

1 La politica linguistica del Giappone tra passato e presente

Graziano Serragiotto

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 1.1 Introduzione. – 1.2 Coordinate sulla politica linguistica del Giappone. – 1.3 La politica linguistica del Giappone negli anni Ottanta. – 1.4 La politica linguistica del Giappone dal 2002 al 2006. – 1.5 Considerazioni sulla politica linguistica del Giappone (2002-06). – 1.6 La promozione dell'inglese e delle lingue straniere in Giappone dal 2007 al 2010. – 1.7 Le nuove disposizioni legislative per la promozione delle lingue dal 2010 a oggi. – 1.8 Considerazioni sulla politica di diffusione delle lingue straniere in Giappone.

1.1 Introduzione

In questo secondo capitolo si propone una lettura della politica di promozione delle lingue straniere in Giappone alla luce delle indicazioni del Ministero dell'Educazione (MEXT)¹ e dei programmi avviati per l'insegnamento delle lingue straniere.

Il capitolo ha come oggetto di analisi la politica linguistica a partire dagli anni Ottanta perché si è ritenuto che in essa siano rintracciabili i presupposti delle nuove riforme e di una diversa sensibilità multilinguistica sviluppata parallelamente alle mutate condizioni di politica interna ed estera.

Lo scopo è di collegare l'orizzonte di riferimento legislativo, che incoraggia l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue secondo

¹ Le fonti menzionate nel testo relative al MEXT sono reperibili nel sito: <https://www.mext.go.jp/en/>.

una logica comunicativa, alla difficoltà di definire compiutamente la metodologia con cui la lingua straniera deve essere insegnata e appresa. Se da un lato nelle riforme prese in considerazione è possibile individuare delle innovazioni volte a internazionalizzare il processo di educazione linguistica giapponese, dall'altro è opportuno segnalare come i contesti di apprendimento linguistico siano tuttora condizionati dai modelli culturali e metodologici tradizionali. Dunque il significato che la lingua assume nel territorio e il ruolo sociale svolto dagli insegnanti di lingue e dagli studenti in realtà rispecchiano le aspettative e le caratteristiche attese dalla società. Questo fattore influenza le modalità e gli strumenti di insegnamento delle lingue straniere, che infatti risulta fondato sulla rigidità dei ruoli (Kariya 2011), sulla formalizzazione e sulla specializzazione dei compiti.

1.2 Coordinate sulla politica linguistica del Giappone

Secondo Hagerman (2009) la politica del governo giapponese in favore dell'insegnamento delle lingue straniere è stata segnata in modo evidente dalla continua tensione tra la consapevolezza dell'utilità di apprendere un sistema linguistico differente e il timore di esserne culturalmente influenzati. Nonostante ciò, il progresso e l'interesse di affermarsi come potenza economica hanno spinto il governo giapponese a prendere una serie di iniziative nel corso degli anni finalizzate a migliorare le metodologie di insegnamento delle lingue (McCrostie 2017).

In questa direzione, Huang (2006) nel suo studio sottolinea la scelta strategica da parte del governo giapponese di potenziare il processo di internazionalizzazione del paese anche attraverso una serie di disposizioni politiche che riconoscevano all'insegnamento delle lingue un'importanza strategica.

Pertanto, l'insegnamento delle lingue straniere, avviato dapprima nelle scuole elementari con l'inglese e, successivamente, con programmi di scambio internazionali, fa parte di una precisa politica linguistica volta a consolidare l'immagine di un Paese aperto al futuro, senza resistenze, timori e pretese nazionalistiche conservatrici (Reesor 2002).

Secondo Kubota (2015) tale programma dovrebbe favorire nuove opportunità di crescita in vista delle Olimpiadi del 2020 a Tokyo. In questa prospettiva, una recente legge promulgata nel 2019 prevede che l'insegnamento della lingua giapponese sia affidato al governo. Seconda questa nuova disposizione legislativa, i residenti stranieri che intendono studiare giapponese saranno messi nelle condizioni di farlo mediante dei percorsi gratuiti attentamente disegnati sui loro bisogni e interessi. A ogni municipalità spetta il compito di individuare le risorse e di mettere in campo le strategie migliori per creare delle opportunità di apprendimento linguistico a bambini, adolescenti e adulti lavoratori residenti in Giappone, il cui numero è ogni anno

in aumento. Queste misure sono significative della prospettiva filosofica e pragmatica che da un lato spinge il Giappone a interessarsi di aspetti quali l'inclusione, la multiculturalità, l'educazione interculturale attraverso l'insegnamento del giapponese e, più in generale, delle lingue straniere; dall'altro, queste stesse misure di accoglienza mirano a contrastare il preoccupante calo demografico e delle nascite degli ultimi anni. Una interpretazione interessante della politica linguistica del MEXT è di Turnbull (2018): egli ritiene che le nuove indicazioni ministeriali sulla diffusione dell'insegnamento del giapponese a stranieri residenti nascondano in realtà il proposito di voler contrastare l'impatto dell'inglese e di altre lingue come il cinese nella lingua e nella cultura giapponese. Si ipotizza infatti che la diffusione delle lingue straniere possa minare il senso di identità nazionale dei giapponesi. Di contro, Hashimoto (2009) sostiene che la promozione della lingua giapponese serva a diffondere all'interno della comunità internazionale elementi della cultura nipponica. Una posizione intermedia viene espressa da Kubota (2015), secondo il quale l'inglese viene insegnato come seconda lingua in Giappone perché è riconosciuta di grande utilità per gli interessi economici della nazione.

1.3 La politica linguistica del Giappone negli anni Ottanta

In realtà l'affermarsi dello studio delle lingue straniere iniziato negli anni Ottanta in Giappone rappresenta certamente una svolta culturalmente significativa rispetto al protezionismo dei secoli precedenti. D'accordo con Hashimoto (2009), le riforme degli anni Ottanta in favore della lingua inglese hanno portato il Giappone a mettere in discussione il proprio sistema di istruzione per l'insegnamento delle lingue. In modo particolare, sono state avanzate delle critiche su alcuni aspetti relativi alla progettazione curricolare e didattica quali:

- a. le poche ore destinate allo studio e all'esposizione delle lingue straniere;
- b. la preparazione linguistica dei docenti non madrelingua. Molti di loro, infatti, erano monolingue e conoscevano soltanto la grammatica della lingua straniera da insegnare (Skutnabb-Kangas 2000);
- c. la scarsa preparazione glottodidattica dei docenti di lingue;
- d. la mancanza di risorse destinate alla formazione e all'aggiornamento glottodidattico dei docenti;
- e. la metodologia didattica;
- f. la scarsa varietà di utilizzo delle tecniche didattiche;
- g. le classi di lingua straniera troppo numerose.

A tali elementi va aggiunta l'assenza di indagini e di ricerche in chiave glottodidattica. La lingua era insegnata alla stregua delle lingue

classiche per cui il focus era sulla forma linguistica. La lingua non era in nessun modo considerata come un passaggio chiave per la promozione dell'individuo.

Una simile situazione didattica si scontrava con le finalità delle proposte legislative del 1984-85. Le raccomandazioni ministeriali, infatti, suggerivano un approccio di tipo comunicativo e l'inserimento graduale di docenti madrelingua che cominciavano a essere reclutati nella scuola secondaria. Naturalmente l'obiettivo era di elevare la qualità della prestazione comunicativa degli apprendenti locali e, simultaneamente, incoraggiare lo studio di una prospettiva linguistica e culturale differente dalla propria L1, dimostrando in questo modo che il sistema educativo giapponese era preparato a formare nuovi cittadini internazionali in grado di dare un contributo al sistema politico ed economico mondiale. Con lo *JET Programme (Japan Exchange and Teaching)* promosso dal Ministro Kuniyuki, si cercava di restituire al Giappone un'immagine positiva, superando in tal modo le divergenze di natura economica con gli Stati Uniti e che condannava la nazione giapponese a essere vista come un Paese che si avvantaggiava delle difficoltà degli altri per accrescere la propria influenza (Phillipson, Skutnabb-Kangas 2018).

Un aspetto significativo di questo programma, poi realizzato nell'anno scolastico 1987-88, è che vengono menzionate altre due lingue occidentali diverse dall'inglese: il francese e il tedesco. Il numero però di scuole in cui queste due lingue erano insegnate era molto esiguo (McConnell 2000).

Secondo Tukahara (2002) i veri obiettivi del programma JET non erano linguistici ma erano parte di una strategia più ampia volta a tutelare i valori e la stessa politica internazionale messa in atto negli anni Ottanta dal Giappone. In quest'ottica si cercava di andare oltre l'alleanza con gli Stati Uniti stringendo degli accordi con alcuni Paesi del Vecchio Continente. L'introduzione poi del cinese, che negli anni divenne la prima lingua straniera differente dall'inglese a essere insegnata in Giappone, è riconducibile alla crescita economica della Cina e all'intensificarsi dei rapporti commerciali tra i due Paesi.

Non deve sorprendere allora che la suddetta riforma non ebbe il merito di accrescere la qualità dell'insegnamento dell'inglese e delle altre lingue straniere né di migliorare la preparazione didattica dei docenti non madrelingua e dei giovani docenti madrelingua spesso accusati di scarsa sensibilità nei confronti della cultura locale (Befu 2009).

1.4 La politica linguistica del Giappone dal 2002 al 2006

Le proposte di riforma e il programma JET in favore della promozione delle lingue straniere, in particolar modo dell'inglese, avevano una radice comune. Infatti tali disposizioni non erano state formula-

te per migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico, ma celavano l'obiettivo di utilizzare la lingua come un mero strumento politico a difesa dei valori, dell'immagine e dell'identità del Giappone sulla scena internazionale.

A partire dal nuovo millennio, il Primo Ministro Obuti avanzò una serie di proposte con l'obiettivo di affermare l'inglese come lingua seconda rispetto alle necessità internazionali del Giappone.

Le lingue straniere potevano essere imparate in diversi contesti di apprendimento: a scuola, all'università, in istituti privati e attraverso forme di autoapprendimento a casa.

Nella scuola secondaria di primo e secondo grado gli studenti avevano l'obbligo di studiare una lingua straniera che, di fatto, era limitata all'inglese dal momento che la maggior parte degli istituti pubblici e privati non era in grado di offrire altre opzioni.

Nell'arco temporale considerato, soltanto il 3% delle scuole secondarie riusciva a coprire l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera. Nella scuola secondaria di primo grado il totale delle ore di studio dell'inglese sfiorava le 88 ore annuali; nella scuola secondaria di secondo grado il progetto curricolare prevedeva lo studio dell'inglese per poco più di 200 ore.

Come detto, la lingua inglese è la prima scelta; per quanto riguarda le altre lingue prevalgono quelle per le quali occorreva investire per via dei solidi e tradizionali rapporti commerciali e degli accordi diplomatici e politici fra i Paesi, ma anche per dare una risposta alle molteplici istanze del pluralismo culturale che man mano emergevano in quegli anni in Giappone.

La tabella 1 mette in evidenza i dati riportati dal Ministero (1999) che riguardano le lingue oggetto di studio e il numero di studenti coinvolti.

Tabella 1 Le lingue straniere studiate nella scuola pubblica e privata (Kubota 2002)

Lingua	Scuola pubblica		Scuola privata		Totale	
	Scuola	Iscrizione	Scuola	Iscrizione	Scuola	Iscrizione
Cinese	251 (124)	9,684	121 (68)	8,757	372 (192)	18,441
Francese	113 (74)	3,942	93 (73)	5,982	206 (147)	9,923
Coreano	84 (47)	2,361	47 (26)	1,611	131 (73)	3,972
Tedesco	60 (43)	1,515	49 (32)	2,931	109 (75)	4,446
Spagnolo	55 (27)	1,383	21 (16)	942	76 (43)	2,325
Russo	15 (11)	414	8 (9)	294	23 (20)	708
Italiano	1 (0)	21	6 (5)	137	7 (5)	158
Portoghese	4 (0)	52	2 (2)	37	6 (2)	89

A differenza della scuola secondaria, gli studenti universitari avevano l'obbligo di studiare due lingue straniere. Anche in questo caso, l'inglese era la prima lingua.

Come accade anche oggi, le scuole private basavano la loro offerta sull'insegnamento della lingua inglese allo scopo di dare un supporto extrascolastico ai discenti o preparare dei professionisti interessati per scopi professionali. In questa direzione, canali radio e TV (in modo particolare l'emittente NHK, *Nihon Hôshô Kyôkai*) mandavano in onda veri e propri corsi di lingua in modo che chiunque potesse apprendere in maniera autonoma l'inglese.

I dati riportati da Tukahara in merito ai corsi di lingua mandati in onda dalle diverse stazioni radio mettono in evidenza la varietà e il numero di ore di programmazione dei corsi. Le fonti da cui lo studioso giapponese ha rilevato tali dati sono discutibili dal punto di vista scientifico, tuttavia hanno il merito di sottolineare lo stato dell'arte di diffusione delle lingue nel Giappone di quegli anni.

Nella tabella 2 vengono così riportati i corsi delle varie lingue in radio e le ore di programmazione.

Tabella 2 Corsi di lingua straniera e nr. di ore di programmazione in radio (Tukahara 2002)

Lingua	Ore di programmazione in radio
Italiano	30
Russo	30
Spagnolo	30
Francese	30
Cinese	30
Coreano	30
Tedesco	30
Inglese	100
Giapponese	25

I dati della tabella 2 descrivono le lingue oggetto di programmazione in radio per scopi di autoapprendimento. Fra queste lingue vi è anche l'italiano, a cui sono assegnate 30 ore di programmazione durante l'anno, al pari di altre lingue straniere come il francese, lo spagnolo e il tedesco. La priorità della programmazione in base al numero di ore in onda è assegnata alla lingua inglese, mentre il forte senso di identità nazionale viene confermato con un corso di lingua giapponese. Questo in realtà è rivolto soprattutto a quelle zone del Giappone in cui si utilizzava l'*ainu* e la lingua di Okinawa. Nei documenti ministeriali e nelle fonti bibliografiche non si è trovata nessuna menzione dell'erogazione del corso della lingua giapponese a stranieri residenti.

Del resto, non era presente quella sensibilità interculturale che è possibile riscontrare oggi giorno sia negli studi di glottodidattica sia nelle direttive ministeriali (Maher, Macdonald 1995).

Negli stessi anni l'Istituto Nazionale per la lingua giapponese e il Ministero degli Affari esteri si impegnavano in una politica per la promozione e per la diffusione del giapponese all'estero.

Per quanto riguarda i corsi di lingua trasmessi dalla principale emittente televisiva, la tabella 3 riporta le lingue e il numero di ore di programmazione di questi corsi, senza tuttavia specificare a quale tipologia di pubblico si riferissero.

Tabella 3 Corsi di lingua straniera e nr. di ore di programmazione in televisione. (Tukahara 2002)

Lingua	Ore di programmazione in televisione
Italiano	120
Russo	120
Spagnolo	120
Francese	120
Cinese	120
Coreano	120
Tedesco	120
Inglese	540

La tabella 3 mostra i corsi di lingua straniera trasmessi in TV. Non sono specificati i livelli linguistici di queste proposte né i destinatari. Nel caso però della lingua inglese, è possibile individuare l'erogazione di sei corsi organizzati per livelli e per tipologia di utenza, a conferma di come i canali televisivi riservassero più attenzione all'insegnamento e all'apprendimento della lingua inglese rispetto ad altre lingue. Un altro elemento significativo che emerge dalle due tabelle in prospettiva di questa indagine è che la lingua italiana è fra le lingue oggetto di un corso, la cui programmazione in televisione è di 120 ore, alla stregua delle altre lingue.

Bergonzi (2011) informa che vi è un programma radio dedicato alla lingua italiana. Si tratta di un corso strutturato in due livelli, uno base e uno avanzato. Entrambi i corsi vanno in onda per 15 minuti al giorno.

Come per il corso televisivo, anche alla radio vengono affrontati e discussi dei programmi a carattere generale e culturale da un professore giapponese affiancato da due insegnanti madrelingua italiani.

Dopo aver considerato le situazioni di apprendimento, è opportuno soffermarsi sul fenomeno dell'inglese in Giappone, essendo la lingua straniera promossa a livello ministeriale ed educativo e di conseguenza quella più studiata.

Su questo versante, le ricerche di Funabashi (2000) e di Tukahara (2002) mettono in luce i dati di diffusione della lingua inglese in Giappone. Si tratta di informazioni che non hanno valore statistico ricavate dai risultati di test quali il TOEIC (Test Of English for International Communication), il TOEFL (Test Of English as a Foreign Language) e l'EIKEN (Test of English erogato da The Society for Testing English Proficiency) del biennio 2000-01. In mancanza di informazioni ufficiali da parte del Ministero giapponese, i risultati delle tre prove documentano il modesto interesse verso una lingua diversa da quella nazionale e il basso livello di prestazione ottenuto da coloro che hanno superato le prove rispetto al numero, peraltro esiguo, di coloro che studiavano l'inglese.

Nel corso degli anni l'inglese è diventato una lingua sempre più veicolare tanto da essere un fattore discriminante per lo status socio-economico di chi è in grado di utilizzarla per scopi lavorativi. Benché l'inglese non costituisca la lingua di comunicazione in Giappone, era diventato sempre più una necessità per distinguersi e avere più opportunità in ambito educativo e professionale. Pertanto, si assiste in modo progressivo all'aumento del numero di candidati giapponesi ai test linguistici di inglese. Lo studio dell'inglese, quindi, acquista una rilevanza sociale prima di essere una concreta necessità. Inoltre, l'inglese rappresenta lo strumento linguistico privilegiato per poter contrastare la tendenza alla chiusura caratteristica della società giapponese. Secondo Kubota (1998) questa motivazione ha rivalutato nel corso degli anni lo studio dell'inglese e delle altre lingue; parallelamente ad esse, viene attribuita importanza alle nuove tecnologie, in particolar modo a internet, come modalità per uscire dal tradizionale isolamento e poter familiarizzare col mondo esterno (Gottlieb 2008).

In sintesi, la strategia del governo giapponese mirava ad attualizzare il processo di internazionalizzazione politica ed economica del Paese puntando sull'insegnamento della lingua inglese. La percezione più diffusa in quel periodo consisteva nell'associare l'inglese a un concetto di modernità e apertura alla cultura occidentale. In tal modo, parlare in inglese costituisce uno status symbol che determina la posizione culturale e sociale occupata dall'individuo nella società giapponese di quegli anni.

Tra il 2002 e il 2003 vengono pubblicati due report: *Developing a Strategic Plan to Cultivate Japanese With English Abilities e Regarding the Establishment of an Action Plan to Cultivate Japanese with English Abilities*. Si tratta di documenti strategici nei quali individuare il piano della politica linguistica da sviluppare in Giappone nei successivi 5 anni.

I due report mettono a nudo gli obiettivi del sistema educativo che il Paese deve sviluppare nel lungo tempo. In entrambi acquisisce un ruolo centrale l'insegnamento delle lingue straniere ma di fatto si focalizzano ancora una volta sulla lingua inglese come strumento lin-

guistico da privilegiare allo scopo di consentire al Giappone un rapido sviluppo sulla via della globalizzazione. Diventa perciò essenziale che l'inglese sia insegnato a tutti i livelli e a tutte le fasce d'età in modo che i cittadini giapponesi possano accedere alle opportunità offerte dal mercato internazionale. Per conseguire questa nuova conoscenza in lingua straniera, il piano nazionale di promozione delle lingue sottolinea l'importanza delle nuove tecnologie come principale veicolo di studio, a dimostrazione che l'apprendimento della lingua straniera non prevede solo un contesto tradizionale di studio ma anche nuovi ambienti. In tal senso è opportuno che i giapponesi abbiano competenze tecnologiche per potere imparare in modo alternativo le lingue. In Giappone la lingua straniera assume una connotazione ideologica molto forte perché dotata di strumenti, di significati e di regole esplicite che corrispondono però agli abiti mentali con cui tradizionalmente veniva acquisita la L1.

Hashimoto (2002) mette in luce le condizioni di apprendimento dell'inglese in questo periodo. Prevale un approccio glottodidattico di matrice comportamentista e neobehaviorista. Il metodo maggiormente incoraggiato nell'insegnamento delle lingue è di stampo audio-orale rispetto all'approccio grammaticale-traduttivo. Una simile situazione didattica presenta dei tratti distintivi (Balboni 2015):

- a. il docente espone gli studenti a una serie di stimoli da interiorizzare;
- b. questi stimoli-input devono generare in sequenza le medesime risposte;
- c. le batterie di strutture grammaticali vengono fornite sotto forma di esercizi di manipolazione della lingua che vanno ripetuti in serie.

Una modalità di insegnamento simile attivava un'interazione fondata esclusivamente sulla singola frase oggetto di ripetizione. In questo modo la lingua utilizzata non era percepita come organismo vivo e mutevole; inoltre l'interazione si basava sulla riformulazione o sostituzioni semplici o complesse, generando un lavoro meccanico in chiave motivazionale (Nuzzo, Grassi 2016). La dimensione del lavoro era la frase, della quale poi si andava a selezionare e classificare ogni elemento linguistico (Ciliberti 2012).

Come è evidente da questo scenario, l'apprendimento delle lingue non utilizzava le strategie cognitive dello studente, il cui agire escludeva l'aspetto comunicativo e culturale della lingua, non permettendo in tal modo di comprendere se vi fosse una crescita continua legata alle competenze (Engestrom 2001).

1.5 Considerazioni sulla politica linguistica del Giappone (2002-06)

I due report pubblicati dal Ministero degli Affari Esteri del Giappone si ponevano l'obiettivo di promuovere la lingua inglese e con essa altre lingue nel sistema educativo e scolastico del Paese.

Per raggiungere questo macro-obiettivo, il piano esecutivo di tale programmazione a lungo respiro coinvolgeva diverse aree:

- a. miglioramento delle classi di inglese, a partire dalla scuola elementare;
- b. miglioramento della metodologia di insegnamento adottata dagli insegnanti;
- c. incremento della motivazione degli studenti a studiare l'inglese;
- d. maggior efficacia del sistema di valutazione della lingua inglese;
- e. promuovere la pratica di ricerca glottodidattica e linguistica.

I micro-obiettivi sopra menzionati ricompongono in maniera esemplare il quadro storico e legislativo in materia linguistica di questi anni. Quello che ne deriva, infatti, è la mancanza di strategie volte a promuovere il miglioramento tanto auspicato. Inoltre, non vi è menzionato un target specifico né la progettualità del piano indica in maniera chiara le azioni che occorre compiere e realizzare per raggiungere una competenza comunicativa in lingua straniera.

Sul piano strettamente didattico e pedagogico manca una impostazione tale che agganci l'apprendimento della lingua straniera allo sviluppo del pensiero dell'apprendente, dotando il percorso di studio di un nuovo significato legato all'esperienza della persona. Non vengono poi fornite alcune indicazioni sulla qualità dei contesti di apprendimento e sulle forme metodologiche e didattiche che servono per elevare la qualità dell'apprendimento linguistico degli apprendenti.

Per quanto riguarda il miglioramento del sistema di valutazione non sono elencate le misure e gli strumenti per lo sviluppo di un sistema valutativo adeguato a testare la competenza comunicativa degli apprendenti. In questo senso, non sono presenti delle indicazioni riguardo alle tecniche di accertamento delle abilità linguistiche. Come sostengono Vertecchi et al. (2016), la valutazione non è ancora un problema tecnico dal momento che i limiti della pratica valutativa vigente in quegli anni è condizionata dal tradizionale contesto di apprendimento. A riprova di ciò, le abilità degli studenti vengono valutate attraverso un determinato punteggio che si considera significativo del valore e della competenza raggiunta dal candidato (Serragiotto 2016). I test erano standardizzati e si basavano su batterie di esercizi inadeguati a verificare la competenza comunicativa dei discenti e la loro capacità di utilizzare la lingua in situazione.

In questa prospettiva, sorprende la posizione espressa da Butler e Iino (2005), per i quali i due report hanno contribuito a diffonde-

re un cauto ottimismo fra gli addetti ai lavori. È innegabile che i documenti costituiscono un primo tentativo di programmare lo studio delle lingue ponendo attenzione ad alcuni aspetti di natura motivazionale e didattica. Tuttavia le modalità di miglioramento suggerite mancano in concretezza e attenzione sullo sviluppo cognitivo e affettivo degli studenti, col risultato che non sono in grado di poter contribuire a migliorare il contesto di scolarizzazione attraverso l'inglese e lo studio delle altre lingue straniere. I due studiosi, inoltre, mettono l'accento sul grado di autonomia che i report attribuiscono al docente di lingue; di contro, non vengono fornite delle disposizioni o delle direttive specifiche rispetto all'autonomia che i docenti hanno nel fissare i traguardi di profitto e di competenza da verificare. Infine, non vengono indicate le risorse e gli strumenti per fare delle scelte adeguate e durevoli per supportare la motivazione e l'apprendimento degli studenti.

I due report, quindi, non individuano né sollecitano in maniera adeguata una pratica di insegnamento riflessiva né propongono delle indicazioni per orchestrare l'insieme delle risorse di cui si dispone per proporre una didattica pratica, opportunamente mirata all'acquisizione della lingua.

Un'ultima considerazione riguarda i test di conoscenza linguistica che servono anche per l'accesso all'università. Le competenze quadro che vengono verificate sono la grammatica, le abilità di ascolto, di lettura e di traduzione. Non c'è nessuna verifica sull'abilità produttiva del parlare e dello scrivere né vengono prese in considerazione ai fini valutativi le capacità dello studente di comprensione e di organizzare un discorso coerente, coeso ed efficace da un punto di vista comunicativo. L'orientamento che viene dunque suggerito dal programma di promozione linguistica (2002-06) certifica una parziale padronanza della lingua straniera secondo un format e soluzioni tecniche che escludono l'autonomia dello studente, la capacità di ragionamento e di scelta, il *problem solving* e la formulazione di soluzioni della consegna servendosi delle proprie conoscenze, delle esperienze pregresse e dell'idea che ciascuno degli apprendenti ha del mondo.

Occorre quindi attendere il piano programmatico del MEXT per promuovere e aggiornare in modo più concreto l'insegnamento delle lingue in Giappone.

1.6 La promozione dell'inglese e delle lingue straniere in Giappone dal 2007 al 2010

È opinione di Horigushi et al. (2015) che l'interesse per la lingua inglese fosse in realtà strumentale alle esigenze di competere sulla scena mondiale e parallelamente diffondere i valori della cultura giapponese. In questa concezione che rinnova le radici storiche e nazionalistiche del Paese non trovano spazio le altre lingue. Su di esse, infatti, non transitava nessuna finalità politica tale da giustificare la loro promozione all'interno del processo educativo del Giappone. La politica giapponese puntava quindi sull'inglese per far comprendere al mondo il suo percorso di crescita come potenza mondiale. Di conseguenza, l'inglese era insegnato non come lingua seconda o straniera, ma come lingua della comunità internazionale. Dunque vi è un costrutto pragmatico che spinge la politica giapponese a considerare l'inglese 'la lingua' di grande utilità al di fuori dei confini giapponesi.

D'accordo con Gottlieb (2008), la lingua inglese era sinonimo di lingua altra e ne andava incoraggiato lo studio affinché gli studenti potessero sviluppare una positiva attitudine verso modelli culturali occidentali. Dunque l'unica via di accesso alla comprensione di una visione alternativa del mondo era la lingua inglese. Non ci si dovrebbe stupire di un tale orientamento poiché la politica linguistica messa in atto dal Giappone non aveva avuto finora un approccio positivo nei confronti di altri sistemi linguistici diversi dall'inglese, non riconoscendo di fatto le lingue minoritarie e non apprezzando i programmi di mantenimento linguistico adottati dalle comunità linguistiche presenti *in loco* per scopi lavorativi. Nello specifico, le maggiori comunità etniche in Giappone erano i cinesi e i coreani.

Il report del 2002 redatto dalla commissione centrale preposta all'educazione *A Report on Desirable Outcomes for General Education in a New Age* (MEXT 2002) sottolinea l'importanza di comprendere le altre lingue e culture del mondo. Lo stesso documento, poi, fa riferimento all'aspetto metodologico dell'insegnamento senza fornire indicazioni concrete su quali approcci e metodi servano per preparare gli studenti del liceo ad affrontare la globalizzazione avendo un repertorio linguistico multilingue.

Dunque fino al 2003 la politica linguistica sembra abbia favorito l'insegnamento dell'inglese che gioca così un ruolo rilevante fra le lingue straniere studiate all'interno del sistema educativo e scolastico del Giappone in quanto veicolo dell'internazionalizzazione.

Un piccolo passo avanti però si registra nei dati statistici pubblicati dal MEXT del 2004.

Il report del 2004 intitolato *Activities of the Specialist Committee on Foreign Languages* era focalizzato sul curriculum di lingua inglese nelle scuole, ma per la prima volta si accennava all'insegnamento di altre lin-

gue diverse dall'inglese (MEXT 2004). Tuttavia, l'insegnamento dell'inglese e delle altre lingue doveva essere subordinato allo studio della letteratura giapponese, per cui venne declassata dal Ministro dell'Educazione Inkei Bunmeni nel 2006 la proposta di inserire l'inglese come parte del progetto curricolare delle scuole elementari. Questo episodio dimostra come vi fosse ancora una tendenza politica conservatrice e diffidente verso lo studio delle lingue straniere. Probabilmente questa resistenza è un residuo della politica del periodo Meiji in cui il Giappone era una comunità unita, uniforme e monolingue.

Per l'anno scolastico 2007-08 viene redatto dal MEXT un Sillabo per la corrispondente scuola media italiana. In questo documento lo studio delle lingue straniere è reso più esplicito; allo stesso modo viene indicata la finalità comunicativa di tale insegnamento.

Nel 2008, i dati statistici raccolti dal MEXT sottolineano che tra i 5.183 licei in Giappone meno di 2.027 propongono dei corsi di lingua che non sia l'inglese. In un certo senso, si tratta di dati significativi rispetto agli anni precedenti poiché fanno luce su di un piano di gestione delle lingue differenti dall'inglese in graduale espansione. Nello specifico, il francese e il tedesco erano studiati al liceo (Gottlieb 2012).

Tra le lingue orientali che il programma specificava vi erano il cinese e il coreano. Quest'ultima lingua era già presente nel 1973 nel sistema scolastico giapponese, essendo la prima lingua orientale a essere insegnata. Negli anni il coreano è stato protagonista di una lieve crescita. Il MEXT 2006 specifica che la lingua coreana era generalmente insegnata in molte scuole della prefettura di Osaka.

Più tardi, nel nuovo programma JET del 2005 viene incluso anche il russo la cui diffusione a livello scolastico è evidente a partire dall'anno scolastico 2006-07 della prefettura di Hokkaido, dove si segnalano 150 studenti di russo.

Successivamente, il programma generale (JET) del 2010 specifica le lingue straniere oggetto di studio nel sistema educativo del Giappone: oltre alla lingua inglese, vi sono il francese, il tedesco, il coreano e, infine, il cinese. Queste ultime due lingue rispecchiano la situazione delle comunità immigrate per scopi lavorativi in Giappone, essendo i gruppi etnici maggiormente presenti nel territorio.

1.7 Le nuove disposizioni legislative per la promozione delle lingue dal 2010 a oggi

Tra i 2010 e il 2011 la maggior parte degli insegnanti stranieri attivi nel sistema educativo giapponese apparteneva a contesti in cui l'inglese era la lingua ufficiale.

A partire dal 2011 il MEXT (organizzazione fondata nel 1977 afferente al Ministero dell'Educazione) ha incoraggiato gli insegnanti a

dare maggiore enfasi alla comunicazione nelle classi in modo che prevalga un uso comunicativo della lingua piuttosto che un atteggiamento grammaticale. Rispetto al 2015, l'ultimo report del MEXT (2017) contiene le indicazioni e le mete politico-pedagogiche per poter avviare una nuova fase di programmazione curricolare nella quale gli obiettivi di apprendimento e le modalità per conseguirli sono strettamente correlati con l'adozione di un approccio comunicativo per l'insegnamento delle lingue nelle istituzioni pubbliche, con il fine di costruire negli allievi delle abilità e delle competenze comunicative spendibili.

In classe una tale situazione è incoraggiata attraverso una serie di strategie:

- a. materiali didattici nuovi e stimolanti;
- b. contestualizzazione della lingua da cui procedere per una migliore analisi dell'aspetto linguistico;
- c. approfondimento culturale e interculturale della lingua oggetto di studio in modo che lo studente sviluppi pensiero critico e giudizio sia per la propria L1 che per la LS.

Da qui due considerazioni. La prima è che l'insegnamento della LS serve a mantenere e rafforzare la L1. La seconda considerazione è che all'approccio comunicativo viene assegnata sempre più importanza, essendo ritenuto una scelta metodologica tesa a favorire nei discenti giapponesi una maggiore consapevolezza dell'utilizzo della lingua come strumento di pensiero e di comunicazione all'interno di una comunità globale. Nessun riferimento invece è stato espresso nei confronti del sistema valutativo che in Giappone serve per classificare e decidere il futuro educativo dei giovani (Fujita-Round, Maher 2008).

A fronte di questa situazione, per rendere possibile un'azione educativa essenziale come quella tracciata dal MEXT occorrono docenti preparati e capaci di realizzare didatticamente delle azioni finalizzate al raggiungimento di tali mete educative e linguistiche. In questa direzione, il MEXT ha promosso un sistema di riconoscimento e di accreditamento delle competenze acquisite mediante il rilascio di una certificazione didattica, con livelli differenti. Secondo Gottlieb (2012) una tale misura mira a riformare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue in modo che attraverso la scuola e percorsi di educazione linguistica si possano favorire le condizioni di crescita psicologica e sociale degli studenti di lingue.

Tuttavia, a fronte delle misure adottate dal MEXT, le condizioni dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue rimangono ancorati ai riferimenti pedagogico-educativi tradizionali del contesto. Su questo versante, Kikuchi (2017) ritiene che la chiave per il rinnovamento metodologico passi attraverso la formazione dei docenti di lingue in modo che essi abbiano gli strumenti teorico-pratici per costruire materiali didattici, situazioni valutative in linea con il fabbisogno formativo del contesto di apprendimento.

In questa prospettiva, diventa utile aprire una finestra sulla realtà delle condizioni di insegnamento/apprendimento delle lingue, in questo caso dell'italiano in Giappone, al fine di sottolineare come la logica educativa giapponese evidenzii differenti modalità di azione per lo studente rispetto alle recenti indicazioni del MEXT.

1.8 Considerazioni sulla politica di diffusione delle lingue straniere in Giappone

Se si considerano gli ultimi venti anni, la politica linguistica in favore dello studio delle lingue mette in evidenza il ruolo centrale assunto dalla lingua inglese (Gottlieb 2012).

Non si va lontani dalla verità storico-linguistica degli anni oggetto di analisi in questo capitolo affermando che la situazione in Giappone sia segnata da una triplice direzione: il giapponese è la L1 parlata dalla comunità giapponese, la prima lingua straniera insegnata è l'inglese in quanto lingua internazionale, infine vi sono il francese e il tedesco, oltre al cinese e al coreano, tra le lingue presenti nel sistema scolastico giapponese. Non a caso queste lingue erano quelle maggiormente già studiate all'università secondo questa proporzione riportata da Sensui (2009): 92% per la lingua inglese, quasi il 60% degli studenti universitari avevano scelto il cinese, mentre il rimanente 15% degli studenti aveva optato per il coreano e il francese.

Diversamente dall'inglese, l'insegnamento delle lingue straniere in Giappone ha avuto un ruolo marginale (Kubota, McKay 2009). Secondo Horiguchi, Imoto e Poole (2015) questa situazione è concatenata a tre fattori. Uno di questi è che la politica linguistica giapponese degli ultimi 25 anni ha favorito un processo crescente di 'ingleizzazione' fin dalle scuole elementari, in modo da preparare i futuri cittadini giapponesi ad affrontare le pressioni e le nuove esigenze derivate dalla globalizzazione (Kikuchi 2009). Nei loro studi, Yamagami e Tollefson (2011) hanno messo in evidenza la crescente influenza simbolica dell'inglese che arricchisce il vocabolario giapponese in relazione a campi artistici quale la musica o divenendo parte imprescindibile della terminologia scientifica e accademica.

Il secondo motivo è legato all'assenza del curriculum di lingue e di traguardi formativi. Infatti, l'assenza di tali strumenti operativi ha reso non percepibile agli studenti l'utilità di quello che studiano. In questa scia, le ricerche di Kunishige et al. (2011) dimostrano che gli studenti universitari giapponesi di lingua inglese percepiscono una mancanza di direzione per l'assenza di un contesto didattico in cui sono pochi i presenti riferimenti didattici e pedagogici. Nell'indagine di Ushioda (2015) gli studenti adolescenti giapponesi affermano di non sentirsi adeguatamente motivati dallo studio dell'inglese perché il sistema scolastico non incoraggia un loro coinvolgimento e

una piena partecipazione alla attività didattiche. Su questo versante, Al Wossabi (2019) afferma che l'assenza di un curriculum rischia di non far comprendere agli studenti la complessità e la ricchezza della cultura della lingua oggetto di studio. In casi come questo, gli studenti pervengono alla memorizzazione di *tranche* comunicative coerenti con una tipologia di apprendimento fine a sé stesso e rilevanti soltanto per il *testing*. Come è evidente negli studi di Grabe e Stoller (1997), l'importanza di strutturare un curriculum in cui definire le caratteristiche dell'apprendimento delle lingue è una scelta cruciale nel promuovere cinque aree di crescita nello studente: cognitiva, affettiva, emotiva, linguistica e metalinguistica.

Il terzo motivo è collegato alla modesta preparazione metodologica dei docenti di lingue. Le ricerche di Kikuchi e Brown (2009) sulla didattica della lingua inglese a studenti universitari in Giappone hanno sottolineato una visione tradizionale della lingua e il ruolo passivo dei discenti. La centralità dei docenti osservati rispecchia l'ordine gerarchico e gerontocratico della società giapponese. Un altro aspetto osservato era l'insegnamento focalizzato sulla grammatica, con attività di traduzione considerate come la modalità privilegiata per fare in modo che gli studenti dimostrassero di aver compreso e applicato correttamente la regola morfosintattica. L'analisi delineata sarebbe in linea con la tradizionale strategia di organizzazione e costruzione di contenuti a cui sono abituati gli studenti giapponesi: a partire dalla propria L1 la frase in lingua straniera viene tradotta parola per parola mediante la tecnica di lettura definita *yakudoku*. Questo spiega come il significato della frase straniera passi attraverso la traduzione giapponese della frase, generando fatica e rallentando i ritmi di acquisizione (Hino 1988).

Un contesto d'insegnamento simile rivela un'ampia gamma di elementi e scelte didattiche in forte disaccordo con le indicazioni pedagogiche del MEXT (2003). Pertanto, la formazione glottodidattica dei docenti diventa un atto politico prioritario. Pérez-Peittx, Civera Lopez e Sangrà (2019) sostengono che l'aggiornamento glottodidattico costituisce una questione rilevante sul piano educativo e che vada affrontata definendo non soltanto le mete ma anche il percorso con cui essa debba tradursi operativamente in modo che gli insegnanti siano coscientemente preparati da un punto di vista glottodidattico, siano consapevoli delle loro scelte didattiche e abbiano gli strumenti teorico-pratici per risolvere i problemi linguistici degli studenti. Dunque, per poter produrre un cambiamento nel sistema di educazione linguistica in Giappone sarebbe opportuno dedicare maggiore enfasi allo sviluppo e l'organizzazione degli interventi di formazione e di aggiornamento glottodidattico affinché vi sia sempre un focus scientifico chiaro e un'operatività che dia senso e forma al fabbisogno formativo dei docenti di lingue coinvolti. L'articolazione costante e coerente tra il progetto teorico e l'attivazione di tali per-

corsi formativi dovrebbe infatti definire un'offerta formativa costante nel tempo, accessibile mediante l'utilizzo delle nuove tecnologie e attenta a diverse dimensioni dell'insegnamento relative alla sfera neuro-psicologica dello studente oppure alle tecniche di didattizzazione di materiali autentici. Una maggiore efficienza dell'insegnamento delle lingue potrebbe far diminuire negli studenti la demotivazione e la frustrazione causate dalla incapacità di comprensione in classe (Kikuchi 2017).

A conclusione, un altro aspetto significativo della politica linguistica del Giappone è la progressiva importanza assegnata allo studio delle lingue. Benché l'inglese abbia sempre ricoperto il ruolo di prima lingua, con l'emergere del Giappone a potenza mondiale e con il rafforzamento dei rapporti bilaterali con altri Paesi a seguito delle mutate e complesse condizioni geopolitiche ed economiche del mondo, la politica giapponese ha assegnato progressivamente importanza allo studio delle altre lingue diverse dall'inglese. Questo fattore è anche correlato con la presenza massiccia di comunità linguistiche etniche nel Paese. Da qui l'esigenza pragmatica di considerare il multilinguismo una risorsa, facilitando di fatto attraverso alcune misure legislative lo studio di tali lingue e l'inserimento nel tessuto sociale dei nuovi immigrati (Brody 2002).

Il problema metodologico tuttavia è quello che la politica linguistica sta cercando di affrontare con la nuova riforma, con il fine di colmare quel *gap* tra le intenzioni interculturali e pedagogiche e la qualità dell'apprendimento delle altre lingue (Mezzadri 2017).

