

original scientific article
received: 2012-02-15

UDC 373.5.016:82(497.472)

INSEGNARE LETTERATURA A SCUOLA NELL'AMBITO DELL'ITALIANO COME L2

Nives ZUDIČ ANTONIČ

Università del Litorale, Facoltà di studi umanistici, Piazza Tito 5, 6000 Capodistria, Slovenia
e-mail: nives.zudic.antonic@fhs.upr.si

SINTESI

L'articolo presenta l'analisi dell'educazione letteraria in italiano L2 nel territorio del Litorale sloveno. Nell'intervento verranno presentate le conclusioni che hanno portato all'individuazione dei bisogni nell'insegnamento della letteratura e soprattutto hanno fornito informazioni per la costruzione di un percorso di educazione letteraria e interculturale in grado di rispondere ai bisogni del territorio. I dati che emergono dimostrano complessivamente la ricezione positiva della letteratura, ma anche la richiesta di maggiori interventi e più mirati nel campo dell'educazione letteraria in L2.

Parole chiave: educazione letteraria, letteratura italiana, intercultura, didattica della lingua italiana

TEACHING LITERATURE IN ITALIAN AS L2

ABSTRACT

This contribution presents the analysis of the literary education in schools with Italian as second language (L2) in the Slovene Littoral. The paper highlights the conclusions that have helped identify the shortcomings of the existing model of literary education in schools and provided the information required to upgrade the existing model with the inclusion of intercultural elements, tailoring it to the needs of the local environment. The data emerging from this study suggest an overall positive reception of literature as a school subject, but also show that there is a need for further and more targeted intervention in the field of literary education in Italian as L2.

Key words: literary education, Italian literature, interculturalism, Italian language didactics

INTRODUZIONE

La ricerca è nata dal desiderio di monitorare lo "stato attuale dei lavori" riguardanti l'educazione letteraria nelle ultime due classi della scuola superiore della zona bilingue dell'Istria slovena, evidenziando in particolare l'importanza del ruolo della letteratura di queste terre di "frontiera" (Italia/Trieste, Istria/slovena e croata), le sue risorse e le sue aperture in funzione di un apprendimento della lingua in un contesto interculturale.

Con la ricerca si è voluto far riflettere sulle cause e le conseguenze della comunicazione influenzate dai fattori culturali e puntare sulla necessità di un modello di insegnamento delle L2 e della LS che integri fin dall'inizio elementi che permettano di acquisire una piena competenza socioculturale, che potesse portare poi a delineare dei percorsi di educazione letteraria e linguistica per studenti sloveni in una prospettiva interculturale. Per tale motivo si è ritenuto opportuno promuovere uno studio sul campo che coinvolgesse tutte le scuole medie superiori del Litorale sloveno.

**PROSPETTIVE TEORICHE DI RIFERIMENTO PER
L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO DELLA
CULTURA**

Nonostante il concetto di cultura sia spesso presente nell'insegnamento della letteratura nelle classi di lingua seconda, esso viene utilizzato in modo piuttosto superficiale, limitato e scontato; l'importanza della cultura viene spesso riconosciuta, ma raramente analizzata.

Siamo però del parere che sia impossibile affrontare il tema dell'educazione della lingua seconda senza prendere in considerazione la cultura, in quanto essa è presente in ogni classe di lingua. Infatti nella classe di lingua seconda è sempre presente la cultura del discente (che può essere diversa a seconda della provenienza dello studente) e la cultura della lingua oggetto di studio. Proprio per questo motivo possiamo dire che la classe di lingua seconda costituisce un luogo autentico di primo ordine di apprendimento culturale. Il percorso che si dovrà svolgere pertanto, per sviluppare un apprendimento linguistico e culturale, dipenderà comunque dal tipo di classe nella quale si dovrà creare di volta in volta una situazione culturale molto diversa a seconda dei bisogni.

Partendo dalla parola "interculturale" che indica una situazione in cui la compresenza delle culture non si risolve nel loro affiancamento, in una semplice compresenza di fatto, ma dà vita e richiede articolate e continuative forme di rapporto, lo scopo di tale insegnamento sarà sviluppare un atteggiamento interculturale consapevole; convinti che l'educazione interculturale si possa realizzare grazie a un percorso di acquisizione che prevede alcuni passaggi obbligati per l'apprendimento di abilità di comunicazione interculturale, per

poi arrivare alla proposta di un modello di insegnamento di comunicazione interculturale tramite il testo letterario.

Territori come il nostro offrono molte opportunità per scoprire culture diverse e per formare una coscienza interculturale. Ovviamente dipende poi da ogni individuo e dalla società intera se queste opportunità vengono riconosciute come tali e se vengono considerate come socialmente utili. Se crediamo che la consapevolezza interculturale sia l'unico modo per un buon funzionamento della società multiculturale contemporanea, allora saremo consapevoli della ricchezza dell'ambiente multiculturale e disposti a trovare le opportunità per scoprire culture minoritarie, maggioritarie, diverse. Una di queste opportunità è rappresentata anche dai contatti formali o informali tra i membri delle diverse comunità. Con l'aiuto di questi contatti possiamo conoscere le culture conviventi e costruire la nostra coscienza interculturale. Al contempo costruttive relazioni interpersonali tra gli appartenenti alle diverse comunità nazionali possono stabilirsi soltanto se si è chiaramente consapevoli della propria appartenenza nazionale e dell'esistenza di altre culture dell'ambiente, evitando stereotipi e pregiudizi ingiustificati. In relazione a ciò è importante ricordare che anche le culture di minoranza concorrono all'identità culturale dell'ambiente che forgia ogni individuo.

Pertanto l'interculturalità, non può essere raggiunta attraverso percorsi frammentari e occasionali, ma va raggiunta compiendo piccoli passi che siano coordinati tra loro, attraverso un progetto sistematico nella scuola. L'interculturalità ha infatti carattere trasversale e interdisciplinare.

La metodologia proposta nella ricerca che verrà presentata nel seguente articolo, soprattutto per quanto riguarda l'indagine sull'educazione interculturale, è coerente con la definizione dell'apprendimento culturale proposta da alcuni ricercatori (Crawford-Lange, Lange, 1984; Kramsch 1993; Byram, 1988; Čok, 1989; Paige, Stringer, 1997; Balboni 1999; Mikolič, 2002; Čebon, 2005; Benjak, Čebon, 2009), e si basa su tre principali processi di apprendimento: (1) l'esplorazione da parte dei discenti della loro propria cultura; (2) la scoperta della relazione tra lingua e cultura; (3) l'apprendimento degli strumenti di ricerca per analizzare e confrontare le culture.

Dalle indagini svolte prima di intraprendere la nostra ricerca abbiamo notato che esistono solo pochi studi qualitativi che fanno luce sui modi in cui la cultura viene effettivamente presentata nella classe di lingua straniera e nessuno di questi studi prende in esame classi di scuola media superiore. Inoltre, i risultati che abbiamo raccolto a partire dai corsi, dalle conferenze e dai seminari, oltre che dagli scritti teorici del campo, indicano che la didattica della cultura nelle classi di lingua straniera è estremamente eclettica e dipende in gran parte dalla definizione di cultura del singolo in-

segnante. Un dato ricorrente è che la pratica effettiva dell'insegnamento della seconda lingua sembra essere cambiata ben poco negli ultimi anni e la cultura, intesa sia come abilità di cultura specifica che come abilità di cultura generale (ad esempio, abilità di comunicazione interculturale), non sembra avere un ruolo importante nell'educazione linguistica.

Sebbene ci siano state molte richieste di effettuare studi in classe, in realtà sappiamo ancora molto poco su ciò che realmente succede nella classe di lingua straniera e ancor meno sulle conoscenze e sulle convinzioni che guidano le decisioni dell'insegnante, con particolare riferimento all'insegnamento della cultura (Bernhardt, Hammadou, 1987). È importante osservare che molta della letteratura disponibile è teorica o metodologica. Ci sono inoltre molte incongruenze nel modo in cui viene visto e rappresentato il processo dell'insegnamento culturale.

Secondo gli studi di ricerca, è di cruciale importanza che l'insegnante, sia all'interno della classe che fuori, assuma consapevolmente il ruolo dell'educatore culturale e assista deliberatamente gli studenti nel loro processo di analisi culturale. Byram et al. (1991) hanno scoperto che i viaggi all'estero per i ragazzini di età tra i 10 e i 12 anni risultano più spesso in stereotipi negativi che positivi, anche solo dopo un incontro con i membri della cultura ospitante, quando i ragazzini vengono lasciati da soli e non hanno ricevuto prima degli strumenti conoscitivi per interpretare l'esperienza interculturale. Robinson (1981) concorre a questa visione quando afferma che la mera esposizione a una lingua straniera non promuove automaticamente degli atteggiamenti positivi verso la cultura, né, d'altra parte, gli atteggiamenti positivi verso la cultura facilitano necessariamente l'acquisizione linguistica.

Robinson (1981) è stata la prima ricercatrice a tentare un'investigazione di larga scala sulle percezioni degli insegnanti, degli studenti e dei loro genitori riguardo agli obiettivi socioculturali dello studio delle lingue straniere, in particolare per le scuole elementari. La sua ricerca è stata condotta in Australia, ma molti dei suoi risultati sono stati applicati pure negli Stati Uniti. Per quanto concerne il valore dello studio delle lingue straniere, la ricercatrice ha individuato un sostanziale accordo tra i tre gruppi sul fatto che lo studio di una lingua straniera fosse finalizzato soprattutto a "capire la gente", "a provare piacere" e "ad arricchirsi dal punto di vista linguistico" (Robinson, 1981, 22). Quando si chiedeva agli intervistati una spiegazione riguardo ai benefici socioculturali, venivano solitamente giustificati con frasi come "lo studio di una lingua straniera dà a una persona le chiavi per accedere ad un'altra cultura, porta alla consapevolezza, alla comprensione e alla sensibilità nei confronti di altra gente e del loro modo di vivere" (Robinson, 1981, 24).

Sono state espresse opinioni simili dagli insegnanti inglesi di lingua francese che hanno partecipato al cosid-

detto "progetto di Durham", un vasto programma internazionale di ricerca condotto dall'Università di Durham tra il 1985 e il 1988. L'obiettivo di questo progetto era quello di investigare "gli effetti dell'insegnamento linguistico sul modo in cui i giovani percepiscono le altre culture" (Byram et al., 1991, 103). Lo studio consisteva nel seguire due gruppi di circa 200 studenti, a partire dagli undici anni di età, per tre anni di studio della lingua straniera. I ricercatori utilizzarono un insieme di tecniche di ricerca, tra cui l'osservazione, interviste semi-strutturate, questionari, analisi di casi di studio, somministrazione di test all'inizio e alla fine di ogni anno scolastico. Cercarono di misurare la conoscenza della cultura francese da parte degli studenti e il loro livello di etnocentrismo rispetto ai Francesi (misurato con la tecnica del differenziale semantico). I risultati più significativi riguardo agli insegnanti furono, in primo luogo, che gli insegnanti hanno tutti opinioni e obiettivi simili riguardo ai valori insiti nello studio della lingua straniera. In particolare, ritengono che esso contribuisca allo sviluppo personale, in quanto porta ad imparare cose sugli altri e rende gli studenti più aperti e più tolleranti. In secondo luogo, i ricercatori hanno riscontrato una grande varietà di *stili* o di approcci per insegnare la cultura straniera e gli insegnanti spesso usano la cultura come uno stratagemma pedagogico per catturare l'interesse degli studenti o per contestualizzare l'insegnamento linguistico. In terzo luogo, è emerso che gli insegnanti hanno generalmente un'esperienza piuttosto limitata della cultura obiettivo. Infine, s'è visto che la pratica dell'insegnamento è dominata dal libro di testo, che viene usato in modo estensivo e determina sia gli argomenti che la sequenza delle lezioni. Diversamente dagli insegnanti di Robinson, gli insegnanti intervistati da Byram e dai suoi colleghi rivelano una crescente consapevolezza sulla cultura come parte del programma di studi. Nelle parole degli autori gli insegnanti parlavano spesso di quanto fosse importante per i bambini conoscere altri modi di vivere, indipendentemente dal fatto che siano meglio o peggio del loro. Tramite questa conoscenza, possono diventare più tolleranti verso altre persone e meno limitati dal loro proprio stile di vita" (Byram et al., 1991, 111). Nonostante ciò, i ricercatori dopo le loro osservazioni nelle classi sostennero che l'insegnamento della "cultura rimane didattico, orientato verso la trasmissione di informazioni" (Byram et al., 1991, 118).

In un'indagine realizzata negli Stati Uniti su consulenti, supervisori e insegnanti di lingua straniera, Cooper (1985) ha rilevato che l'*apprendimento culturale* si trova solo all'ottavo posto nella lista delle dieci priorità degli intervistati. Sono considerati molto più importanti obiettivi come le verifiche, il promuovere interesse per la lingua straniera, la teoria dell'apprendimento linguistico e il miglioramento della lingua parlata degli studenti. Studi simili riguardo agli obiettivi, alle priorità e alle preoccupazioni degli insegnanti di lingua straniera sono stati condotti nell'ultimo decennio pure in Slovenia (dall'I-

stituto dell'Educazione della RS) e i risultati sono molto simili a quelli evidenziati da Cooper (1985)¹.

L'importanza del ruolo dell'insegnante nel processo di apprendimento culturale dovrebbe essere assolutamente evidente. Byram et al. (1991) hanno identificato tre orientamenti tipici che determinano i contributi degli insegnanti: (1) la filosofia individuale riguardo alla pedagogia linguistica in generale; (2) la natura dell'esperienza personale con la cultura straniera; e (3) le aspettative riguardo al potenziale di apprendimento di una classe (Byram et al., 1991, 63). Byram e i suoi colleghi hanno individuato nell'esperienza interculturale il fattore più importante di questi tre. Se l'esperienza personale di un insegnante con la cultura oggetto di studio è limitata, questo pregiudica la capacità dell'insegnante di insegnare cultura, porta gli studenti a dubitare della credibilità dell'insegnante come informatore culturale e quindi mina seriamente la capacità dell'insegnante di aiutare i suoi studenti a collegare la propria cultura con la cultura oggetto di studio.

Kramersch (1993) ha condotto un esperimento su scala ridotta su 12 insegnanti, di tre diverse lingue e culture, che stavano partecipando a un seminario formativo di tre giorni in Francia. Lo scopo di questo seminario era di dare agli insegnanti la possibilità di esplorare la complessità della cultura, e dell'insegnamento e dell'apprendimento culturale. Gli insegnanti individuarono la difficoltà più grande nel fare giustizia alla diversità di prospettive e di valori che esistono tra madrelingua di una stessa cultura. Kramersch riporta che nessun gruppo nazionale è stato in grado di raggiungere un consenso su quale versione della cultura americana, o francese, o tedesca dovesse essere insegnata all'estero. La seconda sfida pedagogica è stata quella di rendere la cultura obiettivo "abbastanza attraente da stimolare la voglia di studiarla e allo stesso tempo mantenere una visione critica della stessa in modo da renderla credibile" (Kramersch, 1993, 356). Tra le cose importanti apprese durante il seminario, i partecipanti hanno menzionato (1) la nozione del relativismo culturale; (2) una maggiore attenzione linguistica e diffidenza per gli equivalenti semantici; e (3) una consapevolezza dell'importanza del contatto personale e del dialogo quando si cerca di comprendere un'altra cultura, ciò che Kramersch chiama "un esame della realtà, essenziale per resistere a qualsiasi visione stereotipata dell'altro" (Kramersch, 1993, 356). Secondo Kramersch, per lo sviluppo di una didattica linguistica e interculturale, si devono presentare documenti autentici² assieme ai loro contesti di produzione e di

ricezione e si deve dare agli insegnanti e agli studenti l'opportunità di riflettere sulle linee di faglia culturali che sottostanno alla pratica di classe. La sua affermazione sottolinea ancora una volta il bisogno urgente di ricerche basate sul lavoro di classe che aiuterebbero a identificare i modi in cui può essere incoraggiata la riflessione interculturale.

PRESENTAZIONE DELLA RICERCA

La ricerca *Monitoraggio dell'educazione letteraria nelle ultime due classi della scuola media superiore*³ aveva l'obiettivo di capire quali fossero il ruolo attuale dell'educazione letteraria e gli atteggiamenti nei suoi confronti, raccogliendo dati sulla sua diffusione, sull'opinione dei docenti e degli alunni relativamente alla sua proposizione e ricezione e sulle modalità didattiche maggiormente usate.

La modalità d'indagine della ricerca ha previsto la raccolta di dati sia quantitativa, sia qualitativa. I questionari hanno fornito elementi utili che, assieme agli approfondimenti avvenuti nelle interviste semi-strutturate e nell'osservazione in classe, hanno permesso di disegnare un quadro composito ed interessante dell'insegnamento dell'educazione letteraria.

Lo scopo principale della ricerca è stato di ricavare informazioni che permettessero di costruire un percorso di educazione letteraria e interculturale in grado di rispondere ai bisogni del territorio.

La metodologia della ricerca prevedeva innanzitutto la somministrazione di questionari ai docenti (in totale 20 questionari) e agli alunni (in totale 100 questionari). In un secondo tempo sono state realizzate delle interviste semi-strutturate (vi hanno partecipato 12 alunni e 4 docenti dell'ultima classe della scuola media superiore). Nel contempo si è svolta pure l'osservazione in classe di una lezione di letteratura. Le osservazioni sono avvenute in 13 classi di vari indirizzi dell'ultimo anno della scuola media superiore del territorio (per un totale di 260 alunni).

Per quanto riguarda la scelta delle classi si è cercato di far partecipare alla ricerca tutte le scuole superiori con lingua d'insegnamento slovena della Costa, cioè della zona considerata ufficialmente bilingue, in cui l'insegnamento della lingua italiana è obbligatorio. Alla ricerca pertanto hanno partecipato 7 scuole medie superiori della zona costiera: Ginnasio di Pirano (Gimnazija Piran), Ginnasio di Capodistria (Gimnazija Koper), Scuola media turistico-alberghiera di Isola (Srednja go-

1 Negli ultimi dieci anni in Slovenia, e soprattutto nel nostro territorio, si sono svolte diverse ricerche a riguardo dell'atteggiamento dell'individuo o della scuola sulla cultura oggetto di studio o della cultura del vicino (Mikolič, 2004; Čebon, 2005; Sedmak, 2009; Čok, 2009; 2012).

2 Parlando di documenti autentici Kramersch si riferisce a testi orali e scritti così come si trovano nella realtà. Per poter usare in classe questi testi bisogna cercare di garantire che i dati siano il più attendibili possibile.

3 La ricerca è stata condotta dal 2005 al 2007 da alcuni ricercatori della Facoltà dell'educazione dell'Università del Litorale e dell'Istituto dell'Educazione della Repubblica di Slovenia.

stinska in turistična šola Izola), Istituto tecnico e professionale di economia di Capodistria (Srednja ekonomska in poslovna šola Koper) e Istituto tecnico e professionale di metalmeccanici di Capodistria (Srednja tehnična šola Koper).

LA RACCOLTA DI DATI TRAMITE IL QUESTIONARIO

Per la raccolta dei dati, sia fra i docenti sia fra gli alunni, sull'insegnamento della letteratura in L2, si è partiti dal questionario, perché esso permette di acquisire una raccolta ampia ed affidabile di dati. La maggior parte dei quesiti contenuti nei due questionari intendeva rivelare dati quantitativi, per avere un primo quadro di riferimento relativo all'insegnamento/apprendimento della letteratura. Nella maggior parte dei casi si prevedevano quesiti a risposta chiusa, ma era lasciato anche uno spazio a eventuali aggiunte o commenti per quelle domande che non potevano esaurirsi necessariamente con opzioni prevedibili o univoche.

I questionari erano composti da un minimo di 18 domande (per gli alunni) ad un massimo di 22 domande (per i docenti). Il questionario era suddiviso in due parti: i quesiti della prima parte erano utili a fornire un quadro generale dell'insegnamento dell'italiano e del ruolo che la letteratura vi riveste, tenendo conto dei dati relativi ai docenti che vi sono impegnati e del loro punto di vista o dei dati relativi agli alunni e il loro punto di vista.

Le domande erano strutturate a risposta chiusa con una certa flessibilità nei gradi di risposta. Per alcune domande era prevista la risposta sì/no, per alcune invece si prevedeva di graduare la risposta da un minimo di uno ad un massimo di sette.

Per quanto riguarda il questionario dei docenti con la prima parte si voleva avere un'idea globale dell'anzianità di servizio degli insegnanti e della loro distribuzione nei vari indirizzi di scuola; dell'orario di cattedra negli ultimi due anni di scuola superiore; una visione d'insieme del ruolo riservato alla letteratura in termini di orario e di modalità di insegnamento; le motivazioni per cui i docenti scelgono o, eventualmente, rifiutano, di insegnare letteratura; la ricezione dell'educazione letteraria da parte degli studenti nella percezione dei docenti; le scelte di programmazione e l'uso del programma di scuola superiore o del programma d'esame di maturità; la scelta dei libri di testo.

I 6 quesiti (da 17 a 22) della seconda parte dovevano invece fungere in primo luogo come informazione su quanta letteratura con nozioni interculturali si faccia in classe; quanto sia appropriato svolgere in classe una letteratura che sviluppi pure le competenze interculturali; quanto la conoscenza di autori che scrivono delle vicende successe in queste terre di confine potrebbe favorire il miglioramento dei rapporti tra le due nazionalità (slovena e italiana); quanto i docenti si sentano preparati ad affrontare un discorso di letteratura di contatto/confine e argomenti di educazione interculturali nella loro

classe o abbiano bisogno di aggiornamenti per poter affrontare il discorso.

Il questionario alunni conteneva 18 quesiti, in parte speculari a quelli del questionario docenti, in parte, invece, differenti. Le prime tre domande erano volte ad avere un quadro statistico degli alunni partecipanti alla ricerca, con la richiesta di indicare l'età, la scuola di appartenenza e la classe frequentata.

Il quarto e il quinto quesito vertevano sul numero di ore settimanali dedicate alla letteratura italiana e sull'opinione degli studenti rispetto allo spazio orario riservato a questa disciplina.

Dal sesto quesito in poi si indagava sull'accoglienza delle lezioni di letteratura di lingua italiana, sulle metodologie adottate in classe per affrontare il testo letterario e c'era infine una parte (dal quesito 14 al quesito 18) che indagava sulla letteratura con nozioni interculturali.

I questionari sono stati distribuiti contemporaneamente ai docenti e alle loro classi.

PRESENTAZIONE DEI RISULTATI EMERSI DALLA RICERCA TRAMITE QUESTIONARIO

Il questionario docenti

Vista l'ampiezza della ricerca in questo intervento presentiamo una breve sintesi di alcuni dati comparativi che possono risultare interessanti.

I primi quesiti della ricerca riguardavano alcuni dati statistici. Il quesito N. 1 relativo all'età dei docenti che hanno compilato il questionario ha riportato che alla ricerca sono presenti quasi tutte le fasce d'età con percentuali molto simili, tranne la fascia d'età che va da 25 a 30 anni che invece è del tutto assente.

Anche la risposta al quesito N. 2 che riguarda gli anni d'insegnamento, ha fornito un altro dato che completa quello dell'età e a esso è direttamente collegato, infatti la maggior parte dei docenti impegnati negli ultimi due anni della scuola superiore ha alle spalle una lunga carriera di insegnamento (ben il 60% di coloro che hanno compilato il questionario insegna da 11 a 15 anni (30%) e da 16 a 20 anni (30%) ed il 25% insegna da oltre 20 anni).

Le ore di insegnamento di lingua italiana L2 nella scuola media superiore sono definite dal programma e pertanto sono vincolanti. Nei Licei le ore di insegnamento nei quattro anni sono in totale 350, di solito distribuite settimanalmente in 2 ore nei primi due anni e 3 ore negli ultimi due anni. Alcuni Licei prevedono un potenziamento di 1 ora settimanale nel quarto anno di lingua italiana per gli alunni che scelgono di presentare l'italiano all'esame di maturità pertanto si arriva ad un monte ore di 350 ore in totale nei quattro anni.

Negli Istituti Tecnici invece possono disporre di una cattedra oraria di 3 ore settimanali in tutti i quattro anni raggiungendo così un monte ore di 420.

A partire dal quesito N. 5, il questionario verteva in modo specifico intorno all'educazione letteraria. Si voleva rilevare il numero di ore settimanali dedicate a questa disciplina, quindi lo spazio orario riservato; i motivi per cui i docenti la inseriscono nella loro programmazione; le modalità di insegnamento; la percezione da parte degli studenti; il peso di programmi ufficiali all'interno delle programmazioni individuali; la necessità di un'attività propedeutica alla letteratura negli ultimi due anni o nell'ultimo anno di scuola media superiore.

Procedendo con ordine, vediamo innanzitutto i risultati delle risposte al quesito N. 5, cioè a quello relativo allo spazio temporale dedicato alla letteratura.

Un primo dato generale evidenzia la presenza dell'educazione letteraria soprattutto nel quarto anno, tranne che in un caso.

Analizzando i dati classe per classe, vi è da notare che in genere i docenti che insegnano letteratura sono quelli del Liceo, essi infatti scelgono di dedicare nella maggioranza dei casi un'ora in terza e due ore in quarta, scelta dovuta nella maggioranza dei casi alla preparazione dell'esame di maturità che prevede argomenti letterari sia nella prova orale che in quella scritta.

I docenti degli istituti tecnici di solito dedicano poche o nessuna ora alla letteratura.

Il quesito N. 6 (*Perché non insegna letteratura*) ha chiarito il motivo per cui 7 docenti non propongono un percorso letterario in terza. Si tratta di una scelta legata a una tradizione dovuta alla programmazione per cui l'insegnamento della letteratura è concentrato nelle quarte classi. Quattro dei sette docenti hanno motivato la scelta spiegando che la loro scuola richiede un insegnamento linguistico specifico. In tutti gli altri casi gli insegnanti sono convinti sostenitori della letteratura.

Il questionario prevedeva due quesiti che fornissero un quadro generale sulle scelte metodologico-didattiche nell'ambito dell'insegnamento di letteratura in italiano e precisamente i quesiti N. 8 e N. 9.

Il quesito N. 8 (*Le scelte di tecniche didattiche in letteratura*) ci fornisce alcune indicazioni sul tipo di attività svolte in classe da parte del docente durante le ore di educazione letteraria. La maggioranza dei docenti, fa uso per il lavoro in classe, del lavoro di gruppo, seguito però subito dalla lezione frontale; si usa invece poco il lavoro su progetti e attività laboratoriali.

Nel quesito N. 9 (*Modalità di insegnamento della letteratura*) invece si chiedeva di specificare le modalità di collaborazione più comunemente adottate dai docenti, offrendo una serie di opzioni, più una risposta aperta. Era concessa l'indicazione di due opzioni.

La voce maggiormente indicata ci indica un'abitudine abbastanza diffusa di condurre progetti saltuari in comune con altre discipline (43%), subito dopo abbiamo la voce sull'insegnamento concepito in modo strettamente disciplinare (26%). Si nota comunque pure un'abitudine sufficientemente diffusa di collaborazione con il docente di lingua slovena a livello di programmazione (21%). Dai dati, tranne poche eccezioni, emerge che c'è ancora poca apertura all'interdisciplinarietà.

Il quesito N. 10 (*Uso delle tecnologie come motivazione alla lettura del testo letterario*) ci fornisce alcuni dati sull'uso delle tecnologie in classe durante le ore di educazione letteraria.

Dalle risposte emerge un'alta percentuale di risposte positive (75%) e quasi tutti i docenti aggiungono che far uso delle tecnologie in classe è un modo per motivare gli alunni e far avvicinare loro il testo letterario. I pochi casi di risposta negativa in gran parte non sono dovuti al fatto che il docente non reputi importante l'uso di questi mezzi ma alla mancanza di aule adeguate per poterli usare.

Il questionario prevedeva, grazie al quesito N. 11 (*L'accoglienza della letteratura da parte degli alunni*), di registrare la percezione dei docenti rispetto all'accettazione dell'insegnamento della letteratura da parte degli alunni.

La voce di gran lunga più indicata è la b) "seguono volentieri se l'argomento li tocca da vicino", con il 68% delle scelte. Abbastanza significativo anche il dato che appare rispetto all'opzione c) "ho difficoltà a motivarli alla letteratura italiana", che ha registrato il 18%.

I quesiti successivi riguardavano il rispetto dei programmi di lingua italiana per la scuola media superiore. Qui bisogna specificare che nel 1997 in Slovenia è stata delineata la prospettiva di riforma scolastica, con il riordino dei cicli, la stesura dei nuovi programmi per tutte le materie (pertanto anche quello della L2) e l'impostazione del nuovo esame di maturità a livello statale che prevedeva anche la stesura del programma di maturità per ogni materia. Nel 2008 il ministero ha convalidato il nuovo Programma Nazionale per la lingua straniera e seconda nelle scuole medie superiori (Šečerov, Zorman, 2008)⁴.

Inerente a questo argomento il questionario prevedeva due quesiti, il quesito N. 12 riguardava il Programma di italiano L2 per le superiori, mentre il quesito N. 13 prevedeva il Programma di maturità per l'italiano L2. Nei quesiti si chiedeva ai docenti, se per la programmazione delle loro lezioni di letteratura si affidassero ai due programmi.

4 Negli obiettivi di educazione letteraria del Programma si afferma che gli allievi lavorando sul testo letterario in lingua straniera e L2 sviluppano le capacità di capire testi letterari e la competenza comunicativa in questa lingua ed inoltre sviluppano i valori interculturali. Analizzando testi letterari definiti gli allievi acquisiscono conoscenza della ricchezza linguistica e culturale d'Europa, sviluppando un rapporto positivo nei riguardi della diversità culturale. Si procede poi ad un elenco di testi letterari adeguati da proporre in classe e indicazioni su come usarli.

I dati risultano piuttosto omogenei per tutti e due i quesiti con uno scarto del 100% dei docenti dei Ginnasi che si servono dei due programmi.

I docenti che hanno affermato di far uso dei due documenti, hanno ampiamente motivato la loro scelta. Innanzi tutto, si registra un consenso sull'impostazione del programma di lingua italiana L2, espresso in termini diversi, ma simili (il Programma "è valido, completo, adeguato alla nostra realtà, ne condivido l'impostazione, viene evidenziato il rapporto con l'educazione linguistica ecc."). A queste opinioni lusinghiere si aggiungono quelle dei docenti che lo trovano utile per le indicazioni date ai fini della programmazione, (è valido "per la ricchezza delle indicazioni operative" e per "l'ampia gamma di obiettivi da far perseguire agli alunni") e per la modernità dell'impostazione ("è più rispondente alla realtà dei giovani", "dà ampia possibilità di spaziare tra temi, metodi e strumenti, in base alle esigenze degli alunni", "consente di proporre agli alunni gli autori e le correnti più rappresentativi").

Per quanto riguarda invece il programma dell'esame di maturità, i docenti che hanno affermato di non farne uso sono quelli che insegnano in istituti professionali in cui l'esame di maturità non viene svolto.

Il quesito N. 14 (*Avvicinare gli alunni alla letteratura nei primi anni di scuola media superiore?*) cercava di sondare parzialmente l'esistenza di una continuità tra le prime due classi e le ultime due, per capire se gli alunni si trovassero ad affrontare l'educazione letteraria assolutamente digiuni di conoscenze di base a cui fare riferimento. Il quesito chiedeva, se fosse opportuno prevedere un approccio alla letteratura nei primi due anni, ma volutamente non si indicavano né le modalità né lo spazio da riservare a questo approccio.

Tra i docenti che hanno risposto al questionario un buon 60% prevede o preferirebbe un approccio alla letteratura, mentre il 25% ritiene che i tempi siano prematuri.

I favorevoli dichiarano che sarebbe molto utile affrontare prima un discorso iniziale sui generi letterari, sulle tipologie testuali, sugli strumenti di analisi dei testi, anche se non esclusivamente letterari. Alcuni dichiarano esplicitamente di concepire questo primo approccio alla letteratura come laboratorio propedeutico, in un'ottica di continuità con le successive classi.

Tra i contrari, le motivazioni più diffuse si riconducono alla constatazione o al timore di una mancanza dei prerequisiti linguistici da parte degli alunni e di un'insufficiente maturità per affrontare i contenuti.

Che cosa insegnano i docenti, quando affrontano la letteratura nelle ultime due classi della scuola media superiore? Nella scelta dei temi prevale di poco il tema sui collegamenti fra letteratura, arte e teatro (31%), seguito invece dalle voci: rapporto letteratura-cinema e da temi esclusivamente letterari (28%).

L'ultimo quesito proposto della prima parte del questionario (N. 16) era volto ad avere un'indicazione sul

materiale didattico di maggior riferimento nell'insegnamento letterario, cioè sull'adozione di un libro di testo. Il 50% dei docenti ha dichiarato di aver fatto adottare un testo letterario.

È però molto alta pure la percentuale di docenti che non hanno adottato un libro di testo (40%) e giustificano la loro scelta con la mancanza di testi adatti alla loro classe, una carenza a cui avrebbero ovviato utilizzando fotocopie.

Il quesito chiedeva anche di indicare le motivazioni dell'adozione, che si riassumono come segue. Prevale la motivazione secondo cui il libro di testo facilita il lavoro degli alunni (60% delle opzioni indicate). Quattro docenti hanno scelto l'opzione c) "Non si può insegnare letteratura senza un libro di testo" per il 20% di scelte. L'opzione meno indicata è stata la seconda ("Il testo facilita il mio lavoro"), con un 5% di scelte.

La seconda parte del questionario prevedeva alcuni quesiti riguardanti la letteratura di contatto (o di "frontiera") con elementi di educazione interculturale.

La risposta al primo quesito della seconda parte (quesito N. 17 *Durante le ore di letteratura ha trattato autori o temi che parlano del nostro territorio?*) in genere è negativa, ma quasi tutti i docenti hanno specificato che non trattano l'argomento non perché poco interessante o non necessario ma poiché hanno poche ore a disposizione per svolgere tutto il programma.

Chi ha risposto invece affermativamente ha aggiunto i nomi dei seguenti autori: Tomizza (2 casi), Saba (2 casi), Svevo (2 casi). Tutti coloro che hanno risposto affermativamente provenivano dalla stessa scuola (Ginnasio di Capodistria).

Al quesito N. 18 (*Per le letture guidate farebbe leggere libri di autori che parlano di queste terre?*) ben l'85% dei docenti ha risposto positivamente specificando che i testi di autori che parlano di questi territori potrebbero far capire meglio agli alunni la storia e la cultura di queste terre. Soltanto un insegnante ha risposto negativamente, mentre due non hanno risposto alla domanda senza dare però ulteriori spiegazioni.

Al quesito N. 19 si chiedeva ai docenti "Quali autori che parlano di queste terre dovrebbero/potrebbero essere trattati nei programmi di scuola media superiore nella zona dell'Istria slovena?". A questo quesito i docenti hanno risposto solo con 4 nomi: Tomizza (7), Svevo (1), Slataper (1) e Saba (1). Questa risposta può dimostrare la poca conoscenza dell'argomento da parte dei docenti, cosa affermata anche nel quesito N. 22 dove si chiedeva ai docenti se "pensavano di essere preparati ad affrontare un discorso di letteratura di contatto e argomenti di educazione interculturale nelle loro classi" e tutti i docenti hanno risposto di aver bisogno di ulteriori aggiornamenti per poter affrontare il discorso. Da queste risposte si può anche capire, che la formazione dei docenti non è stata programmata ad affrontare argomenti interculturali tanto meno ad affrontare argomenti interculturali collegati alla letteratura. Inoltre le nuove gene-

razioni di docenti conoscono poco la realtà e la vita culturale della Comunità degli Italiani in Istria, argomento molto trattato dagli insegnanti delle generazioni precedenti fino agli inizi degli anni '90. Dopo l'indipendenza della Slovenia questi argomenti sono stati abbandonati, per arrivare ad oggi, quando oramai, in classe, non si parla quasi più della presenza degli italiani in Istria e gli autori legati a queste terre si menzionano solo di rado o non si menzionano affatto. Nessun docente ha poi menzionato autori contemporanei dell'Istria.

Al quesito N. 20 (*Quanto la conoscenza di tali autori favorirebbe il miglioramento dei rapporti tra le due nazionalità?*) un buon 75% di docenti ha risposto con l'opzione c) abbastanza e il 10% con l'opzione d) molto, ciò fa capire che la maggioranza dei docenti è favorevole all'introduzione di questi argomenti e a questo tipo di educazione nelle proprie classi.

Il quesito N. 21 (*Le scelte di tecniche didattiche in letteratura di contatto*) riproponeva una domanda già posta in precedenza, nella prima parte al quesito N. 9. Questa volta però, si volevano specificare le modalità di collaborazione più comunemente adottate dai docenti nell'affrontare argomenti di letteratura di contatto.

Dalle risposte emerge che argomenti di questo tipo vengo affrontati per lo più in ambito di progetti (48%) e non vengono seguiti come costante in classe, infatti sotto la voce sull'insegnamento concepito in modo strettamente disciplinare si registra lo 0%. Anche qui comunque, come per il quesito N. 9, si nota pure un'abitudine sufficientemente diffusa di collaborazione con il docente di lingua slovena a livello di programmazione (28%).

Il quesito N. 22 chiedeva: "Pensa di essere preparato ad affrontare un discorso di letteratura di contatto/confine e argomenti di educazione interculturale nella sua classe o pensa di aver bisogno di ulteriori aggiornamenti per poter affrontare il discorso?". Tutti i docenti hanno risposto che avrebbero bisogno di ulteriore aggiornamento aggiungendo anche di essere veramente desiderosi di avere aggiornamenti su tale argomento, perché lo ritengono un argomento molto importante per i loro alunni.

Il questionario degli alunni

Dei 100 questionari restituiti sono state fatte una tabulazione generale e alcune disaggregate, rispettivamente per indirizzo scolastico o per classe (III e IV).

Nell'indicazione dei risultati emersi, normalmente si è fatto riferimento ai dati generali, ma sono stati messi in rilievo anche quelli disaggregati che evidenziano notevoli discrepanze o che sono risultati di particolare interesse.

La percentuale di alunni più giovani appartiene ai Licei, mentre gli alunni di più di diciotto anni sono più presenti soprattutto fra coloro che hanno risposto al questionario nei Tecnici o tra quelli che seguono il corso

preparatorio all'esame di maturità, organizzato presso il Liceo di Pirano (Gimnazija Piran).

Per quanto riguarda la scuola di appartenenza il 42% degli alunni coinvolti nella ricerca frequenta il Liceo e il 58% gli Istituti Tecnici e Professionali (58%), il tipo di scuola più diffuso sul territorio. Tra i 100 alunni che hanno partecipato alla ricerca prevalgono quelli della IV classe (68%) perché, come si è potuto constatare è proprio in questa classe che di regola si svolgono le ore di educazione letteraria, pertanto i docenti hanno preferito far rispondere agli alunni che seguono tali lezioni.

I quesiti N. 6 e N. 7 (*Apprezzamento della letteratura*) sono quelli che forse ci consegnano i dati più interessanti e utili. Nel quesito N. 6 si chiedeva infatti agli alunni se piacesse loro la letteratura, mentre nel quesito N. 7 si chiedeva agli alunni di indicare se seguivano volentieri le lezioni di letteratura e di motivare la loro risposta, servendosi di alcune opzioni, di cui una aperta.

Dai risultati dell'analisi è scaturito che ben il 66% degli alunni ha un atteggiamento alquanto positivo nei confronti della letteratura, con solo un 5% di alunni che afferma di non apprezzarla affatto.

Dall'analisi delle risposte del quesito N. 7 ("seguo volentieri l'insegnamento della letteratura italiana?") risulta poi un dato molto confortante di un apprezzamento generalizzato, poiché il 79% degli alunni parrebbe soddisfatto dell'insegnamento della letteratura italiana.

Per quanto riguarda le motivazioni dell'apprezzamento dell'insegnamento della letteratura gli alunni riconoscono all'insegnamento della letteratura soprattutto la possibilità di conoscere meglio la cultura italiana. Seguono percentualmente la seconda opzione offerta ("imparo meglio la lingua italiana") con il 29% di scelte e la prima ("imparo cose interessanti") con il 19%. Il piacere di seguire la letteratura sembra in parte ricondursi anche alla possibilità di stabilire collegamenti con altre materie (sloveno, storia). Dove questo dato, che è presente nel 7% dei casi, appare più frequente, la classe dà globalmente delle risposte positive, anche se non si tratta di una tendenza generale.

Il quesito chiedeva anche di spiegare i motivi per cui non si apprezzavano le lezioni di letteratura italiana. Gli studenti che rifiutano la letteratura in L2 motivano la loro risposta con la lontananza della disciplina dai loro interessi nel 35% dei casi. Segue l'indicazione che ciò che impara non gli serve nella vita (27%) e a pari merito l'opzione c) ("è troppo difficile") e l'opzione e) ("non posso intervenire per esporre le mie opinioni") nel 15% dei casi.

Pure il questionario degli alunni prevedeva un quesito sulle scelte delle tecniche didattiche nell'ambito dell'insegnamento di letteratura in italiano e precisamente i quesiti N. 8 che ci fornisce alcune indicazioni sul tipo di attività svolte in classe durante le ore di educazione letteraria.

Per quanto riguarda questo quesito dall'analisi della ricerca sono emerse alcune differenze tra le risposte de-

gli alunni e quelle dei docenti. Per quanto riguarda il lavoro in classe sul testo letterario, nella maggioranza dei casi, gli alunni hanno risposto che si fa uso della lezione frontale (46%). Dai dati emersi dalle risposte dei docenti invece scaturiva che l'attività più usata era il lavoro di gruppo con un 32%, seguito al secondo posto dalla lezione frontale con il 29%. Per quanto riguarda invece le altre opzioni le percentuali sono quasi uguali (opzione c: lavoro su progetto): alunni 20%, insegnanti 18%; opzione d: attività laboratoriale): alunni 14%, insegnanti 13%; opzione e: altro): alunni 2%, insegnanti 8%.

Anche per il quesito che riguarda l'uso delle tecnologie come motivazione alle lettura del testo letterario si notano delle differenze tra risposte dei docenti e quelle degli alunni. Mentre a questa domanda i docenti hanno risposto con il 75% affermando di usare le tecnologie in classe, gli alunni non sono dello stesso parere, infatti il 64% degli alunni ha risposto negativamente a questo quesito. Dal quesito N. 10 "ti piace questo tipo di approccio al testo" - riferito all'uso delle tecnologie nell'affrontare il testo letterario -, scaturisce inoltre il dato che un buon 81% degli alunni vorrebbe che in classe si facesse uso delle tecnologie. Quasi tutti gli alunni che hanno risposto positivamente a questo quesito hanno specificato che far uso delle tecnologie in classe è più motivante e li avvicina di più al testo letterario, risposta questa che era stata data pure dai docenti che avevano tra l'altro specificato che molte volte non possono far uso di questi mezzi a causa della mancanza di aule adeguate per poterli usare.

Il quesito N. 11 cercava di registrare i desideri degli alunni riguardo all'uso di canzoni e cinema durante le ore di educazione letteraria. Un buon 85% degli alunni vorrebbe che durante le ore di educazione letteraria si facesse uso pure delle canzoni e del cinema, perché come hanno specificato, più motivante, più vicino al loro mondo. Tra il 15% di alunni che hanno risposto di no, due alunni hanno dato le seguenti risposte che mi sembrano molto interessanti: uno ha detto: "non sarebbe una lezione", l'altro: "sarebbe troppo strano non mi sembrerebbe di essere in classe".

Il quesito N. 13 (*Leggono autori italiani?*), era dedicato alla lettura. Lo si è proposto poiché si ritiene ovviamente che l'abitudine a leggere favorisca anche l'incontro con la letteratura e, quindi, che la dimestichezza con i libri possa costituire un terreno fertile su cui costruire l'educazione letteraria.

Il quesito non richiedeva se i testi fossero letti in italiano, ma tutti gli alunni lo hanno interpretato in questo modo. La percentuale di motivazione positiva sale di poco, ma comunque è più alta nei Licei. Tra le motivazioni positive emergono a pari merito da una parte la costrizione a leggere da parte dell'insegnante e dall'altra il piacere di leggere, con il 24% delle risposte. In coda appare l'opzione "quando me li consigliano in famiglia". Una delle opzioni che viene subito dopo le prime

due è "quando me li consigliano i miei amici" con il 22% dei casi.

L'indirizzo in cui il piacere della lettura risulta la motivazione maggiormente indicata è il liceo (30%), seguita dall'obbligo alla lettura da parte del docente (28%). Negli altri tipi di istituti, invece, ci si allinea più sui dati generali, con l'obbligo alla lettura citato in media nel 50% dei casi.

Considerando invece i dati per classi, in terza prevale decisamente la costrizione a leggere da parte del docente come motivazione alla lettura (45% delle motivazioni positive), seguite dal piacere di leggere (14%); in quarta classe permane l'idea dell'obbligo a livello più alto rispetto alla terza classe (50%), mentre il piacere di leggere si attesta intorno al 19% delle motivazioni, seguito dal ruolo che gli amici giocano come consiglieri di lettura (13%).

Per quanto riguarda le motivazioni contrarie alla lettura emerge decisamente un dato preoccupante relativo al mancato interesse (37% delle opzioni negative) e un altro che risulta difficilmente comprensibile, poiché, con il 34% delle risposte negative, gli alunni sostengono che nessuno consiglia loro di leggere dei libri. Altro dato che emerge subito dopo con il 14% è la difficoltà (si suppone linguistica) di lettura. La maggior parte delle risposte aperte ha riportato il mancato piacere alla lettura; alcuni alunni hanno precisato che non ci sono libri italiani tradotti.

Anche se le percentuali più alte hanno una denotazione negativa ci sono anche dati confortanti in quanto ben il 12% degli alunni annota il piacere alla lettura come motivazione positiva oppure l'obbligo da parte dell'insegnante. Le indicazioni degli amici vengono prese in considerazione (11%), mentre il contesto familiare non sembra rivestire un'importanza decisiva (2%).

I quesiti dal N. 14 al N. 18 erano imperniati sulla letteratura di contatto (di "frontiera") con elementi di educazione interculturale e dovevano fungere in primo luogo come informazione su quanta letteratura con nozioni interculturali si fa in classe; quanto secondo il loro parere sia appropriato svolgere in classe una letteratura che sviluppi pure le competenze interculturali; quanto la conoscenza di autori che scrivono delle vicende successe in queste terre di confine favorirebbe il miglioramento dei rapporti tra le due nazionalità (slovena e italiana); e infine se volessero che tale insegnamento venisse svolto in classe durante le ore di italiano.

L'ampio spazio riservato all'argomento "letteratura di contatto" nel questionario è però giustificato soprattutto dal tentativo di comprendere l'atteggiamento degli studenti a riguardo di questo tema, le difficoltà che loro incontrano nell'affrontare temi interculturali vicini alla loro realtà e le preferenze manifestate verso altri argomenti più vicini, secondo il loro parere, alla loro vita reale. Il questionario ha offerto alcune indicazioni interessanti, che però devono essere completate da quelle emerse nelle interviste.

Il quesito N. 14 chiedeva se gli alunni durante le ore di educazione letteraria avessero trattato autori o temi che parlano del nostro territorio. È stata posta questa domanda anche se in verità si conosce già la risposta in quanto dal 1997 cioè da quando è in vigore il nuovo esame di maturità quasi tutti i docenti, anche quelli che prima svolgevano ampiamente questi argomenti, hanno tralasciato gli autori che parlavano del nostro territorio per svolgere in modo più approfondito gli argomenti che erano stati previsti per l'esame. Ma vediamo i dati emersi.

Confrontando le risposte dei docenti con quelle degli alunni si nota che le percentuali sono molto simili (risposte negative insegnanti 80%, alunni 77%) c'è solo un aumento di percentuale sulle risposte positive da parte degli alunni (18%), mentre quelle degli insegnanti hanno dato il 10%. Tra i nomi degli autori trattati che gli alunni hanno nominato c'è Saba, nome tra l'altro riportato pure dai docenti.

La percentuale negativa del quesito N. 15 (*Vi hanno fatto leggere libri di autori che parlano di queste terre?*) come ci si aspettava è molto alta (81%). I pochi alunni che hanno risposto positivamente a questa domanda (9%) hanno aggiunto anche che gli insegnanti hanno fatto leggere loro temi che parlano di queste terre per farne capire loro meglio la storia e la cultura.

Anche le risposte al quesito N. 16 (*Hanno letto (da soli) testi di questi autori?*) erano per la maggioranza negative (83%), mentre i pochi alunni che hanno risposto positivamente (5%) hanno fatto i nomi degli autori: Tomizza e Saba, tra l'altro menzionati pure dai docenti.

Pur non conoscendo molto l'argomento e non avendolo affrontato per niente o poco a scuola, le risposte al quesito N. 17 (*Quanto la conoscenza di tali autori favorirebbe il miglioramento dei rapporti tra le due nazionalità?*) sono alquanto positive. Infatti ben il 34% degli alunni alla domanda ha risposto con l'opzione c) abbastanza e l'8% con l'opzione d) molto. Non bisogna però tralasciare il fatto che pure le percentuali di chi ha affermato che tale argomenti non favorirebbero per niente (21%) o poco (37%) i rapporti tra nazionalità sono molto alte, ma come abbiamo specificato precedentemente le risposte sono dettate dalla poca o nulla conoscenza dell'argomento.

Dal quesito N. 18 (*Vorresti studiare testi di autori che parlano di queste terre?*) scaturisce che il 59% degli alunni vorrebbe studiare questi autori.

Le risposte degli studenti sono state comunque accompagnate da svariate specificazioni. Quelle positive sono state: "sarebbe giusto", "potrebbe essere interessante", "conoscerei meglio l'Italia", "ci sono molte cose non risolte tra i paesi", "ci avvicinerebbe di più", "ci verrebbero spiegate meglio le situazioni e i problemi che ci circondano", "ci educerebbe sui fatti che si sono svolti su questi territori e hanno avuto influenza sulla nazionalità", "è importante conoscere la letteratura minore regionale, conoscere le terre, la cultura del territorio in cui viviamo, per migliorare i rapporti tra Italia e Slovenia".

Mentre gli studenti che hanno risposto che non vorrebbero studiare questo tipo di letteratura hanno dato le seguenti risposte: "non mi interessa", "non lo so", "non so cosa si dovrebbe fare a scuola e cosa è scritto nel programma", "ce ne è già abbastanza (di letteratura)", "ne parliamo già nelle ore di sloveno", "non credo serva".

LA RACCOLTA DATI TRAMITE L'INTERVISTA

L'intervista semi-strutturata

Con la seconda fase della ricerca si è cercato di mettere a fuoco le esperienze e i problemi emersi relativamente all'educazione letteraria con nozioni interculturali in L2 tramite i suggerimenti che provengono dalla ricerca qualitativa.

Lo strumento usato per affrontare la fase di ricerca qualitativa è stato quello dell'intervista semi-strutturata proposta a gruppi (focus group). Tale scelta è stata fatta in quanto si reputa che l'intervista semi-strutturata consenta una più ampia libertà di risposta all'intervistato, mentre l'organizzazione del focus group rende possibile l'esposizione di punti di vista diversi in modo da focalizzare i temi trattati tramite scambi di opinioni anche contrastanti.

Anche per questa parte della ricerca sono stati presi in considerazione gli obiettivi che erano stati prefissati rispetto ai seguenti temi:

- i motivi per cui la letteratura viene o non viene insegnata;
- il rapporto fra educazione letteraria ed educazione interculturale;
- la metodologia e le scelte adottate;
- i materiali usati;
- la ricezione da parte degli alunni.

Prima dell'organizzazione dei focus group è stata preparata una traccia di intervista che prevedeva cinque parti (Scelta di affrontare l'educazione letteraria e spazio didattico, Rapporto fra educazione letteraria ed educazione interculturale, Indagine sulle metodologie e sulla didattica della letteratura adottate, Scelta dei materiali, La ricezione da parte degli alunni) nel caso dell'intervista ai docenti e tre parti (Atteggiamento verso l'educazione letteraria in L2 – ricezione; rapporto fra educazione letteraria ed educazione interculturale, Indagine sulle metodologie e la didattica della letteratura italiana, I materiali) per gli alunni, cercando di tenere sempre presente gli obiettivi generali prefissati.

All'intervista hanno partecipato 4 docenti di Italiano L2 delle quarte classi di quattro scuole diverse (due Licei e due Istituti tecnici) e 12 studenti, sempre delle quarte classi delle medesime scuole (tre alunni per scuola).

Le interviste sono state proposte a docenti e alunni che non erano stati coinvolti nella prima fase, quella della distribuzione del questionario.

L'interpretazione dei dati

Dalle interviste con i docenti è stata confermata da parte loro l'ampia opzione a favore della letteratura in Italiano L2. Essi infatti, sembrano tutti convinti innanzi tutto del ruolo formativo di questa disciplina, per i valori morali e culturali che essa trasmette. Dalle discussioni è stata evidenziata soprattutto l'importanza dell'educazione letteraria nel contribuire a far conoscere allo studente mondi e opinioni diverse, e abituarlo così a cambiare il proprio giudizio (e quindi pre-giudizio) imparando ad ascoltare quanto di nuovo e di diverso gli viene proposto. Si sostiene poi che il ruolo formativo è riferibile anche alle competenze linguistiche, cognitive e metodologiche che la letteratura può far acquisire: affrontare testi complessi sul piano linguistico e contenutistico, decodificarli, interpretarli, commentarli, coglierli come pretesto per creare testi propri, costringe gli alunni a un esercizio linguistico e cognitivo di grande valore e giustificabile, anche sul piano della motivazione, dopo un lungo percorso di studi in L2. "Discutere" di letteratura, inoltre obbliga a saper far uso delle fonti, all'acquisizione di un linguaggio proprio, a una strutturazione non improvvisata del discorso, in sostanza a tener conto attentamente dell'interlocutore, dello scopo, del contenuto della comunicazione e dei testi di riferimento.

Le risposte degli alunni in parte confermano le opinioni dei loro docenti e in parte contestano il ruolo che la letteratura può svolgere in L2. Le interviste hanno evidenziato infatti la presenza, tra gli alunni, di una visione abbastanza diversificata dell'apprendimento dell'Italiano, dei contenuti e dei mezzi di questo apprendimento: vi sono studenti che considerano l'apprendimento della letteratura come parte integrante del proprio percorso formativo indipendentemente dalla lingua in cui viene espressa, sia essa slovena, italiana o altra ancora. In altri contesti, invece, specie negli istituti tecnici e professionali, gli studenti si sono dichiarati favorevoli ad un insegnamento della L2 finalizzato ai loro scopi professionali. Bisogna però sottolineare che anche alcuni studenti di indirizzi professionali e tecnici si sono dichiarati favorevoli ad un insegnamento letterario soprattutto legato all'educazione interculturale, perché lo ritengono utile soprattutto per migliorare le loro conoscenze del mondo.

Anche gli atteggiamenti negativi di alcuni docenti verso l'educazione letteraria in questi istituti il più delle volte si è dimostrata tale non tanto per il fatto di non voler impartire ai propri alunni tale insegnamento, ma a causa della difficoltà che essi vivono come insegnanti di una disciplina umanistica, in un contesto fortemente volto al tecnico-strumentale.

I docenti pertanto si sono dichiarati favorevoli all'educazione letteraria e soprattutto all'educazione letteraria con elementi interculturali (ma poi non la fanno in pratica, stando ai quesiti emersi dagli studenti), sottolineando inoltre l'importanza di raggiungere in questo

modo le finalità previste dal Programma di lingua italiana al termine della scuola superiore.

Dalle interviste, però oltre al rifiuto dell'educazione letteraria in L2 negli istituti professionali, sono scaturite altre opinioni che vanno ad incidere negativamente sull'insegnamento della lingua seconda da parte degli studenti: la lingua italiana per alcuni alunni viene considerata meno importante o meno utile di quella inglese, altri ritengono il testo letterario troppo difficile da affrontare in quanto reputano di non avere un'adeguata conoscenza linguistica per poterlo apprezzare, e ancora di avere poche conoscenze dei prerequisiti culturali il cui possesso è ritenuto indispensabile dagli alunni per accostarsi in modo non superficiale alla letteratura. A riguardo di quanto detto la proposta che viene sia dai docenti che dagli alunni per migliorare le conoscenze linguistiche e culturali è quella di svolgere un maggior numero di progetti di scambio fra alunni delle scuole italiane e quelle slovene nonché soggiorni di studio.

Viene poi menzionato un altro fattore, quello delle scelte di programmazione, un dato apparentemente solo di ordine organizzativo, ma che in realtà è legato alla visione della disciplina da parte dei docenti e delle opzioni metodologiche da essi compiute. Gli alunni, ma anche i docenti, avvertono il peso di una programmazione troppo rigida o compiuta tenendo conto prevalentemente di momenti di verifica esterni, come può essere quello degli esami di maturità. Dalle interviste emerge infatti che le lezioni nel quarto anno non sono mirate ad un coinvolgimento attivo degli alunni ma ci si limitano alla mera riproduzione dei dati e alla risoluzione di esercizi in preparazione all'esame di maturità. Alcuni studenti intervistati, infatti, dichiarano che l'esame di maturità frena la loro creatività e lamentano la mancata comprensione di certe scelte di programma e la vastità del programma proposto rispetto alle loro possibilità o ai loro interessi. È di fondamentale importanza a tal riguardo quanto affermato dagli studenti e cioè che sarebbero disponibili ad apprendere qualsiasi disciplina, se insegnata con entusiasmo e competenza, e affermano che per l'educazione letteraria e interculturale si dovrebbe tenere conto di:

- una maggiore varietà di proposte a livello di contenuti;
- una maggiore varietà di approcci metodologici;
- una maggiore varietà nelle attività;
- un maggiore coinvolgimento degli alunni nelle lezioni;
- la cura di una programmazione interdisciplinare, per evitare ripetizioni, che portano inevitabilmente alla noia e alla demotivazione.

Per quanto riguarda la varietà di approcci metodologici, gli alunni hanno espresso opinioni anche sui materiali e strumenti di lavoro, fra i quali primeggia ancora il libro di testo, affiancato da altri come i filmati, le cassette audio, le immagini, il computer, ecc., questi strumenti di lavoro infatti possono fornire una pluralità di stimoli

e di metodi (compreso quello dell'auto-apprendimento), fondamentali per i ragazzi.

Dalla ricerca emerge un dato su cui riflettere in particolare: la necessità di coinvolgere gli alunni nel processo didattico, grazie a scelte programmatiche e didattico-metodologiche adatte allo scopo. A questo punto si potrebbe suggerire ai docenti di fare una scelta mirata tra gli argomenti letterari che hanno a disposizione e procedere poi con una didattica modulare o per progetti, oppure lavorare di più in compresenza per porre gli alunni a contatto con modalità di lavoro diverse, frutto di convinzioni e personalità che differiscono, o per creare gruppi di livello su cui meglio tarare gli obiettivi e le attività.

L'osservazione in classe

La terza parte della ricerca consiste nell'osservazione di tredici lezioni di letteratura in L2 in altrettante classi di istituti e licei distribuiti sul territorio: Istituto tecnico-professionale di Economia di Capodistria (3 classi), Istituto tecnico-professionale metalmeccanici di Capodistria (1 classe), Istituto tecnico turistico-alberghiero Isola (2 classi), Liceo di Capodistria (4 classi) e Liceo di Pirano (3 classi).

Lo scopo delle osservazioni era di raccogliere dati sulla didattica della letteratura in azione, concentrando l'attenzione soprattutto sulle scelte metodologiche, sul tempo-parola suddiviso fra insegnanti e alunni all'interno della lezione, sulle abilità esercitate, sui materiali utilizzati e le loro modalità d'uso, sulle dinamiche poste in atto fra insegnante e alunni e fra alunni stessi. Per facilitare questo compito ci si è serviti di una scheda di rilevazione dei dati.

Per raggiungere dei risultati quanto più obiettivi, si è cercato di coinvolgere altri colleghi nell'osservazione. Ogni osservazione è stata seguita inoltre da un breve colloquio con gli alunni e con i docenti interessati.

Gli obiettivi

Il primo dato analizzato nell'osservazione della lezione riguardava l'avvenuta o mancata esplicitazione degli obiettivi agli alunni da parte del docente. In quattro casi su tredici gli obiettivi sono stati chiaramente esplicitati, in quattro casi solo parzialmente e in altri cinque sono stati considerati come impliciti. Si è cioè preferito dare spiegazioni sulle modalità di lavoro piuttosto che definire esattamente gli obiettivi.

Gli obiettivi sono stati raggiunti in tre lezioni, mentre in cinque sono stati raggiunti soltanto parzialmente.

Dalle interviste dopo la lezione alcuni insegnanti hanno affermato di aver esplicitato gli obiettivi, ma di non essere riusciti a raggiungerli del tutto (ma solo in parte) a causa della poca motivazione degli alunni.

Gli alunni intervistati dopo la lezione hanno affermato di essere informati sugli obiettivi delle lezioni solo in parte. Dalle loro affermazioni si può capire che gli

alunni non vengono coinvolti nella definizione degli obiettivi.

Le fasi della lezione

Le lezioni osservate sono state tutte impostate sull'alternanza di fasi a seconda della durata della lezione e delle attività svolte. In cinque lezioni osservate le fasi sono state impostate con molta attenzione e ben suddivise. La durata di ogni fase è stata variabile a seconda dell'impegno richiesto dalle attività: minor tempo è stato dedicato all'esplicitazione degli obiettivi, maggiore ai momenti di motivazione iniziale.

Le osservazioni hanno confermato che è di fondamentale importanza riuscire a proporre lezioni in cui le fasi si alternino e che ad ogni fase corrispondano attività diversificate. Ciò consente agli alunni di esercitare più abilità e di eseguire compiti diversi, senza rischiare di annoiarsi. A volte, per mancanza di tempo, due importanti fasi: quella del consolidamento ed uso delle conoscenze e di chiusura, si sono rivelate tra le meno curate. Gli stessi studenti dei quarti anni hanno infatti ribadito nelle interviste dopo le lezioni che queste due fasi, ma soprattutto quella di consolidamento, vengono svolte molte volte superficialmente a causa del programma per l'esame di maturità troppo ampio di contenuti. Inoltre, in fase di chiusura di lezione, sono mancate talvolta alcune brevi attività di fissazione di quanto era stato affrontato.

I collegamenti (interdisciplinarietà)

Nella maggioranza dei casi gli argomenti trattati erano collegati con la realtà degli studenti. In quattro casi si è potuto notare il collegamento con argomenti svolti precedentemente in due casi invece i docenti hanno collegato gli argomenti con altre materie (inglese, sloveno e storia).

Dalle discussioni dopo le lezioni gli studenti hanno confermato l'importanza di collegare gli argomenti della lezione con la loro vita reale. Alcuni studenti di due scuole hanno affermato che gli argomenti trattati durante le lezioni di italiano sono poco utili, l'insegnante dà poca importanza al dialogo. Altri hanno affermato che la scelta dei testi letterari non è adeguata e si chiedono perché i docenti non propongano loro dei testi più interessanti e moderni.

Modalità e abilità

Le lezioni osservate sono state condotte con modalità prevalentemente frontale, ma scegliendo l'interazione dialogica con gli studenti in due casi alternata anche a una fase di lavoro a coppie. In due casi si è optato per la modalità cooperativa (lavoro di gruppo e lavoro di coppia), in un caso si è scelta la modalità prevalentemente cooperativa, alternata all'interazione dialogica.

Le osservazioni evidenziano quindi che, per svolgere delle lezioni di educazione letteraria, i docenti prediligono le modalità frontali con interazioni dialogiche. In questo caso, la scelta dei docenti appare dettata soprattutto dalla volontà di coinvolgere tutti gli alunni, di sollecitare gli interventi della maggior parte di loro attribuendo il turno di parola, di controllare la comprensione grazie a domande specifiche, di guidare l'interpretazione dei testi, di dare un ritmo agli interventi e alle lezioni.

Alcuni insegnanti hanno dichiarato di preferire la modalità frontale quando devono introdurre un argomento. Durante le osservazioni si è anche notato che molto spesso i docenti operano in condizioni non adeguate (classi molto grandi numericamente, non dispongono di un'aula propria e pertanto non hanno a disposizione per ogni lezione i materiali didattici adeguati).

Nella fase di post-osservazione gli alunni hanno espresso la loro opinione soprattutto sulle modalità di insegnamento e sulle attività svolte. In linea di massima, essi riconoscono dei lati positivi sia all'interazione frontale sia al lavoro cooperativo o a coppie. Gli studenti hanno sottolineato l'importanza di sviluppare, durante le lezioni, delle discussioni interessanti e un'ampia partecipazione di tutti gli alunni alle varie attività.

Complessivamente, gli alunni non sembrano prediligere una modalità di lavoro o l'altra: hanno evidenziato i lati positivi e i limiti di ambedue, ma richiedono tutti una maggiore varietà e alternanza di attività e di modalità di lavoro. Per quanto riguarda l'educazione letteraria alcuni alunni hanno aggiunto che non amano trattare testi letterari antichi o classici e vorrebbero che durante le ore di letteratura si facesse anche uso della canzone.

Tra i materiali usati nelle lezioni è prevalso l'uso di fotocopie, talvolta si è fatto uso del libro di testo. Solo in una lezione, condotta con modalità prevalentemente cooperativa, si è fatto uso del video.

Tra gli strumenti, un certo spazio è stato concesso alla lavagna luminosa con relativi lucidi, sia gestiti dal docente per illustrare contenuti e procedure di lavoro sia dagli alunni stessi per esporre i lavori di gruppo.

CONCLUSIONI

L'obiettivo di questa ricerca sul campo, all'interno di uno studio generale su cultura e letteratura nel sistema educativo di un'area bilingue, era di avere un quadro della situazione attuale dell'insegnamento della letteratura e dell'educazione interculturale in Italiano L2 nella zona bilingue del Litorale sloveno e di raccogliere le opinioni di docenti e di alunni in merito. Dall'analisi della situazione e dai suggerimenti dei docenti e degli alunni si volevano trarre delle indicazioni da poter usare

per fare delle proposte nuove di educazione letteraria con elementi interculturali adeguati alla nostra realtà.

Visto che il campione della ricerca non era molto ampio per avere quanti più dati possibili e pertanto più certi abbiamo cercato di far uso di più strumenti per la rivelazione. Si è visto, infatti, che se ci fossimo fermati ai dati ottenuti con il questionario, potremmo tranquillamente sostenere che l'educazione letteraria in Italiano L2 viene accolta con un gradimento elevato da parte degli alunni. Le interviste, invece, hanno fornito un quadro più articolato e in parte diverso rispetto a quanto apparso in sede di ricerca quantitativa. Infine, le osservazioni hanno permesso di svolgere un'analisi più attenta delle lezioni, quindi dell'evento fondamentale dell'azione didattica, mentre i colloqui post-osservazione hanno in parte confermato quanto già emerso soprattutto nelle interviste.

Anche se tutti i docenti e molti alunni attribuiscono un ruolo insostituibile all'educazione letteraria con nozioni interculturali, la ricerca ha messo in evidenza che vi sono fattori di natura complessa e interagente che incidono sui risultati dell'apprendimento e sull'atteggiamento nei riguardi di tali argomenti, uno dei primi è forse anche "l'inutilità" di tale insegnamento. Ciò che si è voluto invece proporre a conclusione della nostra ricerca è che per l'insegnamento della cultura attraverso il testo letterario ci si dovrebbe basare sull'idea, secondo cui la cultura viene creata in modo dialogico attraverso la lingua *in discorso*.

Il nostro proposito nell'insegnamento della cultura attraverso il testo letterario non deve però essere quello di trasformare i nostri studenti in persone di altre culture, ma di far capire loro perché i parlanti di due diverse lingue agiscono e reagiscono nei modi in cui lo fanno, sia quando vengono rappresentati nei testi narrativi sia nell'autenticità degli incontri sociali.

Per gli studenti, arrivati ad un livello adeguato di conoscenza e pertanto più consapevoli della realtà che li circonda, la letteratura può diventare un ottimo strumento per promuovere una didattica interculturale poiché li introduce in mondi spazialmente e temporalmente diversi e/o lontani da loro e consente all'insegnante di portarli a riflettere sull'alterità (sia essa maschile o femminile, di adulto o di giovane, di sloveno o di italiano o di straniero, di abitante del Nord o del Sud del mondo ecc.) e, di conseguenza, a relativizzare le proprie responsabilità.

L'approccio teorico di analisi culturale su testo letterario che pertanto abbiamo voluto proporre è quello che del concetto di *dialogo critico*, ossia il bisogno per gli studenti di interagire con la lingua e con il contesto in cui questa lingua si trova (Kramsch, 1993).⁵

5 Secondo Kramsch l'integrazione tra lingua e cultura avviene quando l'apprendimento della lingua è finalizzato alla scoperta di tutte le diverse interrelazioni che si creano tra chi parla e chi ascolta, tra chi scrive e chi legge, con il testo o contesto culturale al centro come centro del discorso.

Un concetto importante in questa dialettica è quello di soggettività, intesa come intersoggettività, intertestualità e interculturalità. L'*intersoggettività* tra le persone in una classe, compreso l'insegnante, porta a prendere consapevolezza della molteplicità delle voci, della diversità delle esperienze, delle caratteristiche etniche, razziali e di genere e di tutte le altre fonti di identità nel dialogo. Il risultato è la creazione di molti livelli di significato che contribuiscono alla discussione. Nell'insegnamento della letteratura, in particolare, le voci dei lettori e quella propria del testo potrebbero non coincidere. L'*intertestualità* permette al lettore di interagire con la voce dell'autore nel testo. Quando i lettori scambiano significati con il testo, il dialogo offre una varietà di interpretazioni, di percezioni e di esperienze. Di conseguenza, il mondo del discente si apre a un insieme di atteggiamenti e di valori che rendono la letteratura e la cultura inseparabili (Kramsch, 1993). Il concetto di *interculturalità* riconosce la soggettività sia della propria che delle altre culture. Le esperienze e le percezioni individuali possono facilmente vincere gli stereotipi creati nei passaggi di informazioni. In tale contesto, la cultura e la lingua possono essere insegnate e apprese attraverso processi interpersonali, tramite l'esame delle differenze e tramite l'analisi interdisciplinare della lingua e della cultura. L'enfasi sull'individuo nel lavoro sulla letteratura, la connessione della letteratura con le scienze sociali e l'esame delle differenze tra le lingue e le culture sono proprio ciò che Giroux (1992) chiama "valicare confini" (fattore molto importante soprattutto per capire la nostra realtà culturale). È una pedagogia che "parte dal bisogno di condizioni che permettano agli studenti di scrivere, parlare e ascoltare in una lingua in cui il significato diventa molteplice e disperso e resiste alle chiusure permanenti" (Giroux, 1992). La pedagogia tradizionale vede nell'insegnante il capo della materia e il dispensatore di conoscenze. Tuttavia, se permettiamo ai discenti di concentrarsi sulle prospettive, sulle pratiche e sui prodotti degli altri, i discenti dovranno e vorranno esprimere le loro prospettive. In questo modo, avranno valicato il confine tra passaggio di informazioni e partecipazione personale.

Una volta valicato questo confine, sono gli studenti ad essere riconosciuti come gli artefici del loro apprendimento.

Il risultato è l'apertura dell'apprendimento alla differenza e alla molteplicità delle voci, nonché una negoziazione di significati nella varietà di testi e contesti in cui l'apprendimento si svolge (Kramsch, 1993). Nei programmi di lingua, questo superamento di confini rende la lingua e la cultura inestricabilmente legate. Inoltre, fornisce la base per una comprensione personale della cultura che non può essere garantita attraverso un mero passaggio di informazioni.

Proprio per la particolarità della nostra realtà culturale si ritiene sia adeguato far uso del testo letterario per far apprendere i contenuti culturali proprio per la loro peculiarità. Questo tipo di testo può inoltre far nascere quell'empatia necessaria, in certi casi, a far capire le cose da un altro punto di vista. Altro fattore molto importante per cui si reputa indispensabile far uso del testo letterario per una didattica interculturale, è che esso può anche far rassicurare lo studente che magari in un primo momento non vuole essere coinvolto personalmente nell'argomento, allora può decidere di affrontare l'argomento solo dal di fuori, come osservatore. Sarà lui stesso a decidere quando vorrà essere coinvolto, e fino a che punto, dall'argomento trattato.

La letteratura vista da un'ottica interculturale ci aiuta ad avvicinarci alle culture diverse dalla nostra in modo nuovo: un romanzo crea uno spazio e un tempo di ascolto "lunghi" e particolarmente privilegiati, che spesso ci mancano quando ci capita di incontrare questa cultura nelle nostre città (le scritte bilingui, l'edificio in stile gotico veneziano, la presenza di scuole italiane nella zona); ci trasporta su un terreno culturale sconosciuto che forse solo in letteratura accettiamo di esplorare senza paura; ci fa nascere la sensazione che ognuno (individuo, cultura, popolo) ha diritto al proprio racconto e alle proprie storie, che le storie sono infinite e che non ne esistono di superiori e inferiori; favorisce identificazioni (con personaggi, con la vicenda) e cambiamenti del punto di vista; genera probabilmente nuove storie, che il lettore può a sua volta raccontarsi e raccontare.

POUK KNJIŽEVNOSTI PRI POUKU ITALIJANŠČINE KOT DRUGEGA JEZIKA (J2)

Nives ZUDIČ ANTONIČ

Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije, Titov trg 5, 6000 Koper, Slovenija
e-mail: nives.zudic.antonich@fhs.upr.si

POVZETEK

Namen pričujočega prispevka je refleksija o vzrokih in posledicah kulturnih vplivov na komunikacijo in opredelitev didaktičnega modela drugega oz. tujega jezika, ki bi že na začetni stopnji učenja jezikov vključeval sociokulturno kompetenco. Gre torej za uvajanje učnega pristopa s poudarjeno medkulturno dimenzijo, ki vpliva na postopno in uravnoteženo razvijanje literarne in jezikovne kompetence. Zaradi zagotavljanja avtentičnosti medkulturne perspektive je bilo v raziskavo nujno vključiti celotno populacijo dijakov obalnih šol.

Cilj raziskave je bil pojasniti vlogo književnega pouka v obstoječem šolskem sistemu, in sicer z zbiranjem podatkov o razširjenosti književnega pouka, z raziskovanjem odnosa udeležencev učnega procesa do tega področja, s pridobivanjem mnenj učiteljev glede podajanja znanja o književnosti in mnenj dijakov o sprejemanju umetnostnega besedila ter s preučitvijo obstoječih načinov uvajanja književnega pouka.

V prvi fazi je metodologija raziskave predvidela uporabo anketnih vprašalnikov za dijake in učitelje, v drugi fazi so se izvajali delno strukturirani intervjuji. Potekalo je tudi opazovanje književnega pouka.

Rezultati raziskave so nastali na podlagi izčrpane analize stanja ob upoštevanju predlogov učiteljev in dijakov. Rezultati raziskave so/predstavljajo okvirna izhodišča za postopno prenovo književnega pouka, ki vključuje medkulturni vidik, ki je odraz naše stvarnosti.

Ključne besede: poučevanje književnosti, italijanska književnost, medkulturnost, poučevanje italijanskega jezika

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P. E. (1999):** Parole comuni, Culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale. Venezia, Marsilio.
- Benjak, M., Čebren, N. (2009):** Stavovi studenata hrvatske i slovenske Istre o kulturnom identitetu. In: Požgaj-Hadži, V., Gorjanc, V., Balažić Bulc, T. (a cura di): Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 227–247.
- Bernhardt, E., Hammadou, J. (1987):** Research in foreign language teacher education. *Foreign Language Annals*, 71, 289–298.
- Byram, M. (1988):** Foreign language education and cultural studies. *Language, Culture, and Curriculum*, 1, 1, 15–31.
- Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S., Allatt, P. (1991):** Young people's perception of other cultures. In: Buttjes, D., Byram, M. (a cura di): *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon, Avon, *Multilingual Matters*, 103–119.
- Crawford-Lange, L. M., Lange, D. L. (1984):** Doing the unthinkable in the second-language classroom: A process for integration of language and culture. In: Higgs, T. V. (a cura di): *Proficiency: The organizing principles*. The ACTFL Foreign Language Education Series. Lincolnwood, National Textbook, 130–177.
- Čebren, N. (2005):** Uvođenje interkulturalnih elemenata u nastavu stranoga jezika s naglaskom na engleskome kao lingui franci. V: Benjak, M., Požgaj-Hadži, V., Byram, M. (a cura di): *Bez predrasuda i stereotipa : interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu s Uvodom Michaela Byrama*. Rijeka, Izdavački centar Rijeka, 91–117.
- Čok, L. (1989):** Je dvojezičnost zgolj jezikovna in sporazumevalna zmožnost posameznika?. V: Štrukelj, I. (a cura di): *Uporabno jezikoslovje*. Ljubljana, Zveza društev za uporabno jezikoslovje Jugoslavije, 417–424.
- Čok, L. (2009):** Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije. Koper, Založba Annales.
- Čok, L., Zadel, M. (2012):** Slovenska Istra med politiko sožitja in priseljeništvom = Slovenian Istria between coexistence policy and immigration. Koper, Univerzitetna založba Annales.
- Kramsch, C. (1993):** Context and culture in language teaching. New York, Oxford University Press.
- Mikolič, V. (2002):** Slovene and Italian Languages in Contact in the Ethnically Mixed Area of Slovene Istria. *Annales, Series historia et sociologia*, 12, 2, 421–436.

Mikolič, V. (2004): Jezik v zrcalu kultur: jezikovna sporazumevalna zmožnost in (med)etnična ozaveščenost v slovenski Istri. Koper, Založba Annales.

Paige, R. M, Stringer, D. (1997): Training design for international and multicultural programs. Portland, Intercultural Communication Institute.

Robinson, G. L. (1981): Issues in second language and cross-cultural education: The forest through the trees. Boston, Heinle&Heinle.

Sedmak, M. (2009): Identitetne podobe etničnih manjšin. V: Sedmak, M. (a cura di): Podobe obmejnosti. Koper, Univerzitetna založba Annales, 63–94.

Šečerov, N., Zorman, A. (2008): Učni načrt. Italijanščina kot tuji in kot drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre [Versione elettronica]: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: kot tuji jezik: obvezni, izbirni, matura (420 ur): kot drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre: splošna gimnazija: obvezni, matura (350 ur), strokovna gimnazija: obvezni, matura (420 ur). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.