, avendo collocato, come già spiegato, il questionario come studio personale, vale a dire come compito da fare per casa. Per gli studenti giapponesi, è fondamentale sapere in anticipo cosa fare e di conseguenza, pianificare ogni azione della giornata; inoltre, il valore confuciano del "gambaru" (costanza), sottolinea la marcata propensione dell'allievo a impegnarsi a fare i compiti, a prestare importanza in maniera meticolosa a ogni parola del testo. Conoscendo questi aspetti, d'accordo con il docente, abbiamo ritenuto appropriato e funzionale agli scopi della ricerca, fare in modo che lo studente avesse lo spazio e il tempo di fare un lavoro di studio lessicale, essere sicuro di aver compreso bene la frase così da inserire le sue risposta correttamente. In moltissimi casi, gli studenti hanno portato a casa il questionario per riconsegnarlo la lezione successiva;
- c) offrendo uno strumento concettuale chiaro, adattando le domande al livello linguistico e ai software di comunicazione degli studenti considerati (Balboni, 2011a); con tali affermazioni, ci riferiamo nel primo caso alla competenza dello studente di comprendere il linguaggio del questionario e di adeguare alle domande delle risposte sensate e compatibili con ciò che gli è stato richiesto; nel secondo caso, invece, sarebbe stato un errore morfologico porre la domanda iniziando con una negazione, in quanto è costume delle culture orientali, che essa sia posta con una gestione sintattica che prevede una domanda con una valenza originaria positiva;

- d) organizzando l'impatto visivo; nonostante la lunghezza che ne ha condizionato in molte circostanze la compilazione in loco, come abbiamo sottolineato nel punto *a*, il questionario inizia con domande semplici per mettere a proprio agio lo studente. Ricorrono, poi due tipologie di domande: una composta di domande aperte con lo scopo di motivare lo studente a contribuire esprimendo una sua personale valutazione. Un secondo tipo di domande, invece, prevede una scala di risposte con l'obiettivo di misurare i dati hard ricavati. Le risposte, in ogni caso, vengono poste subito dopo la domanda, sulla stessa riga in modo da facilitare l'utente visivamente a dare immediatamente una sua adesione;
- e) predisponendo l'analisi dei dati con lo scopo di mettere in evidenza le linee di tendenza emergenti da una interpretazione qualitativa volta confrontare e verificare se esistono o meno dei presupposti generali su cui stabilire eventuali ipotesi di lavoro future (Daloiso, Balboni, 2012).

Vedremo nelle pagine che seguono le sezioni che compongono il questionario, commentando i vari *items*.

9.1 Sezione I

Tutte le domande del questionario puntano a testare un solo argomento e a generare un tipo di risposta (aperta o chiusa). La prima sezione che andiamo a esaminare, vuole raccogliere informazioni su diversi focus funzionali a comporre il profilo dello studente in rapporto alla lingua e le motivazioni che lo hanno sospinto a ritenere significativo lo studio dell'italiano.

9.1.1 Definizione del contesto

Vige in Giappone la legge sulla privacy dello studente per cui a un docente è vietato contattare personalmente l'allievo. La comunicazione fra docente e studente avviene prevalentemente *de visu* oppure è lasciata gestire dalla segreteria studenti o dall'amministrazione dell'istituzione. Sulla base di questa premessa, abbiamo preferito lasciare allo studente la facoltà di decidere se rendere disponibile il suo nominativo o meno in rapporto ai dati raccolti. Un'ulteriore scelta nella formulazione delle domande è di non usare il pronome di cortesia allo scopo di facilitare la comprensione del messaggio e ottimizzare i tempi di ogni singola risposta. Un altro aspetto è che abbiamo convenuto chiarire agli studenti i motivi e gli scopi del questionario affinché fossero consapevoli e chiamati in causa a dare un contributo alla ricerca maggiormente coinvolgente.

Cognome e nome: _____ (facoltativo)

Età: _____

Sesso: M F

Data: _____

Scopo del questionario: lo scopo è di capire se lo studente è soddisfatto dell'aula, dello spazio e degli arredi, dei banchi e dei colori. In questo modo, l'organizzazione didattica può capire quali aspetti deve migliorare delle aule per permettere allo studente di avere un'esperienza di studio migliore.

9.1.2 Esperienze di apprendimento linguistiche: mappa motivazionale delle scelte

Il primo blocco di domande (1-4) è finalizzato a individuare le motivazioni che hanno spinto lo studente a studiare la lingua italiana in un preciso arco temporale. Se la prima domanda offre dei dati di natura quantitativa, le domande 2 e 3 forniscono delle informazioni relative all'esperienza linguistica del discente; entrambe vanno rese da un punto di vista qualitativo. In particolar modo, nella domanda 2 sono proposte quattro possibilità, costruite prendendo spunto dal modello motivazionale tripolare elaborato da Balboni, al quale abbiamo aggiunto la variabile hard della "necessità", intesa come catena del bisogno interna in rapporto alle interdipendenze e le evoluzioni di cambiamento dei contesti di apprendimento a cui lo studente deve conformarsi, specie in un ambiente competitivo come quello nipponico.

1. Da quanto tempo studi l'italiano?

- a. 3 mesi b. 6 mesi c. 1 anno d. 2 anni e. Più di 3 anni

2. Perché hai cominciato a studiare l'italiano?

- a. ho bisogno di studiare l'italiano
b. mi piace studiare l'italiano
c. devo imparare l'italiano
d. è necessario per me imparare l'italiano

3. Apprendo l'italiano per: (una o più scelte)

- a. parlare con gli italiani
b. studiare la grammatica
c. la pronuncia
d. per leggere libri e riviste, giornali
e. per capire i film e le canzoni
f. le parole e i modi di dire
g. per scrivere
h. capire la cultura italiana

Altro:

Il valore della quarta domanda, invece, pone lo studente ad esaminare le ragioni della sua scelta in rapporto alla percezione di ciò che l'esperienza linguistica legata allo studio dell'italiano, suscita in sé. Dalla natura della domanda 4, inoltre, riusciamo a individuare il valore dell'esperienza linguistica degli studenti in termini di posizionamento dell'offerta all'interno dell'area mercato nella quale il prodotto culturale è inserito.

4. Secondo te, il corso di lingua italiana è: (una o più scelte)

- rilassante
- piacevole
- divertente
- arricchente
- noioso
- demotivante
- stressante
- utile
- inutile

Altro: _____

9.2 Seconda sezione: la riflessione metodologica

Questa seconda sezione, raggruppa una serie di domande volte a entrare nella profondità di ciò che viene fatto in aula. Le considerazioni che emergono sono strettamente dipendenti dalla metodologia didattica adottata e dal ruolo assunto dal docente in classe.

Consapevoli del legame affettivo (*amae*) instaurato col docente, abbiamo concepito queste domande in modo neutro, prestando attenzione a non esporre lo studente a dare dei giudizi di natura emozionale nei confronti dell'insegnante. Abbiamo così articolato le domande in modo da sviluppare un percorso di riflessione attorno al "che cosa" e al "come" avvengono e si realizzano le funzioni tattiche della lezione di lingua italiana.

La domanda 6 ha il suo focus nell'analizzare quale delle abilità sono sviluppate maggiormente in classe. I risultati acquisiti, rappresentano una traccia sostanziale della metodologia applicata dal docente e dei diversi modi di strutturare il lavoro.

5. In classe quale abilità sviluppate di più? (una o più scelte)

- Ascolto
- Lettura
- Parlare
- Scrittura
- Grammatica
- Lessico
- Pronuncia

Altro: _____

E tali aspetti sono indagati in maniera graduale a cominciare dalla domanda 6, con la quale possiamo raccogliere dei dati utili circa la modalità didattica privilegiata dall'insegnante.

6. Come studi in classe l'italiano: (una o più scelte)

- l'insegnante spiega l'argomento
- l'insegnante spiega la grammatica
- presentazione davanti a tutti e in piedi di un argomento o di un tema
- studiamo in gruppo
- lavoro con un altro compagno
- faccio da solo gli esercizi in classe
- parliamo tutti insieme a lezione

La coppia 7 e 8 formano una coppia di quesiti focalizzati implicitamente sulla figura del docente, mantenendosi però ancorate a rilevare le modalità operative utilizzate in classe dall'insegnante.

7. Quale tecnica il tuo insegnante di italiano usa di più? (Una o più scelte)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> esercizi | <input type="checkbox"/> dettato |
| <input type="checkbox"/> cloze | <input type="checkbox"/> riassunto |
| <input type="checkbox"/> traduzioni | <input type="checkbox"/> scelta multipla |
| <input type="checkbox"/> lista di parole/verbi da memorizzare | <input type="checkbox"/> parafrasi |
| <input type="checkbox"/> cruciverba e giochi | <input type="checkbox"/> domanda |
| <input type="checkbox"/> roleplay | <input type="checkbox"/> ascolti |
| <input type="checkbox"/> dialoghi | <input type="checkbox"/> canzoni e film |
| <input type="checkbox"/> monologhi | |

8. Quale tecnologia usi di più in classe? (Una o più scelte)

- pc
- internet
- televisione via satellite
- schermo e proiettore digitale
- LIM (lavagna multimediale)
- DVD
- lavagna luminosa
- audioregistratore con CD
- tablet

Altro _____

In modo particolare, la domanda 8 si concentra sulle strategie tecnologiche o meno di organizzare e presentare i contenuti della lezione. Dai dati ricavati, possiamo comprendere se sia radicato o meno nel servizio didattico erogato dall'insegnante, il ricorso al mezzo tecnologico, rispondendo in tal modo alle esigenze e richieste dello staff organizzativo dell'IIC di svecchiare la pratica didattica e fare uso delle attrezzature acquistate in ogni fase di progettazione e implementazione delle lezioni del corso. La convinzione di fondo che giustifica il forte investimento finanziario dell'Istituto nell'acquisto di apparecchi tecnologici ai fini didattici, è che tali dispositivi aumentano la

disponibilità di fonti autentiche altrimenti non reperibili in loco e di fatto accelerano la comunicazione fra i partecipanti.

La domanda 9 richiede allo studente di valutare sia emotivamente che concretamente la forma di studio migliore in classe in rapporto agli altri partecipanti e in termini di performance esibite mediante questa modalità.

9. Come preferisci studiare in classe?

- a. individualmente b. a coppie c. in piccoli gruppi d. con tutta la classe

Il dittico formato dalle domande 10-11 considera il microclima in classe rispetto alla relazione con gli altri studenti e alla comunicazione instaurata con il docente.

10. La relazione con i tuoi compagni di classe è:

- molto soddisfacente
- abbastanza soddisfacente
- poco soddisfacente
- per niente soddisfacente

11. La comunicazione con l'insegnante è:

- scarsa difficile essenziale amichevole molto amichevole

Con queste ultime domande, si conclude la sezione seconda del questionario che ha proposto, prima di tutto, una definizione del contesto in rapporto all'esperienza linguistica compiuta dallo studente. Nel fare questo, le domande sono state poste in modo chiaro e diretto con il fine di far emergere la realtà operativa e relazionale messe in atto in classe. La figura del docente è sempre colta in maniera velata, ma rimane il fatto che le risposte degli studenti ci pilotano verso la strategia e la metodologia impiegate effettivamente dall'insegnante, di cui comprendiamo gli atti, i movimenti e le funzioni che egli ha stabilito nella realtà didattica al fine di conseguire degli obiettivi di apprendimento che dovrebbero essere focalizzati sullo sviluppo della competenza linguistica.

9.3 Sezione terza: qualità percepita dallo studente in rapporto alla soddisfazione dell'aula

In questa sezione, il gruppo di domande 12-14 propone un elenco di quesiti indicati in apposite griglie in modo che lo studente possa valutare, mediante una scala di valutazione, il proprio livello di soddisfazione in rapporto alla percezione degli spazi didattici e di tutte le voci che contemplano un livello di adeguatezza, di qualità e di funzionalità e, non ultimo, di comfort all'esperienza personale di apprendimento. Lo scopo è di evidenziare un quadro d'insieme rapido in cui sono

specificate le carenze dell'aula dal punto di vista qualitativo dei destinatari; i dati ricavati ci permettono di rivedere il *concept* dell'ambiente didattico alla luce delle criticità e dei punti di forza scaturite dalla tabulazione dei dati del questionario. Pertanto, le domande sono state adattate al contesto d'uso e alla situazione dell'apprendimento dello studente in aula. In tal modo, lo spazio viene concepito così come appare nei diversi momenti in cui se ne fa l'esperienza. A questo proposito, nella domanda 12 abbiamo considerato le funzioni strategiche in relazione al servizio didattico legate alla fruizione del corso (giorni, orari e durata della lezione). Si tratta di elementi del processo didattico molto importanti per lo studente in quanto influiscono nell'esperienza vissuta dagli allievi in classe; inoltre, influiscono sulla percezione del corso, sulla facilità di accesso, sulla componente emotiva di studiare in un ambiente che è stato concordato sulla base di un'esigenza personale. In questo modo, la componente del servizio didattico in rapporto alla scelta dei giorni e degli orari influenza il valore dell'esperienza che si fa in classe.

12. Come valuti questi aspetti in relazione alla tua esperienza di studio della lingua italiana?				
	Insoddisfatto	Poco soddisfatto	Soddisfatto	Molto soddisfatto
<i>CORSO DI LINGUA ITALIANA</i>				
Giorni delle lezioni	①	②	③	④
Orari delle lezioni	①	②	③	④
Quantità delle ore	①	②	③	④

Le tecniche di reporting, invece, presentano un indice di soddisfazione che consente allo studente di assegnare una valutazione agli attributi del servizio didattico offerto.

Il secondo ordine di voci che lo studente è stato chiamato a valutare, si riferisce alla componente fisico-oggettuale dell'aula, nella loro funzione tattica di trasferire le migliori o delle peggiori condizioni di apprendimento durante le attività didattiche svolte in classe. Le informazioni disponibili che otteniamo rappresentano la leva fondamentale per:

- a) costruire una strategia di servizio alle attività di apprendimento in classe;
- b) capire come gestire l'esperienza di apprendimento in classe mediante la componente oggettuale, la qualità fisica delle attrezzature e dei supporti accolti internamente.

Dunque, l'ordine delle domande scaturisce da un approccio allo studente orientato alla qualità di alcuni aspetti intangibili (dimensione e grandezza dell'aula) e tangibili come elementi del processo e del servizio didattico che supportano il miglioramento fisico-emotivo dell'individuo, incidendo di fatto sulla rappresentazione dell'esperienza che compie l'allievo in classe e sul profitto.

<i>AULA</i>				
Grandezza dell'aula	①	②	③	④
Organizzazione dell'aula (banchi, sedie..)	①	②	③	④
Spazio per muoverti dentro l'aula	①	②	③	④
Spazio per fare le attività didattiche	①	②	③	④
Comfort delle sedie	①	②	③	④
Comfort dell'aria calda o fredda	①	②	③	④
Comfort acustico	①	②	③	④
Comfort visivo	①	②	③	④
Qualità dei colori	①	②	③	④
Qualità della luce				
Qualità degli arredi	①	②	③	④
Qualità del PC, lavagna, ecc.	①	②	③	④
Pulizia dell'aula	①	②	③	④
Disponibilità di prese correnti	①	②	③	④
Qualità complessiva delle aule	①	②	③	④

Alla base della definizione della domanda 12 vi è un costrutto teorico fondato sui capisaldi della *brand equity*; secondo tale definizione, ogni elemento e aspetto dell'offerta, deve essere allineata all'immagine e alla reputazione che l'impresa trasmette attraverso la sua strategia fisica. La promessa lanciata dagli ambienti deve essere riscontrata in modo armonico con le *best practices* del servizio e con un livello di erogazione del prodotto immateriale che investe ogni elemento del servizio didattico. L'organizzazione del banco, la presenza della LIM e, in generale, di tecnologie moderne per lo svolgimento delle attività didattiche, ad esempio, concorrono a definire le aspettative che lo studente si è creato prima di usufruire del servizio didattico, nei momenti di contatto con l'impresa. In tal senso, la soddisfazione del cliente è il momento in cui egli è allineato al brand, connesso ai cambiamenti che l'impresa culturale desidera apportare per il miglioramento della didattica.

Ed è in questo senso che sono costruite le voci della domanda 13. Vengono inoltre monitorati alcune caratteristiche dell'aula non solo in relazione al soddisfazione personale, ma in funzione delle mete educative e glottodidattiche del corso di lingua italiana. Se infatti la proposta didattica concepisce l'apprendimento come una proposta di valore per l'innovazione tecnologica e per il potenziale che lo differenzia da altre realtà (qualità didattica dei docenti, metodologia e acquisizione delle regole per strutturare un'azione di completa disponibilità della lingua), allora studiare la lingua in classe deve essere un piacere in termini di comfort e benessere, di strumenti e di modalità di lavoro. Su tali elementi vanno selezionati gli ambienti perché tutto ciò che ospita diventi veicolo di conoscenza, facilitatore della riflessione guidata dal docente, supporto per la creazione e lo sviluppo di stili di apprendimento.

13. In che misura sei d'accordo con queste affermazioni? Metti una X.

	Sono pienamente d'accordo	Sono d'accordo	Non sono d'accordo
GIUDIZIO SULLA TUA ESPERIENZA IN AULA			
È facile trovare l'aula nel palazzo			
Studio in un'aula poco confortevole			
C'è poco spazio per vedere i miei compagni			
C'è poco spazio per comunicare con l'insegnante			
Nell'aula ci sono troppi rumori e non posso concentrarmi			
In quest'aula non posso concentrarmi			
I colori dell'aula mi danno fastidio e mi distraggono			
I banchi o i tavoli sono scomodi e non posso scrivere bene			
Sono seduto troppo vicino agli altri studenti e non riesco ad avere il mio spazio			
Le sedie non sono comode e sto male			
L'aula è troppo piccola e non riesco a muovermi			
L'aula è troppo dispersiva (grande)			
Le attività in classe non sono adeguate allo spazio dell'aula			

In questa discussione che è in parte epistemologica, la riflessione e la valutazione dell'esperienza allo stesso studente che ne è protagonista, raggiunge la massima espressione con l'ultimo blocco di domande sotto riportato. All'allievo si chiede una opinione nei confronti dell'area in cui studia, se le dimensioni sono secondo lui coerenti con le modalità di lavoro utilizzate dal docente, se gli spazi risultano limitati per muoversi in conformità con le attività e le varie tecniche. In questo modo, chiediamo al discente di relazionarsi con lo spazio individuale e degli altri, di capire i movimenti finora fatti, di collocarle e collocarsi nello spazio in rapporto alla struttura di apprendimento attivata, alle sue personali esigenze circa la natura dell'ambiente in cui studia.

LA TUA OPINIONE SULL'AULA			
L'aula dovrebbe avere una varietà di spazi adatti ai bisogni dello studente			
L'aula dovrebbe avere spazi, sedie e tavoli per il lavoro individuale			
L'aula dovrebbe avere spazi, sedie e tavoli per il lavoro di gruppo			
L'aula dovrebbe facilitare la comunicazione con l'insegnante e i compagni			
La disposizione dei banchi mi deve aiutare a capire le attività che si fanno attorno a me			
L'organizzazione dell'aula deve aiutarmi a concentrare			
L'aula dovrebbe aiutarmi a lavorare meglio			
L'aula dovrebbe avere la tecnologia adatta per l'attività didattica			
L'aula dovrebbe essere confortevole			
L'aula dovrebbe essere esteticamente bella			
Un'aula migliore potrebbe motivare di più lo studente			

Come possiamo constatare, le domande poste sono comuni a tutte le situazioni di insegnamento e di apprendimento della lingua. L'aula e la sua dimensione fisica si integra nell'esperienza di studio dello studente e, pertanto, occorre approfondire la natura di questa relazione in funzione del benessere dello studente che si esprime in un rafforzamento della motivazione e in un miglioramento delle performance (domanda 14).

14. La tua motivazione a studiare l'italiano:

- a. è aumentata grazie al confort dell'aula
- b. è stabile
- c. è diminuita anche per colpa dell'aula

Altro: _____

9.4 Conclusioni

Il questionario è stato costruito in maniera coerente con l'approccio derivato dai fondamenti teorici della psicologia ambientale e della glottodidattica. Nell'economia complessiva di questo strumento, abbiamo colto il blocco tematico che ne struttura le varie sezioni. Ognuna di esse richiede allo studente una riflessione significativa che illustra l'esperienza che egli fa in rapporto all'aula. Una chiave di lettura che descrive i livelli di servizio didattico resi allo studente durante l'attività didattica e che vanno erogati con standard più elevati di qualità a partire da nuove soluzioni progettuali più flessibili, in grado di generare dei comportamenti migliori dello studente in classe, soddisfacendolo in termini motivazionali e di prestazione delle attrezzature messe a disposizione. In quest'ottica, fissiamo una linea di evoluzione comune alla lingua e agli ambienti.

10. Analisi dei dati

In questo capitolo presenteremo l'analisi dei dati raccolti mediante il questionario. L'obiettivo di questo strumento era di raccogliere informazioni da parte degli studenti di lingua italiana sulla loro esperienza di apprendimento presso l'Istituto italiano di cultura di Tokyo; in modo particolare, volevamo indagare la soddisfazione che lo studente di italiano riserva all'aula; quali elementi dell'ambiente didattico entrano in contatto durante le attività didattiche con lo studente e quali di esse incidono maggiormente sulla qualità del suo studio. La convinzione che fin qui abbiamo espresso nei vari capitoli e che muove la ricerca scientifica di questa tesi, è che ogni aspetto fisico e architettonico dell'Istituto, specialmente dell'aula, rappresenta un punto di contatto con il cliente e pertanto svolge una funzione di servizio didattico per rendere più piacevole, pratica e accattivante l'esperienza di studio della lingua italiana nei luoghi dell'apprendimento. La forma dell'aula e gli strumenti ivi presenti, sono concepiti per costruire e sostenere le relazioni fra scuola e studente, lingua e studente e fra pari, per cui le informazioni raccolte rappresentano un solido strumento per comprendere il modo in cui viene organizzata l'aula, la maniera con cui vengono utilizzati dal docente gli ambienti, facendo luce sul tipo di gestione metodologica praticata in classe e verificando se ciò è allineato con tutte le funzioni dell'organismo tese a supportare una tipologia di apprendimento.

Alla base riscontriamo una strategia di servizio verso lo studente che, monitorando il servizio didattico fruito all'allievo, mira ad accrescere la responsabilità e la consapevolezza da parte dell'organismo nel creare un'esperienza formativa a tutto tondo in cui gli elementi fisici della scuola contribuiscono ad accelerare lo sviluppo del prodotto linguistico del cliente, fornendo un supporto concreto alle esigenze di studio personale compiute durante la propria esperienza linguistica.

10.1 Prospetto generale

Rivisti i concetti chiave che alimentano la ricerca, nei prossimi paragrafi procederemo a esaminare, seppur brevemente, il quadro generale di erogazione del questionario al fine di descrivere il contesto, i destinatari e le decisioni che hanno influenzato il sistema di raccolta dei dati.

10.1.1 Il luogo della ricerca

Come abbiamo già detto, la somministrazione del questionario è stata condotta in presenza e poi via e-mail nell'arco di tre mesi: marzo-aprile-maggio 2013 presso l'IIC di Tokyo. In particolar modo, i referenti organizzativi dell'Istituto, d'accordo con i docenti, hanno consentito al sottoscritto di poter distribuire 30 questionari agli studenti frequentanti i corsi di lingua e di cultura italiana dell'IIC.

10.1.2 Il questionario

Formato da 14 domande delle cui caratteristiche abbiamo già parlato nel corso del capitolo precedente, il questionario è stato articolato linguisticamente in maniera che risultasse comprensibile a studenti di livello intermedio e avanzato.

10.1.3 Modalità di distribuzione e di raccolta dei dati

A fronte del poco tempo ritagliato durante la lezione per la compilazione di tale strumento, della lunghezza del questionario e della motivazione dello studente di dare una risposta attenta a ogni singola domanda, insieme con i docenti abbiamo deciso che il questionario potesse essere compilato con calma a casa e restituito alla prossima lezione.

10.1.4 I destinatari

Ogni destinatario è studente del corso di lingua italiana dell'Istituto. Come possiamo vedere nella tabella sottostante, hanno partecipato alla raccolta dati 30 *informant*, le cui caratteristiche demografiche sono così suddivise:

Questionario		
M	F	Totale
6	24	30

L'aspetto significativo che emerge da questa tabella è che vi è una preponderanza femminile e ciò corrisponde con quanto abbiamo anche osservato. Potremmo in maniera audace affermare che la categoria degli esteti di cui parla la Zamborlin (2007) a proposito delle motivazioni che spingono il giapponese allo studio dell'italiano, sia in grande parte composta da donne disponendo, per motivi culturali, di maggior tempo libero.

Un altro dato interessante è che, seppur non richiesto espressamente dal questionario, la maggior parte degli studenti è *over 50*. Lo deduciamo naturalmente dall'osservazione empirica fatta in loco. Per cultura ed educazione, situazione e comportamento, gli *informant* che hanno partecipato alla compilazione del questionario presentano un atteggiamento, un comportamento e un'attitudine esteriore uniforme. Per questo motivo, nonostante nella distribuzione di essi sia preponderante il sesso femminile, non cogliamo scarti così evidenti per cui nell'analisi sistematica delle singole voci, non divideremo la nostra osservazione per aree in base al sesso.

10.2 Analisi dei dati

Scopo di questo paragrafo è di presentare i dati del questionario. Nel fare questo, intendiamo analizzare ogni blocco delle domande che servono per definire gli aspetti fondamentali della ricerca alla luce dei risultati ottenuti.

10.2.1 Esperienza di apprendimento della lingua italiana: motivazione della scelta

Il primo blocco di domande (1-3) costituisce una fonte informativa sul periodo di studio della lingua italiana nell'arco della propria esperienza formativa.



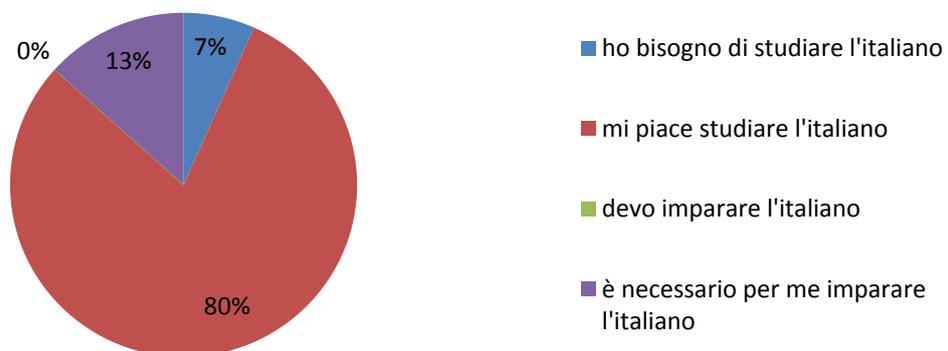
Il primo quesito si focalizza sul periodo di studio della lingua italiana da parte del discente. È interessante osservare che l'87% studia l'italiano da più di tre anni, mentre il 10% si cimenta con la nostra lingua da due anni. Si tratta di un fenomeno che può essere letto alla luce della tendenza degli apprendenti nipponici di considerare il loro rapporto con la lingua secondo le linee pedagogiche confuciane e a un modello di rendimento cognitivo basato sulla capacità effettiva di riprodurre meticolosamente e con correttezza la lingua. Perché lo studente possa acquisire tale padronanza, occorrono i seguenti principi cardine distribuiti in un arco temporale di lungo periodo (Hu, 2005);

- meticolosità, ovvero attenzione a ogni dettaglio e parola;
- memorizzazione come strategia di comprensione;
- attività mentale che si esercita nella produzione libera; esercizi strutturali, riassunti;
- maestria: l'apprendimento è tale fino a quando non si raggiunge la padronanza della lingua.

Per questo motivo, la programmazione dei corsi curricolari dell'IIC, prevede un anno interamente dedicato al ripasso di tutte le 'unit', dei contenuti grammaticali e sillabici finora svolti.

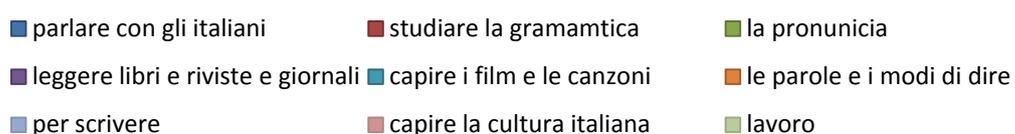
Il secondo quesito, invece, fa riferimento alle motivazioni degli studenti per l'apprendimento della lingua italiana. Le diverse opzioni sono costruite sul modello tripolare balboniano a cui abbiamo aggiunto la variabile della necessità legata alla percezione diffusa del contesto di coprire un bisogno formativo evidente nell'acquisizione dell'italiano.

2. Perché hai cominciato a studiare l'italiano?



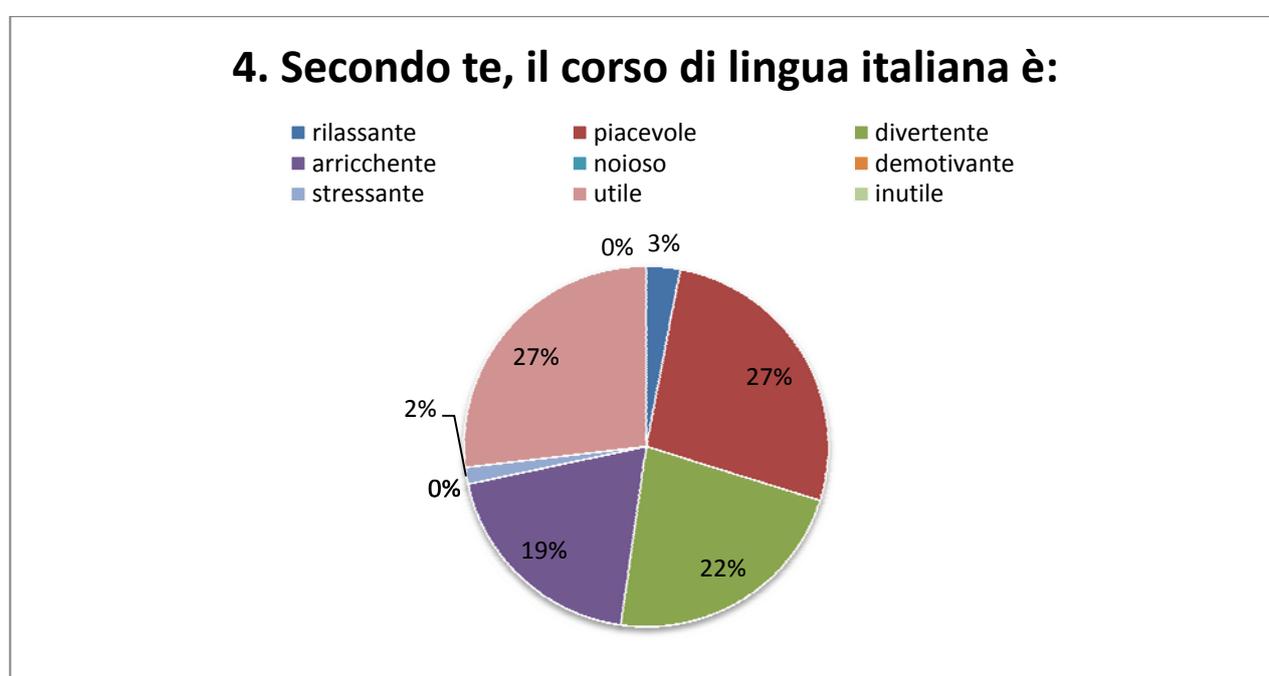
Dal grafico notiamo che la maggior parte degli studenti (80 per cento) si è espressa a favore della lingua italiana come lingua automotivante che non prescinde da forme di piacere (domanda 3) quali l'accesso alla comunicazione con i madrelingua (23 per cento) o alla comprensione di elementi della cultura italiana (25 per cento) attraverso giornali, libri e riviste (20 per cento), film e canzoni (10 per cento). Dunque, constatiamo un interesse comunicativo verso la lingua da parte degli apprendenti sui cui si dovrebbe orientare la modalità didattica del docente. Pochi allievi, infatti, sembrano concepire la lingua in maniera più tradizionale, ovvero non come strumento per comunicare ma come mezzo per imparare le strutture e i meccanismi di funzionamento della lingua. Infine, il disinteresse strumentale per la lingua italiana si spiega con le caratteristiche sociali degli *informant*, la maggior parte dei quali è in pensione.

3. Apprendo l'italiano per:



10.2.2 Valutazione dell'esperienza di studio della lingua italiana

Con la domanda 4 e il seguente grafico, cogliamo lo scenario percettivo degli informant in cui si posiziona la lingua italiana. Prendendo spunto da questo design con precisi riferimenti disposti in ogni spicchio della torta, il marketing didattico riesce a mappare la dimensione dell'esperienza linguistica del consumatore. Il beneficio è di poter strutturare così un'offerta mirata, ricca di nuovi elementi indirizzati a promuovere dei comportamenti in linea con la percezione e le aspettative dello studente. Analizzando i risultati specifici al quesito, emerge che per la maggior parte degli studenti lo studio della lingua italiana è un'esperienza piacevole (27 per cento) e divertente (22 per cento). Questi dati risultano coerenti con la dimensione motivazionale che spinge gli apprendenti allo studio dell'italiano e con il carattere pragmatico del giapponese che tende, prima di tutto, a considerare e valutare ogni azione in termini concreti e funzionali ai propri scopi.

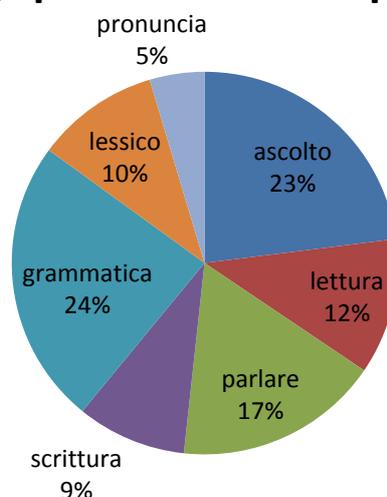


Aggiungiamo inoltre che una fascia di studenti pari al 19 per cento, ha definito arricchente lo studio dell'italiano, a dimostrazione che l'apprendimento della lingua italiana consolida l'identità culturale dell'individuo con spunti e finalità interpretative dei numerosi aspetti della vita sociale italiana; parallelamente, l'approfondimento richiede una motivazione supportata dal piacere per raggiungere un livello linguistico migliore, e un grande impegno, considerata la distanza linguistica e culturale fra le due lingue, per arrivare a uno scopo che, per alcuni (2 per cento) è stressante.

10.2.3 Esperienza di apprendimento dell'italiano: la riflessione metodologica

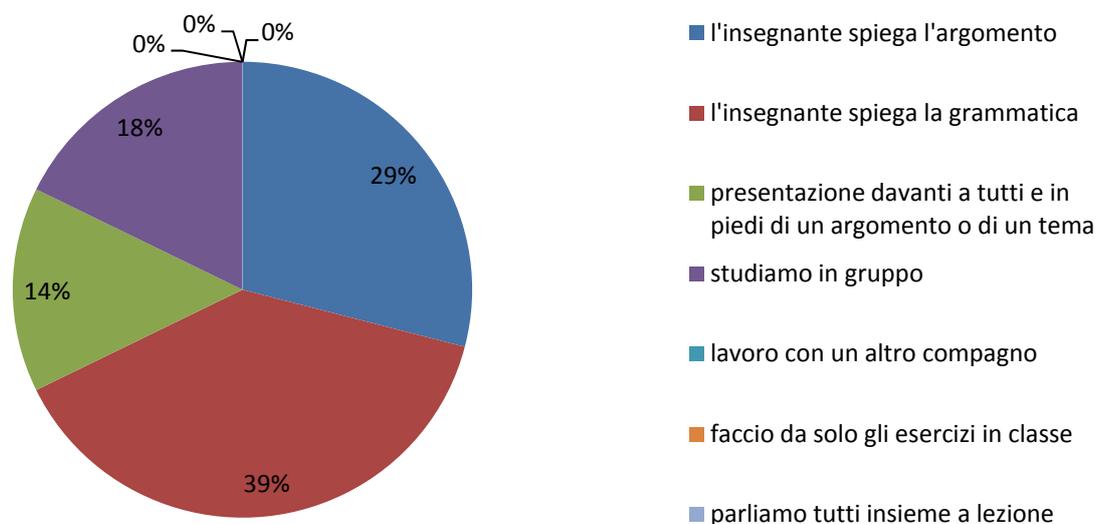
Con il blocco delle domande 5-8, entriamo nella realtà glottomatetica di ogni studente, il quale è invitato a riflettere su che cosa è stato fatto in classe da parte degli insegnanti. Vedremo nel capitolo successivo se le risposte date da ogni allievo coincidono con i dati ricavati dall'osservazione in classe da parte di chi scrive.

5. In classe, quale abilità sviluppate di più?



La domanda 5 mette in evidenza quali siano le abilità maggiormente sviluppate nella realtà dell'apprendimento dell'italiano. Ciò che emerge è che in classe il docente sembra privilegiare delle modalità di apprendimento basate prevalentemente sullo studio della grammatica (24 per cento) rispetto alle abilità orali, pur presenti (17 per cento). Di conseguenza, tenendo ben presente lo scenario di apprendimento delle LS in Giappone, possiamo ipotizzare uno studente abile a fare esercizi, a trasformare le frasi inserendo la giusta forma grammaticale o a memorizzare lista di parole. Parallelamente però, constatiamo l'attenzione per lo sviluppo della abilità orale. Si tratta di una modalità di apprendimento comunicativa verso cui lo studente giapponese ha poca propensione perché non è abituato a usare la lingua come strumento per interagire. A meno che il parlare non sia configurato come frase da ricordare ed esprimere ad alta voce, ristrutturando la frase scritta in forma orale e colloquiale davanti alla classe. Appare fondata questa direzione comportamentalista dal momento che lettura e ascolto occupano un ruolo rilevante a lezione, mentre a parere degli *informant*, la scrittura svolge un ruolo marginale. Quest'ultimo risultato però trova una sua giustificazione in quanto per scrittura, lo studente giapponese a cui abbiamo rivolto delle domande, pare intendere una composizione scritta e non degli esercizi.

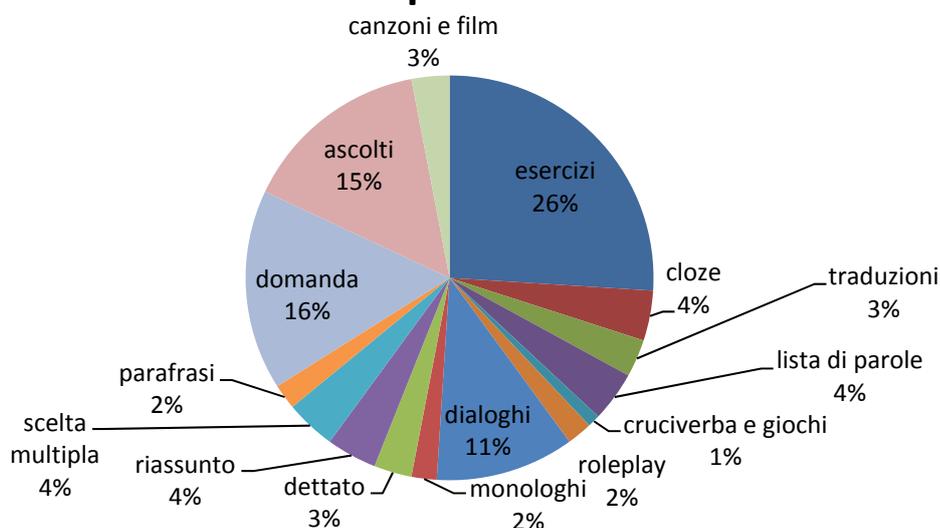
6. Come studi in classe l'italiano?



Il quesito 6 mostra in maniera inequivocabile lo schema didattico generale seguito dal docente. La maggior parte degli allievi ha confermato che siamo in presenza di una didattica centrata sulla figura del docente che occupando la scena per la maggior parte del tempo della lezione, monopolizza la spiegazione e la conduzione delle attività, specialmente per la fase di insegnamento della grammatica. Questo atteggiamento didattico del docente è coerente sia con il contesto e la metodologia “yaku doku”, ossia di stampo grammaticale traduttivo con cui si apprende una lingua straniera, sia con il numero esiguo di ore dedicate all’apprendimento della lingua e con la tipologia di studente conformistico, orientato all’autorità e a un ruolo passivo. A questo proposito, Anderson (1993) sottolinea come i giapponesi raramente inizino una discussione in classe, non domandano né sfidano l’insegnante con domande chiarificatrici, così come raramente tendono a rispondere in maniera autonoma, lasciando che sia il docente a decidere i turni di parola. A fronte di questo disagio di ordine comunicativo che rende la classe il luogo in cui essenzialmente si ascolta, le attività fra pari o in gruppo sembrano essere le più accettate dagli allievi giapponesi per la risoluzione degli esercizi, abbassando in questo modo il filtro affettivo e l’ansia di prestazione davanti a tutti gli altri. Come vedremo nel capitolo dedicato all’osservazione della realtà della classe e al tipo di interazioni fra pari, la comunicazione sviluppata dagli studenti durante questa fase di controllo degli esercizi è puramente didattica, è centrata sulla struttura e risoluzione dell’esercizio. Il linguaggio usato fra pari è di tipo didattico e non arricchisce.

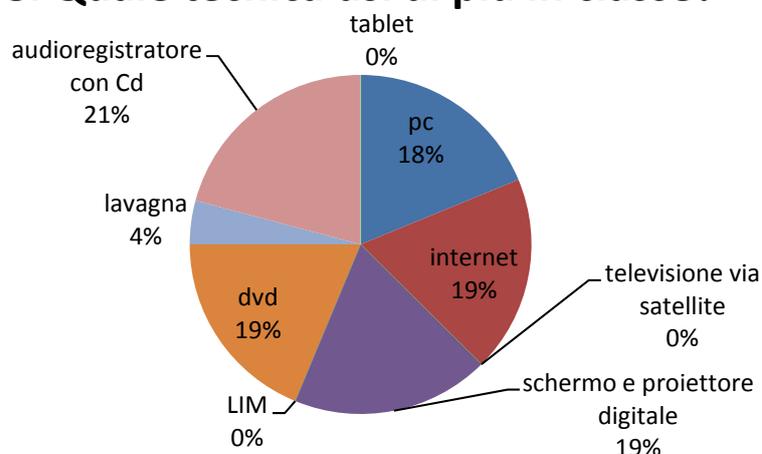
In sintesi, prendiamo atto di una situazione di apprendimento di tipo trasmissivo e fortemente strutturata sulla presentazione corretta delle regole grammaticali, utili non per costruire insieme il sapere e giungere a una rappresentazione comunicativa della lingua, ma per rispondere alle domande poste dall’unità didattica del testo, verificando così la comprensione di regole spiegate deduttivamente (Serragiotto, 2009, 2012).

7. Quale tecnica il tuo insegnante di italiano usa di più?



Il quesito 7 si presta a evidenziare le tecniche maggiormente adoperate dal docente in classe. Fra di esse, risultano preponderanti gli esercizi strutturali (31 per cento) utili per la fissazione delle regole grammaticali. Ad esse però seguono tecniche perlopiù centrate sull'ascolto (18 per cento), sulla domanda o i dialoghi utili per lo sviluppo delle abilità orali, con poca attenzione però per le componenti extralinguistiche della competenza comunicativa. L'interrogativo che ci poniamo è se il docente, pur operando contestualmente e da anni, sia consapevole del vasto repertorio di tecniche da cui attingere, del valore che ciascuna tecnica comporta e attribuisce alla modalità di studio dello studente di cui abbiamo considerato già le paure e le principali fonti di ansia. Ciò ci fa riflettere sulla preparazione dell'insegnante e alla scelta di determinate pratiche didattiche che sembrano esser utilizzate in modo routinario e abituale.

8. Quale tecnica usi di più in classe?

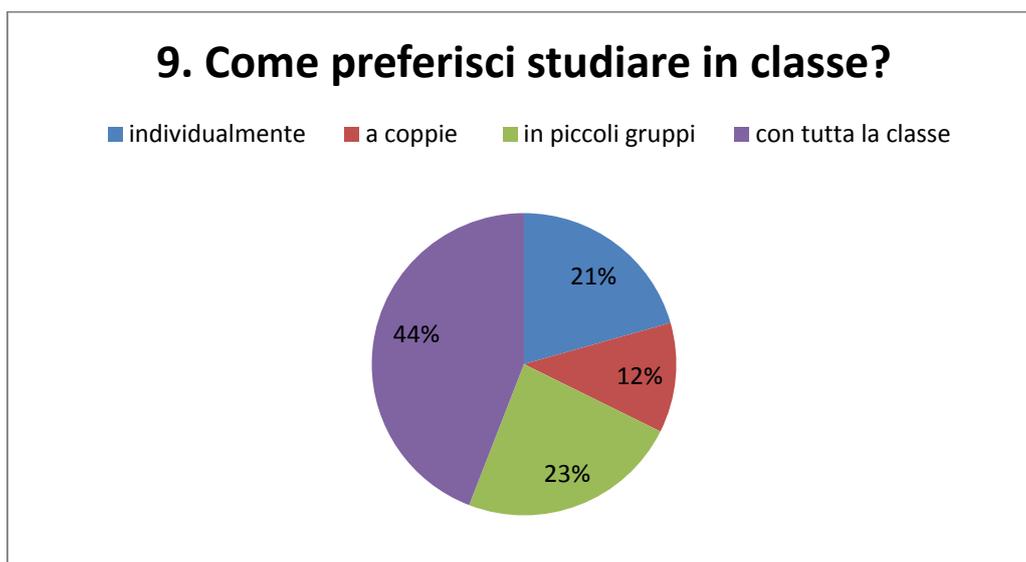


La domanda 8 pone in luce la tecnologia maggiormente utilizzata in classe. Notiamo su tutte le attrezzature elencate, l'uso dell'audioregistratore (21%) con cd, segue poi internet e il dvd. È

opportuno osservare, per prima cosa, che in aula tutte le glottotecnologie sono presenti e accessibili dal momento che l'organizzazione si è posta l'obiettivo di investire sulla tecnologia come fattore competitivo e abilitante una didattica moderna. Dall'altro lato, però, il docente si limita a considerare adeguate solo una parte di esse, come se non si rendesse conto dei benefici che potrebbero apportare i diversi mezzi al punto da essere impiegati nella prassi didattica con una modalità diversa di insegnamento, più varia e motivante.

10.2.4 Punti chiave del processo esperienziale di apprendimento: la percezione della qualità del microclima e dell'interazione in classe

Il questionario prosegue con il blocco di domande 9-11. Esse inducono l'allievo a fornire delle risposte riguardo alla propria percezione della qualità dell'apprendimento, in riferimento alla modalità di lavoro in classe privilegiata da ciascuno; si tratta di uno dei punti chiave del processo di apprendimento, utile a delineare la percezione che lo studente ha del microclima della classe e della qualità relazionale che vige fra pari e con il docente. Quest'ultima considerazione costituisce l'impianto dell'apprendimento ripensato come un'attività di combinazione di processi interattivi, fisici, culturali e sociali compiuti in un determinato momento (Bruner, 1996) fra tutti gli elementi con cui lo studente entra in contatto durante la sua esperienza linguistica.

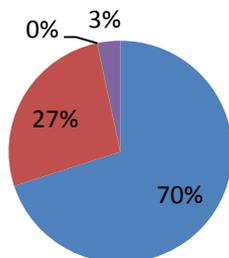


Attraverso la domanda 9 acquisiamo la preferenza di lavoro degli studenti che si basa su una modalità assolutamente distante dal lavoro individuale e competitivo che caratterizza la società e l'educazione linguistica universitaria nipponica. Questo implica che il lavoro con tutta la classe (44 per cento) deve incentivare una pratica didattica condotta all'insegna della promozione degli individui, della comunicazione e del confronto in modo da permettere a tutti di costruire il sapere, progettando le attività didattiche sugli interessi comunicativi degli allievi, su contenuti di supporto al testo interessanti e vari, sfidanti e comprensibili, su di un'organizzazione delle attività calibrate attentamente sugli stili cognitivi degli allievi. In questo modo, si innescherà un processo di

apprendimento coinvolgente, attivo, autentico e cooperativo mediato dal contributo della tecnologia.

10. La relazione con i tuoi compagni di classe è:

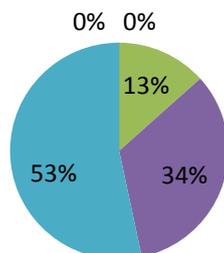
■ molto soddisfacente ■ abbastanza soddisfacente ■ poco soddisfacente ■ per niente soddisfacente



Il dato ottenuto dal quesito 10, si spiega tenendo a mente l'organizzazione della società giapponese che concepisce il gruppo come sintesi di armonia e di efficienza, per cui il ruolo dell'individuo è di accordarsi alle aree di lavoro e agli obiettivi del sistema di cui è parte. L'architettura dell'interazione sociale in un contesto di apprendimento come quello indagato, tende a rifiutare le prospettive individuali e assolutistiche in favore del gruppo che fa un'esperienza condivisa in un luogo e in un momento comune. Prevala quindi una struttura a cellula in cui sono fondamentali le forme esteriori di rispetto verso ciascuna unità, in particolar modo, per gli anziani. Tale presupposto culturale ed etnografico trova rispondenza all'interno di questa cornice didattica dove il mantenimento dell'ordine e delle regole sociali costruiscono i processi della convivenza, della conoscenza e della reciprocità, incentivando esperienze formative e sociali comprensibili per gli utenti e autentiche.

11. La comunicazione con l'insegnante è:

■ scarsa ■ difficile ■ essenziale ■ amichevole ■ molto amichevole



Il dato che emerge dal quesito 11 è la comunicazione che gli studenti hanno con il docente. La maggior parte di essi si esprime favorevolmente ma ciò non significa che esista concretamente un buon rapporto. Il concetto di 'amae' si coagula con l'autorità che il docente ha in qualità di rappresentante del sapere per cui, se da un lato l'opinione dello studente che dichiara di avere un rapporto molto amichevole (53 per cento) o amichevole con il docente (34 per cento) costituisce un

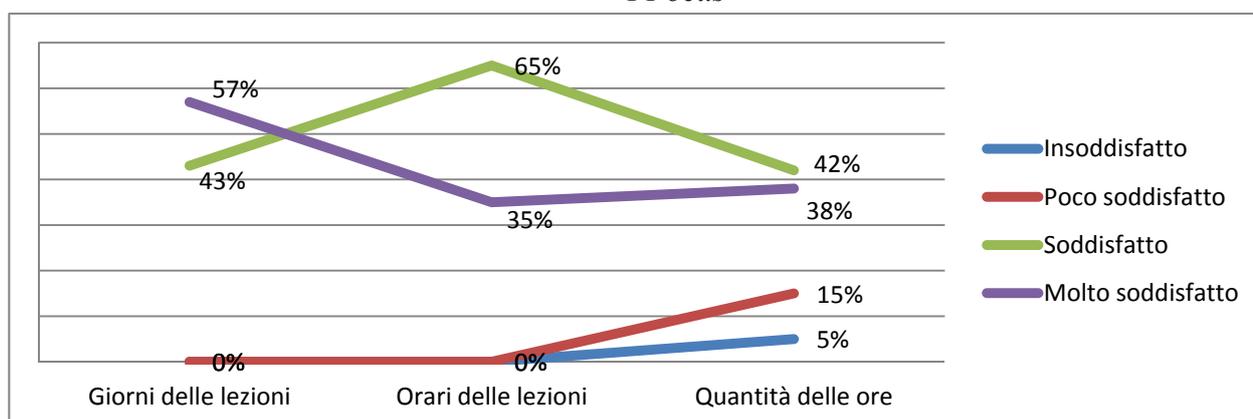
fattore positivo e di accelerazione dell'apprendimento, dall'altro lato bisogna contestualizzare la dipendenza affettiva dello studente nei confronti di tale figura. Infatti, l'insegnante è responsabile del miglioramento linguistico dello studente, proteggendolo dall'errore e valorizzandone i talenti.

10.2.5 La percezione della qualità degli ambienti didattici

Questa nuova sezione del questionario che comprende i quesiti 12-14, ci fornisce dei dati significativi circa la percezione della qualità che gli studenti hanno nei confronti del corso di italiano e dello spazio didattico in cui avviene l'apprendimento. Di questa esperienza, teniamo in considerazione numerosi fattori (i giorni, gli orari, ad esempio, delle lezioni) che partecipando al processo di costruzione della soddisfazione dell'esperienza linguistica, vanno compresi e contestualizzati all'interno di una architettura della conoscenza, a una concezione dell'apprendimento in cui non si incentivano forme autentiche di comunicazione, né si progettano delle esperienze formative in sintonia con i reali interessi dell'utente. Il risultato è che in Giappone prevale una prospettiva istruzionista e nozionista della lingua che comporta accettazione passiva del programma, una metodologia sequenziale e lineare, dei materiali di supporto tradizionali, dei contenuti già specificati, degli ambienti di apprendimento separati, standardizzati ai quali si accede, come abbiamo già osservato nel caso dell'IIC di Tokyo, attraverso percorsi obbligati. Tuttavia, la costruzione di una sede che esalta le differenze e funge da stimolo sociale per le connessioni dei partecipanti, potrebbe sostenere un ambiente didattico meno formale e più coinvolgente, più intuitivo dove il dialogo è incoraggiato dal layout dell'aula e dalla manipolazione fisica degli oggetti dell'aula poiché favoriscono esperienze di studio migliori (Maugeri, 2013; Biamonti, 2007). Analizzando in modo analitico il quesito 12, notiamo che esso si compone principalmente di due focus: il primo invita lo studente a riflettere sulla sua esperienza di studio in relazione a fattori quali giorni e orari del corso, i quali escludono di fatto un coinvolgimento attivo dello studente; in questo senso, egli non ha un potere di ridefinire la sua esperienza formativa. Si tratta di condizioni che potrebbero incidere sulla creazione di esperienze positive e soddisfacenti e sul rapporto fra gli studenti e le aree di lavoro. Il secondo focus, invece, indaga un modello di qualità ambientale percepita dallo studente in relazione a diversi aspetti: comfort ergonomico, qualità degli elementi fisico-sensoriali e delle attrezzature presenti.

12. Come valuti questi aspetti in relazione alla tua esperienza di studio della lingua italiana?

I Focus



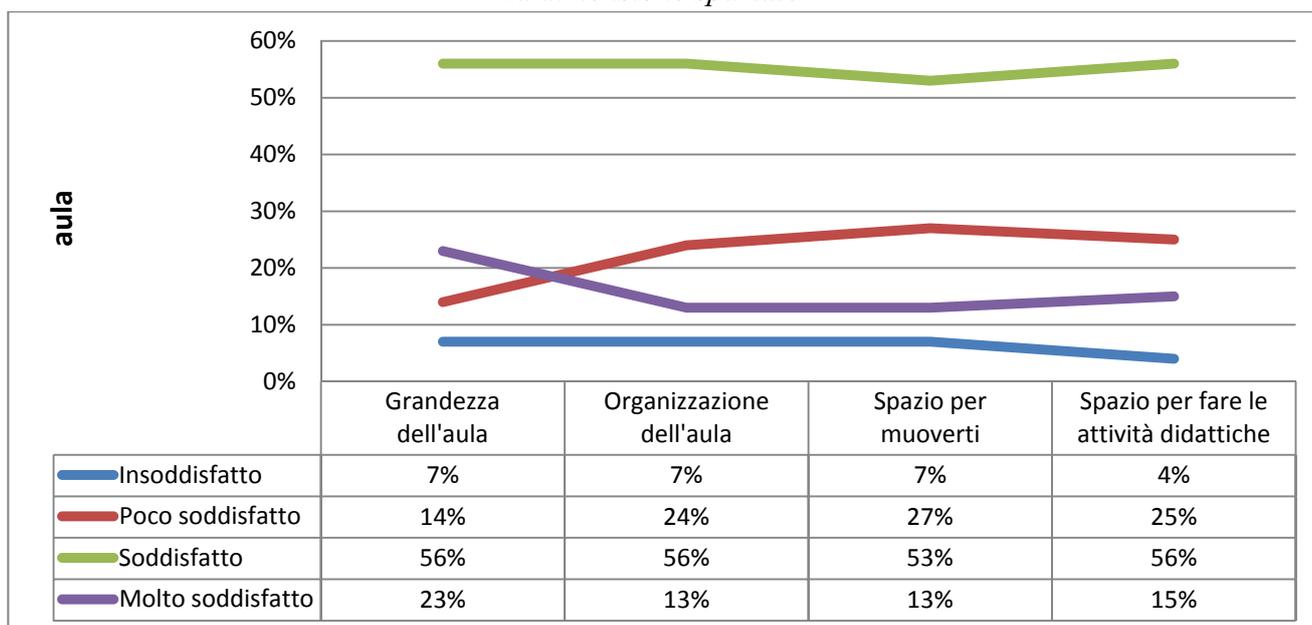
Il focus di questo primo blocco di quesiti si concentra sulle variabili relative al corso che abbiamo considerato sopra con lo scopo di definire il contesto a livello macro e creare una riflessione attorno ai dati ottenuti. Il grafico, dunque, permette di inquadrare il formato didattico considerando le componenti quali giorni, orari e quantità di ore indispensabili per la scelta del corso e per la sua attuazione. Se per i primi due quesiti per i quali si è chiesto allo studente di esprimere una sua valutazione in merito, riscontriamo una piena soddisfazione dei giorni e delle fasce orarie, come se esse coincidessero con disponibilità dell'allievo a cominciare o proseguire il proprio percorso di apprendimento, la domanda relativa alla quantità delle ore mostra con evidenza una tendenza diversa. Infatti, l'insoddisfazione per in numero di ore assegnato complessivamente al corso di italiano che ha una durata trimestrale, rappresenta un indizio che si pone in linea con la motivazione dell'allievo di approfondire la lingua italiana e dedicare più tempo per l'esposizione alla lingua e per la pratica in classe. Un tale malcontento potrebbe certamente incidere sulla percezione della qualità dell'apprendimento personale e, in generale, dell'esperienza in classe ancorata a un numero di ore troppo limitato e limitante lo sviluppo delle capacità dello studente e di quella 'maestria' confuciana, di cui abbiamo parlato in precedenza.

In questo senso, il dato ottenuto risulta interessante per programmare un tipo di conoscenza che sia il prodotto di una costruzione sociale del sapere raggiunta attraverso un carico didattico maggiore. A questo punto, il design dei corsi muterebbe avendo l'attività didattica una maggiore estensione temporale attenta, prima di tutto, ai valori e alle attese dello studente.

Il Focus

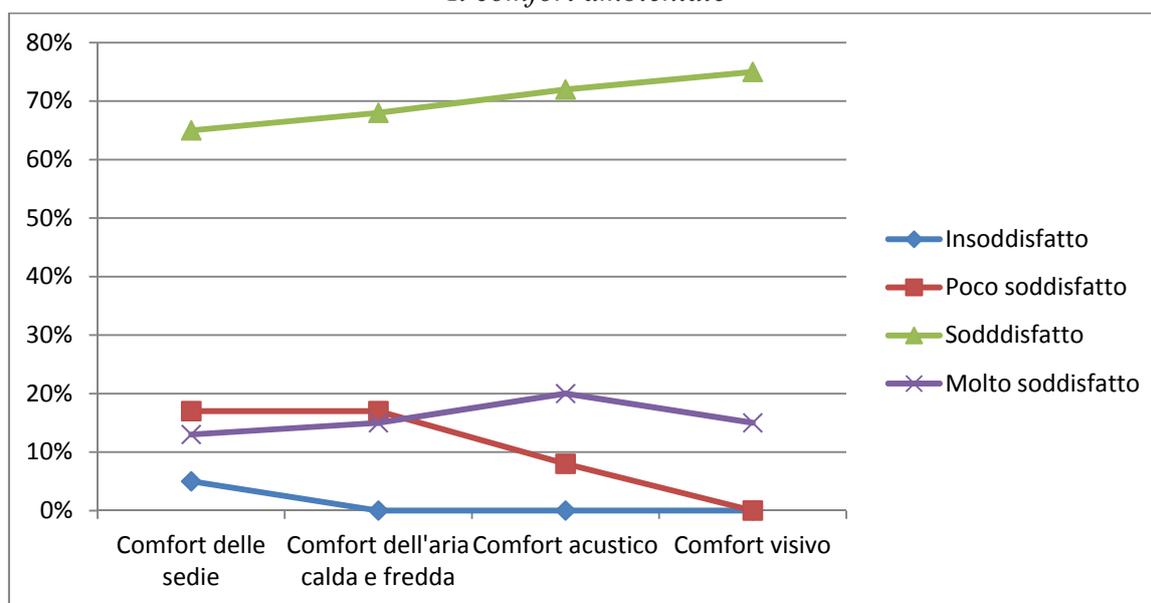
Una volta definito lo scenario, la seconda sezione della domanda 12 vuole analizzare le proprietà ambientali secondo il punto di vista degli studenti, dei quali cogliere input emotivi e pratici, connessi alla loro soddisfazione rispetto al layout e alla funzionalità del setting fisico in modo da comprendere se l'aula è uno spazio di attività dove sono possibili e realizzabili esperienze di apprendimento contestualizzate.

La dimensione spaziale



I dati che interpretiamo dal grafico di sopra, ci consente di definire la soddisfazione dello studente in relazione ai quesiti posti. La grande moltitudine degli studenti si esprime con soddisfazione, valutando positivamente la grandezza dell'aula e della disposizione 'corale' dei banchi adatta a un lavoro perlopiù dialogico e di stampo comunicativo. La visione degli studenti che si esprimono in favore delle caratteristiche dell'aula che abbiamo considerato in questo blocco di domande, è indirizzato verso una didattica in cui c'è abbastanza spazio per se stessi, per comunicare con gli altri e per svolgere le attività didattiche. Tenendo a mente che la maggior parte degli studenti è over 50 ed è pressoché adusa a un insegnamento di tipo prescrittivo, dove l'apprendente è ancorato al banco divenendone dominio esclusivo di ciascuno, base statica da dove cooperare o stabilire forme di contatto visivo e comunicativo. Tuttavia, osserviamo che vi è anche una parte di individui insoddisfatti per le dimensioni del contesto d'uso e per le caratteristiche di un ambiente che, a parere del 7% degli studenti, non è in grado di rispettare le condizioni di movimento e gli spazi d'area necessari per studiare, generare relazioni ed essere altamente produttivi. In ultima analisi, tale valutazione giudica negativamente l'ottimizzazione delle superfici destinate all'apprendimento dell'italiano poiché risulta poco efficiente.

Il comfort ambientale



In questa sezione vengono posti dei quesiti sul comfort degli interni. Ogni aspetto fisico costituisce una modalità di trasmissione di informazioni del brand: l'attenzione che l'organizzazione pone nei confronti del benessere dello studente si ravvisa di fatto nella qualità dei supporti e delle attrezzature interne all'aula, le quali devono garantire il massimo comfort in modo che l'allievo possa rappresentare in maniera più profonda il suo rapporto con l'aula. Infatti, una situazione che prevede condizioni poco confortevoli riduce la concentrazione e il piacere di restare in aula; produce un calo di capacità creative e lavorative. Ma non è il caso delle aule dell'IIC; secondo il punto di vista degli studenti, il comfort costituisce un dato significativo e ricorrente che attesta la cura con cui gli arredi e le postazioni di studio sono state concepite e collocate. In questa cornice gradevole per la quale gli studenti hanno espresso soddisfazione, emerge una percentuale molto alta di gradimento per il comfort visivo. I questionari hanno confermato quanto sostenuto dagli allievi durante il focus group, vale a dire che la presenza della grande finestra dell'aula da cui subentra

luce e aria naturale, consente di allargare la prospettiva della vista agli spazi verdi del giardino, determinando una condizione di benessere psicofisica. L'integrazione con il verde ha, quindi, un impatto positivo, contribuendo a:

- a) dare profondità allo spazio;
- b) a rendere piacevole l'area di lavoro grazie al panorama che si affaccia sul giardino;
- c) una ventilazione naturale;
- d) un benessere luminoso che entra in aula attraverso questa superficie finestrata a qualunque ora del giorno, riducendo di fatto il consumo di energia elettrica e incrementando, di conseguenza, la sostenibilità ambientale;
- e) rendere positiva e rilassante l'atmosfera in classe.

A questo aspetto, aggiungiamo, come già detto, quello relativo alla gestione coordinate degli arredi che, in base alla valutazione degli allievi, determinano il valore complessivo del luogo didattico come area confortevole in cui studiare con rendimento.

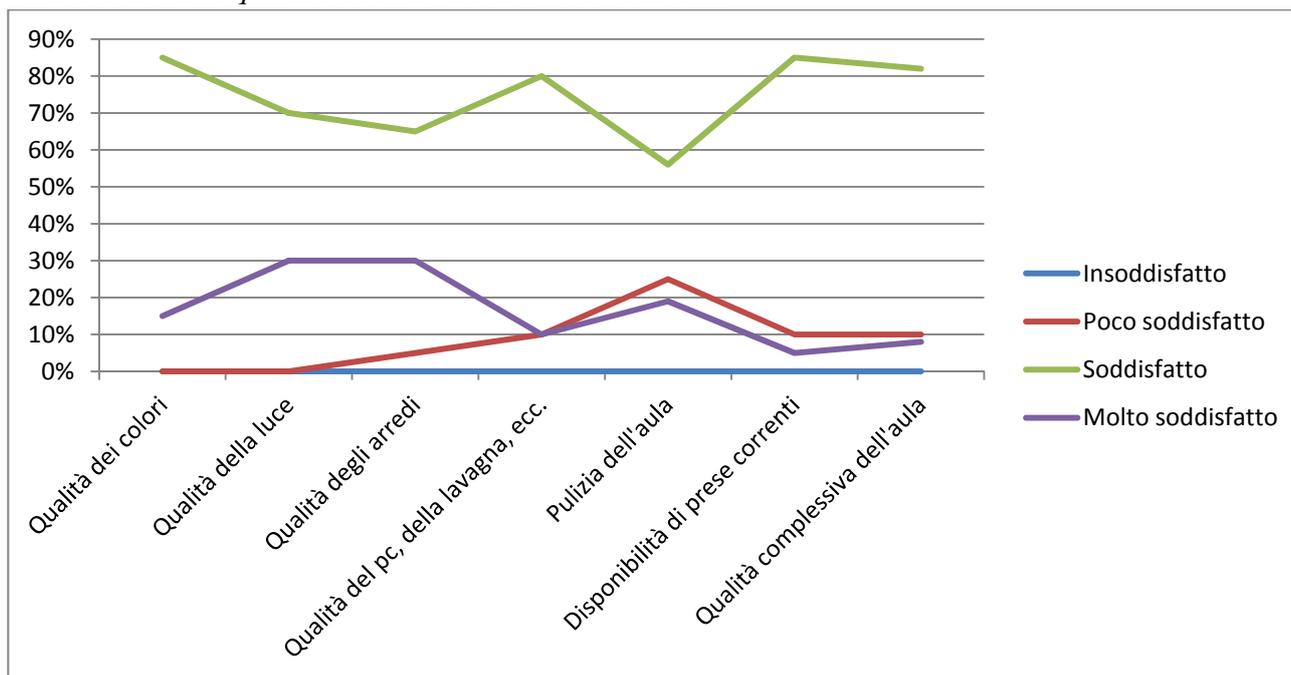
Sulla base di queste considerazioni, l'aula è dotata di una precisa identità in quanto luogo in cui sostare per quel lasso di tempo dedicato allo svolgimento delle attività e per avere un contatto comunicativo e visivo reciproco.

Nel grafico però figura una percentuale di studenti poco soddisfatta nell'ordine:

- a) della performance delle sedie ritenute, come vedremo nel capitolo successivo, poco ergonomiche perché troppo rigide e rumorose, permettendo poco facilmente di seguire la postura del corpo in ragione a determinate esigenze o attività didattiche (lavori di gruppo, ad esempio). Ciò consente di interpretare questi elementi dell'arredo come vincolo strutturale alle performance di questi allievi che hanno individuato in tale componente, delle criticità.
- b) del comfort acustico interno all'aula, il cui livello di rumore pone nelle condizione lo studente di non trovare la concentrazione giusta, pregiudicando la sua capacità comunicativa. La fonte di rumore potrebbe essere determinata dall'esposizione delle aule all'esterno, ostacolando in tal modo il lavoro di coloro che subiscono maggiormente lo stress di natura acustica e ambientale.

Con l'ultima sezione di quesiti, lo studente valuta la qualità del modello fisico come risorsa che avvantaggia l'apprendimento. Viene perciò chiesta una serie di domande volte a riconfigurare la propria esperienza di apprendimento all'insegna dell'interazione con le componenti fisiche dell'aula. L'obiettivo è la comprensione da parte dello studente del valore complessivo di ogni elemento misurato in termini di soddisfazione percepita. Quest'ultimo dato è frutto della interazione e utilizzo di tali strumenti che riqualificano il rapporto dell'allievo con l'aula, aggiungendo valore alla attività svolta da ognuno.

Rilevazione della qualità del sistema di arredo dell'aula



L'elegante architettura estetica della sede non è compromessa dalla qualità degli arredi e di tutte le apparecchiature presenti in aula. In questo modo, assistiamo a un coordinamento fra gli indizi esterni e quelli interni che gli studenti ritrovano dentro gli ambienti didattici e per i quali registrano gradimento e soddisfazione. Una più attenta osservazione dei dati fa sì che risulti visibile per pochi studenti (10 per cento) la disarmonia fra la pulizia estetica degli spazi con quelli dell'aula nella quale evidentemente ci sono aspetti che arrecano disordine. La mappatura di questo ultimo blocco di domande, inoltre, traccia un principio con cui l'organismo ha costruito tali ambienti: la qualità. Si tratta di un requisito che investe, secondo la maggioranza degli apprendenti, ogni elemento fisico-sensoriale dell'aula, apparendo selezionata in funzione delle esigenze didattiche. Il risultato è un ambiente di apprendimento più che mai lineare, omogeneo agli altri, adattato all'efficienza didattica mediante una schema circolare che riduce gli spazi ma, al contempo, trasferisce un'idea nuova di studio, modificabile con gli studenti e apparentemente legata a esigenze di funzionamento delle attività che coinvolge tutti i presenti in maniera spontanea, razionale e orizzontale. Gli aspetti da chiarire, a parere nostro, sono:

- a) se il docente è in grado di interpretare lo stile spaziale dell'aula con una didattica comunicativa;
- b) se vi è coerenza fra gli obiettivi curricolari e le mete educative che l'organismo si propone di centrare con i corsi di lingua progettando e corredando gli spazi con attrezzature specifiche e una specifica metodologia glottodidattica.

Di certo è che le aule si presentano adattate ad attività didattiche e sono predisposte con una schema circolare sofferente, seppur ordinato con il suo programma lineare di postazioni 'volanti'. Comunque lo si voglia interpretare, una pianta a ferro di cavallo mira a rendere prossimi gli studenti, definendo il valore di ciascuno attraverso il dialogo e la comunicazione. In questa direzione, gli arredi sono state selezionati per mantenere un layout efficace, in linea con la riduzione

dei tempi di domanda e risposta, di analisi dei materiali mediante l'utilizzo di attrezzature disposte su postazioni mobili; un arredo flessibile a cui manca però il corredo Wi-Fi. Il flusso di attività che l'organismo didattico vuole senza dubbio sostenere attraverso gli elementi fisici è di elevata partecipazione allo scambio comunicativo.

10.2.6 La valutazione dell'esperienza di apprendimento linguistica e nuovi input progettuali per gli ambienti didattici

Se nella domanda 12 lo studente definisce in livelli di soddisfazione la sua percezione sul livello di interazione fra sé e l'aula, con il quesito 13 gli si richiede in maniera esplicita di valutare la sua esperienza di studio (primo focus). Le sue risposte hanno delle implicazioni progettuali che si traducono con un concetto di miglioramento continuo (Mezzadri, 2005) e con criteri di riqualificazione dell'ambiente didattico (secondo focus). La struttura delle due serie di quesiti, si basano, perciò, su due focus differenti a cui corrispondono due diversi blocchi di informazioni verbali e di partecipazione psico-cognitiva dello studente.

13. In che misura sei d'accordo con queste affermazioni? Metti una x.

<i>PRIMO FOCUS</i>	Sono pienamente d'accordo	Sono d'accordo	Non sono d'accordo
GIUDIZIO SULLA TUA ESPERIENZA IN AULA			
È facile trovare l'aula nel palazzo	0	21	9
Studio in un'aula poco confortevole	0	12	18
C'è poco spazio per vedere i miei compagni	1	11	18
C'è poco spazio per comunicare con l'insegnante	2	10	18
Nell'aula ci sono troppi rumori e non posso concentrarmi	3	1	26
In quest'aula non posso concentrarmi	0	3	27
I colori dell'aula mi danno fastidio e mi distraggono	1	2	27
I banchi o i tavoli sono scomodi e non posso scrivere bene	0	4	26
Sono seduto troppo vicino agli altri studenti e non riesco ad avere il mio spazio	1	10	19
Le sedie non sono comode e sto male	1	9	20
L'aula è troppo piccola e non riesco a muovermi	1	7	23
L'aula è troppo dispersiva (grande)	0	4	26
Le attività in classe non sono adeguate allo spazio dell'aula	2	5	23

Analizzando i dati riportati nella tabella, notiamo che il giudizio sulla propria esperienza linguistica è positivo per tutti quegli aspetti che riguardano la qualità del comfort acustico e visivo (colori e stress ambientale). Infatti, l'aula si confronta con le necessità dello studente di avere a disposizione un'area confortevole e isolata acusticamente. Il cartongesso è infatti accoppiato con lastre di polistirene per il risanamento acustico e termico. Il pigmento cromatico rosso non costituisce un fattore di distrazione dal momento che è presente solo nella porta di ingresso/uscita e lungo le strutture del suo telaio, trasmettendo calore ed emozione agli apprendenti. La dimensione dell'aula, inoltre, è valutata positivamente in ragione del fatto di poter avere uno spazio concentrato che si svolge lungo il perimetro circolare delle postazioni. A proposito della loro disposizione, essi vengono giudicati negativamente da una parte degli studenti in quanto costringe l'apprendente a essere troppo vicino agli altri; ciò è un elemento di fastidio così come la scomodità delle sedie che mal riescono ad adattarsi alla postura degli allievi. Da un punto di vista didattico il setting fisico è adeguato allo svolgimento delle attività didattiche, anche se dobbiamo registrare che una parte degli studenti considera inadeguato lo spazio didattico per lavori di gruppo superiore a due unità. Ed è questo forse uno dei limiti del docente di non intaccare l'organizzazione spaziale a seconda delle attività e delle modalità di lavoro, lasciando così inalterata una disposizione dei banchi che non reputiamo adatta a lavori di gruppo. Si tratta un dato di cui sono consapevoli alcuni studenti per i quali uno spazio a ferro di cavallo impedisce di comunicare e/o vedere gli altri compagni in occasione di modalità di lavoro cooperative.

Il rilievo critico che invece ha una implicazione non solo progettuale ma che punta a entrare in relazione con le attività comunicative dei discenti e la loro resa in termini qualitativi è quella relativa al fatto che molti studenti giudicano poco confortevole l'aula. Non si tratta di una valutazione che riguarda le singole componenti di servizio e di arredo, ma di un bisogno attuale di disporre di un nuovo polo adeguato per l'apprendimento dell'italiano e utilizzabile in tutte le sue componenti. La concezione di un apprendimento comunicativo va supportato da uno spazio pensato e progettato per l'apprendimento, non adeguato alle attività formative. Prende corpo una diversa cornice di appartenenza che lo studente sviluppa in ragione del benessere, del comfort di un contesto pensato per essere una piattaforma accessibile e fortemente incentrato sullo scambio comunicativo e la condivisione di senso fra gli allievi. In questo modo, lo studente rivaluta il suo pensiero come proposta del fare interconnessa agli altri. La forma fisica e ambientale dell'aula non è più quella di un'isola separata dalle altre, ma diventa luogo sociale e produttivo di cultura e lingua, di riflessione e situazione didattiche arricchenti e temporanee. Il pensiero e le idee generano discussioni, approfondimenti che mutano la realtà stabile di uno spazio didattico fisso e prestabilito. La destinazione di questi luoghi della formazione linguistica si riconfigurano come aree di dialogo e di sviluppo personale facilitato da servizi didattici concepiti come *commodity* per l'accesso alle informazioni, per l'incentivazione della comunicazione. Il sistema allestivo (Biamonti, 2007) e oggettuale si pone in linea con questa direttrice relazionale e a una funzionalità spaziale ampia, disponibile e personalizzabile da ogni allievo.

Dopo aver verificato i livelli della propria soddisfazione durante il periodo di occupazione dello spazio didattico, in questo secondo focus, gli studenti a cui abbiamo somministrato il questionario, forniscono dei criteri di ristrutturazione dello spazio didattico da poter applicare a una nuova aula con lo scopo di sperimentare diverse condizioni di utilizzo e favorire un maggior senso di identità e di appartenenza, avendo l'area didattica dei requisiti più elevati per rispondere alle reali esigenze dello studente.

SECONDO FOCUS	Sono pienamente d'accordo	Sono d'accordo	Non sono d'accordo
LA TUA OPINIONE SULL'AULA			
L'aula dovrebbe avere una varietà di spazi adatti ai bisogni dello studente	4	14	12
L'aula dovrebbe avere spazi, sedie e tavoli per il lavoro individuale	4	21	5
L'aula dovrebbe avere spazi, sedie e tavoli per il lavoro di gruppo	5	21	4
L'aula dovrebbe facilitare la comunicazione con l'insegnante e i compagni	11	18	1
La disposizione dei banchi mi deve aiutare a capire le attività che si fanno attorno a me	6	24	0
L'organizzazione dell'aula deve aiutarmi a concentrare	6	23	1
L'aula dovrebbe aiutarmi a lavorare meglio	6	24	0
L'aula dovrebbe avere la tecnologia adatta per l'attività didattica	4	25	1
L'aula dovrebbe essere confortevole	15	14	1
L'aula dovrebbe essere esteticamente bella	5	22	3
Un'aula migliore potrebbe motivare di più lo studente	19	20	1

La tabella mette in evidenza la concezione ideale che lo studente ha dell'aula, i criteri a cui essa deve essere ispirata per attuare delle trasformazioni significative sulla motivazione dello studente, apportando delle soluzioni flessibili in grado di seguire i flussi di pensiero e di rendere efficiente il lavoro a coppie e di gruppo. Sono dati importanti sui quali elaborare proposte ambientali di valore costruite sull'apprendente e sugli obiettivi da conseguire durante l'apprendimento. Per gli *informant* è fondamentale disporre di uno spazio di lavoro che faciliti la concentrazione e lo svolgimento delle attività didattiche; la comunicazione e il passaggio organizzato delle informazioni, riducendo i tempi di spostamento, gli intervalli di risposta con l'aumento delle interazioni fisiche e dialogiche. E uno spazio concepito per l'apprendente concilia il lavoro in classe con le reali motivazioni ed esigenze formative dell'allievo, richiedendo una continua verifica e interconnessione del syllabo e delle attività didattiche, dei materiali di supporto che vanno continuamente supervisionati e ristrutturati sulla base dei bisogni dello studente. Tutto ciò richiede nel caso dello studente giapponese dell'IIC, un cambiamento culturale che prende avvio con un miglioramento degli ambienti didattici e una maggiore consapevolezza glottodidattica del docente a cui richiedere una base operativa adeguata a sostenere il linguaggio progettuale-tecnologico degli ambienti e a soddisfare le necessità degli individui.

10.2.7 La dimensione fisica dell'aula e le sue ricadute sulla motivazione dello studente

La domanda 14 pone allo studente un quesito fondamentale, vale a dire se il layout del luogo di studio, ha determinato un aumento o meno della motivazione a studiare la lingua, incidendo sul lato più umano, emotivo-affettivo, del suo percorso di studio.



Dal grafico risulta evidente che per apprendere bene la lingua vanno tenute in stretta considerazione numerosi elementi fra cui proprio la dimensione fisica dell'aula, in modo che vi siano le condizioni migliori perché l'apprendimento abbia luogo. La motivazione, collocata in una prospettiva psicologica dell'individuo, risulta rafforzata da variabili esogene che fanno parte del percorso di vita reale dello studente e della dinamica socio-costruttiva finalizzata all'autopromozione dell'allievo mediante l'apprendimento della LS. È indubbio che bisogna cogliere l'importanza di ridefinire lo scenario didattico alla luce delle esigenze fisiche ed emotive dell'individuo, in quanto i risultati hanno dimostrato che un diverso assetto degli spazi di lavoro permette alle persone di esprimersi con successo o, come dimostra quel 40 per cento, a non esprimere il massimo potenziale, venendo meno la motivazione ad apprendere. A conclusione, possiamo affermare che gli ambienti didattici svolgono un ruolo attivo nell'apprendimento divenendo un punto focale di espressività simbolica del brand e dell'attenzione che pone nei confronti degli studenti; a ciò, sono correlati fattori determinanti un vantaggio competitivo nel predisporre un ambiente accattivante e funzionale alla partecipazione e collaborazione degli allievi, fornendo a quest'ultimi rilevanza in rapporto alle diverse necessità.

11. Il focus group

Per completare la valutazione sulla percezione che ha lo studente nei confronti dell'ambiente didattico, ci siamo rivolti a gruppi di focalizzazione. Il focus group è, infatti, uno degli strumenti della ricerca qualitativa a cui ricorre un facilitatore esterno alla realtà dell'apprendimento dello studente, per metter a fuoco l'argomento e poter valorizzare il contributo degli studenti in rapporto al proprio comportamento e alla prestazione in classe. In quest'ottica, l'intervista ha tenuto in considerazione alcune variabili interne alla vita della classe e perciò inerenti all'esperienza che lo studente compie. Del contesto didattico, abbiamo voluto che il discente riflettesse su ciò con cui entra in contatto; non solo quindi individui ma soprattutto gli elementi fisici e sensoriali verso i quali lo studente fa uso di un sistema di valutazione diverso. Abbiamo ritenuto fondamentale far sì che l'intervistato potesse attribuire a tali aspetti vicini alla sua esperienza, un significato di carattere soggettivo in termini di disponibilità, facilità, usabilità, funzionalità; si tratta naturalmente di condizioni che influenzano, in maniera appropriata o meno, la presenza 'forte' dell'allievo nell'aula, dal momento che tali componenti hanno una loro inferenza sulla pratica didattica. Le informazioni ottenute confermano quasi in toto i dati che abbiamo raccolto dal questionario, dandoci l'opportunità di attribuire un senso più profondo a questa valutazione che riguarda l'interazione fra studente e l'area di lavoro.

Ne consegue che la lettura che abbiamo dato alle informazioni del questionario, trovano riscontro nelle interviste degli studenti effettuate a fine lezione per una durata complessiva di 25-30 minuti per ciascun dei sei gruppi. Il limite di ogni incontro è stato il poco tempo avuto, ma ciò va compreso principalmente nell'ottica della cultura giapponese, orientata a una dimensione dell'azione strutturata da un punto di vista temporale.

Il risultato che emerge con evidenza è che la performance dell'allievo in classe va collocata in una prospettiva più ampia in cui subentrano, oltre alle competenze psicologiche e cognitive, fattori più sottili e materiali che sollecitano nell'apprendente un contatto, un approfondimento, una valutazione ai fini della costruzione generale di un progetto di sé e di una potenziale azione comunicativa.

L'aula, infine, si presenta come luogo di fruizione e di disponibilità di coloro che vogliono investire nell'apprendimento della lingua. Ciò costituisce una valida motivazione per costruire degli ambienti che affiancano la persona, il suo livello di impegno e la sua crescita.

11.1 Specifiche e caratteristiche del focus group

In questo paragrafo, ci occuperemo di delineare le modalità con cui abbiamo costruito il focus group. Per esemplificare, guideremo il lettore verso le diverse categorie di costruzione del piano di lavoro che hanno permesso di ideare il sistema di raccolta dei dati e di rilevare, soprattutto, i molteplici contributi degli studenti in merito all'ambiente didattico.

11.1.1 La struttura del focus group

Il metodo di intervista che abbiamo scelto di proporre agli apprendenti è di tipo semi strutturato. Se infatti una serie di domande prestabilite rappresentano il canovaccio per mezzo del quale orientare i

contenuti e dare continuità al piano di lavoro, dall'altro lato partire da questa serie di domande ci ha permesso di condurre un'intervista in grado di:

- a) far sì che lo studente esprimesse tutto il suo potenziale cognitivo attorno all'argomento trattato. Nel fare questo, abbiamo osservato che lo studente ha gradatamente assunto una posizione specifica, di soggetto non più compiacente (Gerson, 2009) ma responsabile del suo processo di valutazione;
- b) rilevare in modo più approfondito nuove impressioni e valutazioni in seno al rapporto fra gli studenti e gli ambienti di apprendimento.

Da questa visuale, è stato importante spostare il baricentro sulla persona che vivendo in un contesto didattico organizzato, ha la migliore prospettiva e la capacità di cogliere aspetti sempre diversi in relazione ai contenuti didattici che intendevamo indagare e approfondire.

Per quanto concerne la struttura del focus group, dopo aver stabilito assieme al docente e gli studenti all'inizio della lezione di effettuare l'intervista subito dopo la fine della attività didattiche, abbiamo posto le ragioni e gli obiettivi del focus; al termine di una breve presentazione, abbiamo specificato l'argomento e, sulla base delle risposte degli studenti, abbiamo deciso due tipi di conduzione:

- a) seguire un primo ordine di domande così come concepite nella griglia di discussione;
- b) avendo rintracciato degli spunti interessanti dalle opinioni degli studenti, abbiamo cercato di aprire delle nuove finestre su tali argomenti, formulando delle domande non previste dalla griglia di quesiti che avevamo preparato in partenza.

Per quanto riguarda la struttura dei quesiti che hanno guidato ogni focus, esse ripercorrono il fenomeno indagato mediante un'articolazione per aree tematiche che mirano a dare input di analisi e di valutazione allo studente. Più specificatamente, ogni domanda affronta un contenuto in rapporto alle caratteristiche fisico spaziale dell'aula; passiamo perciò da una fase 'gestaltica' di motivazione a una più globale relativa all'organizzazione spaziale. Giungiamo poi a ad analizzare i supporti presenti colti in termini di benefici o svantaggi per la didattica e l'area interazionale dello studente; infine, concludiamo con delle ipotesi di lavoro nelle quali l'intervistato riassumendo secondo riferimenti di benessere psicofisico e di efficacia didattica l'insieme degli aspetti individuati, propone una soluzione migliore e più adeguata perché ogni aspetto possa trovare il suo ruolo e la giusta collocazione nell'ambiente.

Un'ultima annotazione riguarda la metodologia di conduzione del focus group. Al di là della presentazione dell'argomento e dei motivi che ci hanno spinti a intervistare gli studenti, non è stato necessario stabilire regole di intervento quali il rispetto dei turni di parola, la non interruzione degli altri, ecc. La cultura giapponese, soprattutto in questo ambito, non lascia margini di ambiguità sul rispetto dell'ordine sociale e della corrispondenza fra l'ascolto silenzioso e il parlante durante la discussione.

11.1.2 Finalità del focus group

Il focus group ci ha consentito di focalizzarci su alcuni aspetti della relazione fra apprendente e aula e ricavare diverse percezioni in fatto di qualità e di miglioramento degli ambienti e dei servizi didattici a tale luogo connessi. Dai dati emersi ricaviamo le finalità di questo approccio diretto, ovvero i luoghi dell'apprendere presentano un profilo che va sviluppato, gestito e integrato per le persone. Da questa chiave di lettura, ogni item contestuale all'aula ha una doppia funzionalità: facilita le capacità di apprendimento e la realizzazione dell'evento interazionale e comunicativo. Una conclusione che ci sembra produttiva e che fa rientrare nell'organizzazione della didattica la progettazione degli ambienti di apprendimento come spazi per la valorizzazione delle competenze degli individui.

11.1.3 Tempi e luoghi dell'intervista

La necessità di conciliare i tempi dell'intervista con quello a disposizione degli intervistati, ha ridotto in maniera crescente la durata dell'incontro, portandola a 25 minuti, nella maggioranza dei casi. Tuttavia, la ricchezza della discussione ha messo in evidenza più direzioni per mezzo delle quali poter indagare in maniera più focalizzata il contesto didattico.

In tre settimane, abbiamo organizzato sei gruppi di focalizzazione svolte nelle stesse aule della lezione di italiano. Per ogni intervista abbiamo ricevuto il consenso del docente e degli stessi protagonisti che hanno aderito con curiosità a questa breve esperienza.

Durante il focus group, ognuno è rimasto seduto e composto al suo posto e, scomparsa di scena la figura del docente, lo studente ha assunto una posizione più libera per esprimere le sue posizioni a riguardo, le quali sono state sempre correlate all'argomento da indagare.

11.1.4 I destinatari

Il campione che si è prestato a essere intervistato è formato dagli studenti dell'IIC di Tokyo. Ne risulta una campionatura eterogenea, composta perlopiù di profili diversi e da una dimensione che varia dalle 6 alle 10 unità. In ogni caso, la caratteristica comune dei destinatari è che essi fanno parte dell'universo didattico dell'Istituto, rappresentando la comunità che si intendeva esplorare (Morgan, 1989). In termini riassuntivi, abbiamo intervistato 40 studenti.

Un aspetto interessante è che l'intervista ha contribuito a estrarre nello studente un fitto intreccio di pensiero ed emozioni; ogni allievo ha fornito un contributo reale e lo ha fatto utilizzando un lessico sempre adeguato a esprimere con efficacia le proprie opinioni. Si è venuto a consolidare dopo poco tempo, la sensazione che lo studente abbia necessità di stabilire un dialogo autentico, fuori dagli schemi didattici, e di lasciarsi guidare da esso, verso nuove prospettive di riflessione interculturale, di ancoraggi differenti da quelli manipolati dei testi, di sviluppare delle domande, di porre degli interrogativi grazie a cui cogliere nuove informazioni e implicazioni della cultura italiana.

11.2 La griglia della discussione

In questo paragrafo, presentiamo le domande che sono state preparate ex ante per ogni gruppo di focalizzazione. Esse rappresentano delle tracce che poste sempre in maniera non direttiva ma conversazionale, hanno permesso di guidare la discussione verso le finalità della ricerca.

1. Se chiudi gli occhi, come immagini la tua aula ideale?

- Numero di studenti che possono essere ospitati
- Illuminazione
- Qualità dell'aria
- Uso del colore
- Insonorizzazione
- Organizzazione banchi

2. Come pensi che l'ambiente possa aiutarti a esprimerti meglio?

- Personalizzazione (armadietto, un armadio dove riporre libri, bacheca per annunci)

3. Ti piacerebbe che nell'aula ci fossero dei materiali o prodotti italiani autentici?

Poster, foto, prodotti autentici, quadri, disegni, cartelloni, musica, profumi, giornali

4. Cosa cambieresti o aggiungerei nell'aula per renderla più confortevole?

5. Cosa cambieresti o aggiungerei nell'aula per renderla più funzionale al tuo studio?

6. Secondo te, lo spazio limita lo svolgimento delle attività?

7. Vorresti avere dei banchi o delle sedie adattabili alla tua persona?

8. Preferiresti studiare con i banchi a ferro di cavallo, con i banchi disposti linearmente, uno dietro l'altro o a disposti in maniera circolare?

9. Vorresti aver dei banchi o delle sedie con tablet o altre tecnologie?

11.3 Modalità di analisi dei dati

I dati sono stati raccolti attraverso lo strumento cartaceo. La registrazione dei focus è stata vietata. La maggior parte degli studenti ha contribuito attivamente, supportando in maniera volontaria la discussione mediante osservazioni critiche, annotazioni ben raffinate intellettualmente, un linguaggio LS ben articolato ed efficace nell'esprimere in maniera chiara i punti più importanti della loro opinione, oppure chiedendo, in alcuni casi, delle domande. I pochi studenti astenuti, invece, hanno assunto una posizione di ascolto attento ma non verbalmente comunicativo, essenziale a reperire dati. A tal proposito, le informazioni ottenute, vengono analizzate collettivamente e non distinte per classi né per genere in base al sesso degli allievi. Lo scopo è di fornire al lettore un prospetto generale delle risposte dei discenti, le quali saranno raccolte ed analizzate per area tematica.

11.4 Risultati

Nei successivi paragrafi mostreremo la visione del cambiamento proposte dagli studenti in favore di un layout congiuntamente adattato alle attività e al comfort della persona. Nel proporre le tabelle in

relazione alle domande, terremo in considerazione i riferimenti evidenziati nel paragrafo 11.3; i dati ottenuti, inoltre, si combineranno con alcune osservazioni della classe di natura didattica legate alla varietà di esperienze emerse nel sistema di valutazione dell'ambiente didattico.

11.4.1 Statistiche di partecipazione e di risposte generali alla griglia di discussione

La tabella 1 si propone di fornire un prospetto generale del focus group condotto in sei classi. In modo particolare, delineeremo rispettivamente:

- la percentuale delle risposte degli studenti a ogni singola domanda prevista dalla griglia di quesiti;
- la creazione di nuove considerazioni degli allievi tendenzialmente divergenti dalla domanda posta ma alla fine integranti il focus della discussione;
- le domande non previste dalla griglia e formulate dal facilitatore dopo ogni quesito al fine di approfondire un punto di vista considerato interessante per la ricerca. Esse vanno inquadrare in rapporto e in successione a ogni singola domanda stabilita dalla griglia.

Tabella 1-Rilevazione della percentuale di adesione e di risposta al focus group. Nostra elaborazione.

40 studenti	Partecipazione complessiva degli studenti	Domande create dallo studente in relazione alla domanda	Risposte divergenti dal focus	Nuova domanda del facilitatore calcolata su sei classi	Note
Domande					
1	85%	0%	0%	17%	
2	60%	13%	5%	0%	
3	25%	23%	0%	33%	
4	90%	5%	20%	17%	
5	90%	0%	0%	0%	
6	85%	16%	0%	33%	
7	80%	0%	0%	0%	
8	95%	5%	18%	50%	
9	20%	0%	0%	0%	

Il quadro che esce fuori dalla tabella 1, fa luce sulla percentuale di partecipazione e di risposta degli studenti; inoltre, il piano di lavoro mette in evidenza la percentuale di risposte divergenti dal focus della domanda, le domande di volta in volta formulate dallo studente in relazione al quesito posto. A questo proposito, alcuni studenti si sono dimostrati interessati all'argomento e hanno presentato spontaneamente le loro osservazioni in rapporto alla domanda o creando nuove risposte che sono state 'rilanciate', sotto forma di interazione, agli altri componenti del gruppo di focalizzazione. I loro spunti hanno rappresentato un input al conduttore per approfondire alcuni aspetti emersi dalla discussione e rivolgere agli intervistati un nuovo set di quesiti non presenti nella griglia stabilita ex ante. In maniera più specifica, osserviamo secondo la chiave di lettura proposta dalla tabella già

menzionata, che la prima domanda di ordine motivazionale e creativa, ha incuriosito gli studenti al punto da registrare il coinvolgimento attivo di una grande parte di loro. La seconda domanda, invece, ha suscitato una maggiore riflessività negli apprendenti e ha richiesto più tempo perché lo studente esprimesse la sua opinione davanti agli altri. Successivamente, l'adesione dello studente è stata significativa in termini di qualità della risposta al punto che in occasione della sesta domanda e dell'ottava, abbiamo deciso di rafforzare l'esplorazione ponendo altre domande, oltre a quelle presenti nella griglia. Si è trattato di uno scostamento dal piano di domande originario che ha consentito di ricavare dei dati riguardo al punto di vista dello studente nei confronti della realtà dell'aula, anche se ciò ha sottratto del tempo ai 25 minuti e in alcuni casi, non siamo riusciti a concludere l'intervista secondo il piano ideato. Il basso livello di risposta all'ultima domanda, si spiega proprio con il fatto che il periodo di tempo stabilito era terminato e gli intervistati hanno risposto in pochi e velocemente, senza che avessimo la possibilità di poter investigare più a fondo o approfondire con altri quesiti, le opinioni degli allievi.

11.4.2 Micro analisi e osservazioni sul comportamento dello studente durante l'esecuzione del focus group

Le osservazioni che abbiamo deciso di riportare in questo paragrafo si riagganciano a delle considerazioni strettamente collegate al comportamento degli studenti durante l'intervista. Siamo convinti infatti che, partire dalla conoscenza e dalla consapevolezza della cultura dei partecipanti, dei loro valori e ideali, costituisce un valido contributo per risalire all'attitudine con cui l'allievo monolingue e monocultura si accosta e supporta lo studio di una LS, elaborando attese e valutazioni effettive sul tipo e sulle modalità di apprendimento da conseguire. Secondo Diaz Rico (1995), la cultura è il filtro attraverso cui vedere il mondo; in relazione al comportamento tenuto dagli allievi giapponese che stiamo analizzando, la letteratura in questione ha puntualizzato una figura di apprendente influenzata dai valori del Confucianesimo, le cui implicazioni didattiche di natura comportamentale relegano lo studente a un ruolo passivo, rispettoso dell'ordine e delle gerarchie sociali, dimostrandosi incline al silenzio e ad evitare di creare situazioni linguisticamente imbarazzanti (Boss, 1983). Non è soltanto dunque una considerazione di ordine morale e che riguarda la disciplina, i principi confuciani, sulla base delle ricerche anglosassoni sulle differenze culturali che agiscono nella motivazione ad apprendere la lingua inglese come 'Second Language' (Ishi, Bruneau, 1994; Reinelt, 1994; Hino, 1988; Bohn, 2004) o la lingua italiana come LS (Nannini, 1999, 2011; Serragiotto, 2000; Zamborlin, 2007; Zamborlin, Mizuno, 2010; Bergonzi, 2011; Carassia et al., 2009; Messina, 2010; Superti, 2010) scoraggiano l'indipendenza dell'allievo che si uniforma all'armonia del gruppo. Da un punto di vista didattico, questo atteggiamento comporta che lo studente instauri in classe un rapporto formale con gli altri e con l'insegnante. Un fenomeno regolarmente confermato da ogni docente dell'IIC che, in linea con quanto espresso da tali ricerche scientifiche, ha sostenuto l'influenza della cultura locale sulle modalità di partecipazione dei discenti in una realtà scolastica e contestualizzata attorno alla varietà espressa dal prodotto culturale italiano. Pertanto, gli studenti giapponesi vengono tratteggiati con le seguenti caratteristiche comportamentali e attitudinali le cui ricadute vanno inquadrare in una prospettiva didattica:

- a) condivisione di regole e di valori sono elementi che regolano l'armonia del gruppo-classe. Ne consegue la tendenza a non enfatizzare la propria individualità e a comprendere e condividere con gli altri componenti del gruppo;
- b) silenzio, rispetto, diligenza e costanza sono principi regolatori del sistema comportamentale di ogni studente;
- c) passività e timore di parlare davanti alla classe per non perdere la faccia. Ciò comporta una condotta timida e taciturna e un'insufficiente interazione in classe;
- d) dipendenza di ciascuno nei confronti del docente. Un rapporto formale, composto prevalentemente di fiducia e cura, attua uno scenario didattico che richiede continua connettività per colmare i vuoti comunicativi fra gli attori dell'apprendimento;
- e) riluttanza a parlare, a scegliere per interessi personali, a personalizzare la situazione, a dominare verbalmente la discussione; a fare domande al docente o interagire con gli altri durante le attività didattiche;
- f) espressione linguistica fortemente condizionata dal filtro affettivo da cui ricaviamo la grande paura di sbagliare da parte dello studente;
- g) utilizzo di un linguaggio didattico ai fini della performance e dell'espressione di opinioni socialmente accettate dai membri del gruppo;
- h) assenza di comunicazione non verbale.

Dai punti sopra esaminati, ricaviamo il profilo socio-attitudinale di uno studente adulto che concepisce la lingua in maniera essenzialmente utilitaristica e strumentale e non come progetto di crescita personale; il gruppo a cui deve appartenere non costituisce un elemento di un processo di sperimentazione e di scoperta, in quanto la classe incoraggia e obbliga lo studente a seguire le regole di interazione normalmente adottate fuori dalla realtà della classe, con il risultato che l'allievo vive l'apprendimento della lingua in maniera routinaria, competitiva con gli altri nella misura in cui ci sia un traguardo sociale da conseguire. Lo studente si mantiene tacito durante tutta l'attività a meno che non sia chiamato in causa dalla domanda del docente alla quale deve essere abile a rispondere in modo grammaticalmente corretto. In un contesto simile nel quale non sono incoraggiate pratiche di pensiero critico né una quadro cognitivo entro cui si iscrivono processi di comprensione delle attività e delle abilità sviluppate, i punti di debolezza di questa complessiva attitudine del discente dovranno essere ribaltati da nuove e specifiche forme di apprendimento basate prima di tutto, sul saper essere, sulla promozione della persona e sul saper fare.

Le considerazioni che abbiamo finora esaminato, si sono in grossa parte riscontrate durante l'attività di conduzione del focus group, la cui natura e i cui obiettivi risultano però divergenti dal momento tattico e dagli obiettivi didattici della lezione. È altresì vero che, nonostante tale situazione sia stata condotta in classe da un facilitatore esterno alla realtà dell'insegnamento e apprendimento della lingua degli studenti, abbiamo verificato una capacità relazione degli intervistati e lo sforzo di ciascuno a intervenire alla discussione, riportando la propria opinione ed esperienza in relazione alla classe. Le percentuali di adesione della tabella 1, rappresentano degli indicatori a cui far riferimento per valutare in maniera diversa lo studente e sperimentare con un approccio differente la gestione psicoattitudinale degli allievi in classe. Lo scopo è di sviluppare in loro un rendimento e una autoefficacia diversa per mezzo della quale ricreare il valore di ciò che si fa dentro i confini dell'aula. In questo ipotetico scenario, la figura del docente diventa essenziale e si allarga a sfere non solo didattiche e di valutazione del profitto dell'allievo, diventando guida valida capace di

orchestrare con consapevolezza le diverse attività e interazioni fra gli attori, con lo scopo di aumentare il livello di comprensione e di scambio comunicativo, la percezione dell'efficacia collettiva espressa dal singolo in rapporto agli altri e il valore mutato di ciascuno in ragione a una partecipazione più intensa, più libera e maggiormente interpretativa dei contenuti proposti a ogni lezione. Si ripete, quindi, l'identico problema di fondo di ogni contesto e situazione di apprendimento linguistico, basato sulla formazione e le competenze tecniche del docente, sul rapporto che lo lega con il contesto, sulla sua motivazione e preparazione a costruire delle sinergie e operare in modo che l'individuo acceda a competenze sociali e linguistiche per costruire interdipendenze e obiettivi comuni.

Una premessa, questa, che vale per tutte le classi che abbiamo osservato e di cui parleremo nel capitolo successivo, e che si fa forte del comportamento che ha assunto lo studente durante l'intervista; in questa cornice temporale, è stato evidente lo scarto fra l'abito regolatorio assunto durante le lezioni e quello interazionale e di disponibilità sociale e interculturale assunto in fase di discussione in plenaria. Nell'ottica di tale processo, l'allievo ha espresso in maniera partecipata opinione e sentimenti, sensazioni e convinzioni, proponendosi, come abbiamo già detto, in maniera mai forzata, con un esercizio linguistico e mentale tale da dimostrare di avere delle capacità per padroneggiare l'argomento, sapendolo valutare in accordo e, qualche volta, in disaccordo con gli altri, oppure corrispondendo alle domande poste dei quesiti intelligenti e ispiratori del fenomeno indagato.

11.5 Le risposte dello studente

Obiettivo di questo paragrafo è documentare le risposte degli allievi in rapporto alle domande poste dalla griglia o con altri quesiti che, sorti in quella specifica situazione per approfondire e differenziare il contributo sull'argomento, ha permesso a ciascuno considerare il focus da un altro angolo di osservazione e di valutazione.

Prendendo come riferimento la tabella 1, alle domande hanno risposto la maggioranza degli studenti intervistati, i quali sono stati impegnati a cogliere il sistema-classe da una prospettiva personale legata a esperienze di apprendimento pregresse e alla visione della traccia che l'esperienza linguistica deve lasciare nello studente in forza alla sua frequenza alla pratica didattica. Chiedere allo studente di stabilire idealmente i criteri e i requisiti di performance dell'aula, significa invitarlo a riflettere sulla realtà dell'apprendimento e di realizzare in maniera ideale un nuovo sfondo nel quale si innervano gran parte delle manifestazioni didattiche relative alla lingua studiata. In quest'ottica, l'aula diventa espressione di un costrutto sociale e luogo di gestione e definizione dei significati connessi all'apprendimento dell'individuo. Gli spunti di maggior interesse investono la portata dei cambiamenti fisici dell'aula. Infatti, gli studenti si sono concentrati meno sulla forma e sulle dimensioni dell'aula, contraddicendo lo spirito confuciano della prevalenza della forma sulla materia, quanto sul pragmatismo che caratterizza il modello produttivo dei giapponesi; nel nostro caso, registriamo da parte degli allievi osservazioni che riguardano le componenti del sistema ambientale volte a disegnare la cornice di un apprendimento che rivaluta il layout alla luce delle nuove tecnologie e delle esigenze che interessano, in misura diversa, la vita degli apprendenti. Nei paragrafi seguenti, quindi, intendiamo analizzare gli aspetti del sistema che sono andati via via emergendo e hanno attivato un processo di scambio di opinioni molto interessante. A questo scopo,

la presentazione dei vari livelli di indagine si configura in maniera logica e coerente con la scala territoriale dell'ambiente didattico: da qui procederemo a rendere noto i risultati partendo dal concept delle aule fino ad arrivare alla componente fisica degli arredi e delle postazioni mediate dalla tecnologia. Un percorso, dunque, che segue in parte la direzione delle domande della griglia ma essenzialmente, aperto e basato sulle emozioni e sulle opinioni degli intervistati.

11.5.1 Il concept dell'aula

Molti studenti si sono espressi in favore di una didattica frontale per conto della quale i confini territoriali dell'aula trovano una configurazione appropriata in una disposizione tradizionale dei banchi; dall'altro lato, registriamo alcune considerazioni secondo cui l'aula deve essere concepita come una struttura aperta al lavoro e all'apprendimento della lingua; inoltre, essa è una realtà che deve essere integrata al contesto mediante un sistema di finestre. I vantaggi che si ottengono da questa organizzazione spaziale sono quelli di disporre di un ambiente spazioso, pulito esteticamente, dominato essenzialmente dalla gradazione di una luce naturale che giunge dall'esterno, da una ventilazione naturale e, in modo particolare, da una possibile via di fuga di carattere visivo all'esterno. Ciò consente di poter integrare l'aula a uno spazio verde, proprio come accade nella realtà istituzionale che stiamo considerando. In merito a questo punto, l'interazione fra lo spazio dell'aula e la prospettiva del verde costituisce uno stimolo effettivo sulla sfera emotiva dell'individuo che è posto dinanzi a condizioni motivazionali più elevate.

11.5.2 La tematizzazione dell'aula

In più di diverse occasioni, lo studente ha sottolineato l'importanza di tematizzare l'aula a seconda del tipo di corso effettuato all'interno di questo ambiente. Il vantaggio che se ne ricava, secondo la prospettiva dell'intervistato, consiste nel fatto che disporre di un ambiente dedicato al corso aumenta il livello di interdipendenza affettiva dell'individuo nei confronti dell'ambiente didattico. Inoltre, un'area di lavoro tematizzata, conferisce identità allo spazio didattico verso il quale il discente proietta un senso di appartenenza in virtù di stimoli sensoriali specifici alle attività svolte. Uno studente, in particolare, ha osservato che una scenografia personalizzata dalla tematica per cui si è scelto di aderire, potrebbe produrre un effetto di maggiore coinvolgimento in quanto si avrebbe la possibilità di interagire con prodotti autentici, reali e funzionali agli interessi di apprendimento di ciascuno dei partecipanti. Ne deriva che il senso globale e differenziato dell'ambiente contribuisce a rendere più autentica e immediata la motivazione ad apprendere una lingua di cui i supporti presenti, coerentemente alla proposta didattica, sono rappresentativi e strumentali di un'esperienza di apprendimento che punta al coinvolgimento della persona.

11.5.3 La dimensione fisica dell'aula

Tra le risposte più interessanti segnaliamo quelle in cui lo studente ha espresso l'opinione su un assetto tale da garantire lo svolgimento delle attività didattiche secondo una direzione tradizionale,

quindi con un layout spaziale ad anfiteatro, fortemente incentrato sulla trasmissione della conoscenza e sul ruolo nello spazio del docente. Nello stesso tempo, però, vogliamo sottolineare come questa organizzazione dello spazio in cui i banchi vengono collocati frontalmente, sia bilanciata dal punto di vista sociale con il desiderio di una maggiore vicinanza del docente nella vita della classe affinché sia sempre “visibile, presente e non scompaia”. A fronte di questo blocco di pensiero più tradizionale, segnaliamo, in riferimento all’archetipo strutturale della classe, l’esigenza di alcuni intervistati di far evolvere l’ambiente didattico in una direzione policentrica, attentamente regolabile per gruppi di maggiore dimensione che per gruppi più esigui nel numero di unità. Si tratta di un aspetto dal quale potremmo interpretare una concezione dell’apprendimento che va in direzione di uno spazio dialogico e pertanto, strutturato senza più barriere isolanti. A tal fine, su richiesta esplicita, gli studenti ci hanno confermato essenzialmente lo stupore in merito all’articolazione dello spazio dell’aula IIC, dal momento che tale geografia spaziale produce in loro delle risposte comportamentali e delle modalità comunicative differenti rispetto a un ambiente tradizionale.

11.5.4 Lo schema sociale dell’aula

Allo schema sociale dell’aula corrisponde una determinata concezione di apprendimento, alla quale segue una tipologia di approccio glottodidattico, delle attività specifiche e un comportamento sociale degli allievi adeguato e coerente col sistema di apprendimento delineato in fase di progettazione didattica. È evidente quindi come lo schema circolare proposto in aula, voglia concepire la lezione in maniera meno rigida e più orizzontale. Una situazione didattica di questo tipo è considerata dagli intervistati come innovativa e felicemente gradita perché favorisce la prossimità fra gli allievi, consente loro di avere una visione complessiva della classe, di rapportarsi con ognuno entro una prospettiva temporale comune, di avere chiaro la definizione dei compiti e di poter condividere con gli altri esperienze di studio simultanee. Tuttavia, segnaliamo come gli studenti più anziani, rivelino l’esigenza di una superficie più grande dove riporre in maniera frontale banchi e sedie. Questa visione è appropriata a un contesto didattico distintivo di un apprendimento trasmissivo e uno stile di gestione del lavoro specifico a questo tipo di configurazione dell’ambiente didattico. In questo modo, vengono ridotte al minimo le variabili e gli stimoli sensoriali ed emotivi; lo studente ha la possibilità di concentrarsi in modo scenico e verbalmente sul docente, al quale spetta il ruolo di definire la lezione, la lingua, la forma dell’interazione. Di contro, come già detto, vi sono però studenti under 50 e corrispondenti a un livello linguistico più avanzato, con esperienze di studio in Italia che, pur accettando lo schema sociale proposta dai colleghi più anziani, suggeriscono un ambiente più autentico per la costruzione di esperienze sociali; l’organizzazione dell’aula dovrebbe per questo motivo favorire l’incontro degli studenti, gruppi di lavoro flessibili per i quali occorre senza dubbio una progettazione fisica dell’aula in grado di porre al centro della sua strategia la formazione dei rapporti sociali durante le fasi di apprendimento. In questa direzione, a nostro parere, vanno abbattuti elementi standardizzanti in favore di un assetto finalizzato a garantire maggiore flessibilità combinatorie alle forme interazionali.

11.5.5 L'atmosfera dell'aula

A rendere particolarmente gradita l'atmosfera della classe in chiave di vivibilità e gestionale all'effettivo lavoro, contribuiscono i seguenti fattori:

- a) il microclima: per la maggior parte degli studenti, il microclima della classi IIC costituisce il modello ideale. Il contesto però andrebbe maggiormente perfezionato togliendo le pareti di cartongesso in quanto, a detta di alcuni studenti, emanano un cattivo odore che, più forte dello stesso aroma diffuso negli ambienti didattici, distoglie la concentrazione degli allievi;
- b) la qualità dell'aria deve essere opportunamente adeguata in modo che non possa arrecare disturbo alla concentrazione o alle attività comunicative degli allievi; un'aria rarefatta o che giunge principalmente dal sistema dei condizionatori, crea un effetto di disturbo all'ambiente circostante. In merito alla tipologia di esperienza acquisita dallo studente in corso presso l'IIC, la maggior parte degli studenti percepisce la diffusione degli aromi nel contesto didattico di concerto con l'attività promozionale e di attenzione per la persona promossa dall'IIC già in fase di contatto con gli apprendenti;
- c) il punto *c* si pone in linea con le caratteristiche relative alla qualità delle luce, la quale deve stendersi sulle superfici dell'aula in modo non invasivo ma soffuso. In questo modo, la luce e l'aria diventano componenti essenziale del microclima della classe. Molti intervistati hanno marcato questi due aspetti come fondamentali del territorio didattico. Una pessima qualità di aria e di luce crea immagini distorte del lavoro da svolgere in classe, non fornisce la giusta vivibilità e visibilità alle cose che perderebbero così gran parte della loro efficacia e della funzionalità per cui esse sono state progettate e collocate nell'ambiente. Il sistema di illuminazione quindi, viene ridotto al massimo grazie all'illuminazione naturale. Agli studenti è piaciuta molto la finestra il cui sistema di ombreggiamento scherma la luce a determinate ore del giorno e di esposizione al sole;
- d) la vegetazione: nella maggior parte dei casi, gli studenti si sono espressi in favore dell'utilizzo strumentale delle piante per ragioni di rinfrescamento durante il periodo estivo e di piacevolezza estetica.

Le caratteristiche sopra esaminate, sono state colte in maniera uniforme da quasi la totalità degli allievi. Relativamente a questi ultimi punti, poi, l'atmosfera in classe sembrerebbe agire sul sistema emotivo e cognitivo degli studenti, suscitando in essi delle sensazioni di piacevolezza, benessere e di adesione alla vita della classe o, contrariamente, di contrasto e malessere che inficia sul comportamento, sull'attitudine e sul profitto dell'allievo.

11.5.6 Elementi didattici dell'arredo

La necessità di disporre di un arredo dettagliato per ogni componente della classe e funzionale alle attività didattiche, sembra essere l'elemento più ricorrente nelle risposte degli allievi. Il design, lo stile di ogni mensola, delle sedie, dei cuscini, ad esempio, devono tradurre l'immagine che finora l'istituzione erogatrice dei corsi ha costruito nella percezione degli studenti dell'Italia. Non a caso,

molti intervistati hanno proposto di poter riqualificare l'ambiente attraverso nuovi output materiali indirizzati verso:

- a) il benessere fisico degli studenti;
- b) l'estetica mediante un design innovativo che rappresenti l'Italia;
- c) la sostenibilità ambientale grazie alla scelta di materiali ecocompatibili;
- d) la flessibilità in grado di assicurare agli allievi più anziani il massimo comfort;
- e) la leggerezza in modo da garantire spostamenti veloci in ogni fase di lavoro.

Di questi spazi collettivi, gli elementi principali dell'arredo su cui gli studenti intervistati hanno attribuito un'importanza di tipo professionale e sociale sono rispettivamente:

- a) la postazione del docente: secondo gli studenti, il banco del docente deve essere diverso per misura e collocazione dal resto della classe. Non è gradita la posizione di leggero isolamento della postazione dell'insegnante perché il docente tende ad adattarsi all'ambiente anziché offrire ad esso degli spunti in termini di motivazione agli apprendenti e operativi. La nostra opinione è che il docente tratti l'ambiente a ferro di cavallo e quindi concepito per un apprendimento di tipo comunicativo come se fosse uno frontale, isolante e rigido. Lo dimostra, come approfondiremo nel capitolo successivo, la modalità didattica di lavoro in classe e il tipo di interazione stabilite;
- b) le postazioni di lavoro degli studenti: esse dovrebbero tendere a una maggiore flessibilità visto che sono concepite e strutturate in previsione dell'incontro con l'individuo che studia in un luogo con altre persone. In questo senso, banchi e sedie devono essere progettati per prendersi cura (è il concetto di 'amae' che abbiamo già visto precedentemente) del corpo dello studente e perciò devono essere funzionali ai suoi movimenti, bilanciando l'attività di lavoro dello studente. Per quanto riguarda le sedie devono essere comode, leggere, reversibili e adeguate all'ambiente didattico. Tra i criteri maggiormente proposti dagli intervistati, spiccano la leggerezza, un design moderno che esprima il valore dell'Italia contemporanea, la funzionalità nel permettere di seguire la postura del corpo e di entrare in relazione con gli altri, senza che tali supporti siano ostacoli invalicabili, ma al contrario, piacevoli al tatto e maneggevoli;
- c) i banchi: essi dovrebbero essere strumenti di supporto per lo studio e abbinati esteticamente alla sedie, devono adattarsi alle esigenze degli studenti, favorendo la concentrazione e l'esecuzione. Molti intervistati hanno espresso preferenza per un piano fisico di lavoro individuale, ossia un banco posto in una posizione che consenta allo studente di allargare la visione sugli altri (in questo caso notiamo che il setting fisico dovrebbe assumere una disposizione dei banchi differente da quella frontale) e di essere facilmente connesso e vicino allo studente per eseguire dei lavori a coppie e in gruppo. A questa osservazione, abbiamo notato che i *desk* individuali di cui essi dispongono rappresentano la soluzione a cui tendenzialmente si ispirano.

11.5.7 I materiali autentici

Quasi tutti gli studenti ritengono che il contatto visivo e fisico con materiali autentici svolga un ruolo fondamentale per incrementare la piacevolezza e la curiosità di studiare in un contesto “di marca italiana” il più possibilmente fedele all’originale. Oltre alla cartine geografiche e ai poster dei luoghi storici italiani più popolari, gli intervistati hanno affermato che l’esposizione e l’interazione fisica con dei prodotti originali crei un legame emotivo e costituisca una risposta ai bisogni emotivi dello studente di far parte di un ambiente il cui contenuto ha un’identità precisa che si relaziona all’oggetto studiato. L’esperienza di apprendimento, in questo senso, è destinata ad aumentare di valore grazie a tali supporti che arricchiscono lo spazio didattico. Di essi, sarebbero apprezzati prodotti alimentari, mappe e libri. Un punto su cui gli intervistati hanno insistito maggiormente è che la presenza di tali materiali non debba ingombrare o sovraccaricare l’aula ma, adeguandosi allo spazio circostante, siano funzionali a comprendere l’originalità del prodotto e all’approfondimento dei contenuti.

11.5.8 Ulteriori considerazioni

Altre considerazioni divergenti dal focus delle domande ma correlate alla dimensione indagata fanno riferimento all’aula come luogo dello scambio, dell’interazione, del continuo movimento che rende i partecipanti attivi in ogni fase del processo didattico. Lo stesso intervistato ha più volte affermato quanto segue:

- a) l’aula rafforza la motivazione all’apprendimento linguistico in quanto soddisfa delle attese che si ripercuotono sui livelli di profitto e di soddisfazione dello studente;
- b) la disposizione dei banchi influenza il comportamento e lo scambio comunicativo.

Si tratta di riflessioni che collocano l’indagine dell’aula da una diversa prospettiva di progettazione e di utilizzo rispetto a quella a cui siamo abituati. Infatti, il sistema di apprendimento e di relazioni instaurate in classe dipendono dal tipo di ambiente esperienziale che si è realizzato. Da tale disposizione, si metterà in scena il ruolo che il discente dovrà acquisire: di semplice spettatore o di agente costruttore del valore stesso del suo apprendimento.

11.5.9 Le nuove tecnologie per l’attività didattica

Di recente, l’Istituto ha investito sul riammodernamento delle apparecchiature didattiche. Nella fattispecie, sono stati acquistati pc, monitor, tv, pareti attrezzate e carrelli mobili che consentono di trasportare tali apparecchiature. In ogni aula sono stati installati proiettore e grandi schermi bianchi. Questi strumenti sono stati introdotti per aggiornare la didattica e renderla maggiormente fruibile ed efficiente. A fronte della tipologia demografica del target, questi supporti non sono stati valutati come fondamentali né necessari per la gestione delle attività di apprendimento. In secondo luogo, modelli quali tablet, smartphone non vengono considerati utili per lo studio della lingua italiana. Un livello di servizio didattico elevato è, secondo la maggioranza degli studenti intervistati, l’utilizzo

del proprio pc mediante un sistema Wi-Fi. Un sistema che renderebbe più funzionale l'ambiente e consentirebbe agli allievi di spostarsi facilmente con il proprio notebook.

11.6 Conclusioni

I dati raccolti dal focus group testimoniano come l'aula assuma un ruolo non solo estetico all'esperienza di apprendimento dello studente, ma coinvolga l'individuo sul piano emotivo e cognitivo. Ciò determina, a livello macro, un'attività di progettazione per la creazione di spazi coerenti o adattati all'utilizzo che ne fanno gli studenti. In questa prospettiva, vanno colti gli elementi didattici ospitati, poiché svolgendo una funzione di servizio per il benessere psicofisico della persona, bilanciano una interazione rilevante ai diversi stili di lavoro, orientandola verso aspetti di piacevolezza e di funzionalità per il miglioramento del livello di partecipazione al contesto e di rendimento del discente. In questo modo, ogni elemento fisico costituisce nell'ottica dello studente un supporto costante per rendere effettiva l'esperienza di apprendimento; in tal senso, colori, luci, piani di appoggio, arredo, oltre a possedere un valore estetico ben associato all'immagine del brand, aggiungono valore all'esperienza dell'allievo poiché costituiscono un'attrezzatura utile per allestire un ambiente di lavoro adeguato agli scopi di apprendimento dei partecipanti. Riconoscere quindi l'ambiente nel quale l'allievo studia come aspetto di un'offerta linguistica dal valore formativo e come una formula di riqualificazione continua dell'apprendere, produce nell'individuo una modalità più profonda di utilizzo del contesto in rapporto al processo di acquisizione linguistica. Rivedere l'aula come contesto esperienziale legato a quanto essa può offrire in fatto di qualità degli arredi e delle postazioni di lavoro, favorisce l'integrazione al prodotto linguistico di un piano di elementi architettonici e fisici che diventano espressione rappresentativa dell'esperienza linguistica dell'individuo. Pertanto, il livello di espressione della lingua che apprende cresce qualitativamente se ad essa è associata un ambiente che si rende disponibile come luogo del cambiamento.

12. Le interazioni sociali degli studenti in classe e fuori dalla classe

Nel corso dei capitoli precedenti, abbiamo descritto dettagliatamente le caratteristiche degli ambienti didattici. Essi sono concepiti in favore di un adeguato svolgimento delle attività didattiche; inoltre, sono strutturate per garantire benessere all'individuo, il quale è coinvolto in più livelli in modo da ottenere una partecipazione e una prestazione migliore in classe, secondo modalità individuali e collettive. In questo capitolo, vogliamo esaminare la tipologia di esperienza sociale conseguita negli ambienti didattici e fuori dall'aula, in forza ai processi di comunicazione con gli altri studenti. Cercheremo quindi di capire le modalità di interazione create sia in classe che fuori dai confini dell'aula; di questo fenomeno coglieremo complessivamente il luogo, la composizione dei membri, la durata e le azioni generate nello spazio fisico dagli attori per valutare come è stata costruita l'esperienza dai partecipanti. I motivi che ci spingono a effettuare una relazione di questo tipo è congrua all'ipotesi di fondo che muove questa ricerca scientifica, ossia:

- a) se il valore dei corsi di lingua promossi trovano riconoscimento sul piano della relazione stabilita sia in classe che fuori;
- b) se le modalità di apprendimento della lingua, ispirata da mete educative, influiscano su un nuovo modello di costruzione delle interazione;
- c) se il modello sociale di apprendimento promosso a livello didattico, si estende ad altri luoghi dell'Istituto costruiti appositamente per la creazione di esperienze sociali.

In questo modo, siamo convinti di poter rintracciare i livelli di coerenza tra:

- a) la progettazione curricolare del direttivo che si è posto come meta educativa la socializzazione dei suoi membri, nell'ottica di una valorizzazione della persona affinché realizzi un'esperienza formativa e di crescita del progetto di sé;
- b) gli effetti di una concezione della lingua promossa dalla metodologia del docente.

A conclusione, con il fine di contribuire alla descrizione in dettaglio delle varie situazioni di contatto fra gli studenti, presenteremo i risultati della meta analisi ambientale condotta nei due differenti luoghi dell'IIC nei quali abbiamo riscontrato il livello maggiore di interazione, ossia la sala Italia e le aule. Per ognuno di questi luoghi, abbiamo utilizzato strumenti con finalità diverse, colti mediante indicatori 'critici' per mettere in evidenza l'aspetto quantitativo e qualitativo dell'interazione.

12.1 La prospettiva relazionale degli ambienti didattici

Alla base della prospettiva che attribuisce agli ambienti una prerogativa relazionale, vi sono una serie di leve focalizzate attorno a una diversa concezione di erogazione culturale a cui appartiene il prodotto linguistico. Secondo Pine e Gilmore (1998), l'esperienza del consumo, nel nostro caso riferito ad un'offerta formativa e linguistica progettata in modo organizzato, coinvolge lo studente a più livelli, procedendo lungo una direttrice di senso emotivo-sensoriali, cognitivo-valutativo. Una catena di valore che l'allievo sperimenta a ogni punto di contatto con gli individui, determinando la

necessità di una progettazione ambientale al fine di rivestire tale aree di un risvolto e un significato sociale. Predisporre gli spazi didattici al fine di generare e contenere le interazioni degli studenti, presuppone una logica di apprendimento finalizzata a combinare la socializzazione come meta educativa dell'apprendimento. Una chiave di lettura in base alla quale gli ambienti di apprendimento, aule e luoghi dell'istituzione in cui l'allievo transita e sosta, realizzano le caratteristiche fisiche e percettive di un prodotto linguistico nel quale lo studente nutre delle attese e delle aspettative. Oltre a conseguire degli obiettivi strumentali dalla fruizione del corso di lingua italiana, l'utente svolge in questi ambienti delle pratiche sociali nelle quali utilizza la lingua LS. Ciò che emerge in maniera significativa è che l'esperienza di apprendimento è un'interazione continua fra più elementi (La Salle, Britton, 2003) che lo studente vive in maniera individuale e sociale. Per questa ragione, l'esperienza necessita di un involucro che non è separato dall'offerta, ma contrariamente, ha una sua identità alla quale vincola lo studente come luogo e strumento per esercitare le sue funzioni sociali di apprendente sia in classe che fuori da tale ambiente. L'implicazione di maggior rilievo che scaturisce da questa lettura è che l'apprendimento crea esperienze diverse sulla base del focus e del luogo in cui sono stimulate azioni particolari. Gli ambienti sono correlati l'un con l'altro da messaggi e simboli, vincoli strutturali e attrezzature che aiutano lo studente a comprendere il messaggio e contestualizzare il tipo di intervento da fare e provare all'interno di ciascun luogo.

12.2 La socializzazione come proposizione di valore delle competenze dello studente

Una tale premessa è utile per ritornare sui tratti distintivi con cui l'Istituto di cultura italiana di Tokyo ha concepito e progettato l'offerta culturale, sollecitando nel consumatore una continua sinestesia, ottenuta aggiungendo al prodotto un valore estetico e sensoriale grazie alla modalità di costruzione della sede. Per questo motivo abbiamo esaminato il carattere specifico degli ambienti esterni che si misurano in rapporto ai livelli di interazione diffusi nel contesto, in modo che agiscano sulla sfera affettivo-emotiva del cliente e poi cognitiva, una volta che vi sia stato un primo contatto con i luoghi del consumo culturale volti a innescare una reazione del cliente e un'azione contestuale al livello di relazione stabilita. La modalità dei costrutti della comunicazione con lo studente è avvenuta perciò in modo strategico ricorrendo ai moduli del marketing esperienziale (Ferraresi, Schimdtt, 2006) finalizzato a costruire un legame molto stretto fra la percezione di efficacia dell'atmosfera prodotta e quella di autoefficacia percepita in relazione alle possibilità di ciascuno degli interessati di conseguire quel ruolo centrale che veniva proposto nel prospetto del percorso didattico e da un setting fisico innovativo. In questo snodo organizzativo, l'IIC ha trovato i mezzi e gli strumenti per rendere affidabile gli ambienti come luogo di descrizione delle attività che si svolgono per conseguire determinati obiettivi. A questo proposito, le diverse aree dell'IIC hanno esemplificato gli elementi fisici di un'offerta intangibile che prende in considerazione più opportunità e luoghi per innescare il processo di socializzazione fra i partecipanti. Ciò comporta che, a livello di progettazione didattica, occorre non creare dissonanze cognitive fra le attese del cliente e i segni dell'ambiente orientati ad accompagnare e facilitare modelli di comunicazione utili per il consolidamento di un gruppo didattico coeso.

Il vantaggio che lo studente ricava da un modello ambientale del tipo concepito dall'IIC consiste nell'ordine di poter trovare un ruolo all'interno di un gruppo sociale dove poter confrontarsi e

verificare la comprensione del prodotto e i propri miglioramenti a livello comunicativo-linguistico. Pertanto, presso tali spazi, l'allievo può consolidare il processo di costruzione sociale dell'apprendimento secondo un livello più spiccatamente interazionale, nel quale fattori situazionali slegati dall'ottica didattica, acquistano una presenza forte allo scopo di aumentare di intensità il livello di scambio fra pari. In questa prospettiva, la prestazione di carattere sociale è potenziata dal carattere innovativo del contesto; questo spazio considerato come sottosistema di un insieme interconnesso, diventa un luogo di espressione simbolica dell'organizzazione e di ciò che promuove, contribuendo con i prodotti autentici che espone e ospita, con le attrezzature e i servizi di cui dispone, a dare un impatto socialmente organizzato attorno al comfort degli allievi e allo sviluppo di forme sociali collettive, la cui coesione è fattore indicativo di una elevata percezione di sé (Bandura, 1977) in rapporto alla propria motivazione e alla prestazione didattica.

12.3 La sala “Italia” dell'IIC come spazio di manifestazione sociale dell'individuo

Un ambiente IIC costruito volutamente per dare modo agli studenti di incontrarsi e di socializzare, è lo spazio denominato “sala Italia”. Le nostre riflessioni su tale contesto, saranno accompagnate da un reportage fotografico al fine di mostrare al lettore le caratteristiche principali di questo luogo e l'influenza che esso esercita sull'interazione di più individui.

Un contesto d'uso destinato ad aggregare e sostenere le interazioni, necessita di essere appropriato per motivare lo studente a sostare in quest'area e compiere delle azioni sociali rilevanti. E lo spazio che illustriamo, è un archetipo concepito dall'organizzazione per ospitare gli studenti e favorire forme di partecipazione sociale. A tal fine, l'efficacia collettiva e relazionale della sala “Italia” è il risultato di una serie di componenti che lo favoriscono come snodo alternativo alle classe. Si tratta di un sistema spaziale che si pone come organismo interconnesso agli altri, essendo vicino a punti di fuga che confluiscono nella biblioteca, nel corridoio e alle uscite laterali; inoltre, è un ambiente coerente con gli scopi di cui parlavamo in precedenza, ovvero focalizzato sull'importanza di accrescere lo spazio collettivo e aumentare il senso di efficacia degli interlocutori in relazione agli altri individui. Un simile scopo è ottenuto dedicando a una situazione di interazione 16 mq quadri di superficie. È evidente che un simile spazio è sufficiente ad accogliere gruppi più complessi tra le 9-12 unità; una scelta però che coincide con il numero di studenti che una classe deve ospitare. Un altro aspetto indicativo degli assunti con cui tale ambiente è stato predisposto, è quello relativo al fatto che il tipo di interazione è prevalentemente verbale e non fisico, a causa della limitatezza degli spazi e delle caratteristiche attitudinali dei giapponesi, estranei a modelli di comunicazione basati sulla prossimità e sul contatto fisico. L'analisi della personalità dell'ambiente indagato, si basa essenzialmente su criteri di ordine strutturale, tecnico e didattico che vedremo nei tre paragrafi successivi.

12.3.1 Modello strutturale della sala “Italia”

Per prima cosa, questo spazio funge da cerniera fra la classe e gli altri ambienti. Il luogo fisico considerato sembra essere inoltre dedicato e costruito come luogo dell'incontro e della socializzazione fra individui in virtù delle attrezzature e dei sistemi di arredo che incoraggiano le

persone a fermarsi al suo interno. In effetti, vi è un ampio consenso degli studenti nel considerarlo adeguato alle loro necessità di conoscenza del prodotto Italia e di socializzazione. Si tratta di un punto di vista molto interessante, il quale non risparmia delle critiche all'organismo. Infatti, la quasi totalità degli studenti intervistati che abbiamo conosciuto durante la nostra visita all'IIC, si è espressa in favore di questo luogo come comprensivo di tutti gli elementi strutturali ed estetici ideali ad attivare delle interazioni con gli altri studenti. Confortevole e dotato di servizi, la sala "Italia", a detta degli allievi, si presenta troppo piccola per contenere un maggior numero di persone. Le sue dimensioni sono concepite per un gruppo composto di 8-12 unità. Sono impressioni, quelle manifestate dagli studenti, che testimoniano il voler appartenere e radicarsi a un luogo dove:

- a) è meno pressante lo stress didattico e dei compiti esecutivi richiesti;
- b) vengono favorite in maniera spontanea delle relazioni sociali.

Affinché queste ultime siano composte da criteri meno rigidi e verticali di quelli che abitualmente gli individui costruiscono e mantengono in ogni contesto in Giappone, l'IIC ha predisposto questo ambiente in favore dell'adattamento psicologico e sociale dello studente. In modo particolare ha collocato un tavolo rettangolare a disposizione dei presenti (foto 1).

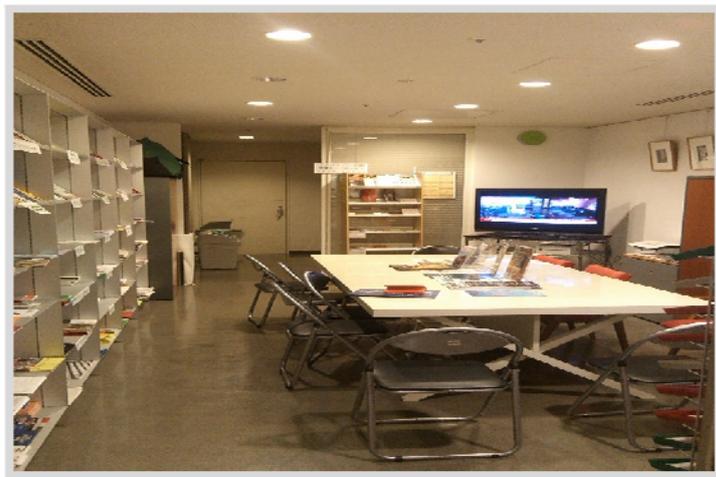


Foto 1. La sala "Italia".

Tale ripiano coordina lo spazio e le possibilità di interazione, disponendoli secondo una modalità di sviluppo orizzontale in maniera che la frequenza e l'intensità della interazione risultino più intense, più frontali e modificabili; a questo fine, le sedie ergonomiche seguono la direzionalità del corpo e le reazioni motorie dei partecipanti. La fotografia 1, inoltre, mette in evidenza come siano postazione flessibili e differenziate; una tale soluzione non esclude condizioni di interazione per gruppi, cangiabili a seconda del grado di connessione.

12.3.2 Soluzioni di ordine tecnico della sala "Italia"

Lo spazio che stiamo considerando è destinato ad un uso sociale non reversibile. A dimostrazione di ciò, tale ambiente presenta determinate soluzioni:

- a) di accessibilità e di collocazione;
- b) di servizi e d'uso;
- c) di costi dei servizi;
- d) periferiche non trasportabili legate alla tecnologia; tv, dvd e amplificatori costituiscono parte del sistema di un arredo solido, rappresentando una risorsa per l'approfondimento simultaneo di contenuti e la consultazioni di materiali autentici.

All'interno della sala, si rende disponibile un percorso di ricerca che in molti casi osservati, è stato orientato verso un rapporto dialogico. L'impiantistica ospita infatti elementi informativi circa la realtà italiana, costituendo una dimensione di interesse per i corsisti che possono così interfacciarsi su un argomento comune. Insieme ai materiali, sono presenti una serie di servizi molto richiesti e apprezzati perché congeniali alla degustazione di bevande come il caffè italiano, il cui costo si colloca in una fascia medio-bassa rispetto ai locali della zona. In un contesto di questo tipo, le criticità maggiori sono dovute a una tipologia costruttiva non modificabile, alla mancanza di luce naturale compensata da un sistema di illuminazione che produce delle penombre sulla totalità della superficie della sala, incidendo sull'effettiva profondità dello spazio quanto sulla visibilità; un sistema di cablaggio ingombrante e un sistema di climatizzazione che, a detta di alcuni studenti, non è affidabile.

12.3.3 Considerazioni di natura didattica della sala "Italia"

Il caso di studio presentato dispone di materiali autentici che servono a delineare delle situazioni favorevoli l'approfondimento della realtà culturale italiana. Infatti, lo studente in questo luogo fisico dell'IIC, ha a disposizione una serie di servizi didattici, quali:

- a) quotidiani e riviste autentiche aggiornate quotidianamente e consultabili liberamente (foto 2);
- b) opuscoli e dépliant ordinati per categorie appartenenti a ogni istituzione, pubblica e privata, che in Italia offre dei corsi di lingua italiana come lingua seconda (foto 3);
- c) tv satellitare al plasma con canali italiani dove è possibile seguire gli approfondimenti televisivi che si vuole;
- d) materiale cartaceo circa gli eventi organizzati dall'Istituto per molti dei quali si prevede il coinvolgimento gratuito e delle agevolazioni per gli studenti IIC.

I materiali indicati nei vari punti di sopra configurano un tipo di consultazione individuale, a coppie e di gruppo, consentendo così allo studente di decidere le modalità di interazione. Nella maggioranza dei casi, come vedremo in seguito, abbiamo osservato interazioni collettive dalle quali ricaviamo una visione dello studente focalizzata su un tipo di conoscenza non verticale, almeno

nelle modalità di costituzione dei gruppi. Pertanto, il modello ambientale considerato, delinea una proposta collaterale alla didattica di tipo interattivo e non verticale. In ragione a tale considerazione, riteniamo opportuno far presente al lettore, che l'IIC aveva assegnato a questo spazio sociale un tirocinante CRUI madrelingua al fine di diffondere una buona pratica comunicativa in LS. Un tale servizio reso agli studenti senza costi aggiuntivi, è un tema ampiamente discusso dal Comitato didattico dell'organismo per volontà e richiesta degli stessi studenti; di essi, abbiamo colto delle osservazioni molto importanti e cioè che gran parte di coloro che frequentavano questo spazio si ponevano l'obiettivo di intraprendere con l'assistente una discussione libera, in grado di spaziare su più argomenti senza lo stress della classe e di essere valutato dall'insegnante.



Foto 2. Quotidiano italiano.



Foto 3. Materiale informativo su corsi di scuole in Italia.

12.4 Il modello relazionale delle aule

L'esperienza linguistica trova luogo di essere sperimentata nell'aula di cui abbiamo già descritto nei capitoli precedenti i tratti distintivi e le funzioni didatticamente più rilevanti. In questa sede, ci poniamo l'obiettivo di fare delle considerazioni in ragione al modello relazionale delle aule. A questo proposito, vale la pena ricordare come ogni ambiente didattico sia configurato secondo un modello circolare. In una cornice simile, apprendere comporta l'acquisizione di contenuti linguistici ma anche di *life e social skills* con cui ogni allievo valorizza le proprie competenze e abilità in ragione dell'interazione con gli altri. Ne risulta un setting fisico che, in linea con quanto è stato predisposto per la sala "Italia", riduce le possibilità di movimento degli studenti a causa delle sue dimensioni ristrette; al contempo, però, conferisce a ogni postazione di lavoro un ambito relazionale, poiché la distribuzione dei banchi accelera le circolazioni delle informazioni e facilita lo scambio comunicativo. A ciò corrisponde un'aspettativa di prestazione comunicativa che esprime le sue potenzialità in un contesto relazionale di questo tipo, divenendo perciò canale e veicolo di attività e conoscenze verbali affidate all'intervento metodologico del docente in classe. A

conclusione, riscontriamo nel modello spaziale proposto dalle aule IIC, il funzionamento di una didattica per processi il cui fulcro è l'esperienza personale dell'individuo colta nell'attimo in cui comunica in un'altra lingua con gli altri. Un approccio che negando la tendenza a uniformare (Zamborlin, 2003) proprio di una didattica trasmissiva, mira a sviluppare le abilità necessarie per conseguire attraverso il carattere partecipato delle lezioni, gli strumenti per interpretare nuove visioni e realtà culturali.

12.5 Le interazioni interpersonali come scenografia per l'apprendimento

Nei paragrafi che seguono, intendiamo proporre il risultato della misurazione delle interazioni che gli apprendenti hanno stabilito in classe e fuori dalla classe. Nel primo caso, analizzeremo la direzione dei flussi della comunicazione fra pari nel contesto didattico al fine di risalire alla tipologia di attività didattica instaurata dal docente e capire se essa è coerente con l'impostazione spaziale dell'aula. Nel secondo caso, invece, individueremo i movimenti, i luoghi e la natura delle interazioni degli studenti fuori dalla classe. Questo ci permetterà di giungere a delle conclusioni di natura etnografica sul comportamento dei partecipanti e stabilire se:

- a) le interazioni prodotte in altri luoghi differente dalla classe, avvengano o meno secondo un modello relazionale conforme alla società giapponese;
- b) il tipo di apprendimento comunicativo teoricamente conseguito in classe, influenzi le modalità di accesso e di costruzione agli spazi previsti per la dimensione sociale degli individui.

12.5.1 Il diario di bordo come strumento di conoscenza riflessiva

Abbiamo effettuato l'osservazione in otto classi. Di trentadue docenti, solo otto hanno dato la loro disponibilità perché un elemento estraneo alla realtà della classe, potesse seguire le loro lezioni. Il motivo di questa modesta accoglienza può essere riassunto in un colloquio privato che il sottoscritto ha avuto con un docente dell'IIC. Essendo chi scrive parte di un dipartimento universitario prestigioso, l'insegnante ha espresso le proprie paure di essere giudicato e valutato da una persona glottodidatticamente più formata e competente. Se da un lato abbiamo apprezzato l'onestà con cui tale docente manifestava le sue ritrosie a non accoglierci in classe, di molti docenti dell'IIC abbiamo colto pochissima disponibilità al dialogo e al confronto, ermeticamente chiusi in un atteggiamento di distacco e fisicamente visibili solo in una piccola aula destinata soltanto a loro. Abbiamo notato con stupore come in questo spazio di pochi mq, vi erano talvolta ben 10 docenti intenti a leggere i manuali di testo, fare delle fotocopie, parlare tra loro. Ciò che è stato evidente perciò in queste settimane di osservazione diretta delle attività didattiche svolte all'interno dell'Istituto, è stata senza dubbio la condotta del docente. Riscontriamo prima delle attività didattiche una sorta di 'epifania' del docente, nel senso etimologico del termine; egli appare pochi istanti lungo il corridoio che altro non è che il percorso obbligato a cui accedere alle classi. Rare volte abbiamo osservato il docente trattenersi con l'allievo prima o al termine della lezione; in questo modo, egli ha mantenuto una distanza relazionale volta a proteggere la sua dimensione

intima e personale, denotando una scarsa propensione per un grado di comunicazione pubblica. Anche quelle poche volte in cui l'insegnante si è fermato a parlare con il singolo studente, abbiamo osservato che la distanza minima fra sé e l'allievo era di circa tre metri. Una bolla molto ampia che dà la misura non solo della relazione fra gli studenti e i docenti in una situazione slegata dagli obiettivi di apprendimento, ma anche la direzione che tale flusso di interazione dà nella definizione dei rapporti interpersonali dentro l'IIC da parte degli insegnanti.

Abbiamo considerato questa breve premessa come utile poiché fornisce un primo aspetto delle relazioni che si sono instaurate anche in classe. L'osservazione empirica in tali contesti, ha messo in evidenza attraverso strumenti quali il diario di bordo e la scheda di rilevazione delle interazioni, componenti oggettive e ricorrenti in ogni aula quali la disposizione dei banchi e l'economia dei flussi che hanno regolato il livello di interazione in classe. Non celiamo però la sorpresa avuta sia in fase di osservazione che di analisi dei dati, di esplorare dei casi di studio tendenzialmente uniformi e ricorrenti ad ogni ambiente didattico per:

- a) la metodologia adottata dal docente;
- b) le risorse didattiche alternative al testo che sono state utilizzate per le attività didattiche;
- c) i principi di ricerca e di esplorazione dei contenuti commisurati alle potenzialità delle attrezzature presenti in ogni aula.

A questi punti che costruiscono in ogni realtà di apprendimento un mondo comune, vanno combinate le proprietà peculiari che si ritrovano in ogni aula. In sintesi, non abbiamo riscontrato grosse differenze sulla conduzione delle attività didattiche da parte di sette docenti (su otto) osservati, la cui metodologia ha generato e propagato in classe un flusso di conoscenza astratta ma in una forma perfettamente decodificata dallo studente. L'intensità delle interazioni degli studenti avevano finalità anzitutto didattiche, volte a conseguire uno scopo prettamente comunicativo o legato alla correttezza calcolabile di un evento che di comunicativo ammetteva soltanto lo sforzo cognitivo dello studente di fornire una risposta didattica coerente con le attese del testo e le aspettative del docente. In un approccio deterministico come quello indagato, dove i comportamenti degli allievi determinano il valore della ricerca e dell'approfondimento superficiale dei contenuti studiati, facciamo presente che il docente non ha mai agito mutando l'organizzazione spaziale dei banchi.

Nell'ottica di queste riflessioni, risulta evidente come alle variabili didattiche corrisponda un livello di interazione che segue le procedure stabilite dal docente. Vedremo successivamente se uno schema didattico strutturale di questo tipo sia coerente o meno con il setting fisico predisposto nell'aula dall'organismo.

12.5.2 Schede di osservazione dei flussi relazione in classe: due casi di studio

In questa sezione, presenteremo i due casi di studio che, a nostro parere, sono significativi in ragione delle decisioni di ordine didattico da cui sono scaturiti i flussi di interazione degli studenti. I due esempi forniscono due modelli didattici differenti: il primo di tipo frontale e strutturale è comune agli altri sei casi osservati. Il secondo esempio, invece, è correlato ad attività di dialogo

ispirati a un'ottica interculturale, il cui impatto sociale determina una distribuzione, una frequenza e un'intensità dell'interazione profondamente diversa dal primo caso proposto.

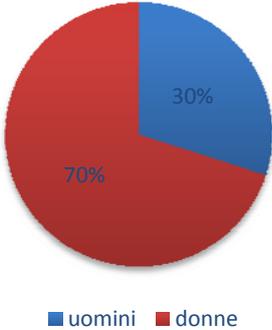
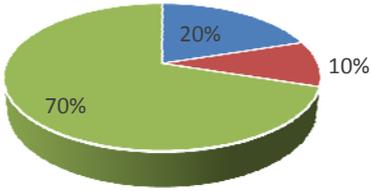
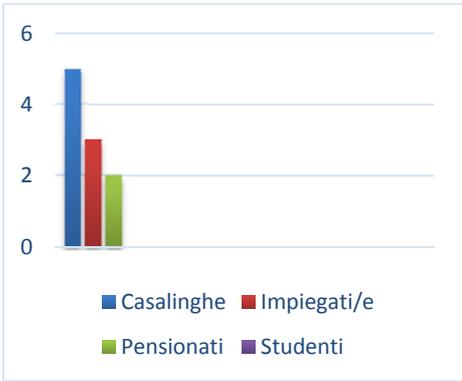
In relazione a quanto detto sopra, introduciamo il primo caso di osservazione che presenta le medesime caratteristiche delle altre sette classi esaminate. Tra di esse, vogliamo sottolineare che vi è un caso nel quale registriamo un '*Teachers talk*' pari a un'ora e ventidue minuti sull'ora e quaranta di cui si compone la lezione. Detto ciò, presentiamo della realtà didattica osservata il prospetto generale della classe:

Prospetto tecnico della classe

<p>Giorno: 22 aprile</p> <p>Ora della lezione: 11.00-12.40</p> <p>Aula: 7</p> <p>Postazione per discenti: individuale</p> <p>Postazione per docente: isolata e frontale</p> <p>Layout: a ferro di cavallo</p> <p>Tecnologie: <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO</p> <p>Corso: trimestrale, lingua italiana</p> <p>Livello linguistico: intermedio</p> <p>Materiale didattico: Espresso 3</p> <p>N. studenti: 10</p> <p>Assenti: 2 Nome degli assenti:</p> <p style="margin-left: 40px;">1. _____</p> <p style="margin-left: 40px;">2. _____</p> <p style="margin-left: 40px;">3. _____</p>	<p>Approccio glottodidattico: COMUNICATIVO, NOZIONALE-FUNZIONALE</p> <p>Obiettivo della lezione: condizionale semplice e composto</p> <p>Obiettivo lessicale: DA RIVEDERE <input type="checkbox"/> SI <input checked="" type="checkbox"/> NO</p> <p>Obiettivo grammaticale DA RIVEDERE <input checked="" type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO</p> <p>Obiettivo comunicativo DA RIVEDERE <input type="checkbox"/> SI <input checked="" type="checkbox"/> NO</p> <p>Obiettivo culturale/interculturale DA RIVEDERE <input type="checkbox"/> SI <input checked="" type="checkbox"/> NO</p> <p>Altro: _</p>
--	---

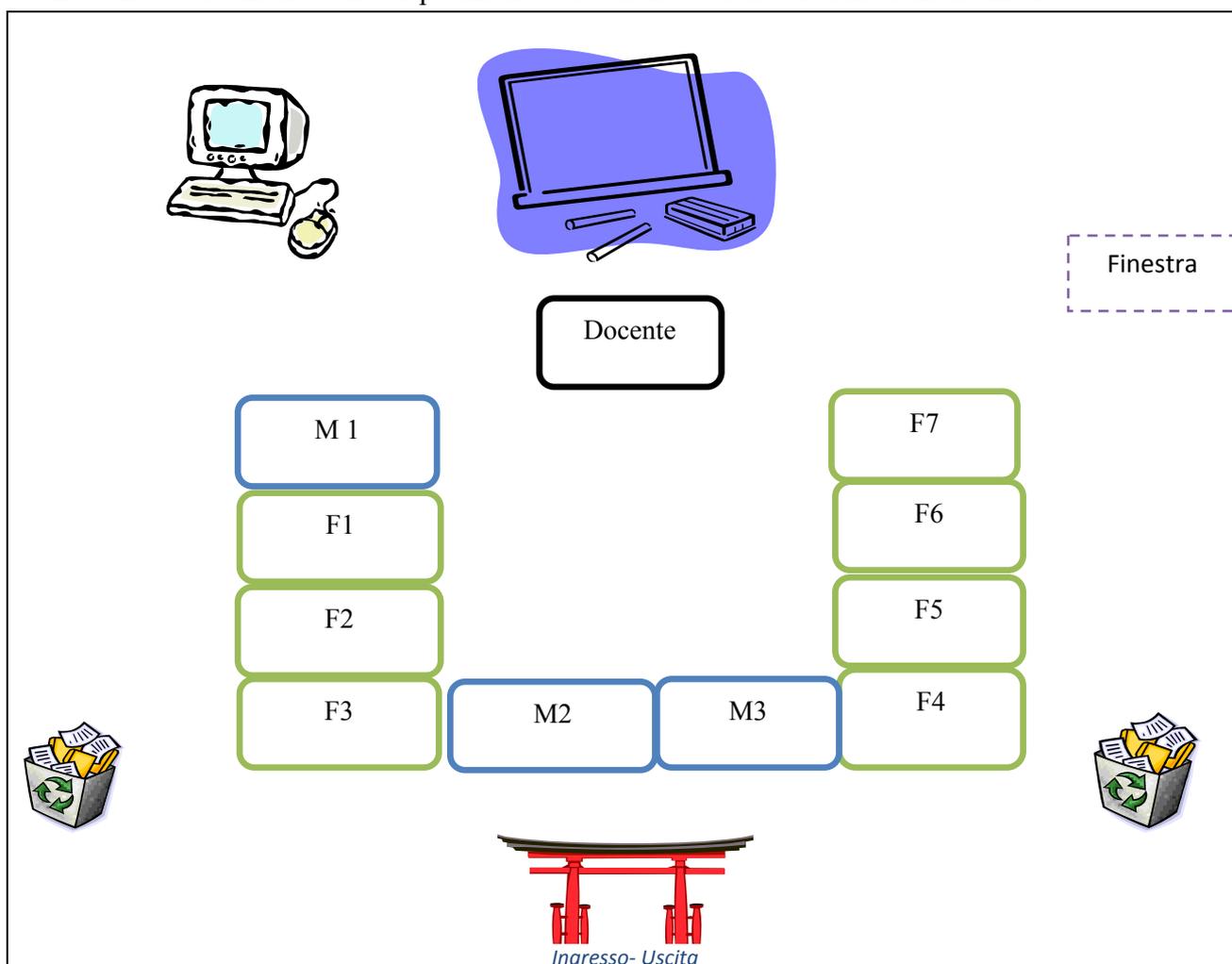
Il prospetto tecnico ci informa sulle condizioni con cui viene effettuato nel contesto la lezione. Ne consegue un territorio segnato dall'affollamento degli studenti che occupano le superficie, quasi forzando il senso di comodità che l'aula può garantire agli allievi a fronte di un numero minore di unità.

Scheda 1-Prospetto demografico degli studenti in classe

Studenti	
N. studenti	10
Target	Adulti
Classe	Monolingue
Composizione	 <p>■ uomini ■ donne</p>
Età	 <p>■ under 30 ■ under 40 ■ over 50</p>
Tipologia	 <p>■ Casalinghe ■ Impiegati/e ■ Pensionati ■ Studenti</p>

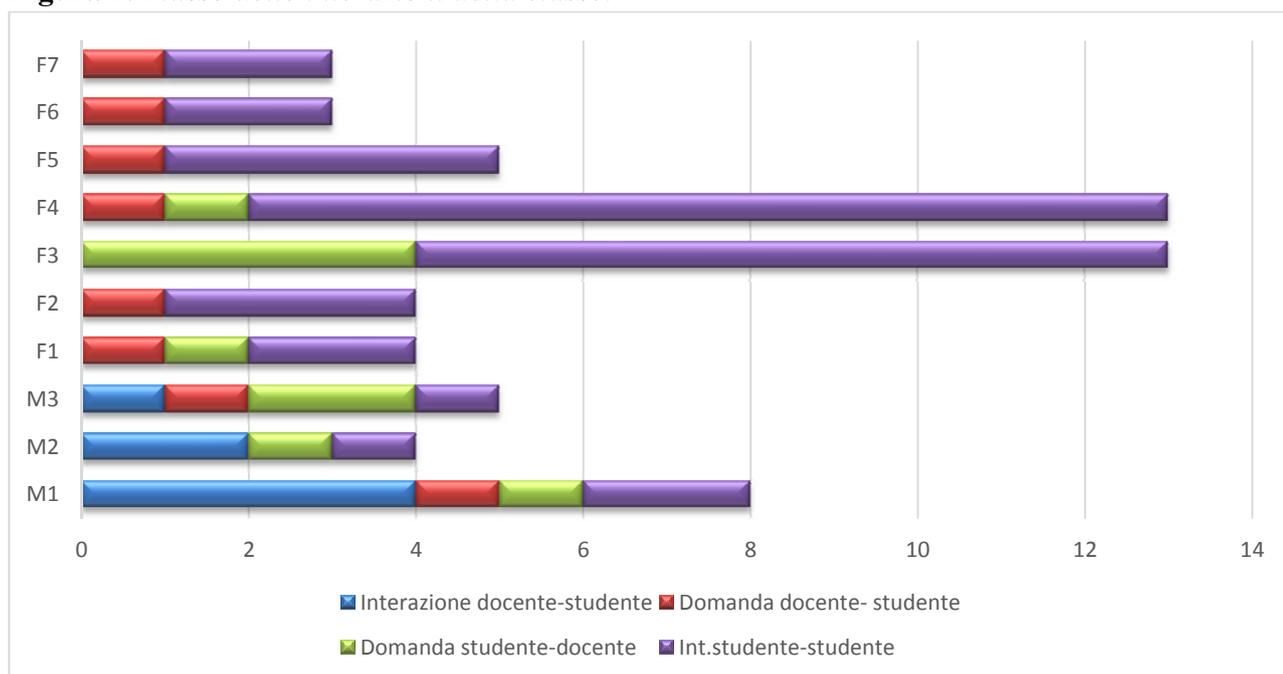
I grafici di sopra illustrano in maniera inequivocabile la composizione degli studenti in base al sesso, all'età e al tipo di impiego. La classe è perlopiù composta da over 50, la maggior parte dei quali è di sesso femminile. Vi è poi un'ampia fascia di casalinghe, mentre, un numero meno rilevante è ancora in attività. In questa cornice didattica, segnaliamo che non ci sono studenti universitari.

Scheda 2-Osservazione della disposizione dei banchi e dei flussi di interazione in classe.



Il grafico illustra lo scenario didattico, impiegando delle forme rettangolari di colore diverso per identificare la collocazione dello studente rispetto allo spazio didattico. All'interno di ogni casella, vi è poi l'indicazione del sesso dell'allievo con la relativa numerazione utile per misurare i flussi d'interazione. In questo modo, otteniamo un quadro generale in cui si distinguono gli studenti più attivi a livello comunicativo e interazionale. Il grafico che segue, infatti, si pone l'obiettivo di demarcare la gestione dei flussi e decifrare la differenze che intercorrono fra le interazioni in rapporto alle domande poste fra docente e studente e quelle di natura spontanea o legate alle attività didattiche della lezione fra gli studenti.

Figura 1. *Flusso delle interazioni della classe.*



Il grafico1 relativo ai flussi di relazione stabiliti in classe, mostra delle linee di frattura evidenti nella gestione comunicativa della classe. Le categorie che abbiamo considerato sono:

- interazione docente-studente, ovvero una linea di comunicazione sorta spontaneamente a seguito della discussione o approfondimento dei contenuti;
- interazione generata dalle domande del docente allo studente;
- interazione determinata da una prospettiva opposta del punto b, ovvero scaturita dalla domande dello studente al docente;
- interazione fra pari: essa comprende le modalità comunicative sia spontanee e frutto di lavoro di gruppo.

L'approccio comunicativo di ordine nozionale-funzionale che abbiamo riscontrato, pare non ammetta sviluppi comunicativi. I comportamenti verbali sono calcolati in maniera deterministica sulla base del rapporto fra domanda e risposta. Tutto ciò non ha generato complessità, ma esemplificazione del carico cognitivo di ciascuno, compresso nel proprio ruolo di esecutore dei compiti. La maggior parte delle interazioni rientrano all'interno di un mappa di interazione proporzionale al numero di attività con cui il docente ha ordinato un lavoro a coppie per la correzione dei compiti per casa e degli esercizi scritti in classe. In questo modo, egli ha compiuto una scelta didatticamente coerente con gli spazi possibili dello studente di confrontarsi con il compagno vicino e controllare l'esattezza delle informazioni. Il rischio di sbagliare davanti alla classe, perciò, è stato condiviso e distribuito.

Preme però segnalare da questa composizione delle interazioni mostrate dal grafico di sopra, alcune peculiarità:

- il docente di sesso maschile non ha mai rivolto delle domande alle studentesse; a ciò diamo un'interpretazione legata non a una mera discriminazione, ma a una motivazione radicata

nel contesto, fondata su categorie di potere, intelligenza e comunicazione suddivise per appartenenza a classi di sesso ed età. In quest'ottica, l'insegnante ha mantenuto l'ordine sociale che vige in Giappone, cercando di limare del tutto il rischio di espropriare gli uomini dalla comunicazione, di mettere davanti ad essi la donna alla quale però è implicitamente richiesto di intervenire e aprire una possibilità di dialogo;

- b) le due studentesse che hanno studiato in Italia per qualche mese, presentano caratteristiche attitudinali molto diverse dal resto della classe. Infatti, l'osservazione in classe ha consentito di evidenziare delle due allieve le seguenti peculiarità:
- maggiore padronanza della lingua;
 - più sicurezza espositiva;
 - più interventi da parte delle due studentesse; in più di una occasione hanno interrotto il docente;
 - dominanza semantica delle due in classe;
 - maggiore gestualità in nome di una socializzazione che ha interessato le due con un ritmo e bioritmo diverso dal resto della classe;
 - sincronizzazione dei loro interventi;
 - interventi di natura grammaticale si traduceva molte volte in spiegazioni alla classe circa il funzionamento del condizionale composto nella realtà linguistica italiana.

In un contesto di questo tipo che si denota per l'assenza di creatività e per la superbia metodologica del docente, le due studentesse hanno stabilito il clima della classe, offrendo un contributo spesso ironico e un lavoro intellettuale che metteva in cattiva luce la preparazione della lezione da parte del docente. Giunti a questo punto, proponiamo alcune riflessioni didattiche sulla metodologia dei docenti con lo scopo di far luce se il funzionamento di una didattica di questo tipo è coerente con l'impostazione spaziale della classe.

12.5.3 Rilevanza funzionale dello spazio all'organizzazione della didattica dell'italiano

A partire da una approccio etnografico basato sugli appunti dell'osservazione empirica, in questo paragrafo proporremo una descrizione puntuale della realtà didattica delle sette lezioni su un complessivo di otto, a cui abbiamo avuto accesso. Nostra convinzione è che il contesto considerato è fonte da cui ricavare significati, prassi, logiche e relazioni che si instaurano in forme aggregative o diverse dentro la classe. Lo scopo è di capire se vi è corrispondenza fra il fenomeno didattico esercitato nella fattispecie dalla pratica didattica del docente e lo schema spaziale della classe. In merito a quest'ultimo punto, però, abbiamo già individuato numerosi indizi che ci portano a considerare la metodologia didattica applicata al corso di italiano non conforme al tipo di apprendimento e di conoscenze che l'organizzazione spaziale delle aule dovrebbe ispirare. Pertanto, riteniamo valido uniformare il tipo di approccio glottodidattico del docente alla sequenzialità con cui sono scanditi i linguaggi spaziali dell'Istituto, in riferimento alla zona didattica (accesso e corridoio, disposizione delle aule nella pianta). Assistiamo a uno stacco netto della qualità dal momento che l'idea progettuale di apprendimento non coincide con il progetto di apprendimento delle lezioni, le quali presentano degli obiettivi differenti dalle mete e dagli obiettivi glottodidattici

stabiliti in fase curricolare. Un'ulteriore conferma giunge proprio dalla manipolazione dell'organismo didattico sullo spazio didattico che ci informa su quale obiettivo intende raggiungere e secondo quali modalità di ordine sociale desidera conseguire questi obiettivi. In questa cornice interpretativa della realtà spaziale dell'IIC, riscontriamo dei segni contraddittori quale l'incoerenza fra il movimento e l'impulso al cambiamento che dovrebbe generare un layout circolare che però possiede le peculiarità strutturali di una didattica basata su prestazioni e procedure sequenziali, il cui punto di forza però consiste nel fatto di sviluppare un'applicazione allo studio conforme alle abitudini dello studente giapponese. A questo scopo, crediamo utile entrare nel contesto didattico e descrivere i singoli passaggi metodologici, delineando così le costanti dell'intervento didattico dei docenti. In questo modo, forniamo al lettore gli strumenti per interpretare la struttura delle interazioni e dei comportamenti dello studente che abbiamo in precedenza analizzato.

12.5.4 Analisi dell'interazione didattica e del ruolo del docente nelle lezioni di italiano

In questo paragrafo rivisiteremo le interazioni degli studenti scaturite dall'impostazione didattica delle lezioni. Durante tale percorso, ci focalizzeremo sul ruolo assunto dal docente in un rapporto quantitativo rispetto alla classe.

Il grafico concernente i flussi di relazioni che abbiamo visto nel paragrafo 5.2, mette a fuoco come lo sviluppo razionale del processo di scambio comunicativo abbia:

- a) una dimensione di potere diseguale;
- b) una forma e natura asimmetrica caratterizzata dal ruolo assunto dal docente in ogni fase di passaggio didattico e cognitivo che effettua l'allievo.

Le interazioni stabilite da ogni singolo studente sono avvenute dal banco e non ha mai richiesto un movimento, un cambiamento di postura diversa da quella iniziale. La spiegazione di tale comportamento è dovuta al comfort delle sedie e alla disposizione dei banchi che facilitavano la direzionalità dei movimenti verso il docente. Un altro fattore è che l'insegnante, il più delle volte, è rimasto in piedi in uno stesso punto, in prossimità della sua postazione; in alcuni casi, ha preferito sedersi al suo banco e rimanere distante dalle altre presenze fisiche in aula. Un'altra componente da tenere in considerazione è che le superfici, secondo il nostro parere, mal si prestano a formule didattiche nelle quali si chiedono rapidi spostamenti fisici. A parte questa considerazione, il clima della classe è di carattere formale, non ludico in cui il riferimento assoluto è il docente.

È il docente, infatti, che stabilisce chi parla, decidendo molte volte la transizione da un parlante a un altro, secondo una direzione diversa (Orletti, 2009) da quella con cui in precedenza aveva avviato la conversazione durante la fase di *warm up*. In un breve confronto con uno di essi, ci è stata proposta una figura di insegnante come 'direttore d'orchestra', ovvero una figura poco democratica che si riserva il potere di:

- a) intervenire e manipolare la cornice contestuale dell'apprendimento, decidendo al contempo la forma spaziale da assegnare all'evento;
- b) stabilire la struttura e la direzionalità della partecipazione degli studenti;
- c) scegliere e imporre le regole di interazione in termini di durata e obiettivi;

- d) decidere il ruolo di chi attiva la discussione e di quale contributo valorizzare;
- e) definire la situazione comunicativa e il tema da discutere;
- f) aprire e chiudere l'evento linguistico.

In effetti, le osservazioni in classe hanno registrato l'alto numero di passaggi comunicativi stabiliti dal docente, il quale ha implementato un ruolo distribuzionale, di attivazione e di controllo sull'andamento della discussione. In modo particolare, egli ha deciso in ogni fase della lezione l'avvio e la conclusione del turno di parola; segnaliamo, in questi casi, come egli non abbia mai interrotto lo studente con il quale si condividono delle forme codificate di conoscenza.

Un altro elemento da considerare è che il docente parla a lungo, imponendo come vere le sue idee e dando le soluzioni ai quesiti di attività didattiche del testo che si rivelano come dei veri e propri falsi pragmatici. In linea con gli studi di Balboni (2013), le annotazioni di carattere didattico sul docente affermano una dominanza di tipo:

- a) strategica della 'lectio', in rapporto alle mete e agli obiettivi glottodidattici con cui ha costruito la lezione;
- b) semantica della discussione che si manifesta nel controllo sui temi e sugli argomenti;
- c) quantitativa, in riferimento alla durata della discussione;
- d) spaziale, a causa della possibilità di scegliere come muoversi nell'aula;
- e) sociale e interazionale intesa come potere di costruire l'interazione e di far entrare i partecipanti.

In ultima analisi, l'osservazione in classe ha permesso di rilevare ai nostri occhi un modello di docente che coincide, grosso modo, con quello praticato da Flanders (1970) per cui il docente ha una funzione direttiva, fa lezione, occupa uno spazio verbale corrispondente in media al 70 per cento del tempo di ogni lezione (Stubbs, 1990); critica e giustifica la sua autorità, pone domande dirette. Tuttavia, abbiamo individuato anche un atteggiamento che modera tale gestione dispotica del potere in classe. Di fatto, l'abbiamo visto praticare qualche volta una gestione più attenta al capitale umano della classe, ossia quando ha accettato e accolto le idee e opinioni dello studente e lo ha incoraggiato. Ad eccezione però di questi momenti, si impone un atteggiamento che sintetizziamo nella tabella seguente:

Tabella 1-Schema costitutivo lo stile di gestione didattica del docente secondo il modello di Flanders. Nostra libera interpretazione.

<i>Direttivo</i>	Non direttivo
<i>Fa lezione</i>	Accoglie e intuisce sentimenti
<i>Dirigista e poco comunicativo</i>	Incoraggia e loda nell'errore
<i>Critica e giustifica la sua autorità</i>	Accetta idee e opinione
<i>Spiega tutto in maniera deduttiva</i>	Pone domande crea le condizioni di un confronto fra studenti
<i>Dominanza verbale</i>	Spinge al <i>problem solving</i>
<i>Alta gerarchia nell'esecuzione dei compiti</i>	Attua lavori collaborativi al fine di distribuire lo stress di prestazione e delle responsabilità

Valori	Valori
<i>Basso entusiasmo</i>	Entusiasmo e soddisfazione del progetto di sé e didattico da realizzare
<i>Poca fiducia</i>	Fiducia
<i>Lavoro individuale</i>	Confronto
<i>Isolamento</i>	Socializzazione
<i>Scarse risorse alternative al manuale didattico</i>	Molteplicità del punti di vista come ricchezza per la culturalizzazione e lo scambio
<i>Demotivazione</i>	Partecipazione intensa
<i>Poca attenzione al processo di sviluppo cognitivo dell'apprendente</i>	Autostima
<i>Negazione degli altri</i>	Accettazione e valore del prossimo
<i>Si rivolge all'individuo</i>	Si rivolge al gruppo con una prospettiva e finalità di co-costruzione dell'apprendimento

In uno scenario come quello descritto, lo studente giapponese riconosce il ruolo del docente e lo fa con rispetto, in linea con i dettami del confucianesimo. Il rapporto fra i due attori, come già abbiamo detto, è formale per cui non abbiamo riscontrato né in classe né fuori dalla classe la possibilità che essi discutano eventuali insuccessi o degli aspetti didattici eventualmente da approfondire.

12.5.5 Analisi della metodologia applicata dal docente in classe

Il titolo di questo paragrafo ci riconduce al piano didattico e di azioni stabiliti in classe dal gruppo dei sette docenti (primo caso) osservati. La prima cosa da notare, è la costanza e la ripetitività con cui tutti i docenti hanno applicato, in successione, gli stessi schemi didattici al punto da ritenere che la sequenzialità delle fasi rientra nella progettazione e nella pianificazione curricolare del corso. Ci riferiamo, in particolare, all'organizzazione della lezione che è avvenuta in modo lineare secondo la scansione dei seguenti momenti didattici:

- saluti;
- domande binarie;
- correzione dei compiti per casa;
- lettura del testo o nuovo esercizio di rinforzo;
- svolgimento dell'esercizio;
- verifica;
- correzione individuale;
- ascolto o lettura del nuovo testo;
- compiti per casa.

Quello che è importante sottolineare è che un linguaggio didattico di questo tipo, risulta essere allineato e coerente con il linguaggio degli spazi dell'Istituto; entrambi si sviluppano in maniera

longitudinale, quasi per colmare i vuoti di azione non predisposti per effettive attività formative e linguistiche.

È evidente, quindi, che alla base vi sono concezioni e usi diversi dello spazio da parte dell'organismo e del docente. Proviamo a sintetizzarla nella griglia che segue:

Tabella 2-Rilevanza degli ambienti didattici per l'organismo e per il docente.

Per l'organizzazione didattica l'aula è	Per il docente l'aula è
Un programma architettonico destinato alla socializzazione	Uno spazio per fare lezione
Uno spazio formativo per il rafforzamento delle competenze comunicative della persona	Un ambiente per conseguire la competenza linguistica
Un ambiente confortevole	Un luogo inalterabile

In termini generali, la direzione didattica e i docenti presentano una profonda differenza nell'impostazione intellettuale della lezione e nell'utilizzare gli spazi didattici. L'implicazione che ciò arreca consiste principalmente nella divergenza degli obiettivi glottodidattici e nella distanza circa le mete educative da conseguire. Un panorama che punta a cambiare in forza della costituzione del Comitato didattico, al quale spetta il compito di ricucire le crepe fra il direttivo e i gruppo dei docenti dell'IIC.

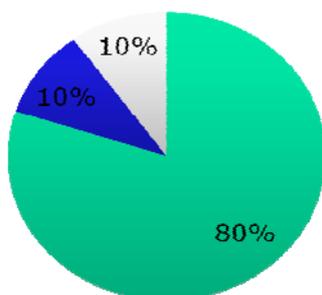
12.5.6 La voce degli studenti in rapporto alla soddisfazione dell'organizzazione spaziale dell'aula

I dati che riportiamo in questo paragrafo, riprendono le domande non presenti nella griglia del focus group. In linea con l'analisi che stiamo effettuando e in ragione della diversa impostazione che l'organismo e i docenti attribuiscono allo spazio didattico, è interessante sottolineare il punto di vista degli studenti che si sono così espressi in relazione alle due domande poste.

La prima di esse chiede allo studente di esprimere una preferenza su quale elemento dell'aula incontra il suo gradimento.

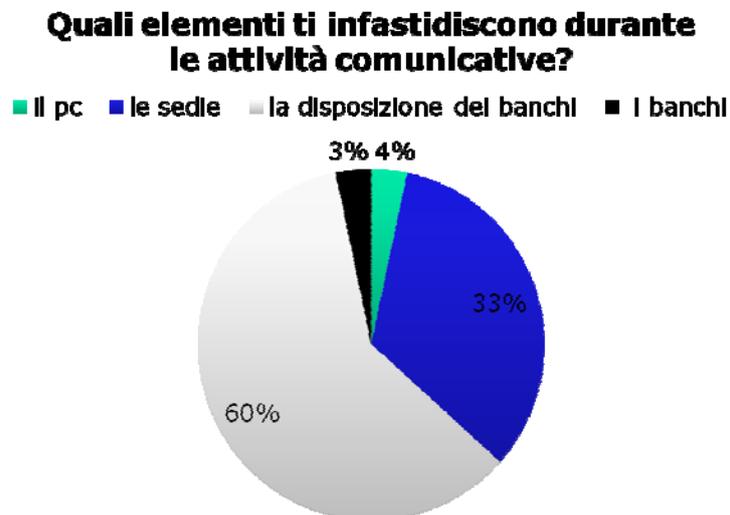
Cosa ti piace di più dell'aula?

- Il panorama
- la porta rossa
- l'organizzazione dell'aula



In effetti, abbiamo osservato che molti studenti rivolgono lo sguardo verso il panorama esterno. Molti di loro hanno sostenuto che la presenza del verde, contribuisce a rilassarsi, benché distogliere lo sguardo dal docente comporti simultaneamente un calo della concentrazione.

La seconda domanda mira ad approfondire non solo il rapporto che ogni allievo intervistato ha nei confronti dello spazio didattico, ma anche di comprendere se il malessere e lo stress che abbiamo notato, dipendano dall'organizzazione spaziale dei banchi.

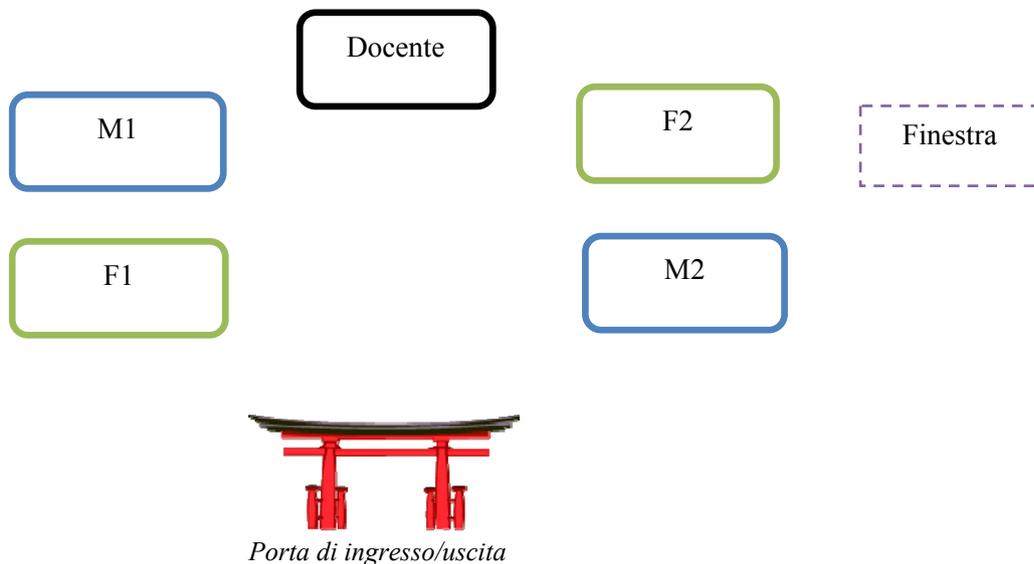


I numeri ci spingono a formulare l'ipotesi che una tale metodologia didattica non è allineata ai valori e alla funzione che un layout a ferro di cavallo dovrebbe contribuire a determinare nel progetto iniziale. Se tale ipotesi fosse fondata, potremmo sostenere che il docente nell'applicazione del suo approccio glottodidattico, deve tenere in considerazione lo spazio fisico ed eventualmente agire su di esso per modificarlo e renderlo sostenibile alle attività e alle pratiche di lavoro che la scelta metodologica e di natura tecnica, determinano in classe.

12.5.7 Il secondo caso di studio

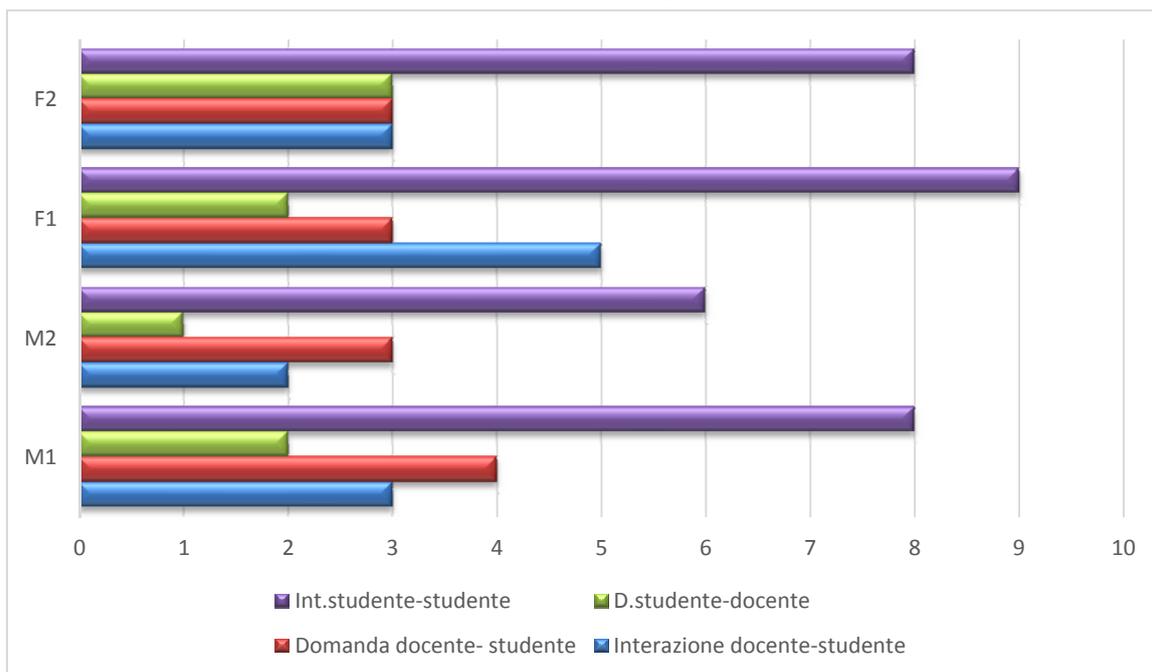
Pochi giorni prima di lasciare il Giappone, un docente ci ha accolto in una classe serale composta di 4 studenti con motivazioni strumentali. Tre di loro erano già stati in Italia e pertanto, presentavano una competenza linguistica collocabile al livello B2 del Quadro. Il corso aveva un valore micro linguistico per il fatto che la lingua italiana era circoscritta all'ambito commerciale. A queste caratteristiche che contribuiscono ad amalgamare il gruppo e renderlo multifunzionale nell'esaminare da più prospettive gli aspetti della cultura italiana, aggiungiamo che il docente ha svolto una lezione secondo un'ottica interculturale. Infatti, approfittando della nostra presenza in classe e degli obiettivi della nostra ricerca, ha preparato del materiale didattico finalizzato a far osservare e riflettere gli studenti sulla diversa organizzazione e utilizzo dello spazio di lavoro in Italia e in Giappone. Il contributo che ogni studente è stato capace di dare alla lezione trova risposta nel modo in cui l'insegnante ha guidato la classe. Egli ha sempre svolto un ruolo atto a implementare la discussione e la curiosità del gruppo. Non si è mai rivolto all'individuo ma alla classe della quale, alla fine di ogni aspetto trattato, ha sottolineato gli aspetti più importanti emersi dal confronto fra i due modelli, generando così una riflessione complessiva sui temi svolti. Come vedremo dalla scheda 2, il flusso dell'interazione fra i partecipanti è stato molto intenso e ciò è aderente al grado del coinvolgimento degli studenti al dibattito.

Scheda 3-Osservazione e rilevazione dei flussi di interazione in classe.



Il monitoraggio in questa classe ci ha permesso di analizzare il flusso e la distribuzione delle interazioni fra gli studenti. I risultati di questo diverso slancio comunicativo, sono riassunti nella tabella 3 che presentiamo sotto:

Figura 2. Flusso e distribuzione delle interazioni in classe.



Il grafico dà l'idea della diversa distribuzione dei flussi di interazione. Essa appare distribuita a tutti i componenti secondo uno sviluppo che varia dall'attitudine e dagli interessi personali di originare e indagare più a fondo la tematica discussa in classe. Se i dati testimoniano la quantità delle interazioni stabilite in classe per ognuno dei partecipanti, a noi in realtà preme rivisitare le ragioni che hanno consentito lo sviluppo di un processo comunicativo e interazionale così intenso.

Innanzitutto, constatiamo che il clima della classe rispetto alle altre osservate è diverso; c'è una maggiore coesione e coinvolgimento degli studenti, i quali si rendono attivi nel proporre le loro osservazioni. A questo aspetto, si aggiunge una comune motivazione allo studio dell'italiano dal momento che tutti e quattro gli studenti, nucleo fondamentale di una classe di dimensioni più piccole, lavorano nel settore dell'import-export presso ditte giapponesi che guardano in maniera strategica il mercato italiano. Un altro elemento di connessione è che non vi sono grosse differenze di età. In un contesto di questo tipo, il docente ha impostato la comunicazione con i discenti secondo un piano didattico pianificato ex ante, selezionando e manipolando dei materiali ad hoc. Come notiamo, non vi è nulla di didatticamente innovativo, ma l'attenzione e la cura che il docente ha per gli allievi, unitamente all'utilizzo di pc e proiettore, ha implementato l'interesse e la stessa dimensione culturale del tema. Il contenuto, inoltre, è stato affrontato da un'ottica interculturale, creando un movimento cognitivo, un flusso di pensiero ed emozioni, che spiega la circolazione fluida di opinioni, lo scambio di informazioni e la percezione anche da parte del sottoscritto, che il tempo della lezione sia passato rapidamente. I rapporti degli allievi era informale in classe. Tutti hanno mantenuto uno stile rispettoso nei confronti delle considerazioni che sono mano a mano emerse. Di conseguenza, il carattere delle informazioni è stato aperto, senza barriere psicologiche atte a trattenere le potenzialità emotivo-cognitive di ciascuno.

Il focus di questo cambiamento, a nostro avviso, si risolve nell'atteggiamento e nel ruolo di guida del docente e nella sua capacità di aver scelto un argomento adeguato alla situazione e agli interessi degli studenti. La prospettiva interculturale, poi, ha senza subbio contribuito a migliorare l'atmosfera e il flusso della comunicazione degli studenti. La riflessione sui contenuti è avvenuta in maniera spontanea e ciò rappresenta un segno innegabile di una gestione delle interazioni proveniente da 'basso'; il docente, dopo aver lanciato l'input, ha deciso di svolgere un ruolo e un'azione silenziosa. Successivamente, ha recuperato alcune informazioni per correggere o arricchire il lessico, bilanciando la discussione attorno alle parole chiave riportate da ogni allievo. In questo modo, la dimensione quantitativa delle interazioni trova corrispondenza in un regime qualitativo associato alla prestazione del gruppo piuttosto che del singolo allievo. Il ciclo di vita della lezione è passato attraverso un rinforzo dei legami fra studenti e del confronto dialogico; questi elementi sono stati accompagnati da comportamenti positivi e di apertura e da prestazione comunicative il cui valore è stato quello di creare nuovi stimoli, secondo modalità di costruzione del sapere e di negoziazione dei significati che hanno interessato il gruppo. La capacità di *team building* dei partecipanti ha innalzato il livello e le modalità di scambio comunicativo sull'argomento. Sulla base di questo profilo, la lezione ha fornito un'immagine in sintonia con gli interessi degli studenti. Lo spazio dell'aula è stata una zona di comfort e di scambio continuo e sinergico fra le varie persone, le quali ci hanno confessato al termine della lezione, durante il focus group, che, mantenendo un'organizzazione spaziale circolare, desidererebbero un tavolo rotondo per obbligarli ad avvicinarsi tra loro maggiormente. L'obiettivo è di poter analizzare e sviluppare l'uno con l'altro gli argomenti della lezione, come se la valenza umana avesse una connotazione strategica per trovare delle soluzioni appropriate in questo processo di apprendimento.

12.6 Luoghi, natura e forma delle interazioni dello studente

Prima di descrivere in maniera operativa i luoghi e la frequenza dei flussi delle interazioni degli studenti, riteniamo opportuno fare una premessa sul tipo di analisi che stiamo conducendo. Vi è un ambito di studi e di lavoro specifico della ‘*conversational analysis*’ che, dalla fine degli anni ’70, si è dedicata a indagare la struttura dell’interazione in contesti istituzionali (Fele, Paoletti, 2003). Tale area di ricerca, si è avvalsa dei contributi della sociologia con un orientamento riferito ai processi didattici. La fertilizzazione di queste aree di ricerca ha messo in luce una serie di peculiarità strutturali l’organizzazione della conversazione ordinaria (Baker, 1992). E da tale incrocio, dipenderà l’impostazione teorica e metodologica che faremo in merito alla condotta dello studente durante lo scambio comunicativo, con il fine di decodificare il comportamento e le forme relazionali degli attori secondo procedure e situazioni differenti. A questo proposito, faremo nostro il punto di vista naturalistico che privilegiando l’osservazione etnografica del contesto, tiene in considerazione le caratteristiche sociali e istituzionali del macro sistema (Adelman, Alexander, 1981) in cui si trovano gli apprendenti. In questo modo, insieme con le finalità che abbiamo prima descritto, possiamo demarcare la rilevanza funzionale che lo spazio istituzionale esercita nella organizzazione delle interazioni degli studenti.

12.6.1 Natura del legame fra metodologia e strumenti per l’osservazione delle interazioni

La manipolazione dell’organismo didattico sullo spazio ci dice quale obiettivo intende raggiungere e secondo quali modalità di ordine sociale desidera conseguire questi obiettivi.

Grazie all’osservazione e misurazione dell’interazione, giungiamo a misurare lo spazio della interazione, fisico, liquido e quantitativo, che regolano le interazioni. Nel fare questo, riteniamo utile distinguere due livelli contestuali di comunicazione fra i partecipanti: uno che prende luogo nelle classe e si svolge entro una cornice didattica. Il secondo, invece, si riferisce alla natura conversazionale entro gli ambienti didattici che, come vedremo, subiscono l’influenza delle condizioni esterne all’istituzione, coerentemente alla disimmetria della società giapponese e alle prassi educative di ordine gerontocratico con cui si instaurano i rapporti sociali in Giappone.

12.6.2 Comportamento e interazione dello studente in classe

In una classe corrispondente al primo caso di studio, abbiamo notato che lo studente assume un comportamento comunicativo fondato sulla proposizione di stimolo domanda-risposta; per il resto appare titubante, passivo, usa un linguaggio ripetitivo, tende a spezzare le frasi. Un tale fenomeno è collegato, come abbiamo constatato attraverso i grafici, a più fattori: l’incoerenza spaziale fra la metodologia, le tecniche didattiche del docente, le modalità di lavoro e il progetto spaziale

dell'aula. A queste componenti strutturali l'interazione, influisce lo stile attitudinale e cognitivo che lo studente giapponese over 50 riserba allo scambio comunicativo.

Accanto a tali fattori, dobbiamo considerare alcune variabili essenziali per la costruzioni dell'interazione sociale nel contesto. Infatti, abbiamo osservato che il contesto didattico, mantenendo forme e prassi sociali di interazione e relazione, ha fatto sì che in classe si ritrovassero tutte le peculiarità che lo studente trova nel contesto urbano esterno; qui si dispiegano codici culturali, gesti ordinari della vita sociale con le sue regole formali e informali. Si tratta di vincoli indispensabili per svolgere in maniera chiara determinati compiti, per mantenere determinate distanze di natura prossemica e critica. Pertanto, il contesto didattico ha riprodotto gli stessi significati e le medesime relazioni, prassi e logiche dell'esterno. Per gli studenti adusi a un atteggiamento passivo nei confronti della LS, potrebbe essere un fattore abilitante per il controllo della propria efficacia e prestazione in classe; ma tale situazione monologica, caratterizzata da tratti di univocità e di fissità (Shannon, Weaver, 1983) non crea movimenti, non apre spazi di dialogo, non dà luogo alla negoziazione con gli altri interlocutori né dà vita ad approfondimenti significativi. Il limite maggiore è che al paesaggio didattico è stato attribuito scarso valore, creando nello studente delle distorsioni cognitive che si ripercuotono in un atteggiamento psicosociale che mal si adatta con la configurazione del layout dell'aula. Interpretando il rapporto che questa tipologia di studente ha nei confronti dello spazio didattico, la struttura circolare dei banchi non concede punti di riferimento utili a ordinare le gerarchie di rispetto e trasmissione dei contenuti fra i partecipanti. La catena gerarchica trova riscontro allora con il riconoscimento della figura del docente che centra su di sé le pratiche, le modalità e i flussi comunicativi.

Nel secondo caso di studio presentato, invece, ogni intervento dello studente osservato, è frutto di una iniziativa spontanea; egli tende a partecipare attivamente alla lezione, gesticola, tende ad avvicinarsi agli altri, a raccontare di sé, a usare l'ironia e un repertorio verbale più complesso ed elaborato.

Anche i fattori sopra esaminati incidono sul clima della classe. Laddove vi è interazione, autonomia di scelte, assistiamo a un processo di integrazione e di coesione sociale che si concretizzano in una struttura basata sulla comunicazione, con il risultato di un apprendimento migliore. Lo dimostra il fatto che la circolazione orizzontale delle informazioni passa a forme di interazione sociale. Gli unici vincoli a un modello dialogico di questo tipo, è rappresentato dalla dimensione dell'aula. Se la disposizione a ferro di cavallo dei banchi ipotizza un approccio alla lingua che impegna gli studenti a cogliere i nessi causali che li lega vicendevolmente e all'ambiente (Manuti, Minnini, 2008), dall'altro lato le postazioni di lavoro costituiscono un limite in quanto ostacolano il movimento fisico all'interno di una rete di interazione e umana più complessa ed esigente.

12.6.3 Luoghi e flussi dello studente fuori dal processo didattico

Oggetto di analisi di questo paragrafo e di quelli a seguire, sono i luoghi didattici a cui lo studente, attribuisce una valenza di tipo fisico, sensoriale e semantica per svolgere entro tale scenario, in modalità differenti, una comunicazione con altri interlocutori. Individuati tali contesti, ricaveremo la quantità e quel codice sociolinguistico che ci permetterà di cogliere se le dinamiche comunicative di questa cornice contestuale l'ambiente dell'IIC, siano conformi a quelle stabilite durante le attività didattiche in classe oppure differenti. Prendendo in considerazione quest'ultimo caso, potremmo

fondare l'ipotesi che l'interazione e il processo di comunicazione degli studenti sono condizionati anche dal fattore ambientale, oltre che dalla situazione in cui gli allievi si trovano.

12.6.4 Lo strumento d'indagine

Lo strumento che abbiamo concepito per le finalità già indicate, prendono spunto dagli studi della psicologia ambientale. Per la costruzione di tale strumento, abbiamo seguito l'impostazione e le indicazioni che ritroviamo in Piardi et al., 2012. Cambiano, tuttavia, la situazione, la prospettiva di utilizzo, i criteri e gli obiettivi che ci poniamo di raggiungere. Infatti, lo strumento in questione considera il luogo come contenitore dell'organizzazione della comunicazione degli individui. Ciò ha un risvolto in rapporto ai luoghi, ovvero di indentificare quelle aree da cui passano delle informazioni di ordine semantico, facendo sì che lo studente si raccolga in quel punto e stabilisca delle relazioni. In prospettiva, tale processo potrebbe fare in modo che l'organizzazione potenzi questo ambiente in maniera funzionale alla socializzazione.

Partendo da questi assunti, la scheda che sotto proponiamo, è stata costruita con queste caratteristiche in modo da rilevare quale luogo fuori dal processo didattico si presti a essere interpretato dal discente come corpo simbolico alla socializzazione. A tal fine, abbiamo deciso di riportare una scheda che riteniamo essere esemplificativa di quelle che abbiamo elaborato e utilizzato nei giorni dell'osservazione presso l'IIC.

12.6.5 Modalità di compilazione e di esecuzione dei dati

Il modulo intercetta la durata, il luogo e la tipologia della interazione praticata dagli studenti nel momento in cui entrano in classe. L'osservazione è fatta sia prima dell'inizio della lezione che dopo il termine delle attività didattiche.

Scheda 3- Modulo di rilevazione delle interazioni.

		Nome: Classe:										
N. Interazioni	Data	Durata	Tipo	A1	A2	A3	A4	B	C	S	FR	Note
1	24 aprile	> 10 minuti	e					x			x	
2	24 aprile	10 minuti	e					x		x		
3	24 aprile	> 10 minuti	e					x			x	
4	24 aprile	> 10 minuti	c					x		x		
5	24 aprile	> 10 minuti	e					x		x		
6	24 aprile	10 minuti	e					x				
7	24 aprile	> 20 minuti	c					x				

Durata interazione	
1	<5 minuti
2	< 10 minuti
3	10 minuti
4	> 10 minuti
5	> 10 minuti

Tipo interazione		
Formale	Informale	
a	b	con insegnante
c	d	incontro a 2
e	f	incontro +3
g	h	cellulare
x	y	altro

Luoghi interazione	
<i>A. Aula</i>	
A1	nel suo banco
A2	nel banco del compagno
A3	in piedi
A4	vicino finestra
B	sala caffè
C	corridoio
S	atrio
FR	front office

La compilazione della scheda è avvenuta secondo tali modalità:

- a) inserendo i riferimenti presenti nella legenda e suddivisi per tipo, luoghi e durata;
- b) durante il periodo della nostra permanenza presso l'IIC e nei momenti in cui non eravamo impegnati a monitorare la realtà delle classi in cui siamo entrati;
- c) ha riguardato una classe per volta, formata da quegli studenti che, una volta entrati nell'aula assegnata alla lezione, rimanevano in attesa dell'inizio di essa. L'analisi dei loro movimenti è in seguito proseguita a conclusione delle lezioni;
- d) agli studenti della classe si sono molte volte combinati gli studenti di altre classi. Si sono formati all'esterno così gruppi eterogenei.

In tutti i casi presi in considerazione, abbiamo deciso di accompagnare in maniera silenziosa gli studenti durante il loro percorso di socializzazione fuori dalle classi. In merito a questo aspetto, i dati che abbiamo fornito con la scheda 3, si riferiscono alla giornata del 24 aprile, e danno la dimensione della socializzazione in rapporto alla durata, alla tipologia e al luogo di interazione.

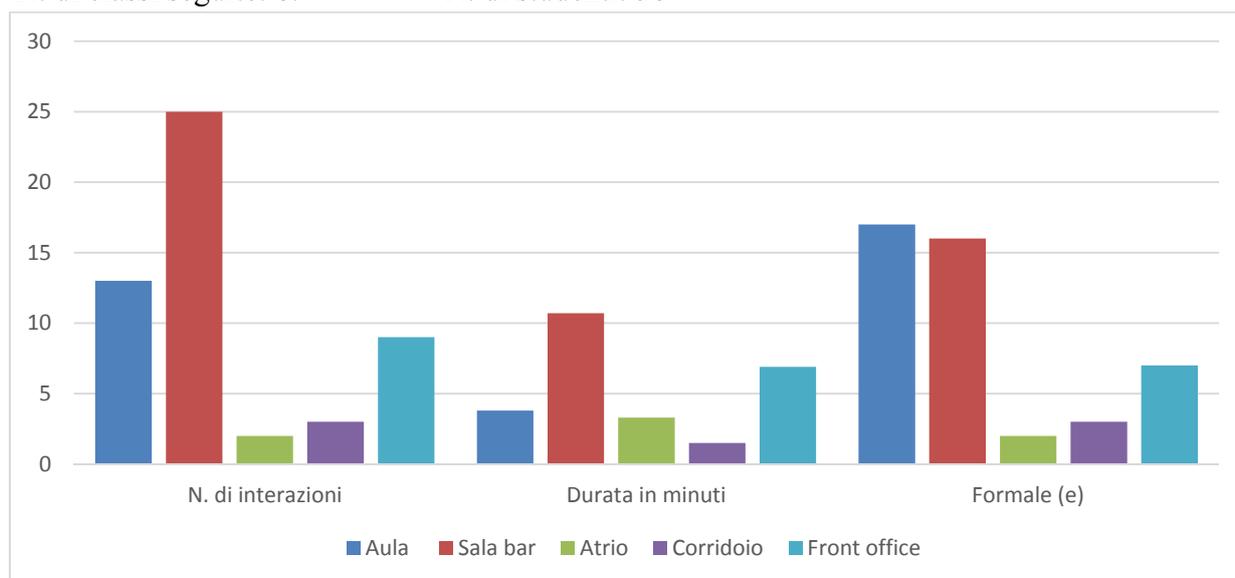
Alla fine del periodo di visita all'IIC, abbiamo raccolto ed esaminato tutti i dati. La tabulazione delle varie schede impiegate per il monitoraggio delle interazioni, ci ha permesso di avere a disposizione la mappa dei flussi e dei luoghi fisici più utilizzati per incontrarsi e comunicare. Di seguito presentiamo i dati in riferimento al luogo, tipologia, durata e luogo.

12.6.6 Analisi e interpretazione dei dati

In questo paragrafo, intendiamo indagare le relazioni che si sono instaurate in riferimento al luogo dello scambio comunicativo, alla tipologia di relazione e alla durata della interazione.

N. di classi seguite: 8.

N. di studenti: 58



La rilevazione delle interazioni confermano essenzialmente quanto abbiamo detto sui luoghi IIC; in modo particolare, della sala "Italia", chiamata anche sala bar per via del consumo di tale prodotto; questo spazio si presta ad accogliere la maggior parte delle interazioni tra gli studenti che hanno

modo di socializzare. Il grande tavolo come piano orizzontale e di appoggio, i materiali autentici e gli stimoli sensoriali che l'aula offrono allo studente, rende tale ambiente:

- a) luogo ideale di partecipazione pre e post lezione;
- b) spazio fortemente connesso alle attività didattiche;

Si tratta di un setting fisico riconducibile agli obiettivi iniziali dell'organizzazione: consolidare le relazioni fra i partecipanti, creando appositamente delle aree dedicate all'interazione, alla comunicazione fra gli studenti in modo che ciò possa creare delle forme di coesione fra gruppi di classi diverse. Prendo corpo la concezione dello spazio dell'organismo: tale componente assume rilevanza progettuale dal momento che è pensato a essere e luogo codificato della interazione ove ricorrono pratiche culturali locali per lo scambio partecipativo. Tuttavia, l'autenticità dei contenuti, la novità del contesto *open space*, l'associazione di profumi come quello del caffè e gli stimoli visivi, fanno giungere in quella sale la vita italiana di ogni giorno, aumentando di fatto la realtà dell'apprendente nell'osservare un modello culturale e linguistico diverso. L'organizzazione spaziale poi della sala costringe lo studente a rimodellare la propria posizione nello spazio. In tale ambiente, è facilmente intuibile la prospettiva degli altri senza che ciò comporti un cambio di postura e un differente ruolo. Per le ragioni che abbiamo considerato, acquista valore simbolico questo luogo come deputato a creare situazioni di reciprocità, di partecipazione comunicativa interno a un evento linguistico.

12.6.7 Comportamento e interazione dello studente nella sala "Italia"

Il ruolo rivestito da questa area risulta coerente con una soluzione organizzativa degli spazi di natura comunicativa. Il fine è la meta conoscenza e lo si evince da due momenti della progettazione spaziale: ognuno è libero di sedersi dove vuole, collocandosi in una posizione centrale nello scambio comunicativo stabilito. In questo modo, ogni apprendente diventa segno autorevole dello spazio e protagonista della interazione, avendo possibilità di controllo sull'andamento di una interazione che è costituita da mosse forti e di silenzi. È vero anche che la differenza di età fornisce una chiave di lettura che consente all'individuo di relazionarsi e di partecipare all'evento rispettando le gerarchie sociali. La comunicazione però si distribuisce con maggiore intensità secondo un ordine di turni più libero, senza essere condizionata dall'atmosfera della classe, dal peso della prestazione e dalle sollecitazioni del docente. Un layout quindi più congeniale allo spirito di comunicazione di tipo asimmetrico, benché gli onorifici ricorrenti confermano lo status quo degli anziani.

Un altro aspetto che risulta evidente dalla rilevazione, è che l'interazione che si svolge entro questo scenario, si sviluppa secondo modalità che abbiamo indicato con 'c', di livello formale: nel periodo di osservazione *in situ*, raramente abbiamo osservato uno scambio a due; la maggior parte delle interazioni ha coinvolto più partecipanti allo scambio, di 4 e talvolta 5 unità, mentre la durata dell'interazione ha avuto una media superiore ai dieci minuti, segno della motivazione degli studenti di condividere una situazione che li accomuna.

12.7 Conclusioni

Le persone che occupano lo spazio sono coinvolte nella progettazione e definizione del suo valore (Piardi et al., 2010). Un principio che si applica ai luoghi esaminati, i quali hanno rappresentato il *driver* di esplorazione circa la relazione che lega gli studenti a tali aree, con ricadute didattiche ed effettive sulla loro performance. Come atto finale di questo capitolo, possiamo concludere rintracciando quei segni e quelle tracce simboliche e semantiche con cui ogni area didattica è stata predisposta, consapevolmente o meno, per lanciare agli apprendenti un messaggio e un riferimento sostanzialmente connaturato all'esperienza formativa che compiono all'interno di questa cornice.

I campioni analizzati in termini di progettazione ambientale, le interviste e le osservazioni empiriche, hanno chiarito il significato da attribuire allo sviluppo di un linguaggio longitudinale che è rappresentato dal corridoio. Esso è simbolo di un processo direttivo ma aperto a revisionare i suoi contenuti. Da questa visuale, il corridoio si pone come segmento in cui transitano le relazioni fra persone; nello stesso tempo, esso è schema di riferimento sociale dell'individuo che crea e mantiene in tale area e in quelle più propriamente adibite alla didattica, la propria identità monolingue, avendo ricreato con la complicità del docente, le stesse condizioni di comportamento della società esterna. Del resto, le attività didattiche e le lezioni non fanno altro che recuperare tali codici semiotici e le medesime forme di negoziazione, determinando una lettura del contesto che non muta le caratteristiche di apprendimento a cui è abituato l'individuo; nei casi osservati, a fronte di poche eccezioni, in classe si è determinato un modesto livello comunicativo e interattivo; parallelamente a tale condizione, abbiamo individuato difficoltà di ordine cognitivo nel riflettere sugli usi della lingua. In questo senso l'aula diventa simbolica e segno della società giapponese di concepire l'apprendimento della lingua in un contesto istituzionale. A questi riferimenti, corrisponde un elevato investimento dell'organismo su una diversa riproposizione della conoscenza. Su tale idea vengono regolati i curricoli e il layout di ogni aula. Riscontriamo dunque una forte divergenza tra lo schema progettuale dell'aula in termini spaziali e lo schema didattico eseguito dal docente. La convinzione è che soltanto il costante lavoro di aggiornamento che il direttivo esegue annualmente, potrebbe ridurre le complessità reali dei contesti. Ciò comporterebbe scelte glottodidattiche del docente di diverso tipo, allineate agli obiettivi e alla mete educative del comitato didattico, di cui rimane significativamente forte il compito di realizzare un apprendimento moderno con l'utilizzo delle nuove tecnologie. Una dimensione dell'essere e del fare che si rivolge non solo all'individuo ma al gruppo di studenti che lavorano in maniera cooperativa. A tal riguardo, un indicatore di questa convinzione di centralizzare le condotte collettive degli studenti verso una maggiore propensione a costruire relazioni e a condividere le risorse scaturite da un diverso approccio e prestazione della lingua LS, è riservata alla sala "Italia", luogo di ritrovo e di impatto per verificare il funzionamento sociale del gruppo ai fini della realizzazione di una modalità di studio correlata alla dimensione dell'altro, a una elevata soddisfazione delle relazioni instaurate e conseguite grazie agli ambienti didattici dell'Istituto.

13. Conclusioni e proposte

Quest'ultima parte della ricerca si propone di evidenziare i costrutti e le ricadute della nostra sperimentazione nonché di rintracciare possibili ipotesi ed effetti di progettazione didattica sulla dimensione dell'insegnamento e apprendimento della lingua italiana come lingua straniera in un contesto istituzionale come quello indagato e descritto.

13.1 Analisi dei cambiamenti

L'indagine che abbiamo proposto a tutto campo sulla realtà istituzionale degli Istituti italiani di cultura, ha messo in evidenza quali siano i punti di forza e quelli di debolezza nel processo di insegnamento della lingua italiana. Nella fattispecie, abbiamo esaminato l'IIC di Tokyo, in quanto tale realtà didattica potrebbe estendersi e informare gli altri contesti istituzionali nei quali l'offerta formativa e linguistica costituisce l'attività core e la risorsa principale di approvvigionamento dell'organismo. In ragione a questi elementi, abbiamo individuato le variabili organizzative di una didattica articolata per processi. Ciò ci ha consentito di inquadrare il modello progettuale di apprendimento dell'IIC basato sui costrutti del marketing esperienziale, riadattato però, ai termini concettuali di un fenomeno complesso quale l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana come lingua straniera in un contesto che presenta peculiarità specifiche. Partendo da quest'ultimo punto, è stato opportuno poi ricostruire il meccanismo di inserimento e di connessione contestuale del progetto didattico rispetto al sistema di valori culturali del Giappone. A questo proposito, abbiamo voluto che il lettore tenesse presente un modello di comportamento e di educazione che, rifacendosi e utilizzando i principi del confucianesimo, acquista rilevanza nella costituzione di uno schema progettuale e organizzativo didattico IIC che vuole mutare i riferimenti concettuali dello studente e ispirare nuove modalità di apprendimento. Tale rapporto si esplica riconsiderando due elementi: il ruolo dello spazio e i bisogni relazionali degli individui. Per quanto concerne il primo punto, lo spazio in Giappone è definito in rapporto alla circostanza, ossia alla situazione in cui si svolge l'esperienza. L'approfondimento dello spazio concepito e assegnato dall'organismo italiano, lo rende invece implicito e descrittivo di una relazione continua, non circostanziale al momento dell'esperienza né indipendente dal contesto in cui si colloca; lo spazio fisico che la sede IIC tende a creare e diffondere nell'ambiente, risponde così a un modello territoriale che integra lo spazio circostante e le persone. Tale concezione presenta un profilo materiale e culturale che è osservato e interpretato alla luce delle interconnessioni proposte, della valenza dei messaggi lanciati dall'organismo e delle metamorfosi che riesce a determinare nell'ambiente esterno. Una di esse riguarda proprio il secondo aspetto che stiamo tenendo in considerazione, vale a dire il bisogno relazionale degli individui di riferirsi a fonti alternative di pensiero per mezzo delle quali riconoscere la valenza di un modello culturale diverso. Si viene a creare pertanto un modello di contatto visibile e aderente ai bisogni formativi e culturali del contesto, laddove l'esperienza del parlare e sapere un'altra lingua diventa per gli individui ricchezza di conoscenza dell'altro. Siamo ben distanti, in quest'ottica, dalla visione della Zamborlin (2003, 2007) di considerare la categoria di target che abbiamo ritrovato a essere protagonista dei luoghi didattici dell'IIC degli esteti, ovvero attratti dalle meraviglie stimolanti della cultura italiana (Peruzzi, 2009). Il profilo cognitivo e

socioculturale e, soprattutto, le risposte dei destinatari dei corsi di lingua dell'Istituto ai quesiti posti dal questionario e dal focus group, avvalorano l'indirizzo strategico attuato dall'organismo. Tale indirizzo, infatti, riguarda una tipologia di pubblico che per essere valorizzato, necessita di metodologie e strumenti di riflessione metalinguistica che, allineati a categorie mai superficiali di apprendimento fondato su relazioni e condivisioni significative, distanti dalle forme della linguistica educativa (Sugeta, 2011), danno vita a un'esperienza in grado di accorciare le distanze fisiche e linguistiche tra due modelli culturali e linguistici che si confrontano entro una cornice ambientale comune; inoltre, avvalendosi di un ambiente di lavoro fondato sui parametri che abbiamo individuato nel corso della ricerca, l'organismo si dimostra attento:

- a) al benessere della persona;
- b) alla costruzione di un prodotto culturale che include non solo l'apprendimento della lingua, ma la qualità intrinseca di alcune sue componenti: i luoghi dell'IIC dove è circoscritta l'esperienza;
- c) a descrivere l'esperienza dello studente, offrendo un *packaging* più dettagliato e ricco di stimoli polisensoriali che evidenziano l'importanza e l'unicità del luogo in cui avviene l'apprendimento.

Tale strategia, in sintesi, ha voluto determinare un rovesciamento dell'apprendimento e dell'utilizzo della lingua posto in questi termini:

- a) alla sovrabbondanza quantitativa di nozioni, concetti e teorie grammaticali disposte in modo gerarchico, corrisponde un ordine superiore di insegnamento legato alla qualità didattica e della prestazione dello studente nell'avanzare verso un universo linguistico dove i domini delle aree del sapere, sottolineano i bisogni soggettivi e le differenze individuali;
- b) allo scopo comunicativo della pratica didattica, si combina un altro di tipo pragmatico. Ciò spiega e rafforza la motivazione a muoversi verso una lingua dinamica e complessa, utilizzabile per il piacere di praticarla o per il bisogno di accedere a dei comportamenti linguistici distintivi di un livello di analisi e di valutazione più profondo.

Polarità opposte che marcano il differenziale degli ambienti dell'IIC. In questa concezione dell'apprendimento proposta dall'organizzazione, occupano un ruolo fondamentale la costruzione dei luoghi dell'apprendere.

13.2 Nuovi ambienti di apprendimento

La concezione dei nuovi ambienti coinvolge a più livelli l'individuo; assistiamo perciò a un accoppiamento strutturale di individuo e ambiente che si articola in dinamiche che mirano a integrare forme di conoscenza contestuali allo scopo di modificare le condizioni dell'apprendimento. Ne risulta un quadro fortemente radicato sui processi di relazione degli individui e di crescita, nelle cui prospettive gli ambienti fungono da attivatori e supporto della motivazione e delle attività didattiche. In questo connubio di finalità e strategie, l'IIC ha operato in modo da creare dei contesti stabili, adattabili alle funzioni desiderate, benché non abbia del tutto

sfruttato il potenziale di tali luoghi per facilitare delle condotte diverse. La progettazione e la selezione degli ambienti esterni conferma, inoltre, un approccio situazionale al contesto mentre sul versante interno, è stato adottato un approccio per processi, interno a una prospettiva olistica dell'esperienza formativa. Il risultato è che ogni luogo didattico costituisce un sottoinsieme organico che opera per una realtà fondata sulla costruzione di significati, sulla negoziazione e sulla condivisione continua con l'organizzazione. Alla rete di relazioni e di significati che caratterizzano la dimensione cognitiva, prescrittiva e simbolica dell'esperienza dell'individuo (Weick, 1993), deve essere associata una didattica capace di rimodellare l'apprendimento dello studente. A questo fine, contribuiscono non solo un comunicativismo che procede per affinare le strategie di pensiero e di lavoro dello studente, ma anche il layout delle aule e la scelta di collocare determinati *tools* dentro i suoi confini in modo da attivare una lettura del senso della nuova acquisizione. In classe, la relazione fra individui e setting fisico appare adeguata nella misura in cui lo spazio supporta l'attività didattica del docente e la realizzazione di questi scopi che non si basano, come abbiamo detto, su un comunicativismo spicciolo.

Nello specifico, abbiamo individuato da un lato il sistema relazionale basato sul mantenimento di una medesima cultura ambientale, dall'altro abbiamo posto l'accento su un diverso programma degli e negli ambienti, fondato sul grado di conflittualità fra lo schema progettuale dell'apprendimento dell'organismo e l'effettivo disegno didattico applicato dal docente e che non tiene affatto conto della comprensione dello spazio fisico. Le risposte degli studenti hanno evidenziato questa frattura che si ricrea in distorsioni che interessano il processo di relazione e di apprendimento degli stessi protagonisti. Nella conoscenza che il capitale umano acquisisce, vi è un disordine concettuale dell'apprendimento. In questo senso, una corretta gestione del conflitto tra due modelli differenti di apprendimento potrebbe far sì che il microcosmo dell'aula diventi ordine superiore e propulsivo di una organizzazione sociale e di forme relazionali diffuse in relazione alla qualità di ciò che dell'apprendimento ha interiorizzato. In questo esercizio di porre l'individuo nella posizione centrale di tipo sensoriale e comunicativa che gli compete, la composizione degli ambienti diventa funzionale:

- a) alla sperimentazione, divenendo perciò una risorsa inarrestabile per gli individui;
- b) luoghi di valorizzazione delle persone.

Secondo questa logica, vengono sviluppati supporti e strumenti, particolari dell'ambiente e modelli di azione perché la compresenza di più fattori fisici sia aggregabile all'obiettivo da conseguire, ovvero la creazione di esperienza, di percezioni più profonde che danno la misura di un sistema funzionale all'apprendimento, in cui ogni unità individua il valore e lo diffonde sotto forma di riflessione, di benessere fisico e, più in generale, del livello di priorità assegnato ed espresso dallo studente nella valutazione dei meriti conseguiti e del suo profitto. Ciò determina un sistema ambientale consapevolmente progettato e strutturato a fornire stimoli alle persone.

All'interno di questa griglia interpretativa, l'organizzazione spaziale delle aule è simbolica del costruito culturale e sociale dell'organizzazione, di sfida alle nuove necessità formative, dei nuovi modelli di riflessione e di interazione rilevabili proprio dentro tali ambienti sociali. Lo spazio didattico, quindi, si integra nell'esperienza di vita sociale dell'individuo nell'atto in cui apprende, divenendone parte del processo di generazione di realtà condivise a livello fisico, sensoriale, emotivo e cognitivo. In questo senso, alle mutate necessità dell'individuo corrisponde la necessità

degli ambienti di seguire le evoluzioni del fattore umano. In tal modo, per l'organizzazione significa mettere a disposizione degli apprendenti uno scenario che offre un sistema che annovera un programma condiviso, un paradigma comportamentale appropriato e degli strumenti adeguati al processo formativo; un insieme di elementi sintatticamente accordati e correlati al fine di creare situazioni nuove per essere conosciute e meglio interpretate alla luce di nuovi stimoli di senso pregnanti. In quest'ottica, ogni aspetto della didattica è inseparabile dall'azione; per quello che è l'oggetto della nostra ricerca, questo significa che la natura del contesto genera apprendimento, articolandosi in tutti gli altri ambienti in cui lo studente si muove, agisce, opera simultaneamente (Lanzara, 1997).

Tuttavia l'IIC dovrebbe maggiormente tendere a questa prospettiva di riqualificazione del territorio didattico perché tali luoghi non siano separati e riduttivi di uno stadio emotivo e cognitivo solamente personale e specifico della lezione, ma piuttosto diventino evento comunicato legato a ogni sfera fisica dello spazio. In questo modo, ogni componente, umana e spaziale, potenzia l'identità sociale grazie alla giusta combinazione di far convivere soggetti con emozioni e opinioni differenti, sostenendo attraverso il coinvolgimento sensoriale, psicologico e cognitivo, la validità dell'esperienza di apprendimento in cui sono coinvolti. Non si tratta, dunque, solo di riconoscere l'ambiente didattico come fonte di posizionamento e di valutazione critica, ma di riuscire a tradurre le proprie competenze costruite in questa piattaforma, in un'azione fondata sia sul piacere di comunicare in italiano che sul gusto di esplorare nuovi ambiti del sapere.

Il circolo della qualità avviene soprattutto per la scelta del docente di riconoscere dall'interno l'individuo e di garantirgli tutti gli strumenti per creare l'atto di riflessione comunicativa. Dall'analisi che però abbiamo fatto del contesto didattico dell'Istituto, emerge un quadro glottodidattico artefatto, dove sia gli attori che gli interpreti sono incanalati verso forme di conoscenza astratta e secondo modalità di studio convenzionali a un approccio che converge in un modo di concepire la lingua come un sapere che non si racconta, e si arresta nel momento stesso in cui ha una valenza di confronto.

Perché quindi la portata degli ambienti abbiano una direzione di mediazione e siano multifunzionali alla ricostruzione delle cose che 'si possano fare attraverso e con la lingua', occorre muoversi a livello contestuale per reimpostare tutte le attività didattiche e allinearle a una medesima e unitaria concezione del movimento; essa incorpora pratiche, strumenti, tecniche, attività, mondi che vanno gestiti e attuati con coscienza morale (Minnini, 2007) e consapevolezza metodologica.

13.3 Un nuovo contesto per il cambiamento

La tipologia di cambiamento che la dimensione organizzativa e ambientale contribuiscono a garantire all'apprendimento, si fonda essenzialmente sulla combinazione della visione sociale dell'organismo con la prospettiva umanistico-affettiva dell'intero processo (Castello, Gabrielli, 2006). Si viene pertanto a creare un quadro metodologico di alternative strutturali, tecnologiche e gestionali che si traducono in ampiezza e profondità in riferimento allo spazio e alle abilità cognitive dell'individuo. La dimensione ambientale diventa in quest'ottica determinante per sollecitare un processo di cambiamento circa il rapporto delle persone con la coppia contesto-ambiente, entro una cornice che viene percepita come luogo di studio e di socializzazione. Infatti, gli ambienti didattici sono spazi di incontro e di socializzazione. L'alta frequenza di interazione

entro la sala “Italia”, dimostra come un paesaggio organizzato attorno all’individuo deve avere una rilevanza sociale e comunicativa. Un riferimento preciso che comporta per l’IIC l’organizzazione di spazi differenziati e distribuiti per tipo e dimensione per condividere informazioni, pratiche e promuovere confronti interculturali al di fuori della classe. Elementi, perciò, destinati a incidere sulla qualità della vita della classe, sul benessere psicosociale dello studente. Quest’ultimo, determinato dal valore della sua motivazione ad apprendere, mette a fuoco questa trasformazione in ogni ambiente didattico. Da questa visuale, il sistema ambientale è considerato come estensione dello spazio dell’aula; in tali luoghi non vi è nessuna simulazione dell’apprendimento, la loro autenticità aumenta la coesione con quanto sperimentato didatticamente nell’aula, incrementando di fatto la motivazione dell’apprendente a interagire di più e allo scambio di idee.

13.4 Risultati attesi e possibili ricadute

L’intervento che possiamo ipotizzare è rivolto all’attenzione estetica dei luoghi ospitanti l’apprendimento; esso si converte in una dimensione etica rivolta al discente, come segno di una progettazione didattica che si prende cura degli individui, mettendoli nelle condizioni migliori di interagire e svolgere con maggior efficienza le attività didattiche. In questa maniera, si apre una diversa concezione di considerare le aule come luoghi fisici dell’incontro, punto di una rete che connette gli apprendenti nell’ambito di un percorso globale che coinvolge tutti gli ambienti dell’istituto erogatore. Con questa proposta di valore etico, progettuale e didattico, quindi giungiamo a sostenere le possibili ricadute per effetto dell’interdipendenza tra l’individuo e l’ambiente. Vediamole assieme:

- a) l’elaborazione della politica linguistica dell’ente: una scelta progettuale di questo tipo, comporta a monte, un riconoscimento delle priorità strategiche e degli obiettivi all’interno di una pianificazione che individua tra gli elementi di rinnovamento didattico proprio la costruzione di ambienti didattici innovativi;
- b) una diversa progettualità organizzata attorno all’apprendente;
- c) la realizzazione di nuovi scenari didattici alla luce dei quali rivedere i modelli organizzativi, relazionali e tattici dell’apprendimento.

Da un progettualità organizzata attorno all’apprendente, cogliamo altri benefici in riferimento a due categorie: *market oriented* e didattico. La prima tratta gli IIC come impresa culturale, considerando come sua specificità la necessità di costruire delle strade alternative e percorribili in rapporto a due esiti:

- a) la riduzione della dipendenza dei finanziamenti statali;
- b) una direzione di autonomia organizzativa in un’ottica imprenditoriale che modifica la portata del suo assetto mediante esercizi *di fundraising* e di utilizzo di capitali privati.

Per quanto riguarda invece le ricadute in termini di *market oriented*, proponiamo la tabella di sotto per mettere in rilievo i fattori di un possibile miglioramento in relazione al sistema di promozione della lingua e della cultura italiana da parte dell’IIC:

Tabella 1-Progettualità di apprendimento *marketing oriented*: principali ricadute. Nostra elaborazione.

Obiettivi generali	Obiettivi specifici
Riposizionamento del mercato delle lingue individuando delle azioni prioritarie per mantenere alto il livello di reputazione, di riconoscibilità e di performance dell'IIC Un sistema di produzione culturale non può prescindere dalla costituzione di un sistema di alleanze, la cui costituzione influenzerebbe le politiche di promozione e gestione della promozione della lingua e della cultura italiana in contesto	Focalizzarsi sull'esigenza di diffondere prospettive di valore per l'insegnamento/apprendimento della lingua e della cultura italiana Sperimentare modelli e strumenti innovativi di supporto per costruire relazioni personalizzate con lo studente volte a facilitare l'accesso ai percorsi formativi
Cogliere nuove opportunità di crescere con l'utilizzo di modelli di osservazione della didattica in rapporto alle esigenze degli studenti	Importare/produrre opzioni praticabili che qualificano una progettazione didattica finalizzata alla dimensione della crescita dello studente
Creare e sostenere la domanda di italiano attraverso mosse strategiche e organizzative orientati alla qualità dei luoghi della cultura e della didattica dell'italiano	Progettualità organizzata attorno all'esperienza di studio degli allievi
Accrescere le prospettive di profitto e di crescita	Fidelizzare lo studente attivandolo come <i>prosumer</i>

In merito al contributo che tale direzione potrebbe assegnare alla didattica, proponiamo una sintesi di tali elementi suddivisi per obiettivi generali e specifici della dimensione esperienziale legata all'apprendimento della lingua italiana.

Tabella 2-Benefici per l'attività didattica. Nostra elaborazione.

Obiettivi generali	Obiettivi specifici
Ricostruzione del <i>concept</i> della scuola che configura il proprio ambiente come paesaggio sociale	Ogni ambiente didattico diventa luogo di circolazione di idee e di informazioni, di scambio e di relazioni, rafforzando così i processi sociali dell'apprendimento
Gli ambienti didattici diventano parte della struttura di preferenza degli studenti	Spazi fisici funzionali al benessere ergonomico dello studente al fine di aumentare l'efficienza della sua performance
Equilibrio diffuso fra comfort a scopo di efficienze della pratiche di lavoro e uso intelligente delle risorse ambientali	Equilibrio in classe fra spazi, persone e contesto
Concezione dell'apprendimento dell'ente regolato da attrezzature moderne e percorsi di sviluppo formativo dei docenti	Articolazione e contaminazione simbolica fra arredi e tecnologie leggere, tecniche didattiche e pratiche di lavoro

Un lettura più attenta circa i benefici che si potrebbero ottenere da un'attenta progettualità dello spazio per l'attività didattica, sono:

- a) una migliore organizzazione dell'aula migliora i processi didattici e le attività funzionali alle performance dello studente;
- b) un migliore layout favorisce l'integrazione, la motivazione, riduce le distanze e produce dei risultati migliori in termine di profitto;
- c) nuovi input progettuali: essi si esprimono in termini di *mapping* valoriale. Per eliminare gli sprechi occorre "mappare" il flusso del valore, ovvero delineare tutte le attività in cui si articola il processo didattico, distinguendo tra quelle a valore aggiunto e quelle non a valore

aggiunto. In questa prospettiva, le aule hanno una influenza evolutiva sulla natura dell'apprendimento e sulla sfera dell'individuo, in quanto entrano in contatto con lo studente e sono in relazione diretta con la sua esperienza di profitto e di crescita.

Dall'esamina che abbiamo indicato sopra, prende corpo uno schema che si sviluppa in termini concettuali e pratici. Lo riportiamo successivamente a questa sua descrizione, poiché lo sviluppo di un diverso servizio didattico segna ipoteticamente una linea di demarcazione tra concezioni di apprendimento differenti, dove l'indirizzo strategico di un corso di lingua avviene in parallelo con le possibilità del mercato e l'ottimizzazione, su scala individuale e sociale, di tutte le superfici ambientali che partecipano a un processo di apprendimento organizzato che punta alla gestione efficace di un modello linguistico e culturale che si sposta sugli individui e sull'esperienza di lungo termine. Questo comporta un nuovo tipo di *management* didattico abile a ridisegnare i processi e a configurarli in parallelo in un ambiente più stimolante in modo da estrarre da ogni percorso un valore soggettivo e sociale. In quest'ottica, ci sembra opportuno rilevare in forma schematica il valore aggiunto che ricaviamo da un'offerta formativa che identifica negli ambienti didattici una variabile della qualità dell'apprendimento della lingua straniera rispetto alle modalità di progettazione e di erogazione precedenti.

Tabella 3-Schema sinottico dei profili e dei benefici dell'offerta didattica. Nostra elaborazione.

	Didattica anni '70	Didattica anni '90	Didattica 3.0
Teorie di riferimento della didattica	Sequenzialità	Costruttivismo partecipativo	Progettazione Pianificazione Personalizzazione
Focus	Contenuti	Qualità didattica	Valore delle persone
Mercato	Insaturo	Saturo	In saturazione
Domanda	Latente	Elevata	Elevata
Competitors	Scarsa	Affollata	Elevata
Offerta linguistica	Corsi di lingua	Corsi tematici	Differenziali e trasversalità dei corsi + moduli
Tipologia di studente	Elementare	Esigente	Molto esigente
Tecnologia	Semplice e invasiva	Elettronica e dominante	Leggera e adattiva Integrativa
Organizzazione didattica	Verticale	Gerarchica e verticale	Orizzontale
Ambienti didattici	Standardizzata Focalizzata sul lavoro individuale	Statico Tematizzabile Non flessibile Focalizzato sul lavoro individuale	Personalizzabile Adattabile Focalizzato sul lavoro di gruppo
Valore della lingua	Statica	Comunicativa	Strumentale e mobile
Valore dell'apprendimento	Statico e lineare	Sequenziale	Flessibile Dinamico Connettivo Ibrido

BIBLIOGRAFIA

- ADDIS M., HOLBROOK M. B., 2001, "On the Conceptual Link between Mass Customisation and Experiential Consumption: An Explosion of Subjectivity", in *Journal of Consumer Behaviour* 1 (1), pp. 50-66.
- ADELMAN C., 1981, "On first hearing", in ADELMAN C. (a cura di), *Uttering, Muttering: collecting and reporting talk for social and educational research*, London, Grant McIntyre, pp. 78-97.
- ADELMAN C., ALEXANDER R. J., 1982, *The Self-Evaluating Institution: Practice and Principles in the Management of Educational Change*, London, Methuen.
- AFONSO A. P., 2006, "Communities as Context Providers for Web-Based learning", in FIGUEIREDO A. D., AFONSO A. P., *Managing Learning in Virtual Setting: the role of context*, Hershey, Information Science Publishing, pp.135-163.
- AKAO Y., MIZUNO S., 1978, *Quality Function Deployment-An Approach to Company Wide Quality*, JUSE.
- AICI, 2005, *Gli Istituti Culturali: una mappa ragionata*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- AICQ, 2001, *Linee guida ISO 9004:2000, Sistemi di gestione per la qualità negli istituti scolastici per il miglioramento delle prestazioni*, Milano, TQM.
- ALESSANDRIA G., CASAGRANDE S., CASTELLANO M., CASTELLANO F., 2010, *L'organizzazione a 4 dimensioni*, Milano, Guerini.
- ALLY M., 2008, "Foundations of Educational Theory for Online Learning", pp. 15-44, reperibile su <http://stoa.usp.br/fap0459/files/1073/6047/TerryAndersonEntireBook.pdf> (sito consultato il 15 febbraio 2013).
- ALOSCO S., 1991, *La formazione degli insegnanti: formazione iniziale e formazione in servizio in Italia e in altri Paesi della CEE*, Messina, EDAS.
- ALTMAN I., LOW S. M., 1992, *Place attachment*, New York, Plenum.
- ALVESSON M., 1996, *Prospettive culturali per l'organizzazione*, Milano, Guerini e Associati.
- AMARI M., 2006, *La progettazione culturale. Metodologia e strumenti di cultural planning*, Milano, FrancoAngeli.
- AMICUCCI F., 2006, "Luoghi e contesti di apprendimento", in GABRIELLI G. (a cura di), *Conoscenza, apprendimento, cambiamento*, Milano, FrancoAngeli, pp.128-149.
- ANDERSON A., LYNCH T., 1998, *Listening*, Oxford, Oxford University Press.
- ANDERSON C., 2010, *La coda lunga. Da un mercato di massa a una massa di mercati*, Torino, Codice.
- ANDERSON L.W., RYAN D.W., SHAPIRO B.J., 1989, *The IEA Classroom Environment Study*, Oxford, Pergamon Press.
- ANDERSON L.W., 1991, *Increasing Teacher Effectiveness*, Paris Unesco, IIEP.
- ANOLLI L., 2002, *Psicologia della comunicazione*, Bologna, il Mulino.
- ARAI K., 2004, "What 'demotivates' language learners? Qualitative study on demotivational factors and learners' reactions", in *Bulletin of Toyo Gakuen University*, 12, pp. 39-47.
- ARCAINI E., 1978, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Milano, Feltrinelli.
- ARCAINI E., 1978, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Milano, Feltrinelli.
- ARGANO L., BOLLO A., DALLA SEGA P., VIVALDA C., 2008, *Gli eventi culturali. Ideazione, progettazione, marketing, comunicazione*, Milano, FrancoAngeli.
- ARGANO L., DALLA SEGA P., 2009, *Nuove organizzazioni culturali*, Milano, FrancoAngeli.
- ARGYRIS C., SCHON D., 1998, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Milano, Guerini e Associati.
- ARNOLD M. B., 1960, *Emotion and personality*, New York, Columbia University Press.

- ARNOLD P., SMITH J. D., TRAYNER B., 2006, "Narrative: Designing for context in virtual settings", in FIGUEREIDO A. D., AFONSO A. P., *Managing Learning in Virtual Setting: the role of context*, Hershey, Information Science Publishing, pp. 197-218.
- BAKOS Y., BRYNJOLFSSON E., 1997, "Organizational Partnerships and the Virtual Corporation", in *Information Technology and Industrial Competitiveness: How Information Technology Shapes Competition*, Boston, pp. 1-17.
- ARROW K. J., 1962, "Economic Welfare and the Allocation of Resources for Invention", in NELSON R. R., *The Rate and Direction of Inventive Activity*, Princeton, Princeton University Press, pp. 609-626.
- ARROW K. J., 1969, "Classificatory Notes on the Production and Transmission of Technological Knowledge", in *American Economic Review*, vol. 59, n. 2, pp. 29-35.
- ASHBY W., 1971, *Introduzione alla cibernetica*, Torino, Einaudi.
- ATKINSON J. M., 1974, *Il comportamento sociale*, Bologna, Il Mulino.
- AUGÈ M., 2005, *Non-luoghi*, Milano, Eleuthera.
- AUSTIN E.W., 2001, *Strategic Public Relations Management. Planning and managing effective communication programs*, Mahwah (NY), Lawrence Erlbaum.
- BACCARINI E., 2009, "Pensare il margine: appunti per una fenomenologia della soggettività", in *Yod*, 1(1-2), pp. 51-55.
- BAGDADLI S., 2001, *Reti di musei in Italia e all'estero. L'organizzazione a rete per i beni culturali*, Milano, Egea.
- BAGNOLI C., VEDOVATO M., 2010, "Il legame tra strategie competitive, strategie di gestione della conoscenza e cultura imprenditoriale nelle piccole imprese del nord-est Italia", in MARCHI L., MARASCA S., *Le Risorse Immateriali nell'Economia delle Aziende*, Bologna, Il Mulino, vol. 2, pp. 245-254.
- BAKER C., 1992, "Description and Analysis in Classroom Talk and Interaction", in *Journal of Classroom Interaction*, 27, 2, pp. 9-14.
- BALBONI P. E., 1985, *Elementi di Glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- BALBONI P. E., 1999, *Educazione bilingue*, Guerra, Perugia.
- BALBONI P. E., 2000, *Le microlingue scientifico-disciplinari. Natura e insegnamento*, Torino, UTET.
- BALBONI P. E., SANTIPOLO M. (a cura di), 2003, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E. (a cura di), 2004, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET.
- BALBONI P. E., 2005, "L'acquisizione di una LS da parte di giovani adulti" in PAVAN E. (a cura di), *Il lettore di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E., 2006, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET.
- BALBONI P. E., 2007a, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E., 2007b, "Qualità della politica, qualità dell'insegnamento", in *Studi di Glottodidattica*, vol. 1, n. 3, pp. 1-7
- BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), 2008, *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, UTET.
- BALBONI P. E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET.
- BALBONI P. E., CAON F., 2010a, "Abilità strategiche di comunicazione per il funzionario degli Esteri: dalla competenza linguistica alla competenza interculturale", in PETRI F., LOBASSO F., *Diplomathia: l'arte di imparare due volte. Messaggi dal G8*, Catanzaro, Rubbettino, pp. 27-42.
- BALBONI P. E., 2010b, "La glottodidattica veneziana: una 'scuola'?", in BALBONI P. E., CINQUE G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Venezia, Cafoscarina, pp. 9-53.

- BALBONI P. E., 2011a, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- BALBONI P.E., 2011b, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P. E., 2013, *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET.
- BALDELLI I. (a cura di), 1987, *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana.
- BANDURA A., 1976, *Social Learning Theory*, Morristown, N.J., General Learning Press.
- BANDURA A., 1977, "Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", in *Psychological Review*, n.84, pp.191-215.
- BANDURA A., 1986, *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- BANDURA A., 2000, *Autoefficacia*, Trento, Erickson.
- BANZATO M., 2002, *Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'E-learning*, Torino, UTET.
- BANZATO M., 2005, "Modelli di e-learning", in *TD Tecnologie Didattiche*, vol. 36, pp. 60-71.
- BANZATO M., CORCIONE D., 2007, *Tecnologie didattiche. Modelli e ambiti applicativi delle ICT nella scuola*, Bologna, CLUEB.
- BANZATO M., CORCIONE D., GUARDIGLI G., 2007, *Il tutor on line. Un quadro di riferimento per la certificazione delle competenze e della qualità*, Bologna, CLUEB.
- BANZATO M., 2011, *Digital Literacy*, Milano, Mondadori.
- BARNEY J. B., 1986, "Organizational Culture: Can It Be a Source of Sustained Competitive Advantage?", in *The Academy of Management Review*, vol. 11, 3, pp. 656-665.
- BARNI M., 2011, "Didattica dell'italiano LS: lo stato dell'arte e le sue prospettive", in CAON F., MARASCHIO N. (a cura di), 2011, *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*, Torino, UTET, pp. 135-146.
- BASTIEN H., 1954, *Psicologia dell'apprendimento*, Brescia, La Scuola.
- BATESON G., 1976, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- BAUMAN Z., 1999, *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino.
- BAUMAN Z., 2000, *Modernità liquida*, Milano, Feltrinelli.
- BAUMAN Z., 2007, *Modus vivendi*, Bari, Laterza.
- BAUMAN Z., 2010, *Consumo dunque sono*, Bari, Laterza.
- BAUMAN Z., 2011, *L'etica in un mondo di consumatori*, Bari, Laterza.
- BAUR S. (a cura di), 2004, *Il soggetto plurilingue*, Milano, FrancoAngeli.
- BENHAMOU F., 2003, *L'economia della cultura*, Bologna, Il Mulino.
- BENUCCI A., CARUSO G. (a cura di), 2012, *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.
- BERGER P., LUCKMAN T., 1974, *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino.
- BERGONZI S., 2011, "L'insegnamento dell'italiano in Giappone in contesti non accademici", in *Una lingua per amica*, Atti della settimana della lingua italiana nel mondo, pp. 120-145.
- BERLYNE D. E., 1966, "Curiosity and Exploration", in *Science*, 153, pp. 25-33.
- BERTHOZ A., *Il senso del movimento*, Milano, McGraw-Hill.
- BETTETINI G., 1991, *La simulazione visiva. Inganno, finzione, poesia*, Milano, Bompiani.
- BETTETINI G., 1993, *Semiotica della comunicazione d'impresa*, Milano, Bompiani.
- BIAMONTI A., 2007, *Learning environment. Nuovi scenari per il progetto degli spazi della formazione*, Milano, FrancoAngeli.
- BITNER M. J., 1992, "Servicescapes: The Impact of Physical Surroundings on Customers and Employees", in *Journal of Marketing*, vol. 56, pp. 57-71.
- BLOOM B. S., 1984, *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Teramo, Giunti-Lisciani.
- BJORKRGREN, D., 1996, *The Culture Business*, London, Routledge.
- BOARETTO A., NOCI G., PINI F. M., 2011a, *Marketing reloaded*, Milano, IlSole24Ore.

- BOARETTO A., NOCI G., PINI F. M., 2011b, *Mobile Marketing*, Milano, Gruppo24ore.
- BOCCARDELLI P., LEONE M. I., 2006, “La governance delle competenze tecnologiche”, in GABRIELLI G. (a cura di), *Conoscenza, apprendimento, cambiamento*, Milano, FrancoAngeli, pp. 73-106.
- BOCCONI S., 2005, “Le aree di competenza dell’insegnante nella società della conoscenza”, in *TD-Rivista Tecnologie Didattiche*, vol. 36, pp. 36-44.
- BODEGA D., MUSILE TANZI P. (a cura di), 1997, *Comunicare il cambiamento*, SdA, Milano, Bocconi Egea.
- BODEGA D., 2002, *Le forme della leadership*, Milano, ETAS.
- BODI G., 2008, “Le Comunità di Pratica come strumento per la formazione online del docente di lingue”, in BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), *Formare online i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, UTET, pp. 100-127.
- BOHN M. T., 2004, “Japanese Classroom Behavior”, in *Applied Language Learning*, vol.14, n.1, pp. 1-35.
- BOLLO A., 2012, *Il Marketing della cultura*, Roma, Carocci.
- BOLTER J. D., 1993, *Lo spazio dello scrivere. Computer, Iper testi e storia della scrittura*, Milano, Vita e Pensiero.
- BORELLO E., LUISE M.C., 2007, *L’offerta linguistica in Italia*, Torino, UTET.
- BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di), 2011, *Gli italiani e le lingue straniere. Made in Italy, economia delle lingue e formazione*, Torino, UTET.
- BORGOGNI L., PETITTA L., 2003, *Lo sviluppo delle persone nelle organizzazioni. Goal, setting, coaching, counseling*, Roma, Carocci.
- BORGOGNI L., PETITTA L., BARBANELLI C., 2004, *TOM: test di orientamento motivazionale*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- BOSS R. S., 1983, *The influence of cultural values on classroom behaviors of adults Vietnamese refugees*, College Park, MD.
- BRANZI A., CHALMERS A., 2007, *Spazi per la cultura. Cultura per gli spazi*, Torino, Bollati Boringhieri.
- BROWN J. S., COLLINS A., DUGUID P., 1989, “Situating Cognition and the Culture of Learning”, in *Educational Researcher*, vol. 18 n. 1, pp. 32-42.
- BROWN A. L., 1996, “I progressi dell’apprendimento”, in *Cadmo*, 12, pp. 13-40.
- BROWN J.D., ROBSON G., ROSENYAR P., 2001, “Personality, Motivation, Anxiety, Strategies, and Language Proficiency of Japanese Students”, in DORNIEY Z., SCHMIDTT R. (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu, University of Hawai’i Press, pp. 361-398.
- BRUNER G. C., 1990, “Music, Mood and Marketing”, in *Journal of Marketing*, vol. 54, pp. 94-103.
- BRUNER J., 1966, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BRUNER J. S., 1970, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando.
- BRUNER J., 1973, *Going Beyond the Information Given*, New York, Norton.
- BRUNER J., 1990, *Acts of meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BRUNER J., 1995, *Verso una teoria dell’istruzione*, Roma, Armando.
- BRUNER J., 1996, *The Culture of Education*, Harvard, Harvard University Press.
- BRUNER J., 2003, *Making Stories: Law, Literature, Life*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BUCHANAN J. M., 2006, *Stato, mercato, libertà*, Bologna, Il Mulino.
- BUSSI F., 2001, *Progettare in partenariato*, FrancoAngeli, Milano.
- BUTERA F., 1984, *L’orologio e l’organismo*, Milano, FrancoAngeli.
- BUTERA F., 1990, *Il castello e la rete*, Milano, FrancoAngeli.
- BUTERA F., 1999, *Il libro Verde della Pubblica Istruzione*, Milano, FrancoAngeli.
- BYRNE D., 1997, “An Overview (and Underview) of Research and Theory within the Attraction Paradigm”, in *Journal of Social & Personal Relationships*, n. 14, pp. 417-31.

- CALVANI A., ROTTA M., 1999, *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivista in rete*, Trento, Erickson.
- CALVANI A., 2000, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Roma, Carocci.
- CALVANI A., 2004, *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Torino, UTET.
- CALVANI A., 2011, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carocci.
- CAON F., 2005, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina.
- CAON F., 2008a, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET.
- CAON F., 2008b, *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Mondadori.
- CAON F. (a cura di), 2010, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET.
- CAON F., MARASCHIO N. (a cura di), 2011, *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*, Torino, UTET.
- CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie Risorse Sperimentazioni*, Torino, UTET.
- CAPPERUCCI D., 2008, *Dalla programmazione educativa e didattica alla programmazione curricolare*, Milano, FrancoAngeli.
- CAPRARA G. V., 1996, *Le ragioni del successo*, Bologna, Il Mulino.
- CAPRARA G. V. (a cura di), 2001, *La valutazione dell'autoefficacia*, Trento, Erickson.
- CAPUZZO C., DUSO E., MARIGO L., 2010, *Insegnamento dell'italiano L2/LS: nuove sfide e opportunità*, Padova, Il Poligrafo.
- CARASSIA L., DIODATO F., HIROSE M., 2009, "L'insegnamento dell'italiano in Giappone", in *Italiano a stranieri*, Edilingua, pp. 9-14.
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET.
- CARLSSON B., STANKIEWICZ R., 1991, "On the Nature, Function and Composition of Technological Systems", in *Journal of Evolutionary Economics*, vol. 1, pp. 93-118.
- CARÙ A., COVA B., 2003, "Esperienza di Consumo e Marketing Esperienziale: Radici Diverse e Convergenze Possibili", in *Micro & Macro Marketing*, 12 (2), pp. 187-211.
- CARÙ A., COVA B., PACE S., 2004, "Project Success: Lessons from the Andria Case", in *European Management Journal*, vol. 22, n. 5, pp. 532- 545.
- CARÙ A., COVA B., 2005, "The Impact of Service Elements on the Artistic Experience: The Case of Classical Music Concerts", in *International Journal of Arts Management*, 7, n. 2, pp. 39-54.
- CARÙ A., COVA B., 2007, *Consuming experience*, London, Routledge.
- CARU' A., SALVEMINI S., 2011, *Management delle istituzioni artistiche e culturali*, Milano, Egea.
- CASTELLO V., GABRIELLI G., 2006, "La multidimensionalità dei processi di knowledge e change management", in GABRIELLI G. (a cura di), 2006, *Conoscenza, apprendimento, cambiamento*, Milano, FrancoAngeli, pp. 219-232.
- CELENTIN P., 2007, *Comunicare e far comunicare in internet*, Venezia, Cafoscarina.
- CHESBROUGH H., ROSENBLOOM R.S., 2002, "The Role of the Business Model Incapturing Value from Innovation: Evidence from Xerox Corporation's Technology Spin-off Companies", in *Industrial and Corporate Change*, vol. 11, n. 3, pp. 529-555.
- CIMATTI F., 1999, "Fondamenti naturali della comunicazione", in GENSINI S. (a cura di), *Manuale della comunicazione*, Roma, Carocci, pp. 53-88.
- COHEN W. M., LEVINTHAL D.A., 1990, "Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation", in *Administrative Science Quarterly*, vol. 35, pp. 128-152.
- COHEN R., 1991, *Negotiating Across Cultures*, Washington, D.C, United States Institute of Peace.
- COLBERT F., 2009, *Il marketing delle arti e della cultura*, Milano, ETAS.

- CONIGLIONE F., 1991, *Realtà ed astrazione. Scuola polacca ed epistemologia post-positivista*, Catania, CUECM.
- COOK S., YANOW D., 1993, "Culture and Organizational Learning", in *Journal of Management Inquiry* 2 (4), December, pp. 373-390.
- COONAN M. C., 2012, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET.
- CORRAO S., 2000, *Il focus group*, Milano, FrancoAngeli.
- COSTA M., 2002, *Glocal learning*, Torino, UTET.
- CROSSAN M., NICOLINI D., 2000, "Organizational Learning", in *Journal of Management Studies*, vol. 37, n. 6, pp. 783-796.
- CRUTCHFIELD J. P., DOYNE FARME J., PACKARD N. H., SHAW R. S., 1987, "Il caos", in CASATI G. (a cura di), *Il caos. Le leggi del disordine*, Milano, Le Scienze, pp. 22-33.
- CUMMINGS L. L., 1984, "Compensation, Culture and Motivation: A System Perspective", in *Organizational Dynamics*, 13, 1, pp. 33-34.
- CUMMINGS M. C., KATS R. S. (a cura di), 1987, *The Patron State Government and the Arts in Europe, North America, and Japan*, Oxford, Oxford University press.
- D'AMICO A., 2003, "Il consumatore va preso per il naso: opportunità e rischi del marketing olfattivo", in *Atti del Congresso Internazionale Le Tendenze del Marketing*, Università Ca' Foscari, Venezia.
- DALOISO M., 2011, *Introduzione alla didattica delle lingue moderne*, Roma, Aracne.
- DALOISO M., BALBONI P. E., 2012, *La formazione linguistica nell'università*, Venezia, Ca' Foscari.
- DAMIANO E., 2007, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi.
- DANESI M., 1998, *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Perugia, Guerra.
- DAUTRIAT H., BRUGGI C., 1970, *Il questionario: Guida per la preparazione e l'impiego dei questionari nelle ricerche sociali, di psicologia sociale e di mercato*, Milano, FrancoAngeli.
- DAVENPORT T. H., PRUSAK L., 1998, *Working Knowledge*, Harvard, Harvard University press.
- DE BENI R., MOÈ A., 2000, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- DE FELICE L., 2010, *Marketing conversazionale*, Milano, Gruppo 24 ore.
- DE MASI D. (a cura di), 1993, *L'avvento post industriale*, Milano, FrancoAngeli.
- DE MAURO T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L., 2002, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- DEMETRIO D., 1992, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- DEMETRIO D., FAVARO G., 1992, *Immigrazione e pedagogia interculturale-bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- DETTORI G., GIANNETTI T., 2006, "Ambienti narrativi per l'apprendimento", in *Tecnologie didattiche*, 37, pp. 20-27.
- DETTORI G., MORSELLI F., 2007, "Creare contesti di apprendimento mediante un'attività narrativa", in *Tecnologie didattiche*, 42, n. 3, pp. 25-31.
- DIADORI P., SEMPLICI S. (a cura di), 2009, *Qualità della didattica e tirocinio formativo per l'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- DIADORI P., 2011, *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- DIAZ RICO L. T., WEED K. Z., 1995, *The cross-cultural language, and academic devolopment handbook: A complete k-12 reference guide*, Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- DI BARI V. (a cura di), 2007, *Web 2.0*, Milano, IlSole24Ore.
- DI PASSIO I., PAOLINI D., 2010, *Processi di apprendimento linguistico in un mondo che cambia*, Milano, Mondadori.
- DISTRATIS M., FERRARI G., PAOLI M., 2011, *Creare contesti per innovare*, Milano, FrancoAngeli.

- DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), 2003, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci.
- DOLCI R., SPINELLI B., 2006, "Percorsi di sviluppo di un'identità interculturale in ambienti integrati di apprendimento sulla scia dei referenziali per le lingue", in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, Vicenza, La Serenissima, pp. 115-142.
- DOLCI R., 2007, "L'organizzazione che apprende: il modello di ITALS", in BALBONI P. E., DOLCI R., SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Itals: dieci anni di formazione*, Roma, Bonacci, pp. 27-43.
- DOLCI R., 2008, "Un impianto costruttivistico per la formazione on line", in BALBONI P. E., MARGIOTTA U. (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, UTET, pp. 82-99.
- DORNYEI Z., 1990, "Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning", in *Language Learning*, 40, pp. 46-78.
- DRUCKER P. F., 1996, *Il grande cambiamento*, Milano, Sperling & Kupfer.
- DU FOUR R. EAKER R. MANY T., 2006, *Learning by doing*, Bloomington, Solution Tree.
- DUKE B., 1986, *The Japanese School: Lessons for industrial America*, NY, Praeger Publishers.
- DURKHEIM E., 1996, *Le regole del metodo sociologico*, Roma, Editori Riuniti.
- ELETTI V. (a cura di), 2002, *Che cos'è l'e-learning*, Roma, Carocci.
- ELKIND D., FLAVELL J. H. (a cura di), 1972, *Jean Piaget*, Roma, Armando.
- ELLIS A., 1993, *L'autoterapia razionale emotiva*, Trento, Erickson.
- FABRIS G., 2003, *Il nuovo consumatore: verso il postmoderno*, Milano, FrancoAngeli.
- FABRIS G. (a cura di), 2003, *La comunicazione di impresa*, Milano, Sperling & Kupfer.
- FACCIOLI F., 2000, *Comunicazione pubblica e cultura del servizio. Modelli, attori, percorsi*, Roma, Carocci.
- FAHEY L., RANDALL R. M., 1998, *Learning from the Future*, New York, John Wiley & Sons.
- FELDMAN M. S. MARSCH J. G., 1981, "L'informazione nelle organizzazioni come segnale e come simbolo", in MARSCH J. G. (a cura di), *Decisioni e organizzazioni*, Bologna, Il Mulino, pp. 393-417.
- FELE G., PAOLETTI I., 2003, *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino.
- FERRARESI M., SCHMITT B. H., 2006, *Marketing esperienziale*, Milano, FrancoAngeli.
- FERRARI S., 2002, *Event marketing: i grandi eventi e gli eventi speciali come strumenti di marketing*, Padova, CEDAM.
- FERRARI S., 2012, *Le tecnologie digitali per l'educazione linguistica*, Milano, EDUCatt.
- FERRERI S. (a cura di) 2009, *Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia*, Viterbo, Settecittà.
- FESTINGER L., 1973, *Teoria della dissonanza cognitiva*, Milano, FrancoAngeli.
- FINI A., CICOGNINI M. E. (a cura di), 2009, *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, Trento, Erickson.
- FLANDERS N. A., 1970, *Analysing Teacher Behaviour*, London, Addison Wesley.
- FODOR J., 1999, *La mente modulare*, Bologna, Il Mulino.
- FOGLIO A., 2005, *Il marketing della cultura*, Milano, FrancoAngeli.
- FONTANA D., 1994, *Personalità ed educazione*, Bologna, Il Mulino.
- FRANCESCHINI F., 1998, *Quality Function Deployment*, Milano, Isole24ore.
- FRANCESCHINI G., 2000, *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata*, Pisa, ETS.
- FRATERRIGO V., MAUGERI G., 2009, "Il marketing culturale per una politica linguistica di qualità", in *Lettere Italiane*, Seoul, 27, pp. 229-252.
- FRATTER I., 2004, *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET.
- FREDDI G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Torino, UTET.

- FREDDI G., 2010, *Lingue: strumenti di humanitas. Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*, Milano, EduCatt.
- FREEDMAN G., GHINI M., 2010, *Intelligenza emotiva*, Milano, Gruppo24Ore.
- FREIBERG H. J., 1998, "Measuring school climate: Let me count the ways", in *Educational Leadership*, 56 (1), pp. 22-26.
- FRIEDLANDER F., 1983, "Patterns of Individual and Organizational Learning", in SRIVASTVA S. (Eds.), *The Executive Mind: New Insights on Managerial Thought and Action*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 192-220.
- FRIEND M., COOK L. (a cura di), 2000, *Interazioni*, Erickson, Trento.
- GABRIELLI G. (a cura di), 2006, *Conoscenza, apprendimento, cambiamento*, Milano, FrancoAngeli.
- GABRIELLI G., 2010, *People management*, Milano, FrancoAngeli.
- GAGLIARDI P., 1995, *Le imprese come culture. Nuove prospettive di analisi organizzativa*, Torino, ISEDI.
- GALLIANI L., 1994, "Linguaggi analogici, processi di conoscenza e programmazione curricolare", in BERNARDINIS M., GALLIANI L. (a cura di), *Immagine continua*, Padova, CLEUP.
- GALLINO L., 1995, "La progettazione di ambienti di apprendimento cyberspaziali", in RICCIARDI G. (a cura di), *Scrivere comunicare studiare con le nuove tecnologie*, Torino, Bollati Boringhieri, pp. 120-136.
- GALLUCCI F., POPONESSI P., 2008, *Il Marketing dei luoghi e delle emozioni*, Milano, Egea.
- GALLUCCI F., 2009, *La strategia della semplicità*, Milano, Egea.
- GALLUCCI F., 2011, *Marketing emozionale e neuroscienze*, Milano, Egea.
- GAGNÉ R. M., 1973, *Le condizioni dell'apprendimento*, Roma, Armando.
- GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, N.Y., Basic Books.
- GARDNER H., 1999, *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli.
- GATTULLO M., 1968, *Didattica e docimologia*, Roma, Armando.
- GEERTZ C., 1973, *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New York, Basic Books.
- GEERTZ C., 1983, *Local Knowledge*, New York, Basic Books.
- GERGEN K. J., GERGEN M. M., 1997, "Toward a Cultural Constructionist Psychology", in *Theory and Psychology*, 7, pp. 31-36.
- GERSON R. F., 2009, *Come misurare la soddisfazione del cliente*, Milano, FrancoAngeli.
- GESUATO M. K., 2009, "Il fattore umano: l'ineludibile roleplay tra docenti e discenti", in *La lingua italiana in Giappone*, pp. 85-91.
- GIDDENS A., 1991, *Sociologia*, Bologna, Il Mulino.
- GIDDENS A., 1995, *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino.
- GIOVANARDI C., TRIFONE G., 2012, *L'italiano nel mondo*, Roma, Carocci.
- GLEICK J., 1987, *Caos, il sorgere di una nuova scienza*, Milano, Rizzoli.
- GOLEMAN D., 1998, *Lavorare con intelligenza emotiva*, RCS, Milano.
- GOODMAN J. A., 2010, *Strategic Customer Service*, Milano, Guerini e Associati.
- GOODMAN N., 1978, *Way of worldmaking*, Indianapolis, Hackett.
- GOODWIN C., 1994, "Professional vision", in *American Anthropologist*, 96, 3, pp. 283-307.
- GRANT R. M., 1991, "The Resource Based Theory of Competitive Advantage: Implication for Strategy Formulation", in *California Management Review*, Spring, pp. 114-135.
- GRANT R. M., 1996, "Toward a Knowledge-Based Theory of the Firm", in *Strategic Management Journal*, 17, pp. 109-122.
- GRASSILLI B., FABBRI L., 2003, *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, Brescia, La Scuola.
- GREIF A., 1994, "Cultural Beliefs and the Organization of Society: a Historical and Theoretical Reflection on Collectivist and Individualist Societies", in *Journal of Political Economics*, vol. 102, pp. 912-950.

- GRIFFITHS C., 2008, *Lessons from Good Language Learners*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GUDYKUNST W., 1998, "Applying Anxiety/Uncertainty Management (AUM). Theory to Intercultural Adjustment Training", in *International Journal of Intercultural Relations*, 22, pp. 227-250.
- GUMMESSON E., 2005, *Marketing relazionale. Gestione del marketing nei network di relazioni*, Milano, Hoepli.
- GUMPERZ J. J., 1992, "Contextualization and Understanding", in DURANTI S., GOODWIN C. (a cura di), *Rethinking Context*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 229-252.
- HALL E. T., 1959, *The silent language*, Garden City (NY), Doubleday.
- HAMADA Y., KITO K., 2007, "Demotivation in Japanese high schools", in *JALT 2007 Conference Proceedings*, pp. 168-178.
- HAMEL G., PRAHALAD C. K., 1999, *Alla conquista del futuro*, Milano, IlSole24Ore.
- HAMMER M., 1998, *Oltre il reengineering*, Milano, Baldini & Castoldi.
- HANUSHEK E. A., 1995, "Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries", in *World Bank Research Observer* 10, n. 2, pp. 227-246.
- HANUSCHEK E. A., 2009, "School Policy: Implications of Recent Research for Human Capital Investments in South Asia and Other Developing Countries", in *Education Economics*, 17 (3), September, pp. 291-313.
- HANUSCHEK E. A., RIVKIN S. G., 2007, "Pay, Working Conditions, and Teacher Quality", in *Future of Children*, 17 (1), Spring, pp. 69-96.
- HAREL I., 2002 "Learning new media Literacy: A new necessity for the young clickerati generation", in *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, vol. 48, n.1, pp. 17-26.
- HERZBERG F., 1968, "One more time: How Do You Motivate Employees?", in *Harvard Business Review*, I, pp. 53-62.
- HESMONDHALGH D., 2008, *Le industrie culturali*, Milano, Egea.
- HINO G., 1988, "Yakodoku: Japan's Dominant Tradition in Foreign Language Learning", in *JALT Journal*, 10, 1-2, pp. 45-55.
- HIRSCH P. M., 1972, "Processing Fads and Fashions: An Organization Set Analysis of Cultural Industry Systems", in *The American Journal of Sociology*, vol. 77, n. 4, pp. 639-659.
- HITAMI H., 1987, *Mobilizing Invisible Assets*, Harvard, Harvard University Press.
- HITCHCOCK G, HUGHES D., 1989, *Research and the Teacher*, London, Routledge.
- HOFSTEDE G., 1980, *Culture's Consequences: International differences in work related values*, Beverly Hill, CA, Sage.
- HOFSTEDE G., 1985, "The Interaction between National and Organizational Value System", in *Journal of Management Studies*, 22 (4), pp. 347-357.
- HOFSTEDE G., 1993, "Cultural constraints in management theories", in *Academy of Management Executives*, 7, 1, pp. 81-94.
- HOFSTEDE G., NEUIJEN B., OHAYV D. D., SANDERS G., 1990, "Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Qualitative Study across Twenty Cases", in *Administrative Science Quarterly*, n. 10, pp. 286-316.
- HOFSTEDE G., BOLLINGER D., 2000, *Internazionalità, le differenze culturali nel management*, Milano, Guerini e Associati.
- HOLBROOK M. B., HIRSCHMAN E. C., 1982, "The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasies, Feelings, and Fun", in *Journal of Consumer Research*, n. 9, pp. 132-140.
- HU G., 2002, "Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China", in *Language, Culture and Curriculum*, 15 (2), pp. 93-105.
- HUBER G. P., 1991, "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures", in *Organization Science*, vol. 2, n. 1, pp. 88-115.
- ILLICH I., 1971, *Deschooling Society*, New York, Harper & Row.

- INVERNIZZI E., 2000, *La comunicazione organizzativa. Teorie, modelli e metodi*, Milano, Giuffrè.
- INVERNIZZI E., ROMENTI S., 2006, *Dall'azienda all'università. Venti progetti del Master in Relazioni Pubbliche d'Impresa*, Milano, FrancoAngeli.
- ISHII S., BRUNEAU T., 1994, "Silence and silences in cross-cultural perspective: Japan and the United States", in SAMOVAR L. A., PORTER R. E., *Intercultural Communication: A reader*, Belmont, CA, Wadsworth, pp. 246-251.
- ITTEN J., 1961, *L'arte del colore*, Milano, Il Saggiatore.
- JAFRANCESCO E., 2010, *Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico*, Perugia, Le Monnier.
- JIMENEZ E., PAQUEO V., 1996, "Do Local Contributions Affect the Efficiency of Public Primary Schools?", in *Economics of Education Review*, 15 (4), pp. 377-386.
- JOHNSON D. M., 1981, "Student- student interaction: The neglected variable in education", in *Educational Research*, n. 10, pp. 5-10.
- JOHNSON K. A., FOA L. J., 1989, *Instructional design: New alternatives for effective education and training*, New York, American Council on Education and Macmillan.
- KIM W.C., MABOURGNE R., 2011, *Strategia Oceano Blu*, Milano, ETAS.
- KINTSCH W., 1988, "The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model", in *Psychological Review*, n. 95, pp. 163-182.
- KLOTZ M. B., 2006, "Culturally Competent Schools: guidelines for secondary school principals", in *NASP Journal*, March, pp. 11-14.
- KNOWLES M., 1990, *The Adult Learner. A Neglected Species*, Houston, Merrill.
- KOBAYASHI J., VISWAT L., 2007, "Cultural Differences in Motivation to Learn", in *The Internet TESL Journal*, Vol. 13, n.11, pp. 1-5.
- KOLB D. A., 1983, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- KOTLER P., 1999, *Il marketing secondo Kotler*, Milano, Il sole 24 Ore.
- KOTLER P., 2010, *Marketing 3.0*, Milano, Gruppo24ore.
- KRMASH C., 1998, *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press.
- KRASHEN S., 1985, *The input hypothesis: Issues and implications*, New York, Longman.
- KRASHEN S., 1988, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice-Hall International.
- KREIDLER J., TROUNSTINE P. J., 2005, *Creative Community Index: Measuring Progress Toward A Vibrant Silicon Valley*, San José, CA, Cultural Initiatives Silicon Valley.
- KUHN T., 1962, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi.
- LANZARA G. F., 1997, "L'apprendimento organizzativo", in COSTA G., NAMACULLI R. C. D. (a cura di), *Manuale di organizzazione aziendale*, vol. 3, Torino, UTET, pp. 153-173.
- LA SALLE D., BRITTON T. A., 2003, *Priceless: Turning Ordinary Products into Extraordinary Experiences*, Boston, Harvard Business School Press.
- LATHAM G. P., PINDER C. C., 2005, "Work motivation theory and research at the dawn of the twenty- first century", in *Annal Review of Psychology*, 56, pp. 485-516.
- LAVE J., WENGER E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.
- LE MOIGNE J. L., 1990, *La Modélisation des Systèmes Complexes*, Parigi, Dunod.
- LEVY P., 1997, *Il virtuale*, Milano, Raffaello Cortina.
- LEVY P., 2002, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli.
- LOCKE E.A., 1968, "Toward a theory of task motivation and incentives" in *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, pp. 157-189.
- LOTMAN J. M., 1992, *La Semiosfera*, Venezia, Marsilio.
- LUGARINI E., 2010, *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, FrancoAngeli.
- LUISE M. C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET.

- LUISE M. C., 2006, "Due contesti particolari di educazione bilingue: la metodologia CLIL e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda", in COONAN C. M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina.
- LUZZATTO L. POMPAS R., 1980, *Il linguaggio del colore 1*, Milano, Il Castello.
- MAGNER T.F., 1974, "The Study of Foreign Language in China", in *Modern Language Journal* 58 (8), pp. 384-391.
- MAIMONE F., 2007, *Dalla rete al silos*, Milano, FrancoAngeli.
- MAIMONE F., 2010, *La comunicazione organizzativa*, Milano, FrancoAngeli.
- MALIZIA P. (a cura di), 1999, *La costruzione sociale dell'organizzazione*, Milano, Guerini & Associati.
- MALIZIA P., 2005, *Interculturalismo*, Milano, FrancoAngeli.
- MANDELLI A., ACCOTO C., 2012, *Social Mobile Marketing*, Milano, Egea.
- MANUTI A., MINNINI G. (a cura di), 2008, *Il senso dell'organizzazione*, Roma, Carocci.
- MARCOLLI A., 1971, *Teoria del campo I. Corso di educazione alla visione*, Firenze, Sansoni.
- MARGIOTTA U., 1997a, *Pensare in rete*, Bologna, CLUEB.
- MARGIOTTA U., 1997b, *L'insegnante di qualità*, Roma, Armando.
- MARGIOTTA U., 1997c, *Pensare in rete*, Bologna, CLUEB.
- MARGIOTTA U., BALBONI P. E. (a cura di), 2005, *Progettare l'università virtuale*, Torino, UTET.
- MARSH D., LANGÉ G., 2000, "Using Languages to Learn and Learning to Use Languages", in MARSCH D., LANGÉ G. (a cura di), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, Jyväskylä, Finland, UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL, pp. 1-14.
- MARSCH D., WOLFF D. (a cura di), *Diverse Contexts-Converging Goals*, Frankfurt, Peter Lang.
- MARTINO V., 2010, *La comunicazione culturale d'impresa*, Torino, Guerini.
- MATURANA H. R., VARELA F. J., 1987, *L'Albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*, Milano, Garzanti.
- MAUGERI G., 2013a, "Riflessione sui contesti didattici dell'italiano all'estero", in *In.It* [di prossima pubblicazione].
- MAUGERI G., SERRAGIOTTO G., 2013b, "Principi di marketing didattico applicati all'insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua straniera" [di prossima pubblicazione].
- MC LHUAN M., 1997, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Est.
- MEDICI M., SIMONE R. (a cura di), 1971, *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Roma, Bulzoni.
- MEHAN H., 1979, *Learning lessons*, Harvard, Harvard University Press.
- MELERO C., 2012, "Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica: riferimenti teorici e proposte di applicazione", in DALOISO M. (a cura di), *Globes. Glottodidattica per i bisogni educativi speciali*, numero monografico di *Educazione Linguistica*, Ca' Foscari, pp. 65-78.
- MENICHELLI C., 2012, "Media education e Formazione interculturale: una prospettiva comune?", in *ITALS*, anno X, n. 29, pp.71-92.
- MERLEAU-PONTY M., 1945 *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard (trad. it. Fenomenologia della percezione, 2003, Milano, Bompiani, p. 326).
- MESSINA L., 1989, "L'apprendimento come processo attivo e costruttivo", in *Scuola Viva*, n. 9, pp. 23-29.
- MESSINA L., 2010, "L'italiano all'università in Giappone", in *La DITALS risponde* 7, Guerra, pp. 378-389.
- MEZZADRI M., 2001, *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera del presente*, Perugia, Guerra.
- MEZZADRI M., 2004, *Il Quadro Comune Europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*, Perugia, Guerra.
- MEZZADRI M., 2005, *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*, Perugia, Guerra.

- MEZZADRI M. (a cura di), 2006, *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, UTET.
- MIDORO V. (a cura di), 2002, *E-learning. Apprendere insieme in rete*, Ortona, Menabò.
- MIELUCCI A., 1998, *Verso una sociologia riflessiva: ricerca qualitativa e cultura*, Bologna, Il Mulino.
- MINGHETTI M., CUTRANO F. (a cura di), 2004, *Le nuove frontiere della cultura d'impresa. Manifesto dello Humanistic Management*, Parma, ETAS.
- MINICHELLO G., 1998, *Nuova razionalità e processi educativi*, Napoli, Morano.
- MINNINI G., 2002, *Psicologia del parlare comune*, Bologna, Grasso.
- MIOLO G., 2006, "Nuove metodologie, nuovi ambienti di apprendimento", in COONAN M. C. (a cura di), 2006, *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina, pp. 23-27.
- MONTIRONI M., 2006, "Il knowledge management in una knowledge company: il caso RSO", in GABRIELLI G. (a cura di), *Conoscenza, apprendimento, cambiamento*, Milano, FrancoAngeli, pp. 319-330.
- MORGAN G., 1989, *Images: le metafore dell'organizzazione*, Milano, FrancoAngeli.
- MORIN E., 1984, *Scienza con coscienza*, Milano, FrancoAngeli.
- MORIN E., 1993, *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli.
- MORIN E., 2002, *Il metodo 5. L'identità umana*, Milano, Raffaello Cortina.
- MUSSO P. (a cura di), 2007, *Internal Branding*, Milano, FrancoAngeli.
- NAKANE C., 1970, *Japanese Society*, Los Angeles, University of California Press.
- NANNINI A., 1999, "L'italiano del Sol Levante", in *Italiano & oltre*, vol. 14, 5, pp. 232-237.
- NANNINI A., 2004, "Cultura come pratica didattica", in *Insegnare italiano in Giappone*, Atti del primo seminario di studi, pp. 73-92.
- NANNINI A., 2011, "Con-versando. Italiano di giapponesi, giapponese di italiani", in *Istituto Italiano di Cultura di Tokyo*, pp. 7-21.
- NICKERSON S. R., PERKINS D. N., SMITH E. E., 1985, *The teaching of thinking*, New York, Lawrence Earlbaum Hillsdale.
- NONAKA I., KONNO N., TOKUOKA K., KAWAMURA T., 1992, "Hypertext Organization for Accelerating Organizational Knowledge Creation", in *Diamond Harvard Business*, August-September, pp. 667-674.
- NONAKA I., TAKEUCHI H., 1995, *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NORTH D., 1990, *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NOVAK J. D., 2001, *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Trento, Erickson.
- NORMANN R., 1985, *La gestione strategica dei servizi*, Milano, ETAS.
- NOVAK J. D., 2001, *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Trento, Erickson.
- NUNAN D., 1992, *Research methods in language learning*, Cambridge, CUP.
- NUNAN D., 1993, *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OLIVERIO A., 1995, *Biologia e filosofia della mente*, Roma, Laterza.
- OLSON D. R., 1979, *Linguaggi media e processi educativi*, Torino, Loescher.
- ORLETTI F., 1973, "Linguaggio e contesto. Verso una teoria della competenza comunicativa", in *La critica sociologica*, n.26, pp. 77-95.
- ORLETTI F., 1981, "Classroom Verbal Interaction: A Conversational Analysis", in PARRET H., SBISÀ M., VERSCHUEREN J. (eds.), *Possibilities and Limitations of Pragmatics*, Amsterdam Philadelphia, J. Benjamins, pp. 531-550.
- ORLETTI F., 2009, *La conversazione diseguale*, Roma, Carocci.
- OUCHI W. G., WILKINS A. L., 1985, "Organization Culture", in *Annual Review Sociology*, n. 11, pp. 457-483.

- OXFORD R., 1990, *Language Learning Strategies: what every teacher should know*, NY, Newbury House.
- PALADINO A., 2008, "Creating an Interactive and Responsive Teaching Environment to Inspire Learning", in *Journal of Marketing Education*, 30, 3, pp.185-188.
- PAVAN E. (a cura di), 2005, *Il lettore di italiano all'estero*, Roma, Bonacci.
- PEARCE W. B., 1998, *Comunicazione e condizione umana*, Milano, FrancoAngeli.
- PELLERAI M., 1994, *Progettazione didattica. Metodi di progettazione educativa scolastica*, Torino, SEI.
- PERI G., 2006, *Oltre la qualità*, Milano, Hoepli.
- PERUZZI P., 2009, "Insegnamento dell'italiano in classi di apprendenti giapponesi: tipologia dell'apprendente, caratteristiche e problematiche del processo di insegnamento/apprendimento", in *La lingua italiana in Giappone*, pp. 68-84.
- PFEFFER J., SALANCIK G., 1978, *The External Control of Organizations*, New York, Harper & Row.
- PFEFFER J., 1994, *Competitive advantage through people*, Harvard Business Press, Boston.
- PIAGET J., 1963, *The psychology of intelligence*, New York, Routledge.
- PIARDI S., TIEGHI S., NATILE V., 2012, *Office Design*, Milano, FrancoAngeli.
- PICHIASSI M., 2007, *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale*, Perugia, Guerra.
- PINE J. II, GILMORE J. H., 1998, "Welcome to the Experience Economy", in *Harvard Business Review*, July, pp. 97-105.
- PINE J. II, GILMORE J. H., 2000, *L'economia delle esperienze*, Milano, ETAS.
- PISHGHADAM R. 2009, "A Quantitative Analysis of the Relationship between Emotional Intelligence and Foreign Language Learning", in *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, n. 1, disponibile su <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/pishghadam.htm> (sito consultato il 15 agosto 2013).
- PORCELLI G., DOLCI R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, Torino, UTET.
- PISHGHADAM R. 2009, "A Quantitative Analysis of the Relationship between Emotional Intelligence and Foreign Language Learning", in *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, n. 1, disponibile su <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/pishghadam.htm> (sito consultato il 19 settembre, 2013).
- PORTER M. E., 1994, *Il vantaggio competitivo*, Torino, Einaudi.
- PORTER M. E., 1997, *La strategia competitiva*, Bologna, Compositori.
- PRAHALAD C. K., RAMASWAMI V., 2004, "Co-creation experiences: The next practice in value creation", in *Journal of Interactive Marketing*, 18, 3, pp.5 – 14.
- PRAHALAD C. K., RISHNAN M. S., 2008, *The New Age of Innovation: Driving Co-created Value through Global Networks*, N.Y., McGraw Hill.
- PRAHALAD C. K., 2010, "Why Is It So Hard to Tackle the Obvious?", in *Harvard Business Review*, Jun 2010, vol. 88, 6, pp. 36-36.
- PRITCHETT L., FILMER D., 1998. "What Education Production Functions Really Show: A Positive Theory of Education Expenditures", in *Economics of Education Review*, 18, pp. 223-239.
- QUAGLIERI A., 2009, "La didattica dell'italiano come LS nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo", in *La lingua italiana in Giappone*, pp. 92-109.
- QUAGLINO G. P., 2004, *Autoformazione*, Milano, Cortina.
- QUATTROCCHI P., 1984, *Etica, scienza, complessità*, Milano, FrancoAngeli.
- RASTELLI S., NUZZO E., 2011, *Glottodidattica sperimentale: nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, Roma, Carocci.
- RICCIUTI C., 1992, *Organizzazione aziendale*, Padova, CEDAM.
- RICOEUR P., 1978, "Explanation and Understanding: On Some Remarkable Connections among the Theory of the Text, Theory of Action, and Theory of History", in *The Philosophy of Paul Ricoeur: An Anthology of His Work*, Boston, Beacon Press, pp. 149-166.

- RIFKIN J., 2000, *L'era dell'accesso*, Milano, Mondadori.
- RIZZI B., MILANI S., 2013, *Visual merchandising e visual marketing*, Milano, FrancoAngeli.
- ROGERS C., 1961, *On Becoming a Person*, Boston, Houghton-Mifflin.
- ROGERS C., 1973, *La libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti.
- ROLANDO S. (a cura di), 2000, *La scuola e la comunicazione. Rapporto al Ministero della Pubblica Istruzione sulla riorganizzazione di una funzione istituzionale strategica*, Milano, FrancoAngeli.
- ROSEN E., 2009, *Passaparola*, Milano, IlSole24ore.
- ROSSI P. G., 2009, *Tecnologia e costruzione di mondi*, Roma, Armando.
- ROULET E., 1980, "L'apporto delle scienze linguistiche alla diversificazione dei metodi di insegnamento delle lingue straniere in funzione dei gruppi di destinatari", in CILIBERTI A. (a cura di), *Glottodidattica e prospettive linguistiche: prospettive attuali*, Bologna, Zanichelli.
- RULLANI E., 2004a, *Economia della conoscenza*, Roma, Carocci.
- RULLANI E., 2004b, *La fabbrica dell'immateriale, Produrre valore con la conoscenza*, Roma, Carocci.
- SACCO P. L. (a cura di), 2006, *Il fundraising per la cultura*, Roma, Meltemi.
- SAKAI H., KOIKE H., 2008 "Changes in Japanese university students' motivation to learn English: Effects of volunteering", in *JALT Journal*, vol. 30, n. 1, pp. 51-67.
- SALVEMINI S., 1979, *Casi di organizzazione*, Milano, FrancoAngeli.
- SANTIPOLO M., 2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET.
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2006, *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET.
- SBISÀ M., 1989, *Linguaggio, ragione, interazione. Per una pragmatica degli atti linguistici*, Bologna, Il Mulino.
- SCHEIN E. H., 2000, *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Milano, Guerini e Associati.
- SCHERER A. G., 1998, "Pluralism and Incommensurability in Strategic Management and Organization Theory: A Problem in Search of a Solution", in *Organization*, 5, pp. 147-168.
- SCHIAVINATO V., SORU D., 2008, "Metodi di ricerca interculturale", in MANTOVANI G. (a cura di), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Roma, Carocci, pp. 85-105.
- SCHMITT B. H., FERRARESI M., 2006, *Marketing esperienziale. Come sviluppare l'esperienza di consumo*, Milano, FrancoAngeli.
- SCHUMANN J., 2004, *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, Los Angeles, Erlbaum.
- SCITOVSKY T., 1960, "A Critique of Present and Proposed Standards", in *American Economic Review*, 50 (1), pp. 13-20.
- SCOTT R., 1994, *Le organizzazioni*, Bologna, Il Mulino.
- SEMPRINI A., 2000, *Le società multiculturali*, Milano, FrancoAngeli.
- SEMPRINI A., 2007, *La marca postmoderna. Potere e fragilità della marca nelle società contemporanee*, Milano, FrancoAngeli.
- SINCLAIR J., COULTHARD R. M., 1975, *Toward an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press.
- SEMERARO R., 2007, *La progettazione didattica*, Padova, Domenghini.
- SENGE P., 1990, *The fifth Discipline*, N.Y., Currency Doubleday.
- SERRA BORNETO C., 2003, *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci.
- SERRAGIOTTO G., 2000, "L'italiano in Italia a giapponesi", in *In.It*, 3, pp. 10-12.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2004, *Le lingue straniere nella scuola*, Torino, UTET.
- SERRAGIOTTO G., 2006, "La valutazione nel CLIL: format e griglie", in COONAN M. C. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina, pp. 213-220.

- SERRAGIOTTO G., 2008, "La relazione tra lingua e cultura", in *L'EDUCATORE*, 3, Milano, Fabbri, pp. 152-154.
- SERRAGIOTTO G., 2009, *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti a stranieri* Venezia, Cafoscarina, pp. 43-47.
- SERRAGIOTTO G., MAUGERI G., 2012, *Nuove coordinate per lo sviluppo degli Istituti italiani di cultura in ambito organizzativo e didattico*, in *ITALS*, 29, pp. 93-126.
- SERRAGIOTTO G., 2012, *Cosa ti hanno insegnato al liceo?*, Venezia, Ca' Foscari.
- SEVERINO F., TRIMARCHI M. (a cura di), 2005, *Sette idee per la cultura*, Milano, EPI.
- SEVERINO F., 2012, *Economia e marketing per la cultura*, Milano, FrancoAngeli.
- SHANNON C. E., WEAVER W., 1983, *Teoria matematica della comunicazione*, Milano, ETAS.
- SICA M., VERDE A., 2012, *Storia dell'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo*, Istituto Italiano di Cultura.
- SIEMENS G., 2005, "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age", in *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, vol. 2, n. 1, reperibile in http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/index.htm (sito consultato il 27 luglio 2013).
- SIMS H. P., GIOIA JR. D. A. and ASSOCIATES, 1986, *The Thinking Organization*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SIMON H., ZATTA D., 2008, *Strategia e cultura d'impresa*, Milano, Il Sole 24 Ore.
- SKANDIA, 1996, "Power of Innovation. Supplement to Skandia's 1996" reperibile in <http://www.skandia.com/en/ir/annualreports.shtml> (sito consultato il 23 agosto 2013).
- SKINNER B. F., 1954, "The science of learning and the art of teaching", in *Harvard Educational Review*, 24, pp. 86-97.
- SKINNER B. F., 1970, *La tecnologia dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola.
- SMERIGLIO D., 2012, *Il cervello connesso*, Milano, FrancoAngeli.
- SOLIMA L., 2004, *L'impresa culturale*, Milano, FrancoAngeli.
- SOMMER R., 1969, *Personal space: The Behavioral Basis of Design*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- SPINELLI B., PARIZZI F. (a cura di), 2010, *Profilo della lingua italiana*, Milano, La Nuova Italia.
- SPITZER D. R., 1993, "Learning motivation", in *Educational Technology*, vol. 33, n. 5, pp. 52-56.
- STERN G., 1970, *People in context*, New York, Wiley.
- STEWART T. A., 1997, *Il capitale intellettuale, la nuova ricchezza*, Firenze, Ponte alle Grazie.
- STROGATZ S. H., 2001, "Exploring complex networks", in *Nature*, 410, pp. 268-276.
- STUBBS M., DELAMONT S. (eds.), 1976, *Explorations in Classroom Observation*, Chichester, John Wiley.
- STUBBS M., 1990, "Language in education", in COLLINGE N. E. (eds), *An Encyclopaedia of Language*, London, Routledge, pp. 551-589.
- SUGETA S., 2009, "La classe come luogo di contatto linguistico: note sul transfer dalla L1 nell'uso verbale della varietà di apprendenti giapponesi", in *Studia Romanica*, 42, pp. 49-58.
- SUGETA S., 2011, "Linguistica educativa e l'italiano L2 per gli studenti giapponesi", in *Una lingua per amica*, Atti della settimana della lingua italiana nel mondo, pp. 3-6.
- SUGINO T., 2010, "Teacher/students motivational/demotivational factors in a framework of SLA motivational research", in *Journal of National Defense Academy (Humanities and Social Sciences)* vol. 100, pp. 1-16.
- SUGITA M., 2008, "On the motivational influences that cause positive EFL learning outside the classroom", in *JACET Journal*, 47, pp. 81-93.
- SULKUNEN P., 1982, "Society Made Visible on the Cultural Sociology of Pierre Bourdieu", in *Acta Sociologica*, n. 25, pp. 103-116.
- SUPERTI I., 2010, "Le abilità di ascolto e gli apprendenti giapponesi: difficoltà e stimoli per l'apprendimento dell'italiano LS", in *Italiano Lingua Due*, 1, pp. 66-79.

- SUTHERLAND L., 2002, "Developing problem solving expertise: the impact of instruction in a question analysis strategy", in *Learning and Instruction*, n. 12, p.155-187.
- TANAKA H., 2009, "Enhancing Intrinsic Motivation at Three levels: The Effects of Motivational Strategies", in *JALT Journal*, vol. 31, n. 2, pp. 227-250.
- TAYLOR M., 2005, *Il momento della complessità. L'emergere di una cultura a rete*, Torino, Codice.
- TITONE R., 1971, *Psicolinguistica applicata: introduzione psicologica alla didattica delle lingue*, Roma, Armando.
- TORRESAN P., 2009, "Emotional Intelligence and Education. An Interview with Peter Salovey", in *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, n. 1/2, pp. 11-16.
- TORRESAN P., 2012, "Il modello motivazionale dell'Analisi Transazionale quale frame per osservare e valutare percorsi educativi e formativi", in *Formazione & Insegnamento*, 1, pp. 11-16.
- TOURAINÉ A., 1998, *Libertà, uguaglianza, diversità*, Milano, Il Saggiatore.
- TRENTIN G., 2001, *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Milano, FrancoAngeli.
- TRENTIN G., 2006, "Technology Enhanced Learning e didattica universitaria: i diversi approcci e i motivi della loro scelta", in *TD Rivista Tecnologie Didattiche*, n. 37, pp. 3-9.
- TREVISANI D., 2001, *Psicologia di marketing e comunicazione: pulsioni d'acquisto, leve persuasive, nuove strategie di comunicazione e management*, Milano, FrancoAngeli.
- TRIAS DE BES F., KOTLER P., 2011, *Innovare per vincere*, Milano, Rizzoli ETAS.
- TRUPIA P., 2002, *Potere di convocazione*, Napoli, Liguori.
- TURKLE S., 1985, *Il secondo io*, Milano, Frassinelli.
- TYLER L., 1978, *Individuality: Human Possibilities and Personal Choice in the Psychological Development of Men and Women*, San Francisco, Jossey-Bass.
- VAN DIJK T. A., 1988, "Discourse and Power", in ANDERSON J. (eds.), *Communication Yearbook 12*, Beverly Hills (CA), Sage, pp. 18-59.
- VAN GEERT P., 1994, *Dynamic systems of development: Change between complexity and chaos*, New York and London, Harvester Wheatsheaf.
- VAN LIER L., 1988, *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Classroom Research*, London, Longman.
- VARCHETTA G., 1993, *La solidarietà organizzativa*, Milano, Guerini.
- VARISCO B. M., 2000, *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Milano, Guerini.
- VARISCO B. M., 2002, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci.
- VEDOVELLI M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci.
- VELLO P. M., 1995, *Da reattivi a creativi*, Milano, FrancoAngeli.
- VESCOVI T., 2007, *Il marketing e la rete*, Milano, Il Sole 24 Ore.
- VYGOTSKY L. S., 1978, *Mind in Society*, Harvard, Harvard University Press.
- VYGOTSKY L. S., 1992, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza.
- VILLARINI A., 2010, *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera: modelli teorici e proposte*, Milano, Le Monnier.
- VISALBERGHI A., 1988, *Insegnare ed apprendere: un approccio evolutivo*, Firenze, La Nuova Italia.
- VON BERTALANFFY L., 1968, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppi, applicazioni*, Milano, ILI.
- YALCH R., SPANGERBERG E., 1990, "Effects of Store Music on Shopping Behavior", in *Journal of Service marketing*, vol. 4, n. 1, pp. 31-39.
- YOUNG R., 1992, *Critical Theory and Classroom Talk*, Clevedon, Multilingual Matters.
- WAJNRYB R., 1992, *Observation Tasks*, Cambridge, C.U.P.

- WALLACE J. M., 1998, *Action Research for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WEICK K. E., 1974, "Amendments to Organizational Theorizing", in *Academy of Management Journal*, vol. 17, n. 3, pp. 487-502
- WEICK K. E., 1979, *The Social Psychology of Organizing*, Reading, MA, Addison- Wesley.
- WEICK K. E., 1993, *Organizzare*, Torino, Isedi.
- WEICK K. E., 1995, *Sensemaking in Organizations*, Beverly Hills, Sage.
- WEICK K. E., 1997, *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità*, Milano, Raffaello Cortina.
- WEICK K. E., SUTCLIFFE, K., OBSTFELD D., 2005, "Organizing and the Process of Sensemaking", in *Organization Science*, 16, pp. 409-421.
- WENGER E., 1997, *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca dell'ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina.
- WENGER E., 1998, "Communities of Practice. Learning as a Social System", in *System Thinker*, 9, 5, reperibile in <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> (sito consultato il 10 settembre 2013).
- WENGER E., 1999, *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WENGER E., 2007, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano, Guerini & Associati.
- WIDDOWSON H. G., 1979, *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- WILLIAMS M., BURDEN R. L., 1997, *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WILLIS J., 1996, *A Framework for Task Based Learning*, London, Longman.
- WIND Y. J., MAHAJAN V., GUNTHER R. E., 2002, *Il consumatore centauro ovvero il marketing della convergenza*, Milano, ETAS.
- WINOGRAD T., FLORES F., 1986, *Understanding Computers and Cognition*, Ablex, Norwood.
- WOLFF M., 1992, *Gli effetti sociali dei media*, Milano, Bompiani.
- ZAGHI K., 2012, *Atmosfera e visual merchandising*, Milano, FrancoAngeli.
- ZAMBORLIN C., 2000, "Italiano come LS per adulti: coordinate didattiche di riferimento", in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano come lingua straniera*, Roma, Bonacci, pp. 177-132
- ZAMBORLIN C., 2003, "Giappone", in BALBONI P. E., SANTIPOLO M. (a cura di), *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci, pp. 143-148.
- ZAMBORLIN C., 2006, "Appunti di semiotica inter-culturale per ambiti glottodidattici lontani. Italiano e italiani in Giappone", in SANTIPOLO M. (a cura di), *L'italiano: contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET, pp. 266-286.
- ZAMBORLIN C., 2007, *Lessico e cultura: dal mito all'intraducibile. Insegnare italiano in Giappone*, Tokyo, Istituto Italiano di Cultura di Tokyo.
- ZANI P., SELLERI P., DAVID D., 1994, *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*, Roma, Carocci.
- ZIEGENFUSS J. T., 1995, "Are You Growing Systems Thinking Managers: Use a System Model to Teach and Practice Organizational, Analysis and Planning, Policy and Development", in *Systems Practice*, vol. 5, n. 5, pp. 509-527.
- ZORINO M. R., 2006, *Il consumatore*, Padova, CLEUP.
- ZUCCHERMAGLIO C., FASULO C., 2006, "Narrazioni e agire organizzativo", in ZUCCHERMAGLIO C., ALBY F. (a cura di), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Roma, Carocci, pp. 129-150.

Sitografia

Affari internazionali

<http://www.affarinternazionali.it>

(sito visitato il 25 maggio 2013)

[rivista on-line di politica, strategia ed economia internazionale realizzata dall'Istituto Affari Internazionali. Tra le principali aree di ricerca della rivista vi è, oltre l'integrazione europea e l'economia internazionale, la politica estera dell'Italia.]

Fizz

<http://www.fizz.it>

(sito visitato il 25 maggio 2013)

[rivista on-line che si propone di analizzare e riflettere sui temi legati al marketing delle arti e della cultura.]

Ministero degli Affari Esteri

<http://www.esteri.it>

(sito visitato il 25 maggio 2013)

[piattaforma editoriale che rende visibile e operativo le iniziative MAE e gli eventi degli IIC organizzati in favore della promozione della lingua e della cultura italiana.]