Chiara Zamborlin

DIDATTICA DELL'ITALIANO IN GIAPPONE. UN'AVVENTURA
CONTRASTIVA SUL PIANO LINGUISTICO E PEDAGOGICO

Attraverso una rassegna delle principali differenze fonologiche e sintattiche tra giapponese L1 e italiano LS, e tramite una panoramica sul ruolo dell'educazione linguistica nel sistema educativo nipponico, in questo lavoro rifletteremo su che cosa significhi imparare l'italiano in Giappone. Considerando gli ostacoli di natura interlinguistica e metalinguistica, definiremo alcune coordinate concettuali che possono rivelarsi adeguate nella didattica dell'italiano ad apprendenti giapponesi.

Introduzione

Per un docente madrelingua insegnare l'italiano a giapponesi significa confrontarsi con parlanti di una L1 che presenta enormi differenze tipologiche rispetto alla lingua d'arrivo ma, soprattutto, vuol dire interagire con persone che provengono da un retroterra culturale e pedagogico particolare. Riteniamo che queste precondizioni rappresentino il terreno su cui impostare una didattica dell'italiano a stranieri che rispetti e valorizzi l'individualità del discente e il suo patrimonio di conoscenze. È anche vero, tuttavia, che questi presupposti non escludono un attento intervento mirato a guidare gli allievi verso un'acquisizione della lingua italiana in cui le componenti linguistica e socio-pragmatica coesistano il più possibile armoniosamente fin dai livelli di base. Non possiamo sottovalutare che, per la distanza abissale tra italiano e L1 e causa di stili d'apprendimento poco produttivi, gli apprendenti giapponesi tendono a investire un forte dispendio d'energie nello studio esplicito delle regole morfosintattiche,

ma che al momento di comunicare in italiano, la dimensione del *sapere la lingua* finisce spesso per prevalere su quella del *saper fare con la lingua*, con l'ampio repertorio di *pragmatic failures* che ne consegue.

Insegnare l'italiano in Giappone, in molti casi, significa anche dover contraddire alcuni punti di riferimento glottodidattici spesso, e in modo troppo generico, dati per universalmente validi (es. approccio diretto, grammatica implicita, tecniche di *role play* e drammatizzazione, ecc.). In Zamborlin (2001) abbiamo indicato una mappa dei principali ostacoli linguistici e metalinguistici che l'apprendimento dell'italiano comporta per i giapponesi.¹ Qui riprendiamo, rivedendole, alcune considerazioni discusse nel precedente lavoro, cercando di individuare alcuni tratti nello stile d'apprendimento di questa tipologia di discente che sono indubbiamente rilevanti per la ricerca glottodidattica e per gli studi sulla comunicazione interculturale. Dopo un rapido *excursus* sulle principali differenze tra italiano e L1 a livello fonologico e morfosintattico, proporremo una panoramica sullo studio delle LS nel sistema scolastico giapponese. In conclusione, definiremo le coordinate di un approccio di didattica dell'italiano che, a nostro avviso, si adatta alle strategie acquisizionali degli apprendenti nipponici.

Due lingue a confronto

Contrasti fonologici tra giapponese e italiano

Il sistema fonologico giapponese non presenta contrasti particolarmente marcati rispetto a quello italiano. Troviamo, ad esempio, cinque articolazioni vocaliche distintive /a/, /i/, /u/, /e/, /o/, la cui differenza con l'italiano riguarda la mancata distinzione tra vocali aperte e chiuse (es. *pèsca/pésca*) e il fatto che il fonema /u/ sia molto

¹ Nella prima parte abbiamo presentato un'analisi degli errori basata su dati raccolti longitudinalmente nel corso di cinque anni, allo scopo di evidenziare alcuni esiti ricorrenti nell'interlingua dei giapponesi. Nella seconda parte sono stati inclusi esempi di attività didattiche e di esercizi di rinforzo costruiti sui dati rilevati.

debole, soprattutto quando è seguito da un'occlusiva.² Per quanto riguarda l'articolazione consonantica, riscontriamo qualche problema d'ortografia nella mancata distinzione tra vibrante [r] e laterale [l], solitamente percepiti e realizzati come un unico suono che, seguendo la descrizione di Canepari (1999), ci sembra di individuare nel vibrato costrittivo alveolare (sonoro).³ Per molti allievi un suono non agevole da produrre è la vibrante geminata [rr], e un fonema che risulta di difficilissima articolazione è il laterale palatale (es. *conchiglia*) normalmente realizzato nella variante della vibrante cui si è accennato. I discenti, solitamente, non percepiscono come fonemi distinti neppure /b/ e /v/ che, quando occorrono a inizio di parola (es. in *bosco*, *vino*) o in posizione intervocalica, sono realizzati come una via di mezzo tra i due. Nel sistema fonologico della L1 non si riscontra infine il suono fricativo labiodentale sordo [f], e i fonemi /t/, /d/ e /s/ tendono a palatalizzarsi davanti a /i/. A parte queste asimmetrie fonologiche, la lingua italiana non sembra riservare grandi problemi articolatori ai giapponesi, e all'università non sono pochi gli studenti che affermano di voler studiare italiano come requisito di LS diversa dall'inglese, per motivi fonetici.

Da un punto di vista più strettamente glottodidattico, un problema degno d'attenzione riguarda il fatto che la L1 presenta un sistema sillabico che non ammette sillabe chiuse. Troviamo pertanto solo sillabe costituite da una vocale, da una consonante + una vocale o dal fonema /n/ che funziona come una sillaba indipendente.⁴ Tale ripartizione sillabica comporta alcuni problemi di *transfer* negativo, specialmente appariscenti con parole come *treno*, *problema*, *clima*, *bar*, che dai giapponesi sono tendenzialmente realizzate con l'inserimento di una vocale (o/u) nei gruppi *tr*, *pr*, *bl*, *cl*, e con l'aggiunta di una debole /u/ finale in *bar* per produrre una sillaba aperta. Questi esiti, purtroppo, non sono scoraggiati da molti materiali didattici, nei quali si

² In questo caso, infatti, se pronunciate da giapponesi, parole quali *futuro*, *superare*, potrebbero essere percepite da un italiano come [ˈfturo], [speˈrare].

³ Dal punto di vista semantico, questa mancata distinzione può generare qualche fraintendimento: pensiamo ad esempio alle coppie minime *molto/morto*, *male/mare*, *soldi/sordi*, ecc.).

⁴ Ad esempio, una parola come *hon* (*libro*) viene suddivisa in due sillabe: *ho-n*.

tende a fornire sotto ogni parola nuova (se non addirittura a livello interlineare lungo l'intero testo) la trascrizione in *katakana*, il sistema sillabico di scrittura a cui il giapponese ricorre per rappresentare i prestiti da altre lingue (*gairaigo*) e in cui trasporta le regole di suddivisione sillabica appena viste. Nella trascrizione in *katakana* quindi, le parole sopra menzionate sono rappresentate e lette come *to-re-no*, *pu-ro-bu-re-ma*, *cu-ri-ma*, *ba-ru*. Va altresì osservato che il *katakana* non distingue tra vibrante e laterale e ricorre a un'unica rappresentazione grafica per entrambi i fonemi (cfr. Makino & Tsutsui, 1995).

La struttura sintattica della L1

Il giapponese è tipologicamente classificato come una lingua SOV. Fatta eccezione per la regola secondo cui ogni frase deve terminare con un verbo, e per quella che vuole, normalmente, il tema all'inizio della frase, a livello contrastivo l'ordine delle parole di questa lingua non appare particolarmente rigido. Non è tuttavia flessibile come in italiano, dove le parole possono trovare combinazioni differenti e originare strutture superficiali diverse da una struttura profonda comune. Il fatto che la L1 rientri nel tipo SOV porta con sé un altro elemento di contrasto con l'italiano nell'ordine delle parole: in essa il modificatore deve sempre precedere ciò che è modificato. Per la sua tipologia, il giapponese è anche classificato come una lingua in cui la ricorsione è sempre a sinistra, ed è per questo che il nome testa è sempre preceduto dal modificatore (aggettivo, genitivo, frase relativa, ecc.), e la subordinata antecede l'orazione principale (cfr. Greenberg, 1966). Osserviamo il contrasto con l'italiano nell'esempio:

(1) a. *Martina ha visto il cane nero di Hiro che abbaia in giardino.*

b. *Martina wa niwa de hoete ita Hiro no kuroi inu wo mita.*

*Martina WA-Tema giardino in abbaia Hiro NO-Gen. nero cane WO-Acc. ha visto.*⁵

⁵ Analizzando (1b) nei suoi costituenti, possiamo rappresentarne la struttura sintattica come segue: [_F [_{SN} Martina **wa**] [_{SN} [_F [_{SP} niwa **de**] [_{SV} hoete ita]] [_N [_{SP} Hiro **no**] [_N [_{SA} kuroi] inu **wo**]]] [_{SV} mita]]. Come si nota dalla forma verbale (*hoete ita = abbaia*) che modifica il nome (*inu wo = il cane*), il giapponese non ricorre a pronomi relativi.

Familiarizzare con la flessibilità della struttura sintattica italiana, costituisce un primo passo verso la consapevolezza che in questa lingua esiste una forte tendenza a costruire frasi in cui l'ordine SVO è sovvertito. L'*italiano medio*, una varietà a volte molto diversa da quella che gli allievi incontrano sui libri di testo e nel *teacher talk*, tende infatti a usare frasi che prediligono all'ordine naturale dei costituenti un ordine marcato. Tra queste forme di marcatezza si collocano, ad esempio, strutture come le dislocazioni e le frasi scisse cui una didattica dell'italiano non cristallizzata su uno *standard* perseguito anche a costo di risultare improbabile, dovrebbe dedicare un certo margine di riflessione metalinguistica (cfr. Zamborlin, in preparazione).

Un altro elemento di contrasto macroscopico riguarda il fatto che, in sintonia con il comportamento delle lingue SOV, nelle quali emerge una chiara preferenza per l'uso dei suffissi, il giapponese non ricorre a preposizioni ma a posposizioni (cfr. Kuno, 1973), di cui in (1b) abbiamo evidenziato alcuni esempi in grassetto. Bisogna tuttavia precisare che non tutte le posposizioni giapponesi equivalgono sintatticamente e semanticamente alle preposizioni italiane. Alcune svolgono infatti la funzione di congiunzioni, altre di marcatori di caso (si veda in (1b) *Martina wa* = soggetto e tema del discorso; *inu wo* = oggetto; *Hiro no* = genitivo). Altre, che vengono collocate dopo il verbo alla fine della frase, assolvono generalmente funzioni pragmatiche. La lingua italiana, per contrasto, in questi casi si avvale di particolari locuzioni o di modalità pralinguistiche. Da qui l'importanza della prosodia in italiano, cui fa riscontro in giapponese una curva melodica piuttosto dimessa. Osserviamo l'esempio:

- (2) a. *Ano tokei wa okurete iru.*
Quell'orologio WA-Tema V forma TE Aus.
Quell'orologio è indietro.
 b. *Ano tokei wa okurete iru yo*
Quell'orologio WA-Tema V forma TE Aus. Posp.

L'acquisizione di questa categoria sintattica comporta pertanto notevoli ostacoli (cfr. Nannini, 1996).

Quell'orologio è indietro!

L'enunciato in (2a) è un'asserzione. In (2b) la presenza della posposizione *yo* dopo l'ausiliare conferisce all'atto linguistico una particolare forza illocutoria che, a seconda del contesto, lo rende interpretabile come una critica o come un avvertimento.

Gli ulteriori contrasti linguistici di cui ci siamo occupati in dettaglio in Zamborlin (2001) riguardano la mancanza in L1 di una distinzione di genere/numero nei nomi, l'assenza della categoria dell'articolo, e una logica di flessione verbale molto differente da quella italiana. Sono state inoltre messe in luce le difficoltà legate all'uso delle preposizioni, dei pronomi diretti, indiretti e riflessivi, e alla distinzione tra funzione referenziale e attributiva dell'aggettivo.

Lo studio delle LS in un sistema educativo contraddittorio*Il retroterra pedagogico degli apprendenti*

Tra i giapponesi è una credenza diffusa quella di essere scarsamente dotati nell'acquisizione delle LS. Un recente studio apparso su *TLT*, l'organo ufficiale della "Japan Association for Language Teaching" (cfr. Burden, 2002) conferma questo punto di vista. Commentando un'inchiesta condotta dal quotidiano *Daily Yomiuri* ("Survey", 22 maggio, 2000),⁶ che ha evidenziato la contraddizione di una società sempre più protesa verso scambi internazionali ma lacerata nella percezione della lingua l'inglese come una materia avversa, Burden (2002) affronta il problema del crescente calo di motivazione tra gli universitari giapponesi nello studio di questa *lingua franca*, indispensabile veicolo di comunicazione in un mondo sempre più globalizzato. Le considerazioni che emergono sono indicative anche per chi, in questo paese, insegna LS indubbiamente meno importanti

⁶ Dall'inchiesta è emerso che il 66% dei 1.918 intervistati ritiene l'inglese una lingua tanto importante quanto impossibile da apprendere.

dell'inglese da un punto di vista utilitaristico. La demotivazione di molti giapponesi e la sfiducia costantemente ribadita nella comunicazione in LS, possono essere giustificate dal fatto che la L1 non trova punti di contatto con le LS più diffuse. Il giapponese è infatti una lingua isolata le cui origini genetiche sono avvolte nell'incertezza, anche se attualmente viene fatta rientrare nella famiglia delle lingue altaiche insieme al ryukuan, all'ainu⁷ e al coreano (cfr. Shibatani, 1988). La radice di questo senso di inadeguatezza può essere anche individuata nella tradizione di inquadrare l'educazione linguistica in una cornice metodologica rigidamente formalista.⁸ Ironicamente, nonostante la significativa attività svolta in Giappone da pionieri dell'approccio diretto del calibro di Harold Palmer, nel contesto scolastico il metodo grammaticale traduttivo non è stato mai abbandonato. Dai primi anni '90, il Ministero della Cultura e della Scienza ha ripetutamente ribadito la necessità di adeguare il sistema educativo alle esigenze di una nazione che valuta attentamente l'importanza degli scambi internazionali (cfr. Torikai, 2000). Ci si potrebbe quindi chiedere per quale ragione, nonostante i buoni propositi in direzione interculturale e comunicativa, l'apprendimento delle LS a livello di istruzione formale si riduca, di fatto, a uno studio sulle strutture e a traduzioni dalla lingua *target* alla L1. La risposta è probabilmente correlata a un fenomeno socio-culturale: il concetto di *juken-jigoku*, letteralmente l'inferno degli esami.⁹ La maggior parte delle università nipponiche annovera tra i propri esami di ammissione

⁷ Il ryukuan è la lingua di Okinawa, l'ainu la lingua parlata dalla la minoranza etnica dell'Hokkaido.

⁸ Se si eccettuano le influenze culturali della Cina, da cui la lingua giapponese ha ereditato il sistema di scrittura, fino alla seconda metà dell'ottocento la storia del Giappone è stata quella di un arcipelago blindato a qualsiasi contatto con gli stranieri. In seguito all'apertura agli scambi con l'occidente nell'Era Meiji (1868-1914), in Giappone si cominciò a studiare le principali lingue europee, ma solo allo scopo di assorbire conoscenze culturali, scientifiche e tecnologiche, attraverso la lettura di testi specialistici.

⁹ Nella società giapponese un valore ancora molto pressante è quello di *gakurekijushi* (importanza del *curriculum vitae*). La carriera scolastica di uno studente comincia con la scuola elementare. Per entrare in una scuola media privata, e in ogni scuola superiore, bisogna superare esami di ammissione la cui preparazione ha luogo prestissimo per un bambino giapponese, con la frequenza di scuole pomeridiane specializzate (*juku*) o con l'impiego di tutori.

sezioni di traduzione dall'inglese al giapponese, e test a scelta multipla tesi a valutare, in un'ottica puramente normativa, la competenza linguistica dell'allievo (cfr. Kitao et al., 1994). Quindi, l'enfasi che la scuola pone sulla memorizzazione di termini lessicali attraverso liste bilingui e sull'apprendimento acritico di regole morfosintattiche, è solo finalizzata a fornire allo studente la competenza per superare gli innumerevoli test d'inglese scritto di cui è costellata la sua carriera scolastica. È verosimile ipotizzare che queste abitudini, sedimentate dai primi anni di scolarizzazione, condizionino in seguito lo stile di apprendimento di ogni altra LS influenzando sensibilmente sul calo della motivazione.

Un aspetto che quest'analisi non può trascurare riguarda la lontananza del sistema educativo giapponese dal modello platonico-socratico europeo, e dai principi della pedagogia di John Dewey, che hanno dominato la scena sul versante nord americano. In Giappone il quadro pedagogico di riferimento è da sempre quello confuciano, incardinato su tre valori fondamentali: senso gerarchico, memoria e fatica (cfr. Stapleton, 1995; Beauchamp, 1991). Il senso della gerarchia rende i discenti consapevoli di trovarsi in una posizione subalterna a quella del docente i cui insegnamenti, generalmente, non vanno messi in discussione. La memoria rappresenta una facoltà nobile, superiore alla creatività, il che appare probabilmente comprensibile se si considera che la lingua scritta di questi allievi si fonda su un doppio sistema sillabico e su un complesso *set* di ideogrammi.¹⁰ La fatica, infine, è intesa come un valore da coltivare perché nobilita lo spirito e temprava la personalità. In quest'ottica vanno quindi inquadrati la pressione degli esami e lo sforzo intellettuale nell'apprendimento delle LS.

La lingua italiana, tra metodo grammaticale traduttivo e ykudoku

In Giappone, lo studio dell'italiano ha guadagnato un crescente incremento a partire dagli anni ottanta, con la massiccia penetrazione commerciale del made in Italy. L'ammirazione che i giapponesi

¹⁰ Per leggere un quotidiano, operazione alla portata della stragrande maggioranza dei giapponesi, bisogna conoscerne almeno duemila.

sembrano nutrire per la cultura italiana è multiforme: spazia dalle belle arti al calcio, dal *design* al cinema, dall'opera lirica alla cucina. In Giappone tuttavia, non è facile apprendere adeguatamente una lingua come l'italiano. Da un'analisi dei *curricula* di lingua italiana di alcune università giapponesi condotta da Nannini (2000), che nel suo genere rappresenta uno studio davvero raro, apprendiamo ad esempio che, di norma, la comunicazione orale passa decisamente in secondo piano e gli studenti vengono prevalentemente impegnati in lavori di traduzione o di riflessione esplicita sulle strutture. La realtà universitaria è sicuramente più condizionata nell'organizzazione del proprio *curriculum* rispetto ad altre istituzioni come scuole di lingue o associazioni culturali. Nondimeno, cercare di tracciare un quadro generale sullo stato dell'arte dell'insegnamento dell'italiano in Giappone non è semplice, anche per il fatto che in questo paese la glottodidattica per quasi tutte le LS diverse dall'inglese, non è una disciplina operante e i pochi circoli in cui si riscontri un dibattito di italianisti, sono solitamente gruppi chiusi, di interesse prevalentemente linguistico-romanzo o letterario. La realtà didattica di cui possiamo rendere conto, per esperienza diretta o per scambi di vedute con colleghi, appare comunque caratterizzata da una costante: le coordinate del metodo grammaticale traduttivo e dello *yakudoku* (*yaku*-tradurre, *doku*-leggere). Sarebbe riduttivo far coincidere questa nozione con quella di *reading method* che indica solo un metodo di studio, mentre con *yakudoku* si intende un vero e proprio stile di apprendimento istituzionalizzato nelle menti dei discenti dai primi anni di istruzione scolare, e che ci fornisce informazioni pertinenti sia sul piano delle abilità di comprensione testuale e di produzione, che su quello delle strategie metalinguistiche. La definizione più adeguata è quella che troviamo in Hino (1988: 46) per cui con *yakudoku* si designa una tecnica di lettura in lingua straniera, nell'ambito della quale la frase della LS viene tradotta parola per parola, e la traduzione risultante riassembleta secondo l'ordine delle parole del giapponese. Nello *yakudoku*, è altresì individuabile la radice della classica preoccupazione di carpire il significato d'ogni elemento morfosintattico in ordine lineare, lungo quelle coordinate che gli studi sull'interlingua di stampo anglosassone definiscono *bottom up*

processing. Al tema sono stati dedicati numerosi saggi.¹¹ Eskey & Grabe (1988), ad esempio, hanno rivelato che quest'abitudine di leggere parola per parola e di sovvertire la struttura sintattica della LS, lede la capacità di comprendere gran parte del testo. Ueda (1979) ha messo in evidenza che la tecnica di *yakudoku* determina un movimento degli occhi regressivo, fenomeno spesso osservato anche da chi scrive, in alcune classi di lettura di quotidiani italiani, durante le quali viene consigliato di tradurre sempre ogni periodo del testo "*ushiro kara*" cioè dalla fine, per ricostruire la ramificazione a sinistra del giapponese. La ricostruzione sintattica appare tuttavia estremamente faticosa, soprattutto se si considera che il testo scritto italiano ricorre largamente all'ipotassi, mentre quello giapponese è caratterizzato da uno stile rigidamente paratattico. A questo processo di lettura in LS sono inoltre collegate strategie d'apprendimento che comportano un dispendio d'energie svantaggioso nell'ascolto, in cui si rileva la tendenza a cogliere il significato in modo lineare traducendo ogni parola in L1 (cfr. Hino, 1988; 1992), ma anche nelle abilità produttive, dove il processo di *yakudoku* è applicato in senso opposto.

Passività e "rifiuto" in classi di LS

Gli insegnanti che arrivano in Giappone dall'Europa o dai paesi di lingua inglese, rimangono perplessi di fronte al fatto che gli studenti mostrino frequentemente atteggiamenti di non cooperazione verso la comunicazione in LS. In particolar modo all'università non è inconsueto che questa passività riesca a far calare su una lezione imbarazzanti momenti d'incolmabile silenzio. Il disagio dell'insegnante madrelingua in queste situazioni è stato accuratamente documentato da Reinelt (1994, 1988a, 1988b) che ha elaborato una tassonomia di casi di "rifiuto" in lezioni universitarie di lingua tedesca. Reinelt classifica come "rifiuto verbale" la classica risposta "*wakarimasen*" ("non capisco"), cui affianca una variegata casistica di "rifiuti non verbali" non sempre percepibili o interpretabili dagli insegnanti non asiatici. Tra i casi di "rifiuto non verbale" si riscontra, ad esempio, l'elusione del contatto oculare, l'immane silenzio che fa

¹¹ Ai problemi relativi alla lettura in italiano si veda Nannini (1997).

seguito a una domanda diretta dal docente alla classe, il lungo intervallo di silenzio in risposta a una domanda rivolta dall'insegnante a un allievo. È comunque importante chiarire che non in tutti i casi il silenzio dev'essere interpretato come "rifiuto". In alcune situazioni può infatti svolgere la funzione di indizio di contestualizzazione (*contextualization cue*, cfr. Gumperz, 1982), convogliando il desiderio di un incoraggiamento o una richiesta di *feedback*. In altri casi il silenzio deve essere inteso nel quadro delle regole conversazionali del giapponese per cui è molto importante saper agire da ascoltatore attivo fornendo al parlante un adeguato responso non verbale (cfr. Kasper, 2001). Con Reinelt (1994) concordiamo comunque nell'affermare che il problema ha un'evidente radice interculturale che sarebbe errato ignorare, anche se è di fatto ciò che regolarmente accade, dato che ai docenti stranieri non viene offerto alcun tipo di (in)formazione che possa agevolare l'insegnamento in questi ambiti.¹² Non deve quindi sorprendere che molti insegnanti si illudano di poter applicare a tali realtà modelli glottodidattici teoricamente validi (*Cooperative Learning, Natural Approach, TPR*, ecc.) ma destinati a fallire nella prassi. Va anche tenuto presente che il "rifiuto" degli studenti nipponici tende ad acuirsi di fronte a un insistente tentativo di ottenere una risposta. Nelle classi di LS in Giappone, è infatti molto importante evitare di mettere gli allievi in imbarazzo, di far perdere loro la faccia (cfr. Reinelt 1994: 141), ed è quindi indispensabile che l'insegnante riesca a riconoscere casi di possibile "rifiuto" e sappia predisporre tecniche didattiche mirate a evitare, o a superare, questi delicati momenti.

¹² Da quanto ci risulta è anche molto raro che le scuole di lingua o le università locali richiedano una specifica preparazione glottodidattica agli insegnanti di italiano. Alcune università inoltre impiegano lettori italiani solo con contratti temporanei e tra questi non sono pochi coloro che, non conoscendo il giapponese, ricorrono all'inglese come lingua tramite.

Una cornice glottodidattica conforme ai bisogni dell'apprendente

Viste le premesse, la domanda a cui dovremmo cercare di dare una risposta è: come insegnare l'italiano, una LS molto complessa sul piano morfosintattico, ad allievi che provengono da un *background* culturale-pedagogico a noi così distante? Come evitare di commettere l'errore di imporre modelli glottodidattici che possano mettere a disagio questi apprendenti? Basandoci sull'esperienza personale, in cui per altro annoveriamo un vasto assortimento di episodi di "rifiuto",¹³ la risposta preliminare che possiamo fornire è che nell'insegnamento a giapponesi appare innanzi tutto adeguato adottare una prospettiva andragogica. Ciò consentirà di non sottovalutare che gli individui con cui si interagisce portano in classe un bagaglio culturale nel quale sono racchiuse abitudini acquisizionali consolidate e molto peculiari. Il balzo successivo sarà poi quello di sforzarsi di comprendere queste abitudini, non di smantellarle. Tenendo presente le esigenze metalinguistiche e le difficoltà degli allievi con cui da anni operiamo, in Zamborlin (2001) abbiamo tracciato un possibile percorso glottodidattico di riferimento, corredato di esempi pratici e basato su alcune assunzioni teoriche che riproponiamo sinteticamente in conclusione.

Il metodo grammaticale traduttivo e il modello di *lectio* (cfr. Balboni, 1994: 62-63) in cui il sapere è costruito su conoscenze dichiarative erogate dall'insegnante, possono ben adattarsi alla personalità del discente giapponese. La neurolinguistica ha tuttavia dimostrato che

¹³ Ne citiamo uno a titolo esemplificativo. In una classe universitaria del secondo anno, abbiamo proposto un *role play* in cui si richiedeva di parlare della famiglia. Alle domande rivolte alla classe in fase di controllo, abbiamo percepito uno scarso interesse a collaborare. Al tentativo incauto di far parlare un'allieva, la risposta ricevuta è stato un lungo e imbarazzante silenzio. La stessa ragazza, che negli esami scritti dei due semestri precedenti aveva regolarmente ottenuto punteggi massimi, il giorno successivo ci comunicava che, causa impegni improvvisi, lasciava il corso di italiano. Da quest'esperienza, e da altre analoghe, abbiamo tratto la conclusione che in Giappone indurre gli allievi a comunicare su argomenti di *privacy* che rivelino, ad esempio, lo *status* sociale di una persona, può rappresentare una mossa didattica decisamente *down*.

nell'apprendimento di una LS¹⁴ il cervello funziona in forma bimodale. In altre parole, la realtà neurologica che sorregge l'apprendimento di una lingua straniera implica un'istruzione che tenga conto della complementarità dei due emisferi cerebrali (cfr. Danesi, 1998). Con Danesi (1991) possiamo quindi affermare che il metodo grammaticale traduttivo risulta inadeguato in quanto diretto soltanto «allo sviluppo sistematico e analitico dei tratti linguistici controllati dall'emisfero sinistro» (1991: 57).¹⁵ Se il *principio di bimodalità* ci offre alcune coordinate generali sulla direzionalità che caratterizza il processo di apprendimento di una LS, nel concetto di *riflessione sulla lingua* (Balboni, 1998) individuiamo un punto di riferimento teorico che si adatta agli stili acquisizionali dei nostri allievi. Le tecniche di didattica mirate alla produzione di metacompetenza linguistica e socio-pragmatica su cui abbiamo costruito gli esercizi della sezione applicativa in Zamborlin (2001), propongono uno studio dell'italiano inteso come formulazione di ipotesi e scoperta di regole. Nei contesti di bassa motivazione, abbiamo avuto modo di constatare che quest'impostazione risulta generalmente gradita, probabilmente perché scoprire la logica di un *task* o verificare da soli un'ipotesi rappresenta sempre e comunque un gioco che attrae. Soprattutto in contesti di bassa motivazione, riteniamo che lo studio dell'italiano possa essere condotto non tanto facendo leva sullo sviluppo di abilità produttive, quanto sulla presentazione della lingua come veicolo di cultura, sulla risoluzione di esercizi di grammatica induttiva intesi come sfide, basati su sequenze di filmati o ricorrendo, laddove possibile, al supporto delle glottotecnologie.¹⁶ Le stesse tecniche di *riflessione sulla lingua* si sono

¹⁴ Per apprendimento intendiamo un processo finalizzato alla padronanza di una (meta)competenza linguistica e socio-pragmatica (cfr. Zamborlin, in preparazione).

¹⁵ Per contro, anche metodi diretti come quello nozionale funzionale o il *Natural Approach* risultano, secondo Danesi (1991), incompleti, perché fondati sulla tendenza opposta: l'accentuazione di un apprendimento *Right-mode* in cui l'importanza della riflessione metalinguistica risulta chiaramente sottovalutata.

¹⁶ Gioè (2001) ha posto l'attenzione sull'importanza delle immagini nell'insegnamento dell'italiano a giapponesi. Personalmente siamo arrivati a trarre la conclusione che sia impossibile insegnare qualcosa di significativo, soprattutto ai giovani giapponesi, senza ricorrere al supporto di immagini colorate che si muovano e che producano suoni. In parte quest'esigenza può trovare una spiegazione nella grande diffusione di *manga* e *videogames* che popolano l'immaginario di questi ragazzi, ma il fenomeno, come afferma

dimostrate efficaci anche con allievi altamente motivati, che affrontano lo studio dell'italiano con scopi comunicativi, o per *cultura animi*.¹⁷ Per quanto riguarda infine il conseguimento di una competenza linguistica soddisfacente, con Brugè (2000) riteniamo che la cornice di riferimento più idonea entro cui impostare una didattica grammaticale sia quella della *grammatica predittiva* che consiste nella formulazioni di ipotesi sulla struttura della LS, le quali devono poi essere soggette a verifica. Nella programmazione didattica può inoltre rivelarsi utile lavorare con nozioni di linguistica «che diano giustificazione dei fenomeni in maniera generale e sempre in un'ottica comparativa» (Brugè, 2000: 55). Cercare di ridurre la vastità delle regole della grammatica italiana a una quantità ragionevole di *regole generali*¹⁸ contribuisce ad attivare nel discente una visione organica della LS contro l'impressione che l'italiano frequentemente esercita sugli allievi giapponesi: quella di essere un insieme frammentato di pezzi molto difficile da combinare.

Riferimenti bibliografici

Balboni P.E. 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

Balboni P.E. 1998, *Tecniche didattiche*, Torino, UTET.

Gioè (2001) ha sicuramente un'antica radice culturale, basti pensare all'importanza che le illustrazioni hanno sempre avuto nella tradizione letteraria di questo paese.

¹⁷ Sono gli allievi che, di norma, si incontrano nelle scuole di lingua, nei centri culturali, o nei rari corsi universitari di livello specialistico. Per la maggior parte degli studenti che affollano i corsi di lingua italiana del primo anno, nelle università in cui è presente una facoltà di belle arti o di musica, la motivazione è spesso solo quella di ottenere un credito (cfr. anche Nannini, 2000).

¹⁸ La nozione, nell'accezione di Brugè (2000), si rifà a quella di *parametro* della grammatica generativa. In Zamborlin (2001) abbiamo fornito esempi di *regole generali* adattati al nostro contesto didattico, basandoci su una classificazione delle parti del discorso che si distacca da quella tradizionale (cfr. Serianni, 1991). Riportiamo un solo esempio: la nozione di *determinante* (cfr. Brugè, 2000; Graffi, 1994) ci consente di escludere elementi quali *questo* o *qualche* dalla categoria degli aggettivi, riducendone in questo modo l'ampiezza e arrivando a stabilire una convergenza con la L1 dell'allievo in cui per aggettivo si intende unicamente un modificatore del nome che denota una qualità.

- Beauchamp R.E. 1991, *Windows on Japanese education*, New York, Greenwood Press.
- Brugè L. 2000, “La grammatica e il suo insegnamento”, in R. Dolci e P. Celentin (cur.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, pp. 52-80.
- Burden P. 2000, “A Cross Sectional Study of Attitudes and Manifestations of Apathy of University Students Towards Studying English”, in *The Language Teacher*, <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/02/mar/burden.html>
- Canepari L. 1999, *Manuale di pronuncia italiana*, Bologna, Zanichelli.
- Danesi M. 1988, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana Editrice.
- Danesi M. 1991, “Neurolinguistica e glottodidattica” in G. Porcelli, P.E. Balboni (cur.), *Glottodidattica e università*, Padova, Liviana Editrice, pp. 51-68.
- Eskey D., Grabe W. 1988, “Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction”, in P. Carrell, J. Devine, D. Eskey (cur.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 222-238.
- Gioè I. 2000, “*Un viaggio. An Experience and a Proposal*”, presentazione alla RMMLA Convention, Vancouver, 11-13 ottobre 2001.
- Graffi G. 1994, *Sintassi*, Bologna, Il Mulino.
- Greenberg J. H. 1966, “Some Universals of Grammar with a Particular reference to the Order of Meaningful Elements”, in Greenberg, J. H. (cur.), *Universal of Language*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- Gumperz, J. 1982, *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hino N. 1988, “Yakudoku: Japan’s Dominant Tradition in Foreign Language Learning”, in *Jalt Jurnal*, 10: 1-2, pp. 45-55.

Hino N. 1992, "The yakudoku tradition", in F. Dubin & N. Kuhlman (a cura di), *Cross-cultural literacy: Global perspectives on reading and writing*, 99-111, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kasper G. 2001, "Classroom research on interlanguage pragmatics", in K. Rose, G. Kasper (cur.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 33-60.

Kitao, S. K. et al. 1994, "Teaching English in Japan", <http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/visitors/kenji/kitao/tejk.htm>

Kuno S. 1973, *The Structure of Japanese Language*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.

Makino S., Tsutsui M. 1995, "Rules for Writing in *Katakana*", in *A dictionary of intermediate Japanese grammar*, Tokyo, The Japan Times, pp. 615-625.

Nannini A. 1996, "Alcune osservazioni sulle difficoltà di apprendimento della costruzione relativa italiana in studenti giapponesi", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 28: 2, pp. 35-51.

Nannini A. 1997, "Reading: Experimenting in a Monolingual Japanese Class", in *Kunitachi Ongaku Daigaku Kenkyu Kiyō*, 31, pp. 155-166.

Nannini A. 2000, "L'organizzazione del curriculum di lingua italiana in università giapponesi" in *Kunitachi Ongaku Daigaku Kenkyu Kiyō*, 34, pp. 225-238.

Reinelt R. 1988a, "The Delayed Answer: Response Strategies of Japanese Students in Foreign Language Classes", in *The Language Teacher*, 11: 11, pp. 4-9.

Reinelt R. 1988b, "Generally Addressed Questions in Large Classes", in *The Language Teacher*, 12: 12, pp. 15-18.

Reinelt R. 1994, "Refusal in Japanese Foreign Language Classrooms", in *Intercultural Communication Studies*, 4: 1, pp. 121-145.

Serianni L. 1991, *Grammatica italiana*, Torino, UTET.

Shibatani M. 1990, "Japanese", in B. Comrie (cur.), *The World Major Languages*, Oxford, Oxford University Press, pp. 855-880.

Stapleton P. 1995, "The role of Confucianism in Japanese Education", in *The Language Teacher*, 19: 4, pp. 13-16.

Torikai K. 2000, "English Language Education in Japan: Past, Present and Future", in *The Language Teacher*, 24: 7, pp. 11-12.

Zamborlin C. 2001, *Contrasti linguistici e metalinguistici nell'insegnamento dell'italiano a giapponesi e cinquanta proposte didattiche*, tesi Maser ITALS, Università Ca' Foscari di Venezia.

Zamborlin C. in preparazione, "Abilità di comprensione come inferenza e metacompetenza socio-pragmatica. L'uso di interviste del *TG1 Rai* in un contesto culturalmente distante".