



NUOVA DITALS FORMATORI

Insegnare italiano L2 a giapponesi

Certificazione di Competenza in Didattica dell'Italiano a Stranieri

Università per Stranieri di Siena
Centro Ditals

a cura di
Pierangela Diadori
Paola Peruzzi
Chiara Zamborlin

EDILINGUA

NUOVA DITALS FORMATORI

Insegnare italiano L2 a giapponesi

Certificazione di Competenza in Didattica dell'Italiano a Stranieri

Università per Stranieri di Siena
Centro Ditals

a cura di
Pierangela Diadori
Paola Peruzzi
Chiara Zamborlin

EDILINGUA

www.edilingua.it

La *Nuova DITALS Formatori* è frutto dell'attività di ricerca e sperimentazione del Centro DITALS, diretto dalla Prof.ssa Pierangela Diadori.

Questo volume, curato da Pierangela Diadori, Paola Peruzzi e Chiara Zamborlin, è stato realizzato dai seguenti autori:

Federico Gelsomini
Maria Katia Gesuato
Masataka Ishikawa
Federica Maggia
Laura Imai Messina
Elena Monami
Marcella Morganti
Renzo Pavan
Antonio Quagliari
Roberto Tomassetti
Chiara Zamborlin

I volumi della collana sono sottoposti ad una procedura di revisione e valutazione da parte di un comitato di referee (blind review).

Centro Ditals

Università per Stranieri di Siena

Piazza Carlo Rosselli, 27-28

53100 Siena

Tel. +39 0577 240100/111 - 240115

Fax +39 0577 281030

ditals@unistrasi.it

www.unistrasi.it

© Copyright edizioni Edilingua

Sede legale

Via Alberico II, 4 00193 Roma

Tel. +39 06 96727307

Fax +39 06 94443138

info@edilingua.it

www.edilingua.it

Deposito e Centro di distribuzione

Via Moroiani, 65 12133 Atene

Tel. +30 210 5733900

Fax +30 210 5758903

I edizione: giugno 2017

ISBN: 978-88-98433-83-4

Redazione: Antonio Bidetti, Laura Piccolo

Impaginazione e progetto grafico: Edilingua

Ringraziamo sin d'ora i lettori e i colleghi che volessero farci pervenire eventuali suggerimenti, segnalazioni e commenti sull'opera (da inviare a redazione@edilingua.it).

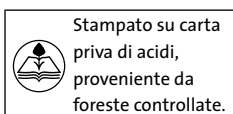
Tutti i diritti riservati.

È assolutamente vietata la riproduzione totale o parziale di quest'opera, anche attraverso le fotocopie; è vietata la sua memorizzazione, anche digitale su supporti di qualsiasi tipo, la sua trasmissione sotto qualsiasi forma e con qualsiasi mezzo, così come la sua pubblicazione on line senza l'autorizzazione della casa editrice Edilingua.

L'editore è a disposizione degli aventi diritto non potuti reperire; potrà inoltre rimedio, in caso di cortese segnalazione, ad eventuali omissioni o inesattezze nella citazione delle fonti.

Edilingua sostiene
act:ionaid

Grazie all'adozione di questo libro, Edilingua adotta a distanza dei bambini che vivono in Asia, in Africa e in Sud America. Perché insieme possiamo fare molto! Ulteriori informazioni nella sezione "Chi siamo" del nostro sito.



Prefazione (Pierangela Diadori)	5
Introduzione (Paola Peruzzi, Chiara Zamborlin)	13
1. Aspetti del sistema discorsivo giapponese e prospettive interculturali (Chiara Zamborlin)	17
2. Osservazioni tipologiche su giapponese L1 e italiano L2 (Masataka Ishikawa)	29
3. La dimensione non verbale nell'insegnamento dell'italiano a studenti universitari giapponesi (Federico Gelsomini)	43
4. L'insegnamento dell'italiano nelle università giapponesi (Laura Imai Messina)	53
5. Il lettore MAECI in Giappone (Maria Katia Gesuato)	63
6. I manuali d'italiano L2 per apprendenti giapponesi (Antonio Quagliari)	75
7. Insegnare italiano L2 in Giappone con il teatro (Marcella Morganti)	87
8. L'italiano per bambini in Giappone: un progetto per la Settimana della Lingua Italiana (Federica Maggia)	96
9. La comicità italiana in un'ottica interculturale: Fantozzi visto dai giapponesi (Renzo Pavan)	107
10. La Certificazione DITALS di I livello per il profilo "apprendenti di madrelingua giapponese" (Elena Monami, Roberto Tomassetti)	118
Appendice - Esempio di Esame Ditals di I livello, profilo "Insegnamento dell'italiano ad apprendenti di madrelingua omogenea: giapponese" (Stefania Semplici)	135

Prefazione

di Pierangela Diadori

Le ragioni per dedicare un saggio alla formazione dei docenti di italiano L2 che si rivolgono a studenti giapponesi sono molteplici.

La prima riguarda il fatto che, sebbene il contatto linguistico e l'acquisizione dell'italiano da parte di apprendenti di lingua giapponese – con le conseguenti implicazioni didattiche – siano stati ampiamente oggetto di studio¹, manca un saggio dedicato alla formazione iniziale dei docenti, fra cui rientrano anche coloro che non hanno mai avuto a che fare prima con il Giappone e con i giapponesi.

Ecco dunque la seconda ragione di questo volume: sollecitare un atteggiamento riflessivo anche in quei docenti che, di madrelingua italiana e non familiari con la lingua e la cultura giapponese, si trovano ad insegnare l'italiano L2 a studenti di tale provenienza. Soprattutto negli anni Ottanta del secolo scorso, cioè nel periodo della grande crescita economica del Giappone e della stessa Europa, molti giapponesi si sono trasferiti in Italia per un periodo di studio ed ancora oggi continuano ad iscriversi, seppure in misura ridotta, nei corsi delle università e delle scuole private in Italia, mescolandosi ad altri studenti di lingue e culture diverse. Al tempo stesso molti neolaureati italiani, specializzati in giapponese e trasferiti in Giappone per ragioni di studio, desiderano ampliare la propria formazione per poter poi intraprendere in Giappone la professione di insegnanti di italiano L2.

La terza ragione riguarda la cultura della formazione certificata, visto che il volume è pensato in particolare per coloro che, in possesso dei prerequisiti richiesti, intendano sostenere l'esame di Certificazione DITALS di I livello "profilo giapponesi". Questo esame, elaborato dal Centro DITALS dell'Università per Stranieri di Siena, mette alla prova, attraverso una batteria di prove da realizzare nell'arco di quattro ore, le competenze operative e le conoscenze teoriche di chi insegna o intende insegnare ad apprendenti di madrelingua giapponese. Si tratta di uno degli esami certificatori che valutano le competenze di chi si rivolge a uno specifico tipo di apprendenti: nel caso del "profilo giapponesi" (che si affianca a quello per cinesi, germanofoni, arabofoni e russofoni) il candidato deve mostrare di saper valutare un manuale di italiano L2 specificamente destinato a questi destinatari, di saper progettare per loro lo sfruttamento di un testo, di conoscere gli aspetti contrastivi fondamentali del contatto fra le due lingue e le due culture, nonché di saper riconoscere e gestire gli errori più frequenti che emergono nelle loro interlingue.

Il caso dell'italiano studiato in Giappone è stato oggetto di analisi nell'ambito delle indagini sullo studio dell'italiano fuori d'Italia che si sono susseguite nel corso degli ultimi cinquant'anni: quella di Ignazio Baldelli della fine degli anni Settanta del secolo scorso, basata su un questionario inviato a 18.000 apprendenti di italiano nel mondo (Baldelli 1987), quella di De Mauro, Vedovelli, Barni e Miraglia, realizzata nel 1999 con la collaborazione di 75 degli allora 90 Istituti Italiani di Cultura all'estero (IIC) (De Mauro et al. 2002) e più recentemente quella di Claudio Giovanardi e Pietro Trifone che ha coinvolto gli attuali 89 IIC e 198 lettori inviati dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione

¹ Ci basti citare qui, senza pretesa di esaustività, Nannini 2006 e 2009, Zamborlin 2006, Vedovelli 2009, Ferreri 2009, Bergamaschi 2009, Calvetti 2009.

Internazionale (MAECI) presso le università estere (Giovanardi e Trifone 2012).
A fronte dei rapporti relativamente limitati fra Italia e Giappone², colpisce l'incremento degli studenti di italiano in Giappone registrato dal 1995 al 1999 dall'indagine *Italiano 2000*:

«(...) la situazione asiatica, dell'Estremo Oriente, e dell'Oceania ci si presenta come corrugata da linee di tendenza contrastanti. La diminuzione degli studenti investe gli IIC di New Delhi (- 64,2%) e di Seoul (- 41,2%), mentre in aumento sono quelli di Melbourne (+ 42,8%), Sydney (+ 54,4%), Singapore (+ 92,3%), Tokyo (+ 27,28%). Da qui appare evidente il nesso fra condizione economico-sociale dei Paesi e orientamento verso l'italiano, con l'aggiunta del fatto, come nel caso dell'Australia, della presenza di una consistente comunità italiana: quando le risorse a disposizione sono notevoli, la domanda è capace di rispondere all'offerta di formazione in italiano L2, della quale si possono cogliere sia gli aspetti legati al recupero delle radici, sia quelli di spendibilità nel settore lavorativo, sia, infine, quelli che manifestano il collegamento della nostra lingua con un'alta tradizione intellettuale» (De Mauro et al. 2002: 145).

Anche dall'analisi dei dati raccolti nella ricerca realizzata nel 2010 risulta che il Giappone si distingue positivamente rispetto agli altri Stati dell'Estremo e del Medio Oriente, con 440 corsi di italiano attivati presso gli Istituti Italiani di Cultura di Tokyo e di Osaka (cfr. Tab. 1) e con 300 studenti a livello universitario, concentrati nelle fasce medio basse di competenza (Giovanardi e Trifone 2012: 76).

Cina	-
Corea del Sud	44
Giappone	440
India	30
Indonesia	22
Israele	140
Libano	328
Singapore	79
Siria	16

Tab. 1. Distribuzione dei corsi di italiano attivati nell'anno scolastico 2009-2010 presso gli Istituti Italiani di Cultura in Asia (da Giovanardi e Trifone 2012: 19)

² Se si escludono i contatti con la musica e l'arte italiana e quelli relativi all'industria della seta risalenti alla seconda metà dell'Ottocento, i rapporti politico-diplomatici legati alla collaborazione militare alla metà del Ventesimo secolo e quelli commerciali nella fase di ricostruzione postbellica, i flussi migratori dall'Italia al Giappone sono sempre stati relativamente ridotti e di conseguenza anche la conoscenza diretta dell'italiano e la sua circolazione (cfr. Bergamaschi 2009, Maruta 2011). Dai dati del 2009 dell'Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero (AIRE), risultavano 13.208 residenti in Asia Orientale, di cui 2.346 in Giappone (preceduti di poco numericamente dagli italiani residenti in Cina e Thailandia). Si tratta dello 0,1% rispetto ai residenti italiani all'estero, con un'alta percentuale di donne (35%) e giovani adulti tra i 30 e i 44 anni (38,6%), prevalentemente di provenienza lombarda (16%) e laziale (15,3%), ma anche veneta e campana. Secondo Mika Maruta (2011: 517) queste provenienze regionali dipendono dal fatto che la Lombardia è una delle aree più industrialmente avanzate e produttive d'Italia, dal Lazio provengono molti rappresentanti del mondo diplomatico e religioso cattolico, il Veneto e la Campania sono sede di due delle più antiche università che offrono studi di orientalistica (Ca' Foscari di Venezia e Orientale di Napoli).

A distanza di pochi anni da queste ultime rilevazioni, le statistiche riportate dal MAECI nel 2016 durante il secondo incontro a Firenze per gli Stati Generali della Lingua Italiana continuano ad evidenziare la stessa tendenza, con un totale di oltre 30.000 iscritti ai corsi di italiano offerti in Giappone dagli IIC, dagli atenei, dalle scuole locali, dalla Società Dante Alighieri e da altre istituzioni (cfr. Tab. 2). Rispetto agli studenti di italiano dello stesso periodo in altri Paesi dell'Estremo Oriente, il Giappone non ha rivali (cfr. Tab. 3), neppure rispetto alla Cina, che nonostante la crescita esponenziale degli ultimi anni registra solo un quarto circa degli studenti di italiano in Giappone.

	Giappone
Totale studenti	30.691
Studenti dei corsi dei lettori di ruolo	242
Numero globale studenti universitari	17.539
Studenti delle scuole locali	618
Iscritti ai corsi IIC	8.674
Soci studenti Società Dante Alighieri	524
Studenti in altre istituzioni	3.336

Tab. 2. Distribuzione degli studenti di italiano nelle varie realtà di insegnamento in Giappone nell'anno scolastico 2014-2015 (da MAECI 2016: 30)

Cina	7.741
Corea del Nord	13
Corea del Sud	3.981
Filippine	1.108
India	1.830
Indonesia	1.610
Malaysia	654
Myanmar	26
Singapore	1.070
Sri Lanka	15
Taiwan	2.183
Thailandia	633
Vietnam	1.180

Tab. 3. Distribuzione geografica degli studenti di italiano in Estremo Oriente nell'anno scolastico 2014-2015 (da MAECI 2016: 29-31)

Le ragioni del successo della richiesta di italiano in Giappone sono riconducibili prevalentemente ad alcune delle quattro macrocategorie motivazionali individuate in *Italiano 2000*:

- Tempo libero: a. ragioni turistiche; b. per la cultura italiana (arte, musica, letteratura); c. per gli altri aspetti della società e cultura moderna italiana (cinema, canzoni ecc.);
- Studio: a. per partecipare ai programmi di mobilità (Socrates ecc.); b. perché l'italiano è materia obbligatoria nel curriculum scolastico; c. per continuare gli studi in Italia;
- Lavoro: a. per diventare traduttore e interprete; b. per diventare insegnante di italiano; c. per lavorare con ditte italiane; per fare carriera sul posto di lavoro; per trovare lavoro in Italia;
- Motivi personali: a. partner italiano/a; b. famiglia di origine italiana.

Se si escludono le ragioni legate alla famiglia di origine (visto che l'emigrazione italiana di massa non ha interessato in passato il Giappone), l'obbligatorietà dell'italiano nella scuola (visto che i corsi di italiano in Giappone sono soprattutto offerti a livello universitario e nelle scuole private per adulti) e la mobilità accademica (visto che non esistono programmi di scambio ad ampio raggio), restano validi soprattutto i motivi culturali, professionali e familiari di altro genere. Nell'indagine Giovanardi-Trifone, in particolare, le risposte fornite dagli IIC sulle motivazioni che spingono i loro studenti a scegliere l'italiano come materia di studio vengono analizzate per macroaree. A fronte di una generale prevalenza a livello mondiale della risposta "tempo libero" associata all'attrattività degli aspetti culturali del sistema Italia, si nota che questa scelta è condivisa in Estremo Oriente con le motivazioni "lavoro" e "studio", mentre il "lavoro" prevale in Africa, lo "studio" in Medio Oriente, il "tempo libero" in Europa occidentale, in Nord America e Oceania (cfr. Tab. 4).

	Tempo libero	Studio	Lavoro	Motivi personali
India ed Estremo Oriente	28,5%	28,5%	28,5%	14,5%
Medio Oriente	25%	75%	-	-
Africa	12%	37,5%	50%	-
Nord America e Oceania	100%	-	-	-
America Latina	27%	27%	9%	37%
Europa occidentale	86%	-	3,5%	10,5%
Europa orientale	45%	35%	15%	5%

Tab. 4. Distribuzione geografica delle prime motivazioni allo studio degli iscritti ai corsi di italiano degli IIC nel 2010 (da Giovanardi e Trifone 2012: 29-34)

Tuttavia, esaminando più nel dettaglio le risposte degli IIC di India ed Estremo Oriente, si scopre che in realtà «in Giappone (Tokyo e Kyoto) prevale l'indicazione 'tempo libero e interessi vari', in Indonesia e Corea del Sud lo 'studio', in India e Cina (Shanghai) il 'lavoro', mentre l'unica sede che mette al primo posto i 'motivi personali e familiari' si trova nella

popolosa e cosmopolita Singapore» (Giovanardi e Trifone 2012: 31).

La macrocategoria “interessi culturali” (ricollegabile alla motivazione “tempo libero”) sembra dunque quella predominante. Tuttavia, secondo Chiara Zamborlin (2006: 268-269) esistono vari tipi di apprendenti giapponesi di italiano attratti in qualche modo dalla dimensione culturale:

- gli “estetisti”, motivati dalla curiosità verso un Paese affascinante, le cui strade e piazze sembrano un museo a cielo aperto, persone che o sono degli intellettuali o semplicemente sognano di visitare almeno una volta l’Italia;
- i “tecnici”, cioè professionisti che hanno bisogno di parlare italiano per il proprio lavoro che di solito è nel settore del *design*, delle arti figurative, della musica, della moda o della gastronomia;
- i “consumatori”, che decidono di imparare l’italiano per il piacere derivante dalla “fruizione” di prodotti italiani, dal calcio, al cibo, alle canzoni d’opera, ai manufatti *Made in Italy*.

L’interesse per la cultura italiana da parte dei giapponesi è sicuramente forte e ampiamente condiviso. Spesso nasce da un “benessere interiore” derivante dal contatto con la sua qualità di vita, percepita quasi come una “medicina dell’anima” (Vedovelli 2009). Altre volte nasce dall’apprezzamento dei suoi aspetti più noti al grande pubblico: l’arte rinascimentale, il melodramma, la moda, il calcio, la cucina. Far conoscere altre forme di creatività artistica dell’Italia contemporanea è uno degli impegni che si sono assunti in anni recenti gli IIC del Giappone (a Tokyo e a Osaka³) dove si sono avvicendati come direttori anche famosi docenti universitari italiani esperti di lingua e cultura giapponese. Da questi IIC sono partite iniziative didattiche intese a creare le basi per una nuova domanda di italiano pressoché assente finora in Giappone: quella dei bambini e degli adolescenti. Presso gli IIC di Tokyo e di Osaka infatti sono da anni attivi corsi di italiano per bambini e adolescenti, pensati non solo per i figli di famiglie italiane in Giappone ma anche per i bambini di famiglie giapponesi che vogliono offrire ai propri figli un’esperienza pedagogica molto diversa da quella nazionale, più profonda, coinvolgente e duratura proprio perché interculturale. Corsi di italiano per bambini e ragazzi sono offerti anche dalla Società Dante Alighieri, che dal 2009 organizza anche un coro italiano per bambini denominato *InCanto*. Certo è che la maggior parte dei giapponesi si avvicina all’italiano da adulto⁴: nelle scuole private, nelle associazioni, nelle università. Sono circa 80 gli atenei giapponesi che offrono corsi di lingua italiana da affiancare a studi di letteratura, arte, storia e cultura italiana, ma anche alle materie scientifiche e obbligatoriamente nei conservatori di musica, data la rilevanza dell’italiano per i musicisti e soprattutto per i cantanti d’opera.

A questi vanno aggiunti i fruitori di corsi televisivi e radiofonici dell’emittente radiotelevisiva pubblica NHK. Negli anni Novanta del secolo scorso questa rete ha aggiunto, tra i suoi programmi di lingua straniera, anche un corso di italiano condotto dal napoletano Girolamo Panzetta che grazie a questa trasmissione è diventato famoso ed è ancora attivo nel mondo dello spettacolo giapponese.

3 Dal 2010 l’IIC di Kyoto è stato trasferito a Osaka.

4 Calvetti (2009: 123) riferisce di un esperimento realizzato in 9 licei giapponesi, dove però il numero di iscritti ha superato di poco le 150 unità.

In Giappone l'esperienza dell'apprendente è spesso quella di un contatto molto indiretto con la lingua e cultura italiana, condiviso con il gruppo dei compagni della stessa lingua e cultura e mediato dal docente e dai materiali didattici. I docenti stessi possono essere giapponesi esperti conoscitori di entrambe le lingue e culture, ma sempre più spesso anche persone di madrelingua italiana, capitati in Giappone per varie ragioni, non sempre competenti della lingua locale né formati pedagogicamente, ma sicuramente portatori di una dimensione linguistico-comunicativa autentica e appassionati mediatori interculturali. Tutt'altra esperienza è quella di chi impara la lingua in Italia. Inseriti in classi plurilingui nelle scuole private o nei corsi universitari, ospitati in famiglia o più spesso in appartamenti con altri studenti internazionali, gli studenti giapponesi vivono forse più di altri gruppi lo shock culturale iniziale, fatto non solo di una lingua per molti versi incomprensibile, ma anche di comportamenti gestuali insoliti, di atteggiamenti imprevedibili, di regole implicite sconosciute. Una delle prime esperienze traumatiche che uno studente giapponese sperimenta in Italia riguarda l'assenza del silenzio nelle interazioni faccia a faccia: la cronemica italiana infatti non solo non prevede il silenzio fra interlocutori come segnale che autorizza l'altro a prendere la parola, ma addirittura utilizza la sovrapposizione di turni come espediente collaborativo. Non è facile interpretare correttamente la gestualità italiana, tollerare le "invasioni di campo" nell'interazione fra pari, imparare a contraddire garbatamente l'interlocutore (senza temere che questi "perda la faccia" e reagisca attaccando): sono tanti gli ostacoli che un giapponese in Italia deve superare mentre ricuce lo strappo fra le competenze metalinguistiche sviluppate a scuola e quelle pragmatiche indispensabili per interagire con i nativi.

Anche per i docenti di italiano L2 in Italia lo studente giapponese appare problematico: mescolato fra gli altri studenti di diversa provenienza, risulta misterioso nei suoi atteggiamenti, suscitando imbarazzo e non pochi fraintendimenti. Come quando chiude gli occhi durante una lezione e lascia intendere al docente italiano che si stia appisolando per la noia, mentre al contrario sta concentrandosi particolarmente sull'ascolto. O quando non osa dire chiaramente al docente i punti che non ha capito della sua spiegazione per paura di offenderlo, senza considerare che invece un docente italiano non si sente minimamente offeso da una simile richiesta e di solito è molto disponibile a ripetere una spiegazione. Lo studente giapponese rappresenta dunque una sfida per l'insegnante di italiano L2: per la sua cultura molto distante da quella italiana, per la sua madrelingua tipologicamente diversa. Scoprire per esempio che in giapponese non esiste la frase relativa e che la costruzione del discorso adotta vie diverse rispetto all'italiano costituisce una sorpresa per molti insegnanti che al massimo si confrontano con le maggiori lingue europee (inglese, francese, tedesco, spagnolo), tutte in vario modo dotate di pronomi relativi.

I materiali didattici più recenti pubblicati in Italia, se pensati per un eterogeneo pubblico di apprendenti stranieri, spesso non rispondono ai bisogni di questo tipo di destinatari. D'altra parte molti dei manuali focalizzati sulle loro caratteristiche e ispirati alle metodologie didattiche più diffuse in Giappone non sempre aiutano a compiere quel salto di qualità per permettere loro di comunicare in maniera fluente e pragmaticamente pertinente in un contesto italofono.

Il viaggio in Italia, dunque, rappresenta il coronamento di un progetto di studio che punta a raggiungere una competenza avanzata. Concludiamo questa breve disamina con le

parole di alcuni studenti giapponesi, intervistati da Mika Akaishi, studentessa del “Corso di Laurea triennale in Lingua e Cultura italiana per l’insegnamento agli stranieri e per la scuola” dell’Università per Stranieri di Siena, a cui era stato chiesto come avrebbero potuto migliorare il loro italiano durante il soggiorno in Italia. Un punto che molti di loro hanno toccato riguarda il collegamento fra l’apprendimento formale e quello informale, in particolare auspicando un maggiore contatto con la realtà italiana (per esempio con dei lavori *part time*), l’esposizione alle conversazioni fra nativi come aiuto per la memorizzazione e anche l’uso dell’italiano come lingua ponte fra stranieri (cfr. Fig. 1). Si tratta di suggerimenti utili per i docenti che, sia in Italia che in Giappone, possono individuare anche attraverso l’uso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione le modalità più adeguate per trasformare la classe da ambiente isolato e protettivo a luogo di contatto e di mediazione, in continua osmosi con la poliedrica realtà linguistica e culturale dell’Italia contemporanea.

Per migliorare il suo italiano cosa propone di fare durante il suo soggiorno in Italia?

「イタリア語のレベルが少し上がってきたら、できることならアルバイトなどをして大学の授業とは違った生きたイタリア語を身につけたいです」

Quando il mio livello della lingua italiana sarà migliorato, potrò continuare a progredire lavorando part-time e praticando la lingua fuori dalle lezioni universitarie.

「将来就きたい仕事、書くことより話すことが大事な仕事なので、何を言っているかわからない状況でもどんどんイタリア人の中に混じって行って耳で覚えてしまおうと考えています」

Per quanto mi riguarda, nel lavoro che vorrei fare sarà richiesta l’abilità comunicativa orale piuttosto che quella scritta. Quindi, anche sbagliandomi e non comprendendo bene il contenuto della conversazione, vorrei comunque praticare l’ascolto della lingua frequentando gli italiani.

「積極的に外国人と交流し、イタリア語でコミュニケーションをとること」

Cercherei di parlare sempre in italiano anche con i miei compagni stranieri.

Fig. 1. Risposte di studenti giapponesi dei corsi di lingua dell’Università per Stranieri di Siena (dicembre 2016) alla domanda «Per migliorare il suo italiano cosa propone di fare durante il suo soggiorno in Italia?». Le risposte sono state raccolte da Mika Akaishi, iscritta al “Corso di Laurea triennale in Lingua e Cultura italiana per l’insegnamento agli stranieri e per la scuola”

Riferimenti bibliografici

BALDELLI I. (cur.), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell’italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1987

BERGAMASCHI A., “Gli italiani in Giappone. Un’apparente anomalia?”, in *Fondazione Migrantes, Rapporto italiani nel mondo*, Roma, Idos, 2009, pp. 365-370

CALVETTI P., “L’insegnamento del giapponese in Italia e dell’italiano in Giappone. Due realtà a confronto”, in S. Ferreri (cur.), *Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto fra Giappone e Italia*, Viterbo, Settecittà, 2009, pp. 89-123

DE MAURO T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L., *Italiano 2000. Indagine sui pubblici e sulle motivazioni dell’italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni, 2002

FERRERI S. (cur.), *Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto fra Giappone e Italia*, Viterbo, Settecittà, 2009

GIOVANARDI C., TRIFONE P., *L'italiano nel mondo*, Roma, Carocci, 2012

MAECI, *Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo. Italiano Lingua Viva*, Roma, MAECI, 2016

NANNINI A., *Italianismi in giapponese, nipponismi in italiano*, Roma, Bulzoni, 2006

NANNINI A., "Noto e non noto linguistico e socioculturale nella didattica dell'italiano a giapponesi", in S. Ferreri (cur.), *Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto fra Giappone e Italia*, Viterbo, Settecittà, 2009, pp. 141-168

MARUTA M., "Giappone ed Estremo Oriente", in M. Vedovelli (cur.), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, 2011, pp. 511-532

VEDOVELLI M., "Presupposti per un approccio semiotico al contatto linguistico: medicine linguistiche italiane per l'animo giapponese", in S. Ferreri (cur.), *Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto fra Giappone e Italia*, Viterbo, Settecittà, 2009, pp. 271-294

ZAMBORLIN C., "Italiano e italiani in Giappone. Appunti di semiotica interculturale per ambiti glottodidattici lontani", in M. Santipolo (cur.), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET, 2006, pp. 266-286

Introduzione

di Paola Peruzzi e Chiara Zamborlin

Il presente volume si propone come una riflessione e un'analisi sulla fisionomia dell'apprendente giapponese che si confronta con lo studio della lingua italiana. Entrambe, la riflessione e l'analisi, nascono dalla sperimentazione e fanno leva su esperienze didattiche di docenti di italiano L2 che hanno conosciuto in prima persona sia le difficoltà che le opportunità di applicazione di approcci didattici di natura comunicativa con studenti nipponofoni.

Dai contributi degli autori si evince che il discente giapponese è un interlocutore peculiare per pragmatica e cultura della comunicazione. Appare infatti, a un primo sguardo, come uno studente silenzioso, poco attivo e propenso più all'ascolto e alla ricezione dei messaggi che come uno studente-protagonista e soggetto-attore del proprio apprendimento. Le motivazioni di tale comportamento sembrano trovare la loro origine nella stessa L1, nella cultura ed educazione giapponesi, molto distanti per struttura, storia e stile, dalle lingue e culture occidentali.

I metodi e gli approcci di tipo grammaticale sono stati considerati per molto tempo i più adeguati a questo tipo di apprendente e la storia della manualistica dell'insegnamento dell'italiano L2 in Giappone lo dimostra. Attualmente, e possiamo leggerlo nelle pagine dei contributi di questo volume, il panorama pedagogico-didattico sta cambiando e i docenti si sfidano nell'introduzione di metodi e attività di natura comunicativa, che coinvolgano lo studente, che lo stimolino a rivelare potenzialità e comportamenti linguistici per lui non consueti.

Quando è esposto ad attività didattiche che utilizzano il teatro, il cinema, il gioco, l'interazione orale, il linguaggio non verbale, il discente giapponese non manifesta un atteggiamento ritroso e rinunciatario, ma un'apertura a nuove e diverse possibilità espressive che rompono lo schema culturale a cui appartiene. La nuova lingua sembra dunque diventare un'occasione di scoperta di un nuovo modo di essere, di vivere, di entrare in relazione. Affrontata la fase iniziale, quella dei primi contatti fra docente e studenti, fra studenti e materiali interattivi, e dopo aver impostato una gestione della classe in cui i discenti possono essere organizzati in *tandem* o in piccoli gruppi, il lavoro in classe risulta essere attrattivo e stimolante per gli studenti giapponesi.

Sembra così che venga superato l'atteggiamento quasi esclusivamente ricettivo (in cui si includono l'abitudine alla lettura, alla traduzione letterale di testi e all'esecuzione e completamento di esercizi) e che lo studente giapponese cominci ad apprezzare l'espressività della lingua, la vivacità della cultura, il dinamismo e la ricchezza del lessico anche attraverso l'oralità e non solo per mezzo di uno studio sistematico e rigoroso, come normalmente era abituato a fare.

Si potrebbe dire che la lingua italiana diventa, in qualche modo, uno spazio umano di rivisitazione della propria esperienza emotiva e conoscitiva, che offre ad ogni singolo studente l'opportunità di arricchirsi non solo linguisticamente e culturalmente, ma di sfidarsi anche sul piano del confronto interculturale ed esistenziale.

Il docente, che dal canto suo è chiamato a mediare fra metodi e culture, non può can-

cellare e sommergere il vissuto educativo dello studente. La sua personale sfida consiste in un equilibrio fra il rispetto degli stili comunicativi e di apprendimento e la proposta di provarne altri più moderni.

L'adozione di un approccio di tipo integrato, dove alla regola grammaticale si affiancano il dialogo e la comunicazione attiva, potrebbe così essere la formula adeguata al pubblico giapponese. Infatti nella nuova manualistica lo studente giapponese viene avvicinato non come un individuo speciale, ma come qualsiasi altro apprendente e stimolato attraverso materiali linguistici/culturali e interculturali innovativi. Anche nelle classi universitarie (o di scuole private) si praticano oggi strategie di interazione che lo coinvolgono e lo sostengono nel processo comunicativo e di apprendimento.

La didattica della lingua italiana in Giappone e per giapponesi sembra dunque vivere una stagione di confronto e di approfondimento della più recente prassi didattica. Soprattutto i docenti di ultima formazione operanti nel settore, aggiornati e preparati, mostrano di avere accolto largamente gli orientamenti di una glottodidattica in cui l'apprendente sia posto al centro del percorso di studio e di ricerca.

I contributi contenuti in questo volume sono indipendenti, ma profondamente collegati fra loro. I primi tre capitoli affrontano argomenti generali, come i problemi interculturali che si possono riscontrare nella comunicazione con giapponesi (Cap. 1), le diversità tipologiche tra la L1 dell'apprendente e l'italiano L2 (Cap. 2) e l'importanza della dimensione non verbale nella comunicazione (Cap. 3). I capitoli che seguono (Capp. 4 e 5) ci invitano ad esplorare il microcosmo delle università giapponesi, invitandoci a osservare da una nuova angolatura non solo il concetto di educazione in L2 ma anche quello di istruzione terziaria *tout court*. Nel capitolo 6 si presenta invece una panoramica dei manuali di lingua italiana su cui si studia in Giappone, mentre nei capitoli seguenti sono illustrate alcune proposte applicative sperimentate a Tokyo con tre diverse categorie di allievi: studenti universitari (Cap. 7), bambini (Cap. 8), adulti (Cap. 9). Nell'ultimo capitolo (Cap. 10) viene infine presentata la Certificazione DITALS di I livello per il profilo "apprendenti di madrelingua giapponese".

Di seguito introduciamo il contenuto sintetico di ogni capitolo.

L'articolo di **Chiara Zamborlin** (Cap. 1) esplora i tratti del sistema discorsivo dei giapponesi, ovvero, il loro modo di guardare il mondo e di comportarsi verbalmente in coerenza con tale visione. Dopo una panoramica critica dei temi più indagati dal secondo dopoguerra in poi nel campo degli studi sul funzionamento sociale della lingua del Sol Levante, l'attenzione si focalizza sulla propensione che i giapponesi sembrano mostrare per uno stile comunicativo, per così dire, "indiretto", "ambiguo" e "vago". Le ragioni di questo comportamento verbale vengono illustrate a partire da alcuni messaggi email realmente scambiati in ambito accademico. L'analisi mostra cosa può accadere quando stili comunicativi diversi entrano in collisione.

Con la riflessione di **Masataka Ishikawa** (Cap. 2) lasciamo la dimensione pragmatico-interculturale per addentrarci in quella prettamente linguistica. Conoscere, anche superficialmente, le principali caratteristiche morfosintattiche della L1 del discente può servire, se non a prevenire del tutto i suoi potenziali errori, almeno a comprenderne le cause. Nel quadro teorico della grammatica generativa l'autore ci spiega il motivo di alcuni transfer linguistici ricorrenti, ponendo l'attenzione sulle differenze fondamentali nei due sistemi

verbal e sul diverso ordine delle parole. Si dà quindi conto delle ragioni per cui i nipponofoni trovino per esempio difficoltà ad acquisire correttamente le regole della concordanza, l'uso degli articoli e il funzionamento di gran parte degli elementi pronominali.

Con il saggio di **Federico Gelsomini** (Cap. 3) entriamo nell'aula universitaria per osservare come la cultura giapponese nel suo complesso, e quella studentesca in particolare, abbia sviluppato un repertorio di segni non verbali finalizzati a esprimere indirettamente opinioni, stati d'animo e aspettative. L'autore cerca di approntare una "grammatica" fondamentale di tale linguaggio, sistematizzandola in tre settori: mimica facciale, gestualità, prossemica. Anche l'atmosfera della classe viene descritta nei suoi tratti caratteristici. Gli studenti sembrano abituati a docenti che da un lato tendono a rimanere a distanza, aspettandosi solo un'apatia attenzione, ma dall'altro appaiono eccessivamente accondiscendenti verso comportamenti a dir poco rilassati. Una realtà che lascia perplessi molti insegnanti occidentali, i quali devono re-interpretare la realtà accademico-didattica secondo parametri epistemologici del tutto nuovi.

Secondo **Laura Imai Messina** (Cap. 4), nonostante le apparenze, il dibattito sull'insegnamento delle L2 è comunque vivo in Giappone e procede di pari passo con gli sforzi di cambiare il sistema scolastico nazionale. Chi insegna italiano in università ha l'occasione di mettere a confronto le modalità di un apprendimento, per così dire, "rassegnato" che i ragazzi hanno acquisito a scuola, con modelli di studio più dinamici, attivi e interattivi. Tenendo in debita considerazione le specificità dello studente universitario giapponese, senza però lasciarsi condizionare più di tanto dal suo atteggiamento "passivo" nei confronti dello studio, l'autrice presenta una serie di tecniche didattiche mirate allo sviluppo della produzione orale che fanno leva sull'interazione e che sembrano rivelarsi compatibili con il particolare ambito pedagogico analizzato.

Le contraddizioni più sorprendenti, contro le quali il docente nativo d'italiano L2 viene sovente a scontrarsi, sono riepilogate e lucidamente spiegate da **Maria Katia Gesuato** (Cap. 5). Come ripetutamente osservato in altri contributi del volume, i più aggiornati e accreditati principi di glottodidattica sembrano spesso non reggere in un sistema scolastico che continua ad apprezzare il modello didattico *ex cathedra* e l'inerzia dell'apprendente. Perché? La risposta a questo e ad altri interrogativi può essere data solo inquadrando l'idea di "università" nella logica di un sistema educativo che è letteralmente ribaltato rispetto a quello a noi noto, e che è stato sempre funzionale alla specifica realtà socio-economica del Giappone. La conclusione cui perviene l'attenta disamina è che il massimo rispetto per la cultura altrà non deve implicare sempre e comunque un'accettazione acritica di metodi d'insegnamento che in una società aperta agli scambi internazionali sono destinati a rivelarsi scarsamente produttori.

Per aiutarci a capire come i giapponesi siano abituati ad apprendere i meccanismi di funzionamento della lingua italiana, **Antonio Quagliari** (Cap. 6) affronta un'indagine contestuale dei manuali più diffusi in Giappone, pubblicati da case editrici locali, e destinati all'uso in classi curricolari. La prima parte del capitolo descrive le caratteristiche comuni ai testi esaminati, dal punto di vista dell'approccio, degli assunti teorici e delle potenzialità glottodidattiche. L'immagine che emerge è quella di un'idea di libro inteso come strumento volto principalmente a fornire l'abilità necessaria al superamento dei test di fine corso. La competenza comunicativa sembra non costituire una meta. Nella seconda parte,

l'autore presenta una proposta manualistica alternativa, coerente nell'organizzazione dei contenuti grammaticali e lessicali con i domini e i contesti situazionali descritti dal QCER. Un esempio concreto di come una didattica della L2 che abbia tra i suoi obiettivi la competenza comunicativa sia, in certi casi, possibile, è offerto da **Marcella Morganti** (Cap. 7) che presenta un progetto di scrittura e drammatizzazione di copioni teatrali in italiano. La riflessione prende avvio dall'importante constatazione che è il concetto stesso di "comunicazione" a dover essere ridefinito. Per i giapponesi comunicare adeguatamente non significa solo riuscire a scambiare messaggi efficaci, ma anche essere in grado di intuire il giusto modo di rapportarsi all'altro. Per risultare efficace un messaggio deve essere anzitutto chiaro e coerente; per essere appropriato al contesto, chiarezza e coerenza possono trovarsi subordinate alla capacità di "leggere l'aria", vale a dire, di percepire al volo ciò che ci sta accadendo intorno, e d'intuire empaticamente i sentimenti delle persone che ci circondano. Partendo da queste premesse, la proposta dell'autrice mostra come la pratica teatrale possa essere usata al fine di favorire il potenziamento della competenza comunicativa, sia in L1 che in L2, e come possa servire a superare anche ostacoli di natura interculturale.

La crescita continua della comunità italiana in Giappone, soprattutto nella circoscrizione consolare di Tokyo, sta avendo come naturale conseguenza un aumento progressivo del numero di bambini italo-giapponesi. Al bisogno sempre più avvertito dagli italiani residenti nell'area edochiana di offrire ai propri figli corsi integrativi di educazione linguistica e culturale, ha cercato di rispondere l'Istituto Italiano di Cultura attraverso un progetto didattico concretizzato in un laboratorio ludico-creativo. **Federica Maggia** (Cap. 8) illustra i presupposti teorici e le fasi di realizzazione di questa iniziativa, spiegando come il gioco consenta ai giovanissimi apprendenti di avvicinarsi con piacere alla lingua e alla cultura italiana secondo modalità a loro confacenti in un'esperienza totalizzante, sia dal punto di vista cognitivo che da quello psicoaffettivo.

Il contributo di **Renzo Pavan** (Cap. 9) descrive una sperimentazione didattica condotta presso l'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo in classi di apprendenti adulti, nelle quali sono stati utilizzati testi cinematografici di tipo comico. Dopo aver spiegato il motivo della scelta dei materiali audiovisivi impiegati e dopo aver descritto il contesto operativo e l'approccio adottato, l'autore punta l'attenzione sulle tematiche che ha inteso mettere a fuoco, ovvero stereotipi e valori legati al concetto di lavoro e alla dimensione culturale del potere. Obiettivo pedagogico dell'esperimento? Condurre gli allievi non solo allo sviluppo delle loro competenze linguistico-comunicative in L2, ma anche al raggiungimento di un certo grado di consapevolezza interculturale.

Infine l'ultimo capitolo di **Elena Monami** e **Roberto Tomassetti** introduce la Certificazione DITALS in didattica dell'italiano a stranieri, in particolare la Certificazione DITALS di I livello specifica per chi insegna ad apprendenti di madrelingua giapponese. Dopo la presentazione della struttura delle prove di esame e dei risultati degli ultimi esami, vengono proposte alcune prove già somministrate, oltre a una serie di tavole sinottiche concernenti sia la descrizione che la valutazione delle prove stesse.

1. Aspetti del sistema discorsivo giapponese e prospettive interculturali

Chiara Zamborlin

1.1. Introduzione

La competenza comunicativa, come è noto, include il possesso di un sapere pragmatico tra le cui componenti spiccano le conoscenze enciclopediche relative a fatti, oggetti e relazioni nel mondo reale. Da essa deriva la competenza sociale di stabilire quando, di cosa, e come parlare (Faerch & Kasper 1984). Qui ci occuperemo dell'ultimo aspetto procedurale, ovvero di come, esplorando contrastivamente alcuni tratti del sistema discorsivo dei giapponesi e osservando cosa può accadere quando stili comunicativi afferenti a sistemi discorsivi diversi entrano in collisione. Il termine "sistema discorsivo" (Scollon *et al.* 2012) indica il modo di guardare il mondo e di comportarsi verbalmente in coerenza con tale visione, cui i membri di una comunità linguistica aderiscono.

Offriremo dapprima una retrospettiva panoramica di alcune tematiche interculturali che hanno particolarmente destato l'interesse degli studiosi di lingua e cultura giapponese. L'attenzione sarà quindi focalizzata sulla propensione che molti nipponofoni sembrano mostrare per uno stile comunicativo indiretto, ambiguo e vago, comportamento verbale che presenta risvolti non indifferenti anche sul piano didattico. Definiremo quindi un metodo di ricerca teso a comprendere le ragioni dei fenomeni analizzati, esaminando segmenti di discorso autentico estrapolati da interazioni realmente prodotte.

1.2. Immaginario sociale

Il fatto che il giapponese sia (forse) una lingua altaica e, salvo qualche somiglianza (possibile) con il coreano, non imparentata con le lingue parlate nelle aree geografiche a ridosso dell'arcipelago, ha alimentato la visione del perfetto isomorfismo tra lingua e cultura, rafforzando l'idea dell'unicità degli abitanti del Sol Levante. Quella giapponese è stata descritta come una società "omogenea" (Benedict 1946, Reishauer 1978) e "verticale" (Nakane 1967, 1970), dove gli individui si percepiscono appartenenti a un unico gruppo etnico e inquadrano incessantemente le interazioni in termini di rispetto gerarchico: (*me*) *ue* (*no hito*), '(chi sta) sopra' vs. *shita* (*no hito*), '(chi sta) sotto'; *sempai*, 'superiore (per grado o anzianità)' vs. *kohai*, 'subordinato'¹. Il conformismo è da sempre ritenuto un tratto caratteriale specifico dei Giapponesi, insieme alla concezione relazionale che essi mostrano di avere di sé come parti di un tutto, sia esso la famiglia, la scuola, il posto di lavoro, o l'etnia in senso lato. Oltre ai suddetti parametri di verticalità (↑↓), ogni strategia comunicativa è attentamente ponderata anche in senso orizzontale (cfr. Makino 2002), lungo assi di

1 Configurazione che non riflette necessariamente un equilibrio di forze tale per cui "chi sta sopra" esercita un potere coercitivo su "chi sta sotto", poiché interviene sovente l'*amae*, un meccanismo psicologico costituito da sentimenti di lealtà e dipendenza dal basso, e di benevolenza e indulgenza dall'alto (Doi 1973).

vicinanza ed esclusione: *uchi*, 'dentro' ($\rightarrow\leftarrow$) vs. *soto*, 'fuori' ($\leftarrow\rightarrow$)².

La curiosità degli studiosi, soprattutto in tema di *politeness*, si è largamente rivolta alle strategie verbali in L1, in cui sorprende l'*hara-gei*, letteralmente 'arte dello stomaco', una forma di retorica interpersonale tesa a veicolare messaggi in modo laconico e carico di implicature³, che presuppone la capacità di *sasshi*, capire senza bisogno di spiegazioni esplicite: un modo di comunicare quasi telepatico denominato *ishin-denshin*, o comunicazione 'da mente a mente' (Pizziconi 2009). L'abilità di inferire il non detto nel caleidoscopico gioco di *tatema*, cioè la maschera, con cui si mostra l'aderenza ai principi socialmente condivisi, e *honne*, ovvero il volto, in cui si riverberano le intenzioni reali, è uno dei tratti che più colpiscono. Questa pratica può però disorientare chi proviene da sistemi discorsivi in cui non è imperativo possedere un'abilità pragmatica che in Giappone è invece di vitale importanza, quella di *kūki wo yomu*, di 'leggere l'aria' che circonda il contesto interazionale (cfr. Morganti, capitolo 7).

Da qui ha preso forma la visione contraddittoria dei giapponesi come distanti, tendenzialmente taciturni, attenti calibratori delle parole, soprattutto se uomini, ma anche l'immagine opposta di essi come emotivamente indecifrabili, pessimi oratori, parlanti divaganti⁴. È stato fatto notare (Clancy 1986) che questa modalità "ambigua" di comunicare può funzionare solo in una società compatta, tra individui che si percepiscono possessori esclusivi di un codice linguistico e di un apparato di valori tale da metterli in condizione di anticipare le aspettative e le reazioni di chi aderisce allo stesso sistema discorsivo, in cui non si avverte la necessità di verbalizzare oltre il dovuto, o il bisogno di esprimersi in modo inequivoco.

Se, con riferimento al modello elaborato da Geert Hofstede (2001, cfr. Bettoni 2006: 10), riteniamo che uno degli strati fondamentali di una cultura sia rappresentato dai suoi "eroi" – personaggi veri o immaginari che in quella collettività posseggono caratteristiche ambite o gradite, e che diventano un punto di riferimento comportamentale o d'immedesimazione emotiva per i suoi membri – quanto detto sopra ci sembra possa essere iconicamente ben rappresentato nel seguente frammento della canzone di Tora-san, il protagonista di una saga cinematografica che ha come sfondo il Giappone del trentennio che va dall'inizio del boom economico (primi anni Settanta del XX secolo) alla fine della *bubble economy*⁵:

2 La tipica relazione di *uchi* (letteralmente 'dentro,' 'noi') è quella tra *miuchi*, o membri di una famiglia, il nucleo in cui l'individuo si sente maggiormente accettato e protetto, oppure quella tra *nakama-uchi*, amici, compagni di scuola, colleghi di lavoro. Fermo restando l'uso obbligatorio della lingua cortese/onorifica verso i superiori, se ci si sente accomunati da sentimenti di cameratismo e di complicità, nel rapporto di *nakama-uchi* è possibile arrivare a esprimersi in modo franco, indipendentemente dallo status gerarchico determinato dall'esperienza di servizio o dall'età, e persino le pretese più egocentriche di un subalterno possono essere largamente tollerate (Buckley 2002). All'opposto, quando s'interagisce con persone percepite come appartenenti alla sfera di *soto* (letteralmente 'ciò che sta fuori'), lo status di non inclusione è segnalato da un comportamento volto a indicare una distanza psicologica crescente, palesata da un registro via via più curato, uno stile indiretto ed evasivo, da tensione o da freddezza che può arrivare a rasentare la pura indifferenza verso l'estraneo.

3 Termine tecnico che definisce un tipo di enunciato il cui contenuto proposizionale non è volutamente chiaro e di cui l'ascoltatore è chiamato a indurre il senso (cfr. Bettoni 2006: 80).

4 Questo stile comunicativo non è chiaramente esente da ripercussioni didattiche. Gli apprendenti giapponesi di L2/LS sono spesso inclini a esibire reticenza o a non fornire risposte immediate alle domande dell'insegnante, atteggiamenti che corrono il rischio di irritare i docenti nativi ed essere interpretati come comportamenti non collaborativi (cfr. Gelsomini, capitolo 3).

5 Tora-san, fin da piccolo orfano di padre che l'ha avuto da una relazione illecita con una geisha, è un vagabondo che vive vendendo merce da bancarella da Hokkaido a Okinawa. È stato immortalato dal geniale Kiyoshi Atsumi in 48 film scritti e diretti da Yōji Yamada tra il 1969 e il 1995, anno della morte prematura dell'attore. Gli episodi sono accomunati dall'unico

男というものつらいもの、顔で笑って[...]、腹で泣く。 *Otoko to iu mono tsurai mono, kao de waratte [...], hara de naku* (L'uomo è un essere che soffre, ride con il viso [...], piange *dentro di sé*, lett. *con lo stomaco*).

Per dare ragione di questa enigmaticità, due concetti corrispondenti a un binomio di valori considerati la quintessenza della sensibilità giapponese sono spesso chiamati in causa: *omoiyari*, la considerazione verso l'interlocutore, e *wa*, l'armonia. O rispettivamente, il motivo per cui si tende a eludere argomenti/comportamenti che possono turbare chi ascolta, e il fine cui lo scambio comunicativo tende, vale a dire il consenso, non importa se reale o apparente⁶.

Questo non deve comunque indurre a credere che quella in questione sia una società esente da problematiche relazionali. La conflittualità, in Giappone come ovunque, è presente e operante, anche se magari non immediatamente percettibile a chi sia avvezzo a forme di comunicazione più schiette. E proprio Tora-san, come un eroe mitologico, riflette a nostro avviso il dramma dell'individuo immerso nel caos calmo della società giapponese, lacerato tra il bisogno di conformarsi agli schemi per annullarsi e sentirsi identico agli altri, e il desiderio di libertà che lo indurrebbe a superarli per affermarsi come singolo⁷.

1.3. Oltre i falsi miti, alla ricerca di un territorio ibrido di scambio

Metodologicamente parlando, resta la sensazione di non riuscire mai a determinare fino a che punto descrizioni come quelle tentate fin qui siano attendibili, e a partire da dove la fotografia scattata risulti forzata, artificiosa, innaturale. Nei primi anni Ottanta alcuni studiosi (in modo significativo Miller 1982 e Dale 1986) cominciarono a credere che la confusione derivasse da una visione distorta della realtà. Si mise pertanto in discussione gran parte dei volumi sulla lingua e sulla cultura giapponese dati alle stampe dal secondo dopoguerra in poi, individuandovi un presupposto "essenzialista" che portava a descrivere

titolo *Otoko ga tsurai yo* ('È dura essere uomini!') e da una trama che si sviluppa su un canovaccio fisso. Tora-san torna a Tokyo, a casa degli zii paterni, dove vi trova la sorellastra Sakura con il marito e il figlio. I parenti soffrono per non vedere Tora "sistemato". Spesso cercano di organizzargli un matrimonio combinato, ma le loro aspettative sono regolarmente deluse. Tora incontra regolarmente una donna affascinante in difficoltà, detta *madonna* (sic). Riesce ad aiutarla e s'innamora di lei, venendo a volte ricambiato. Come Don Chisciotte però, Tora è destinato a non avere legami affettivi, perché ciò che egli ama davvero è l'idea dell'amore in sé, insieme al bisogno di sentirsi libero come il vento. La canzone sopra citata, interpretata dallo stesso Atsumi, funge da sigla di apertura di ogni episodio.

6 Una trattazione più ampia sui meccanismi della comunicazione interpersonale in giapponese è stata approntata da chi scrive in uno studio sull'umorismo verbale visto come azione sociale (Zamborlin 2016a).

7 Nel Giappone di oggi questa contraddizione si manifesta in un crescente numero di comportamenti "strategicamente dissociativi" (Taylor 2006), che spaziano dal caso dei single a quello dei *NEET* (acronimo dell'inglese *Not currently Engaged in Education, Employment or Training*). Tora-san può essere visto come il precursore di molti "dissociati" contemporanei che, da adulti, non si trovano a loro agio nello schema della famiglia tradizionale (papà, mamma-casalinga, un paio di figli, e nonni generalmente paterni) o in quello aziendale. Se giovani, invece, non tollerano le pressioni del sistema educativo ufficiale con i suoi continui eventi ritualizzati. Secondo un'*informant* giapponese recentemente intervistata, interpretare il sistema educativo nipponico nello schema socratico a noi caro sarebbe fuorviante. Ecco le sue parole: «Gli obiettivi sono totalmente diversi. Il sistema scolastico giapponese non mira a formare individui dotati di senso critico, capaci di affrontare un dibattito e di ragionare dialetticamente, bensì individui in grado di funzionare in questo tipo di società che è, di fatto, un capitalismo socialista, teso alla produzione di beni materiali, e alla preservazione del bene comune. Siamo più vicini a Sparta che ad Atene per intenderci». Chi intende approfondire il tema può vedere l'accurata analisi di McVeigh (2002, 2006). Infine accenniamo a un fenomeno di "dissociazione" grave e diffuso, quello dei *futoko*, giovani incapaci di stabilire relazioni con i compagni di scuola. Nei casi estremi il rifiuto della scuola può diventare *hikikomori*, una vera e propria fuga che coincide con l'isolamento volontario dell'individuo, spesso in seguito a esperienze di *ijime*, 'bullismo'.

il comportamento dei giapponesi come fosse aprioristicamente determinato dalla loro cultura, a un punto tale che lo stereotipo finiva per coincidere con l'essenza stessa di ogni fenomeno descritto.

Tale punto di vista sostiene la vasta serie di lavori prodotti nell'alveo della *Nihonjinron*, la teoria sull'unicità del popolo giapponese, tra cui spiccano numerosi *best e long seller* di autori sia locali che stranieri. A questo proposito si noti che alcuni dei termini giapponesi qui usati, come *honne*, *tatema*, *omoiyari*, *wa*, *amae*, *haragei* ecc., sono parole-chiave attinenti a un vasto vocabolario di concetti ritenuti in grado di esprimere le caratteristiche cruciali della mentalità nipponica, che rientra nel paradigma epistemologico oggetto di critica.

Non si può negare comunque che esista uno stretto legame tra la vita in una società e il lessico della lingua parlata: è fuori di dubbio che le parole-chiave qui menzionate non trovino sempre una resa adeguata in un'altra lingua, tanto che una traduzione potrebbe offuscare il loro vero significato invece di chiarirlo (Wierzbicka 1997: 235)⁸. Detto ciò, è vero anche che la presenza di questo prontuario di vocaboli cui viene fatto ricorso ogni qualvolta si cerchi di condurre un'analisi interculturale tra giapponesi e resto del mondo, colpisce per l'assenza di corrispettivi in altre lingue⁹. L'esistenza per la cultura giapponese di un simile apparato non deve trarre in inganno. Per quanto la terminologia che compone il codice delle parole-chiave definisca valori e idee che molti giapponesi se interpellati riconoscono solitamente come propri, si tratta anche di un artificio. Secondo Kuwayama (2009: 50) questo prontuario è in realtà il frutto di un lavoro ideologicamente ispirato, fondato sulla convinzione sciovinistica che solo i giapponesi siano in grado di capire e di spiegare la propria cultura, e che per farlo si debba ricorrere a parole in L1 capaci di descrivere accuratamente concetti presenti unicamente nella mentalità nipponica. Come ha rilevato Befu (2001, 2009) tuttavia, questa linea di ragionamento è a dir poco problematica per la ricerca, poiché si fonda sul presupposto contraddittorio che la comunicazione tra giapponesi e non-giapponesi sia per natura compromessa.

In ogni interpretazione interculturale soggiace una linea di demarcazione indelebile che separa "Noi" dagli "Altri". Il paradigma "essenzialista", tra cui spicca il modello di Hofstede (2001), intende le culture come entità delimitate da bordi impermeabili, geograficamente identificabili nei confini delle nazioni. Nuovi approcci, che Bettoni (2006: 94) denomina "costruttivisti", hanno cercato di superare questa visione a tenuta ermetica¹⁰.

8 Un caso tipico è quello di Ruth Benedict (1946) che parlò di *shame culture* per definire il tratto caratteriale tipico dei giapponesi del suo tempo. Tuttavia, la parola *haji* ('vergogna'), per altro perno delle relazioni interpersonali anche nel Giappone odierno, deve essere intesa ben al di là della possibile resa in una lingua europea. Come ha spiegato Nishida (1996: 111), *haji* è infatti propensione a evitare incrinature spiacevoli sul piano sociale, che possono danneggiare la "faccia", ovverosia, l'immagine pubblica che ogni individuo ha di sé (cfr. Brown & Levinson 1978).

9 Se cercassimo un corpus lessicale di termini indicanti valori e parametri regolatori del sistema discorsivo degli italiani, brancoleremmo nel buio. Ad esempio, alla voce "italianità" (Vita 2011: 122-125) dell'*Enciclopedia di Cultura Italiana* edita da Maruzen per il pubblico giapponese, si rimanda ai lavori di corsivisti quali Luigi Barzini, Indro Montanelli e Giorgio Bocca, che hanno provato a descrivere il carattere degli italiani. Un'indagine condotta anche su altri autori che si sono cimentati nell'impresa – da Giuseppe Prezzolini (*Codice della vita italiana*), a Ennio Flaiano (*La solitudine del satiro*, *Diario notturno*), da Roberto Gervaso (*Il grillo parlante*, *Italiani pecore anarchiche*), a Francesco Piccolo (*L'Italia spensierata*, *Il desiderio di essere come tutti*) – potrebbe aiutarci a individuare pregi e difetti in cui sicuramente ci identificheremmo. Difficilmente arriveremmo però a prenderci sul serio al punto tale da compilare un vocabolario dell'italianità di tutto rispetto. O, se vi arrivassimo, l'autocritica e il pessimismo finirebbero probabilmente per prevalere, al punto da indurci a desistere. Sull'identità italiana si veda anche Trifone 2009.

10 «Quindi siamo noi, in quanto individui, che nell'acquistare e usare la lingua costruiamo la realtà, e con essa le sue

Ad esempio, il paradigma critico-cosmopolita ha cancellato del tutto la barriera, mentre quello neo-essenzialista, pur mantenendola, ha introdotto il concetto di “terzo spazio” da intendersi metaforicamente come terra di nessuno dove i viaggiatori interculturali possono incontrarsi, comunicare e negoziare significati, valori, punti di vista (Holliday *et al.* 2012). Nei limiti di quest’analisi riteniamo che l’idea del terzo spazio abbia il merito di non invitarci a cancellare forzatamente le barriere per annullare artificialmente differenze che effettivamente esistono, ma di indurci piuttosto a riconoscere le reciproche diversità sistematico-discorsive per spiegarle e capirle. È ciò che tenteremo di fare nelle pagine che seguono.

1.4. Studio di un caso di interazione in ambito universitario

Gli esempi che qui illustriamo sono frammenti estrapolati da scambi di email autentici. Il contesto d’interazione è un gruppo di docenti membri di un Consiglio interfaccoltà di Arti Liberali (da qui in avanti CAL) di un’università giapponese, composto da 24 persone, tra cui alcuni stranieri. All’interno del CAL la comunicazione ordinaria, sia parlata che scritta, avviene esclusivamente in giapponese e il livello di competenza richiesto ai parlanti non nativi è indicativamente al livello C1-C2, secondo i parametri del QCER. Al fine di garantire l’anonimato degli interagenti, i dati personali (nomi, affiliazioni) e i riferimenti spaziotemporali sono stati modificati.

Riguardo alle variabili di genere, status, età, i protagonisti della prima interazione sono due uomini: Green, professore ordinario di 56 anni, e Watanabe, professore associato sulla quarantina. Gli attori dello scambio successivo sono una donna e un uomo, Lisa e Honda; entrambi ricoprono la carica di professore associato e hanno rispettivamente 48 e 52 anni. I punti sospensivi tra parentesi quadre nei testi segnalano parti omesse, non direttamente rilevanti allo scopo dell’analisi.

Nel primo esempio, costituito da tre brevi messaggi in sequenza (1), (2), (3), sorprende lo stile indiretto, vago e verbalmente austero del mittente di L1 giapponese (Watanabe), che disorienta il destinatario nativo di lingua inglese USA (Green). Nel secondo esempio (4), lo stile dell’autore giapponese (Honda) è, all’opposto, trasparente, partecipato, in completa sintonia con le aspettative del destinatario di madrelingua italiana (Lisa). Raffrontando i due casi, cercheremo di capire i motivi delle opposte strategie. Gli scambi di email si sono svolti in giapponese (la traduzione in italiano è nostra)¹¹.

1.4.1. Green e Watanabe

I primi tre segmenti fanno parte di una concatenazione di quattro messaggi avviata da un’email di Green (non inclusa in quest’analisi) indirizzata a tre colleghi che con Green condividono la qualifica di direttori del CAL. La suddetta email conteneva le seguenti informazioni: il 21 febbraio, dalle 10:00 alle 12:00, in una determinata sala riunioni dell’ateneo

categorie di nazionalità, di gruppo etnico, razza, genere, età, professione, personalità, umore, scopo dell’interazione ecc.» (Bettoni 2006: 94).

11 Per uno studio più approfondito sullo stile comunicativo indiretto, ambiguo e vago dei giapponesi condotto sull’analisi di testi autentici analoghi si rimanda a Zamborlin (2016b).

si sarebbe tenuto il meeting mensile del CAL. Green, cui spettava il turno di presidenza, aveva definito l'ordine del giorno e lo sottoponeva via email al parere dei condirettori. A distanza di una decina di minuti, seguiva la risposta di Watanabe, uno dei destinatari.

(1) グリーン先生、主任の先生方

教育学部の渡辺です。

3/4卒業判定会議、3/11進級判定会議に関してですが、LA会議の前に教務委員会を開く必要がある（田中さんより）とのことですので、11-12時で会議日程をアナウンスしましょう。部科長主任会が重なる学部もありますが、仕方ないですね。

Prof. Green, Gent.mi Direttori,

Sono Watanabe della Facoltà di Scienze dell'Educazione.

Riguardo alla riunione del 4 marzo sui crediti per la laurea, e a quella dell'11 marzo relativa al computo dei crediti per gli avanzamenti di anno, prima del CAL si dovrà tenere il consiglio di segreteria (a detta di Tanaka). Pertanto comunichiamo l'orario della riunione: dalle 11:00 alle 12:00. A seconda della facoltà si accavalleranno i vari meeting dei direttori con i presidi di facoltà, ma non si può fare diversamente, vero?

Il testo di Watanabe sorprende per il modo oscuro di veicolare le informazioni, oltre che per la strutturazione contenutistica apparentemente sconnessa. Non c'è quindi da meravigliarsi che, visibilmente confuso, Green replichi immediatamente a Watanabe con una disarmante richiesta di chiarimento.

(2) 渡辺先生、

ご連絡ありがとうございます。確認ですが、CAL会議の時間は11時~12時に変更になったということでしょうか？グリーン

Prof. Watanabe,

Grazie per la notificazione. Per sicurezza, l'orario della riunione del CAL [invece che dalle 10:00 alle 12:00 come da programma] slitta di un'ora: dalle 11:00 alle 12:00. Ho capito bene?

Green

Si noti la preoccupazione di Green incentrata sulla riunione imminente del 21 febbraio. La pronta risposta di Watanabe, stranamente elusiva, non chiarisce il problema. Anzi, lo complica, e il fatto che Green non replichi con un messaggio di ringraziamento e che la discussione s'interrompa così, *ex abrupto*, parla da sé.

(3) グリーン先生

3/4会議、3/11会議については、まだ時間を決めていませんので、変更というわけではなく、11-12時で設定したらどうかということです。同時にいろいろな会議が入るので、例年1時間だと思えます。勘違いされてるといけませんが、2/21は定例なので10-12時です。

Prof. Green,

Riguardo ai meeting del 4/3 e dell'11/3, non abbiamo ancora deciso l'orario quindi non si può parlare di slittamento. Era una proposta: se li fissassimo dalle 11:00 alle 12:00? Contemporaneamente si accavalleranno altri meeting, quindi considerato il caso degli anni precedenti, un'ora penso sia sufficiente. Per evitare malintesi, il 21 febbraio è regolare, quindi dalle 10:00 alle 12:00.

I tre scambi mostrano che tra Green e Watanabe sono in atto due strategie comunicative

molto diverse. Green sembra seguire un filo logico, Watanabe pare invece non seguirlo. Green si attiene a una sequenza temporale lineare, Watanabe ci gira intorno: espande il contenuto informativo del messaggio introduttivo oltre il presente (il meeting del 21 febbraio), anticipando di punto in bianco qualcosa che a una prima lettura sembra non attenersi all'ordine del giorno (due meeting a marzo), poi salta al passato (il caso degli anni precedenti). In realtà il contenuto dei messaggi di Watanabe è altamente informativo, sebbene in fatto di pertinenza le informazioni che veicola siano estremamente condensate. Proviamo a diluirle. Normalmente il CAL si riunisce per due ore una volta al mese. I quattro condirettori moderano mensilmente a turno. Nelle settimane successive alla riunione in questione seguiranno altri due meeting, rispettivamente il 4 e l'11 marzo. Sono due riunioni di routine a carattere amministrativo che si tengono regolarmente in vista della fine dell'anno accademico (in Giappone termina a marzo), ma Green sembra non ricordarlo affatto. Nell'incontro del 21 febbraio Watanabe crede sia opportuno fissare anticipatamente l'orario di questi due meeting, poiché il mese di marzo è denso d'impegni e Watanabe pensa sia giusto dare a tutti i colleghi la possibilità di organizzarsi per tempo. Nell'agenda della riunione imminente, Watanabe ritiene adeguato includere un punto: "Orario dei due meeting di marzo, da definirsi". Green però non capisce. A noi resta invece da capire il motivo per cui Watanabe sia così criptico.

1.4.2. Honda e la Professoressa Lisa (con Watanabe e Green)

Honda e Lisa sono due docenti di pari grado. Per età e anzianità di servizio però Honda è *senpai* ('superiore'). Lisa è italiana. Tra i due c'è stima reciproca. Si conoscono da una decina di anni e Honda si rivolge e si riferisce a Lisa posponendo l'appellativo di *sensei* ('professoressa') al nome, non al cognome. Tra loro non intercorre un rapporto di *nakama-uchi* tale da poter essere definito amicizia. Lo stile è quindi caratterizzato da un registro formale che denota cordiale discrezione. Quanto alla tipologia testuale, l'esempio che segue riporta un messaggio di Honda in risposta a un'email di Lisa, che qui non analizzeremo. Per comprendere il senso del messaggio stesso dobbiamo però accennare all'antefatto.

Tornando a casa, una sera, Honda e Lisa si erano casualmente incontrati sul treno e, parlando di lavoro, avevano scoperto di condividere parecchi punti di vista. Honda sapeva che Lisa il giorno dopo avrebbe dovuto partecipare a un importante meeting dove si discutevano possibili cambi di curriculum cui entrambi erano fortemente contrari. Tale riunione non aveva poi prodotto l'esito auspicato. Lisa ne era uscita perplessa, in particolare a causa del comportamento, a sua parere incoerente, esibito da due colleghi, Watanabe e Green (guarda caso, i due personaggi del primo esempio). Confusa e amareggiata, Lisa aveva deciso di informare Honda via email, sperando di poter ricevere da lui qualche consiglio riguardo alla linea da tenere in futuro con i suddetti due colleghi.

(4) リーザ先生

[...] 返信が大変遅くなり申し訳ありませんでした。実は、15日から1泊の予定で長野県に行っていました。16日の夜には帰る予定だったのですが、あの大雪でバスが全く動けなくなり、なんと昨日17日の夜遅くようやく帰り着きました。そのような事情で、15日にいただいたメール、見ていれればすぐに返信したのですが、パソコンを開いたのが4日ぶりの、今朝18日

になりましたので、本当にごめんなさい。[...] 会議、本当にお疲れさまでした。渡辺先生は、ご自分に直接問題がふりかからなければ、ほとんど発言されませんので、全くあてにしない方が良いと思います。グリーン先生は、全くリーザ先生のおっしゃる通りです。[...]とりあえず、なんでもメールでもご相談ください。また、緊急の時のために、わたくしの携帯電話の番号をお伝えしておきます。番号は、[...]です。お気軽にご連絡ください。力を合わせて、問題を解決していきましょう。
よろしく願いいたします。本多

Cara Lisa,

[...] La prego di scusarmi per l'enorme ritardo di questa risposta. Il fatto è che il giorno 15 sono andato a Nagano avendo in programma di fermarmi una notte. Avrei dovuto far ritorno la sera del 16, ma con la nevicata che c'è stata i pullman si sono bloccati completamente e alla fine sono rientrato il 17 in tarda serata. Considerate le circostanze, se avessi visto il giorno 15 il Suo messaggio avrei risposto subito, ma sono quattro giorni che non apro il computer, e siamo già alla mattina del 18. Mi scusi davvero. Tornando alla riunione [...], ci ha messo proprio tutta la sua buona volontà. Riguardo al Prof. Watanabe, se non è un problema che lo riguarda direttamente, non interviene. Quindi credo sia meglio non fare assolutamente affidamento su di lui. Il Prof. Green è assolutamente come dice lei [ovverosia un opportunist]. Comunque, per qualsiasi cosa, mi contatti per email. Inoltre, per le questioni urgenti, le lascio il mio numero di cellulare: [...]. Non si faccia scrupoli, e mi chiami se ha bisogno. [...] Uniamo le forze e cerchiamo di risolvere insieme i problemi.
Cordialmente, Honda

Nella parte omessa a inizio testo, Honda esordiva con un ringraziamento in cui affermava di avere apprezzato la sincerità di Lisa durante la chiacchierata sul treno e di essere stato piacevolmente sorpreso e lusingato di trovare la mail con la quale Lisa dimostrava di riporre in Honda la sua fiducia. Al ringraziamento, come si legge, fanno seguito le scuse per il ritardo della risposta accompagnate da una dettagliata giustificazione sulle cause ai limiti del prolisso. Qui possiamo dire di trovarci di fronte a un uso diretto e fin troppo generoso delle parole. Nonostante la lingua super-onorifica, lo stile di Honda è caldo, limpido e in perfetta sintonia con la risposta che Lisa attendeva. Il coinvolgimento umano di Honda si manifesta palesemente nella parte finale del testo, con l'inequivocabile offerta di disponibilità e con una lunga e diretta attestazione di stima, qui omessa per ragioni di spazio.

1.4.3. Rilettura dei messaggi in prospettiva interculturale

Riguardo alla sequenza in (1), (2), (3), se osserviamo lo scambio nel quadro interpretativo logico-conversazionale, possiamo dire che Watanabe viola al contempo ben tre delle quattro massime del Principio di Cooperazione di Grice (Grice 1975)¹²: 1) Quantità: non essere reticente; 2) Rilevanza: sii pertinente; 3) Modo: evita l'ambiguità. Quello di Watanabe può quindi essere ritenuto un comportamento "illogico", poiché non collaborativo. Se però integrassimo il Principio di Cooperazione di Grice con una massima di *politeness* fondata sul binomio di valori *omoiyari/wa*, il comportamento di Watanabe ci apparirebbe sotto una nuova luce. Escludendo categoricamente che la "non cooperazione" di Watanabe

12 «Conforma il tuo contributo conversazionale a quanto è richiesto, nel momento in cui ricorre, secondo lo scopo o l'orientamento accettato dallo scambio linguistico in cui sei impegnato» (Grice 1975, cit. in Bettoni 2006: 79-80). La restante massima, quella di Verità, esige che il parlante dica solo ciò che ritiene vero, e almeno su questo punto Watanabe non ha sgarrato.

be fosse intenzionale e mirata a confondere volutamente Green, l'ipotesi che ci resta da formulare è la seguente: Watanabe ha finto di credere che Green sapesse ciò che doveva fare (ovvero, aggiungere un punto all'ordine del giorno). Per far notare a Green la svista, Watanabe si è limitato a fornirgli alcune dritte. La reticenza per cui Watanabe ha optato è con ogni probabilità una strategia attuata al fine di minimizzare il rischio di offendere il collega. In un simile caso parlare in modo esplicito può essere effettivamente rischioso poiché il destinatario può cogliere nelle parole del mittente un tentativo di critica volto a metterne in discussione la competenza, il che ne danneggerebbe la "faccia", ovvero l'immagine pubblica (non si dimentichi che i messaggi di Watanabe a Green e viceversa includono per conoscenza in copia carbone altri due colleghi). Peccato però che Green non riesca a stare al gioco, a "leggere l'aria" e a trarre le giuste inferenze dagli spunti che Watanabe, per altro maldestramente, gli offre. La comunicazione tra i due appare così sintonizzata su due diverse frequenze, su due binari destinati a non incontrarsi mai. È anche interessante notare che Watanabe anticipa le esigenze di gruppo, Green si concentra sulle sue preoccupazioni individuali. La visione di Watanabe è globale e sintetica, quella di Green sequenziale e analitica.

Rispetto ai messaggi di Watanabe [(1) e (3)], quello di Honda (4) ha una funzione diversa. Mentre Watanabe rivolge a Green una richiesta pubblica in cui è implicito un giudizio critico verso il destinatario, Honda rassicura e consiglia confidenzialmente Lisa. L'azione linguistica in cui Watanabe è coinvolto è quindi molto più "azzardata" di quella di Honda. È interessante però notare che anche la risposta di Honda non è totalmente esente da insidie. Optando per la chiarezza, Honda dimostra di essere consapevole di incrinare, in qualche modo, l'armonia del gruppo, cioè il CAL, di cui egli è membro insieme a Lisa. La sua totale mancanza di ambiguità, seppur in privato, si esplicita nella presa di posizione netta nei confronti di Watanabe e Green che, si rammenti, sono anche condirettori del CAL (e quindi, tecnicamente, superiori a Honda), nei confronti dei quali il giudizio indubbiamente negativo è rafforzato dall'avverbio *mattaku* ('affatto', 'assolutamente') usato ben due volte. Nonostante la presa di posizione marcatamente critica nei confronti dei due colleghi, l'importanza del valore di *wa* (l'armonia di gruppo) è comunque ribadita, come si evince dall'esortazione finale a unire le forze per risolvere insieme la conflittualità.

1.5. Conclusioni

Riflettendo sulla scarsa presa dell'approccio comunicativo nell'insegnamento delle LS in Giappone, Seargeant (2009: 58) rammenta uno studio (Breen & Candlin 1980) in cui, già oltre trent'anni fa, si faceva notare che l'apprendimento di una L2 può largamente dipendere da come si è abituati a comunicare verbalmente in L1. È lecito quindi ipotizzare che il concetto di comunicazione possa essere inteso in modi molto diversi nelle diverse comunità di parlanti, poiché ciascuno organizza l'azione linguistica in coerenza con principi ritenuti validi nel sistema discorsivo in cui si identifica¹³. La didattica di una L2, a maggior

¹³ Per precisare, i sistemi discorsivi sono "mappe virtuali" (Scollon et al. 2012: 3-6) di cui i parlanti si servono per navigare nel mare della comunicazione umana, che sarebbe errato confondere con il mare vero e proprio.

ragione se finalizzata allo sviluppo delle abilità produttive, non può prescindere dal tipo di competenza comunicativa acquisita e praticata dall'apprendente in L1. Gli esempi qui illustrati sono solo la punta di un gigantesco iceberg che abbiamo potuto osservare solo superficialmente e di passaggio. La breve disamina può tuttavia portarci a trarre le seguenti conclusioni. Ambiguità, vaghezza e reticenza verbale possono essere ritenuti tratti ricorrenti del sistema discorsivo nipponico. A seconda dei casi, strategie totalmente opposte sono però ugualmente documentabili (si veda Pizziconi 2009: 226). Tutto deve essere rapportato alle situazioni, ai parametri contestuali in gioco, agli obiettivi degli interlocutori, senza dimenticare le preferenze individuali e la personalità di ogni parlante. Questa constatazione ci invita a ripensare il concetto stesso di "cultura". Con Scollon, Wong Scollon e Jones (2012) possiamo probabilmente meglio capire il significato della parola se non la intendiamo come qualcosa che si è, che si possiede, o entro cui si vive, ma piuttosto come qualcosa che si fa e che – aggiungiamo noi – può cambiare sull'asse cronologico e modale, con il passare del tempo e con il mutare delle circostanze. Quest'ultima interpretazione, coerente con la visione del contatto interculturale come terzo spazio, ci invita a non inquadrare le persone (es. i giapponesi vs. gli italiani) in uno schema-gabbia culturale da cui sembra impossibile evadere, bensì a osservare ciò che gli individui scelgono di fare o non fare, usando gli strumenti che la loro società mette a disposizione. La tipologia di questi strumenti varia in sostanza e per funzione, spaziando dagli oggetti materiali più immediati, tipo le stoviglie, alle entità via via meno tangibili come i gesti, i rituali, le istituzioni, le lingue, gli usi convenzionali delle parole, le forme dei testi, fino a toccare realtà mentali più astratte, come le idee e i valori. Possiamo infine concludere dicendo che gli stili comunicativi sono frutto di scelte possibili, ma non necessarie, attuate in linea con i principi regolatori del sistema discorsivo cui i parlanti aderiscono. Tali scelte possono essere ideologicamente indotte, poiché ispirate a valori condivisi che le rendono auspicabili, ma sarebbe riduttivo interpretarle meccanicisticamente come scelte obbligate.

Riferimenti bibliografici

- BEFU H., *The hegemony of homogeneity*, Melbourne, Trans Pacific Press, 2001
- BEFU H., "Concepts of Japan, Japanese culture and the Japanese", in Y. Sugimoto (cur.), *Modern Japanese culture*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009, pp. 21-37
- BENEDICT R., *The chrysanthemum and the sword: Patterns of Japanese culture*, Boston, Houghton Mifflin, 1946. Ed. it. *Il crisantemo e la spada. Modelli di cultura giapponese*, trad. di M. Lavaggi e F. Mazzone, Milano, Rizzoli-BUR, 1991
- BETTONI C., *Usare un'altra lingua: Guida alla pragmatica interculturale*, Roma/Bari, Laterza, 2006
- BREEN M.P., CANDLIN C.N., "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", *Applied Linguistics*, 1 (1980), 2, pp. 89-112
- BROWN P., LEVINSON S., *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978
- BUCKLEY S., "Uchi and soto", in S. Buckley (cur.), *Encyclopedia of contemporary Japanese culture*, London, Routledge, 2002, p. 542
- CLANCY P., "The acquisition of communicative style in Japanese", in B. Shieffelin, E. Ochs (cur.), *Language socialization across cultures*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, pp. 213-250

- DALE P., *The myth of Japanese uniqueness*, 1986, New York, St Martin's Press
- DOI T., *The anatomy of dependence*, trad. di J. Bester, Tokyo, Kōdansha International, 1973.
Ed. giap. *Amae no kōzō*, Tokyo, Kōbundō, 1971. Ed. it. *Anatomia della dipendenza, un'interpretazione del comportamento sociale dei giapponesi*, trad. di D. Ghibelli, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1991
- FAERCH C., KASPER G., "Pragmatic knowledge: Rules and procedures", *Applied Linguistics*, 5 (1984), 3, pp. 214-225
- GRICE H.P., "Logic and conversation", in P. Cole, J. Morgan (cur.), *Syntax and semantics, Vol. 3, Speech acts*, New York, Academic Press, 1975, pp. 41-58
- HOFSTEDE G., *Culture's consequences. Second Edition. Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations*, Thousand Oaks/London, Sage Publications, 2001
- HOLLIDAY A., HIDE M., KULLMAN J., *Intercultural communication*, London, Routledge, 2010
- KUWAYAMA T., "Japan's emic conceptions", in Y. Sugimoto (cur.), *Modern Japanese culture*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009, pp. 38-55
- MAKINO S., "Uchi and soto as cultural and linguistic metaphor", in R.T. Donahue (cur.), *Exploring Japaneseness*, London, Ablex Publishing, 2002, pp. 29-64
- MCVEIGH, B.J., *Japanese higher education as a myth*, New York, M.E. Sharpe, 2002
- MCVEIGH, B.J., *The state bearing gifts: Deception and disaffection in Japanese higher education*, New York, Lexington Books, 2006
- MILLER R., *Japan's modern myth: the language and beyond*, New York, Weatherhill, 1982
- NAKANE C., *Tateshakai no ningen kankei: Tan'itsu shakai no riron*, Tokyo, Kōdansha, 1967
- NAKANE C., *Japanese society*, Berkeley, University of California Press, 1970. Ed. it. *La società giapponese*, trad. di F. Montessoro e N. Spadavecchia, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1992
- NISHIDA T., "Communication in personal relationships in Japan", in W.B. Gudykunst, S. Ting Toomey, T. Nishida (cur.), *Communication in personal relationships across cultures*, Thousand Oaks/London, Sage Publications, 1996, pp. 102-121
- PIZZICONI B., "Stereotyping communicative styles in and out of the language and culture classroom: Japanese indirectness, ambiguity and vagueness", in R. Gómez Morón, M. Padilla Cruz, L. Fernández Amaya, M. De la O Hernández López (cur.), *Pragmatics applied to language teaching and learning*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, 2009, pp. 221-254
- REISCHAUER E.O., *The Japanese*, Cambridge MA, The Belknap Press of Harvard University Press, 1978
- SEARGEANT P., *The idea of English in Japan*, Bristol, Multilingua Matters, 2009
- SCOLLON R., Wong Scollon S., Jones R.H., *Intercultural communication: A discourse approach*, Malden MA, Wiley-Blackwell, 2012
- TAYLOR M., "Strategies of Dissociation: A Mimetic Dimension to Social Problems in Japan", *Anthropoetics - The Journal of Generative Anthropology*, 12 (2006), 1. Disponibile on line all'indirizzo <<http://www.anthropoetics.ucla.edu/ap1201/>> (ultima consultazione 25.02.2017)
- TRIFONE P. (cur.), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Roma, Carocci, 2009
- VITA S., "Itaria no kokuminsei to wa?", in N. Kyōkai (Associazione Italo-giapponese) (cur.), *Itaria bunka jiten*, Tokyo, Maruzen, 2011, pp. 124-125
- WIERZBICKA A., "Japanese key words and core cultural values", in A. Wierzbicka (cur.), *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German and Japanese*, New York, Oxford University Press, 1997, pp. 235-280

ZAMBORLIN C., "The cognitive and sociopragmatic interfaces of intercultural humor: Watching Roberto Benigni's movies in Japan", in F. Bianchi & S. Gesuato (cur.), *Pragmatic issues in specialized communicative contexts*, Leiden/Boston, Rodopi-Brill, 2016a, pp. 171-192

ZAMBORLIN C., "I Giapponesi, parlanti obliqui e vaghi per la salvaguardia di *wa*: Quanto c'è di vero nel luogo comune?", in V. Sica & J. Tsuchiya (cur.), *(Common)places of Japan. Lingue Culture Mediazioni - Languages Cultures Mediation 2*, Vol. 3, 2016b (in corso di stampa)

Insegnare italiano L2 a giapponesi

Prendendo spunto da esperienze didattiche di docenti di italiano L2 e studiosi del contatto linguistico e culturale fra italiano e giapponese, questo volume si propone di stimolare la riflessione e l'analisi per comprendere meglio l'apprendente giapponese alle prese con lo studio della lingua italiana, un apprendente non soltanto legato ad uno studio sistematico e rigoroso, ma sempre più disposto a misurarsi in prima persona in attività di natura comunicativa e capace di apprezzare l'espressività della lingua, la vivacità della cultura, il dinamismo e la ricchezza del lessico anche attraverso l'oralità.

Insegnare italiano L2 a giapponesi si rivolge in particolare a coloro che intendono sostenere l'esame di Certificazione DITALS di I livello per l'insegnamento dell'italiano ad apprendenti di madrelingua giapponese, realizzato e somministrato dal Centro DITALS dell'Università per Stranieri di Siena presso la rete di enti convenzionati presenti sia in Italia che all'estero.

Università per Stranieri di Siena
Centro Ditals

Comitato Scientifico del Centro DITALS (Università per Stranieri di Siena):

Simona Bartoli Kucher (Università di Graz), **Anna De Marco** (Università della Calabria), **Francesco De Renzo** (Università La Sapienza di Roma), **Pierangela Diadori** (Università per Stranieri di Siena), **Rosa Errico** (Università di Monaco di Baviera), **Annamaria Lamarra** (Università Federico II di Napoli), **Manuela Manfredini** (Università degli Studi di Genova), **Marinella Muscarà** (Università degli Studi di Enna Kore), **James Purpura** (Teachers College, Columbia University, New York), **Patrizia Torricelli** (Università degli Studi di Messina), **Rita Scotti Jurić** (Università di Pola), **Hanna Serkowska** (Università di Varsavia), **Donatella Troncarelli** (Università per Stranieri di Siena)

EDILINGUA

Edilingua sostiene
act:onaid

www.edilingua.it

ISBN 978-88-98433-83-4



9 788898 143383 4

Questo libro, sprovvisto del presente talloncino, è da considerarsi "Copia Omaggio" fuori commercio.

Nuova Ditals
Formatori