

Corso di Laurea
in Lingue e Civiltà dell'Asia e
dell'Africa Mediterranea

[LM20-14]

Tesi di Laurea

Educazione alla Lingua Straniera

Motivazioni, Atteggiamenti e Funzionalità
nel Contesto Giapponese

Relatore

Ch. Prof. Patrick Heinrich

Correlatore

Ch. Prof. Giuseppe Pappalardo

Laureando

Martina Carraro

Matricola 841191

Anno Accademico

2016 / 2017

Introduzione

Il Giappone è classificato come uno dei paesi a più bassa competenza di lingua inglese (EF, 2017) e in particolare la competenza comunicativa è il punto debole per molti studenti. Per migliorare la situazione, nel 2017 il Ministero dell'Istruzione giapponese¹ ha pubblicato nuove direttive in materia di pianificazione linguistica per l'istruzione primaria e secondaria, dimostrando la volontà di agire sulla motivazione degli studenti. Uno dei cambiamenti più evidenti riguarda l'istruzione primaria: entro il 2019, l'educazione in lingua straniera sarà introdotta nel curriculum come materia obbligatoria dal quinto anno di scuola elementare. Lezioni di grammatica, ascolto, scrittura, lettura e conversazione in LS affiancheranno le già presenti attività in lingua straniera, per le quali sono previste più ore e nuovi contenuti dal terzo anno. Per gli insegnanti si pone la sfida di motivare gli studenti delle scuole elementari allo studio della lingua straniera, specie con la maggiore difficoltà legata alle lezioni formali. In questo contesto, è utile indagare quali siano i problemi relativi alla corrente educazione linguistica, i fattori legati alla motivazione dei giovani studenti di lingua straniera, e capire quali siano le potenzialità legate alla LS nella società giapponese.

La pianificazione per la lingua straniera in Giappone è un campo di ricerca prolifico. Esaurienti risorse storiche sono curate dal Monbushō (2001, 2009). Le norme per l'educazione linguistica sono analizzate da Butler&Iino (2005), Hatori (2005), Hagerman (2009), Liddicoat (2013) e Kaplan&Baldauf (2013). Le questioni relative ai metodi di insegnamento e alla motivazione sono state affrontate da autori come Nobuyuki (1988), Kanno (2003), Nica (2007), Koichi (2014), Lofsgaard (2015) e Leis (2012). Seargeant (2009, 2001) fornisce esaurienti risorse teoriche sul ruolo dell'inglese in Giappone, investigando la percezione della lingua e le ideologie alla base dell'educazione linguistica; Horiguchi, Imoto e Poole (2015) curano un volume con casi di studio che osservano l'educazione inglese in diversi contesti di apprendimento. Queste ricerche forniscono preziose indicazioni sulla situazione della lingua straniera nel sistema educativo giapponese; tuttavia, si concentrano prevalentemente sui gradi secondari e terziari in quanto target principali della LS fino ad ora. Con il nuovo piano di studi, anche l'istruzione primaria diventa protagonista delle pianificazioni linguistiche: pertanto è utile spostare lo sguardo sulla scuola elementare, analizzando gli obiettivi didattici per l'educazione LS e osservando come essi interagiscano con la società giapponese.

¹ Nome completo: Ministero dell'Istruzione, Cultura, Sport, Scienza e Tecnologia del Giappone, in giapponese "Monbukagakushō" (spesso abbreviato "Monbushō").

Per rispondere ai quesiti di ricerca, si utilizzano tre metodologie. Primo, una ricerca storica nel campo delle politiche educative giapponesi; secondo, la traduzione dal giapponese per alcune sezioni rilevanti dei documenti relativi alle politiche linguistiche per la scuola elementare pubblicati dal ministero dell'istruzione giapponese nel 2017. Terzo, un'intervista sui temi della motivazione e delle funzioni della lingua straniera rivolta ad insegnanti di LS e ad universitari con esperienza nel campo dell'insegnamento.

L'elaborato si struttura in quattro capitoli. La prima sezione introduce i concetti chiave di pianificazione linguistica, motivazione e atteggiamento verso LS, funzioni dell'apprendimento delle lingue straniere.

La seconda sezione è dedicata al contesto giapponese. Si traccia una linea del tempo per fornire un contesto ideologico ai cambiamenti delle politiche linguistiche e per individuare l'origine dei problemi nell'educazione linguistica attualmente oggetto di dibattito.

La terza sezione tratta la situazione corrente in Giappone. Si presentano le ultime direttive per l'educazione delle lingue straniere nella scuola elementare, evidenziando motivazioni e obiettivi presentati dal Ministero dell'Istruzione (2017). Successivamente, si presenta un'intervista a cinque soggetti per comprendere le pratiche di insegnamento nel contesto reale e osservare quali fattori sono coinvolti nella formazione della motivazione, così come la percezione delle principali funzioni linguistiche.

La quarta sezione sviluppa i concetti di motivazione e funzioni linguistiche alla luce dello scenario contemporaneo, tenendo in considerazione i problemi individuati dalla ricerca storica. Riprendendo la terminologia di Gardner, si parla di atteggiamento integrativo in una *imagined community* e la della funzione della LS come strumento di comprensione interculturale. Inoltre, si discute il ruolo della LS nello sviluppo delle abilità personali, specie della competenza comunicativa, e nella formazione dell'identità individuale dello studente come cittadino giapponese. Infine, si volge uno sguardo alle nuove sfide educative e alla potenzialità delle lingue straniere in prospettiva delle Olimpiadi di Tokyo 2020.

要旨

本稿では、日本で行われている外国語教育と関連する『言語計画』と『言語態度』について研究している。文部科学省が2017年に『新学習指導要領』を公表し、小学校の外国語教育を改善するために新しい対策を講じている。特に、小学校の5年生から英語が必須科目になるように指導している。さらに、今まで行われてきた外国語の活動についても新たな規則が設けられている。したがって、新しい対策は小学生が持っている外国語のイメージを変え、外国語を勉強する動機を育てる役割がある。その背景で、本研究は外国語に対する態度がどう変わっているのかをはっきりさせるものである。また、外国語を勉強する動機の大切さと動機の育成方法を提案する。最後に、現在日本の社会に外国語はどの役割があるが考察する。

「日本の外国語計画」といわれる分野には多くの研究が行われていている。様々な筆者が外国語教育の歴史、対策、教育方法、動機、社会での英語の役割について論じている。しかし、これまでの研究は中学校および高等学校における外国語教育に焦点を当てていた。最新の対策が小学校の外国語教育の改善を目指しているので、本稿ではこれまで研究がなされてこなかった小学校のケースについて論じる。

この問いに答えるために、三つの手法を使っている。まず、日本の外国語教育の歴史を調べ、言語とイデオロギーの関係に集中する。そして、文部科学省が2017年に発表した『小学校学習指導要領』の「外国語」と「外国語活動」という節をイタリア語に翻訳し、小学校の外国語教育の目的と動機をはっきりさせる。最後に、外国語を教えている教師と外国人と関わっている日本人五人に対するインタビューを紹介し、結果を分析する。

本稿の構成は以下の通りである。第1章ではまず、「言語計画」を定義し、教育との関連をはっきりさせる。そして、ガードナーとランバート（1959）のモデルを通して、「言語態度」、「総合的および道具的動機」を定義する。最後に、「外国語の五つの役割」をはっきりさせる。

第2章では、日本で行われている外国語教育の問題点とその原因を調べる。第1節、明治時から第二次世界大戦まで、第2節、SCAPの時代から中曽根内閣時代まで、第3節、グローバル化と現在の日本の教育問題、というように分けて考察している。イデオロギーの交代と教育の変化を考察することで、現在の外国語教育の特徴と問題点の原因を明

確にする。

第3章では小学校のケースに論を移す。まず、最新の『小学校学習指導要領』で、政府が指導している外国語教育の目的と動機の育成方法をまとめる。そして、インタビューの結果で、動機を育てる教育の特徴をはっきりさせる。そして、「外国語の五つの役割」のなかで、どれに最も重点を置いているのかを教師の立場で紹介する。

第4章では、歴史を考察して明らかになった問題点、『小学校学習指導要領』とインタビューの結果から分かったことをまとめ、現在日本で外国語教育の三つの役割について考察する。一つ目は、「社会的な役割」のことである。先述した新学習指導要領は、外国語を異文化理解の手段として位置づけている。この姿勢はガードナーとランバートの「統合的な態度」に近いと考えられる。そのような動機で、外国語と外国人について積極的な態度が育てられる。この態度は、グローバル社会に向かっている日本において移民集団の統合に役に立つ可能性がある。二つ目の役割は、「個人的な成長」のことである。インタビューで明らかになった通り、「コミュニケーション」には動機を育てる効果があり、生徒たちの成長を応援する役割がある。会話能力を伸ばすことで、小学生が共感、自分自信、ディベート能力をはじめとする様々な能力を得ることができる。最後に、外国語の教育を通して、日本の特徴と外国との違いが教えられている。このことが表しているのは、外国語教育の三つ目の役割、「日本人としてのアイデンティティー」を作ることである。特に、次の東京オリンピック・パラリンピックの際にも外国語の機能を生かすことで、日本はグローバル化に整った国というポジティブなイメージを作ることを目指している。

Introduzione	2
1. Pianificazione linguistica	8
Atteggiamento e funzioni linguistiche	8
1.1 Pianificazione linguistica	8
1.2 Pianificazione linguistica nell'istruzione	9
1.2.1 Protagonisti	10
1.2.2 Le varianti in gioco	11
1.2.3 Politiche linguistiche nell'istruzione	12
1.3 Atteggiamento, motivazione e funzioni linguistiche	13
1.3.2 Motivazione	15
1.3.3 La motivazione nel modello socio-educativo di Gardner	16
1.3.5 Funzionalità dell'apprendimento di LS	20
2. Pianificazione linguistica in Giappone	22
Cenni storici	22
2.1 Dal tardo periodo Edo alla fase prebellica	22
2.1.1 L'educazione per la società feudale: studio del cinese e delle lingue europee	23
2.1.2 Il metodo di studio: yakudoku	25
2.1.4 Il periodo Taisho: metodo audio-linguistico, rangaku e nazionalismo	28
2.2 L'occupazione americana e il governo Nakasone	31
2.2.1 Il piano GARIOA e il boom dell'inglese	31
2.2.2 Post-occupazione: il governo di Nakasone e il rinkyōshin	33
2.3 L'educazione nella globalizzazione	36
2.3.1 Yutori Kyoiku	36
2.3.2 Politiche linguistiche nella globalizzazione	38
2.4 Le questioni oggetto di dibattito nell'educazione LS	40
3. Nuovo piano di studi	42
Analisi e sondaggio	42
3.1 Il caso della scuola elementare	43
3.1.1 Insegnamento LS: obiettivi e contenuti	43
3.1.2 Attività in LS: obiettivi e contenuti	45
3.1.3 Indicazioni per l'insegnante	49
3.2 Sondaggio	52
3.2.1 Presentazione dei risultati per partecipante	57
3.2.2 Analisi dei risultati	62
4. Motivazione e funzioni linguistiche	65

Implicazioni nella società giapponese	65
4.1 Motivazione e atteggiamento: caratteristiche	66
4.2 Atteggiamento integrativo, imagined communities e comprensione interculturale	67
4.3 Motivazione, comunicazione e sviluppo delle abilità personali	68
4.4 La formazione dell'identità individuale	70
4.5 Verso Tokyo 2020: nuove sfide educative	70
Conclusioni	72
Bibliografia	74

1. Pianificazione linguistica

Atteggiamento e funzioni linguistiche

Le nuove norme sull'educazione linguistica pubblicate dal governo giapponese sono parte di una serie di discussioni che prendono il nome di *language planning* ("pianificazione linguistica"). Questa sezione discute brevemente i concetti alla base della pianificazione linguistica per fornire un contesto alla discussione sulla situazione giapponese.

Il capitolo si sviluppa come segue:

- 1.1 Pianificazione linguistica;
- 1.2 Pianificazione linguistica nell'educazione;
- 1.3 Atteggiamento, motivazioni e funzionalità linguistiche.

1.1 Pianificazione linguistica

Con *language planning* si intende sia l'insieme delle pratiche di pianificazione linguistica sia la branca accademica che si occupa della ricerca su di esse (Ferguson, 2006). Christian (1988) definisce *language planning*:

An explicit and systematic effort to resolve language problems and achieve related goals through institutionally organized interventions in the usage of language (1989:197).

La pianificazione linguistica rientra nel piano per lo sviluppo delle risorse nazionali e in particolare per lo sviluppo delle risorse umane (Kaplan, 1997) e si occupa di regolamentare ogni questione relativa alla lingua. Si tratta di un campo di discussione ampio, all'interno del quale si intrecciano interessi propri delle politiche sociali, nazionali ed internazionali con la pragmatica necessità di norme che definiscano forme e funzionalità della lingua. Christian (1988) sottolinea anche come i processi coinvolti nel *language planning* prendano avvio da principi di sociolinguistica, psicolinguistica e studio dei comportamenti linguistici.

Studi precedenti (Kloss, 1969; Kaplan&Baldauf,1997; Ferguson, 2006; Liddicoat, 2013) hanno individuato all'interno del *language planning* alcune categorie di pianificazione, che possono riassumersi come segue:

1. *Corpus planning*: il “corpus” si riferisce alla forma della lingua. In esso vi sono tre punti focali: le questioni relative al sistema di scrittura, la definizione di uno standard per la lingua e il dibattito sulla sua modernizzazione.
2. *Status planning*: lo “status” è il contesto sociale teatro dell’utilizzo della lingua. A differenza del *corpus*, lo *status planning* si basa sullo studio delle funzioni linguistiche e tiene conto dell’applicabilità delle varianti linguistiche nei singoli contesti sociali (ad esempio, il linguaggio del business o quello di una classe elementare).
3. *Prestige planning* o *image planning*: il dibattito è incentrato sull’idea di lingua, il valore attribuito alla lingua da parte del gruppo sociale di riferimento. Esso si occupa dell’elaborazione di attività di promozione linguistica (JET Program, proposte di viaggi studio eccetera).
4. *Language-in-education planning* o *acquisition planning*: è dedicato alla formulazione di regole che riguardano l’insegnamento e l’apprendimento delle lingue. A questo livello vengono stabiliti i dettami che verranno applicati dalle scuole e dalle varie istituzioni e individui che si occupano di educazione linguistica.

La distinzione in categorie favorisce l’osservazione sistematica dei processi coinvolti nel *language planning*, ma non deve essere considerata una suddivisione rigida. Infatti, se è vero che lo *status* determina le forme e le variazioni del *corpus*, al contempo anche il *corpus planning* è fondamentale nel processo di cambiamento dello *status* e nel suo consolidamento, come avviene ad esempio nella standardizzazione linguistica (Ferguson, 2006).

1.2 Pianificazione linguistica nell’istruzione

Questo studio prende in considerazione la quarta categoria, la pianificazione linguistica in ambito educativo. Nel *Language-in-education planning* sono infatti in gioco dinamiche che attingono dalle altre aree di pianificazione (Liddicoat, 2013): le strutture formali stabilite dal corpus, l’ambiente di docenza, il target di apprendenti e la promozione della lingua stessa, di pari passo con i suoi valori culturali, sono variabili che influenzano le decisioni riguardanti le politiche e le pratiche di insegnamento (Kanno, 2003). Analizzare le politiche e le pratiche sull’educazione linguistica significa dunque formare una visione ampia e completa sulla situazione della seconda lingua in Giappone: significa capire quale sia il suo valore percepito, la sua utilità ai fini educativi, quale sia il suo potenziale all’interno delle dinamiche di relazione internazionale.

1.2.1 Protagonisti

Chi si occupa di fare pianificazione linguistica in ambito educativo? La risposta che più spesso viene in mente sono istituzioni governative come il Ministero dell'Istruzione. In realtà la pianificazione linguistica avviene, come già accennato, a diversi livelli e coinvolge protagonisti da svariati ambienti. Kaplan (1997) propone la seguente classificazione:

1. Agenzie governative. Le più alte cariche di un paese sono ovviamente di primaria importanza nella pianificazione linguistica per la loro autorità decisionale. Ad essere coinvolto non è soltanto il campo dell'educazione: questioni commerciali, di politica internazionale, comunicazione e forza lavoro sono determinanti nella formulazione dei piani linguistici. I vari ministeri si occupano di determinare uno standard di riferimento per il corpus linguistico, della modifica lessicale e le accettazioni di prestiti da altre lingue, e in generale di implementare la comunicazione con altri paesi.
2. Agenzie educative. Scuole pubbliche e private, scuole di lingua, università, asili eccetera tengono conto del profilo degli apprendenti nella formulazione del piano linguistico. Le agenzie educative agiscono principalmente a tre livelli: primo, selezionano le lingue da inserire nel curriculum; secondo, determinano la metodologia di insegnamento, i materiali e i supporti tecnici, così come gli obiettivi finali di competenza linguistica e il metodo per verificarli. Terzo, selezionano il personale stabilendo i requisiti per gli insegnanti, gli assistenti linguistici eccetera.
3. Agenzie semi-governative e non-governative. Sono generalmente di due tipologie: laiche o religiose. Tra le prime, le accademie di lingua si occupano della stesura di dizionari e della promozione dello sviluppo di un lessico che faciliti la comunicazione internazionale. Questo significa, in particolare, regolarizzare i prestiti lessicali in ambiti come le scienze, la medicina, la letteratura e così via. Un esempio giapponese è la Japan Foundation, così come svariate organizzazioni no profit che si occupano di educazione linguistica. Sempre nel caso del Giappone e LS, esistono diverse istituzioni dedite alla ricerca sui metodi di insegnamento dell'inglese (ad esempio, "Nihon eigakushi gakkai" e "Nihon eigokyoikushi gakkai") e riviste specializzate (come "JALT", "Asian EFL Journal").

4. Le organizzazioni religiose offrono corsi di lingua come parte di un progetto di servizio missionario (come il “Christ Bible Institute” di Nagoya). Inoltre, attraverso la traduzione di testi sacri antichi promuovono il mantenimento di lingue antiche come l’arabo o il latino.
5. Gruppi o individui indipendenti. Anche nelle aziende o nelle istituzioni che si occupano di altri tipi di servizi è necessario un certo grado di pianificazione linguistica, modellato sulle esigenze di chi riceve il servizio. Ad esempio, le commissioni olimpiche determinano quale lingua debba essere utilizzata durante le competizioni; i servizi postali stabiliscono un codice internazionale per la scrittura degli indirizzi su pacchi e lettere, che prevede l’uso dell’alfabeto romano.

1.2.2 Le varianti in gioco

Il settore dell’educazione interagisce a vari livelli con le questioni linguistiche: l’insegnamento della prima lingua o lingua madre, della lingua straniera e della seconda lingua.

La prima lingua viene insegnata con l’obiettivo di formare individui alfabetizzati, con conoscenze e capacità che permettano di integrarsi nella società e avere accesso a maggiori opportunità. Essa è insegnata nella sua variante standard, mentre le varianti dialettali, pur riconosciute dal sistema educativo, non sono prese in considerazione ai fini dell’alfabetizzazione perché ad esse viene attribuita minore potenzialità per la fruizione dei servizi all’interno della società (Kaplan&Baldauf, 1997:23). Per quanto riguarda le lingue straniere, occorre fare una distinzione. Per Lingua Seconda, o L2, si intende «una lingua diversa dalla materna che viene assunta nel contesto in cui essa è strumento di comunicazione e di vita» (Freddi, 1993). Per Lingua Straniera, invece, si intende una lingua «appresa in situazioni formali, al di fuori del contesto di vita in cui essa viene parlata naturalmente» (Freddi, 1993). Ne consegue che la differenza sta nella provenienza di input e feedback allo studente: l’insegnante ne diventa la fonte primaria nel caso della lingua straniera, mentre per la lingua seconda l’ambiente stesso diventa scuola e dà accesso a stimoli continui e correzioni immediate.

Secondo Kaplan&Baldauf, queste differenze contestuali determinano soluzioni educative che sono spesso molto diverse, sia nei contenuti che nella loro attuazione. Ad esempio, come si discuterà nel capitolo 2, per lungo tempo la LS in Giappone è stata utilizzata principalmente come strumento di decodificazione dei testi stranieri; per questo motivo l’insegnamento era incentrato sulla correttezza grammaticale e la traduzione. D’altro lato, l’insegnamento della L2 (ad esempio, il giapponese insegnato in Giappone ad uno studente in scambio) ha la caratteristica di essere incentrato sullo

sviluppo delle abilità comunicative. Questo risulta in un approccio dove la capacità di utilizzare la lingua nei contesti quotidiani ha maggior rilievo della capacità di leggere un testo letterario in lingua (Kaplan&Baldauf,1997:23). Spolsky (2004) sottolinea come il settore educativo giochi un doppio ruolo nella pianificazione linguistica: è allo stesso tempo attore e fruitore, un mezzo attraverso il quale le discussioni della pianificazione sono applicate e al contempo un loro target. Questo avviene in due modi: attraverso l'azione degli insegnanti, che adattano il metodo educativo in base alle esigenze e alle capacità degli studenti; attraverso l'utilizzo della lingua come mezzo di insegnamento. Ciò significa che il settore dell'educazione non è soltanto un passivo recettore delle decisioni a livello governativo, ma contribuisce attivamente ad adattare, modificarle ed influenzarle.

1.2.3 Politiche linguistiche nell'istruzione

Le discussioni sulla pianificazione linguistica portano alla formulazione delle politiche linguistiche o *language policy*. Liddicoat (2013) definisce le politiche linguistiche come:

formalization of decision-making about language in the form of laws, regulations, statements of process and procedure through which a language plan will be implemented” (2013:3).

Si tratta di disposizioni ufficiali che identificano un problema nell'ambito linguistico, propongono una soluzione e stabiliscono i modi e i tempi per la sua applicazione. Esse non sono soltanto semplici documenti, ma il frutto di un'attenta analisi dei rapporti tra la lingua e la società di riferimento in cui i provvedimenti andranno applicati. Per la loro natura, dunque, le politiche linguistiche si rivelano uno strumento importante per la comprensione di diversi fattori legati alla lingua straniera.

Primo, nella loro natura discorsiva presentano la forma nella quale la lingua deve essere insegnata: l'anno scolastico d'inizio, il numero di lezioni per settimana, le attività integrative, i materiali didattici, gli obiettivi e le competenze che devono essere raggiunti (in materia di ascolto, lettura, conversazione e scrittura). Secondo, sono indicative delle questioni ideologiche che incorniciano una lingua straniera, e di riflesso la comunità di parlanti di quella lingua e il suo patrimonio culturale. L'insistenza su una lingua rispetto ad un'altra rivela l'influenza che essa ha nel paese, il valore che le si attribuisce nei rapporti con l'estero e con gli stranieri che abitano nel paese. Allo stesso tempo, una politica rivela le funzioni attribuite allo studio della lingua; ad esempio, un documento che insiste sullo sviluppo delle abilità comunicative conferisce importanza all'uso della lingua in un contesto di interazione sociale, più che di fruizione di testi letterari (Liddicoat, 2013).

1.3 Atteggiamento, motivazione e funzioni linguistiche

Come discusso in precedenza, le politiche linguistiche si rivelano uno strumento utile non soltanto per osservare i “contenuti” della pianificazione linguistica, ma anche per coglierne la “cornice” ideologica. Nell’ambito dell’educazione di LS, questa cornice prende il nome di *language attitude* (“atteggiamento verso la lingua”).

Le ricerche in questo ambito evidenziano come sia difficile dare una definizione unica del termine, data la quantità e la natura delle variabili in gioco. Per quanto possa sembrare intuitivo, il concetto di atteggiamento può essere letto da diverse prospettive e più o meno legato a fattori come il comportamento, il rendimento o il successo.

Nel definire *attitude*, Bartram (2010) evidenzia tre capisaldi: la mente (l’individuo), il referente (l’oggetto o la situazione), la reazione (la disposizione d’animo nei confronti del referente). Questa lettura è chiamata da “cognitivo-emozionale”, legata cioè al sistema di pensiero e alle sensazioni dell’individuo, ed è condivisa da gran parte della letteratura in proposito (Allport, 1945; Gardner, 1985; Chambers, 1999; Clark&Trafford,1995; Csizér&Dörnyei, 2005). Ad esempio, Allport (1935) definisce “attitude” come:

a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual’s response towards all subjects and situations with which it is related (1935: 6).

Secondo Allport, la formazione di un atteggiamento parte dalle esperienze che la mente colleziona nel corso della vita. Quando si confronta con una determinata situazione, le conoscenze ci dispongono ad affrontare una situazione in un certo modo.

Il medesimo concetto è ripreso dagli studi di Gardner e associati (1985) che definisce *attitude*:

an evaluative reaction to some referent or attitude object, inferred on the basis of the individual’s beliefs or opinions about the referent (1985: 9).

La definizione di Gardner evidenzia il ruolo delle opinioni che l’individuo forma sull’oggetto di riferimento: i valori portano ad assumere un determinato atteggiamento, una reazione ad una determinata situazione.

Quando l’oggetto di riferimento è una lingua straniera, che cosa provoca la formazione di questi valori? Intuitivamente sappiamo che il modo in cui ci poniamo rispetto a una lingua è influenzato

da una serie di fattori: l'idea che abbiamo della comunità di parlanti della lingua; l'ambiente in cui viviamo; quanto pensiamo sia difficile imparare quella lingua; quanto pensiamo sia utile nel lavoro; quanto sia parlata nel mondo, e così via. Chambers (1999) spiega:

[Attitude] is shaped by the pay-offs that she expects; the advantages that she sees in language learning. The values which a pupil has may be determined by different variables, such as the experience of learning the target language, of the target language community, experience of travel, the influence of parents and friends, and the attitudes which they may demonstrate and articulate (1999:27).

Seguendo questa definizione, Bartram (2010), citando Young (1994b) e Clark&Trafford (1995), raggruppa i fattori determinanti dell'atteggiamento in due categorie: fattori contestuali e fattori personali. I fattori contestuali sono quelli determinati dalla società in cui uno studente vive; sono legati agli stereotipi che si creano rispetto a una comunità di parlanti, all'ambiente dove si studia, all'atteggiamento degli insegnanti. I fattori personali sono la propria ambizione, il tipo di intelligenza prevalente nella persona, l'età, il genere, il successo o meno nell'apprendimento della lingua. Ad esempio, basta immaginare quello che succede tutti i giorni in una qualsiasi classe di scuola elementare. Quando l'insegnante propone un'attività in inglese, i bambini hanno reazioni diverse: possono facilmente apprezzare l'attività se hanno avuto esperienze positive con l'inglese, nel rapporto con l'insegnante, nell'apprendimento di altre materie. Se l'ambiente in cui vivono offre un'immagine positiva della lingua inglese, e i genitori o gli amici sono propensi al suo studio, sarà più facile che si inneschi una risposta positiva all'attività.

Pur nella complessità della sua definizione, nella letteratura il termine "atteggiamento" è sempre legato ad un altro concetto fondamentale: la motivazione. Shiefele (1963), ad esempio, parla di atteggiamento come di un elemento relativamente stabile perché radicato nei valori personali di un individuo mentre la motivazione avrebbe una natura dinamica e facilmente mutevole. Young (1994) identifica l'atteggiamento con un accordo di bisogni, obiettivi e desideri, il cui collante è l'energia, la grinta (*drive*) che l'individuo ha e che conferisce durata e stabilità alla motivazione.

Pionieri nello studio approfondito delle relazioni tra atteggiamento e motivazione sono Gardner e associati¹. Come si approfondirà in seguito, nella teoria di Gardner l'atteggiamento è soltanto uno dei fattori che plasmano la motivazione, assieme al desiderio di conoscenza e all'intensità dello

¹ Alcune pubblicazioni: Gardner&Lambert, 1959; Gardner and Smythe,1975; Gardner,1985; Gardner&Macintyre, 1993.

sforzo. A questo punto, è utile procedere alla definizione di “motivazione” nel contesto dell’apprendimento di LS.

1.3.2 Motivazione

Cook (2016) definisce la motivazione come «the process whereby goal-directed activities are initiated and sustained» (Cook, 2016). Nella sua semplicità, questa definizione fornisce tre punti chiave per la comprensione della motivazione: un processo dinamico, innescato dalla presenza di un obiettivo, che origina una serie di azioni per avvicinarsi l’obiettivo e al tempo stesso garantisce perseveranza fino al suo raggiungimento.

Nonostante immaginare cosa sia la motivazione possa essere intuitivo, è ben più complesso stabilire da quali fattori si origini questo processo; in altre parole, che cosa ci permette di dire che l’obiettivo è degno di essere perseguito. Come riassume Chambers (1999), il problema dell’origine della motivazione è stato affrontato da diversi punti di vista. La motivazione è stata definita come “istinto” e poi come “impulso” da Freud (1964), una forza che viene dall’inconscio e che risponde a determinati bisogni primari. Altri studi sostengono che la motivazione si formi dalla reazione ottenuta ogni volta che si compie un’azione (approccio comportamentale: Skinner, 1937). Al contrario, alcuni sostengono che la motivazione derivi da fattori cognitivi (le intenzioni, le aspettative, le interpretazioni di una situazione) nella convinzione che il pensiero influenzi il comportamento (approccio cognitivo: Piaget, 1936).

Tuttavia, secondo Chambers (1999), stabilire una sola definizione per il concetto di motivazione sarebbe riduttivo e incompleto:

an individual may have multiple motives for a particular action; she may not even be conscious of the reason for a given behavior. To positively identify someone’s motivation, therefore, is problematic (1999: 16).

Questi spunti permettono di osservare come alla base della motivazione non ci sia soltanto una “ragione”, come intuitivamente si potrebbe immaginare. A volte le ragioni sono multiple, altre volte non sono quasi individuabili perché si agisce in modo involontario.

Nel campo dell’apprendimento delle lingue straniere, la motivazione è stata studiata e catalogata sotto vari punti di vista. In particolare, la questione della motivazione ha rilievo nel campo dell’educazione linguistica perché si intreccia con il carattere dell’individuo come con nessun altro

campo (Gardner, 2010): nello studio di una lingua, infatti, non si ha a che fare soltanto con un “oggetto” di studio ma con un intero sistema culturale, del quale la lingua è veicolo.

Ai fini di questo studio, è utile analizzare la questione della motivazione nell’ambito dell’apprendimento delle lingue straniere; si prende in considerazione la schematizzazione di Gardner (1959) del modello socio-educativo di apprendimento linguistico.

1.3.3 La motivazione nel modello socio-educativo di Gardner

In uno studio pubblicato per la prima volta nel 1959, e poi rivisto a più riprese, Gardner&Lambert definiscono la motivazione all’interno di un modello di apprendimento linguistico chiamato “socio-educativo”. Secondo questo modello, l’apprendimento della lingua straniera è legato a fattori culturali e al contesto di studio. Per “fattore culturale” si intende il processo di cambiamento e adattamento che avviene nello studente quando egli si appresta ad utilizzare una lingua diversa da quella madre. Egli inserisce in un contesto culturale che ancora non gli appartiene; questo incontro fa sì che nell’individuo si inneschi una serie di cambiamenti, cominciando da piccole cose fino ad arrivare ad azioni più complesse (ad esempio, pensare nella lingua straniera, adottare comportamenti e modi di esprimersi propri del contesto culturale di quella lingua). Per “fattore educativo” si intende la relazione tra l’ambiente di classe e l’apprendimento linguistico. Le attività e le esperienze fatte in classe, il ruolo dell’insegnante e la natura del curriculum sono fattori che influenzano lo sviluppo di un atteggiamento più o meno positivo rispetto alla lingua straniera.

Gardner (2010) riassume queste e altre variabili che determinano l’apprendimento della lingua straniera in sei punti: abilità; motivazione; variabili culturali; variabili educative; variabili legate all’insicurezza; variabili strumentali-utilitarie. La motivazione ha dunque un ruolo primario nello stabilire il successo o meno dell’individuo nell’apprendimento linguistico.

In questo contesto, Gardiner definisce “motivazione” come «a multi-faceted construct that has behavioral, cognitive, and affective components» (2010: 23). La motivazione è quindi un concetto teorico dalle molteplici componenti che Gardner raggruppa in tre categorie, osservate e misurate tramite i relativi parametri:

- 1) fattori comportamentali: espressi attraverso il grado di intensità della motivazione;
- 2) fattori cognitivi: espressi attraverso il desiderio di conoscenza;

3) fattori affettivi: espressi attraverso l'atteggiamento verso l'apprendimento della lingua.

Come sottolinea Dornyei (1994), la motivazione di Gardner ha una dimensione sia qualitativa (la direzione data allo sforzo) che quantitativa (l'intensità dello sforzo), e inoltre aggiunge la componente del desiderio e dell'atteggiamento più o meno favorevole nei confronti della lingua straniera. Gardner categorizza la motivazione in due contesti (2010:9) :

- 1) motivazione allo studio della lingua: un insieme di caratteristiche proprie dell'individuo che si esprimono in ogni occasione di incontro con la lingua straniera;
- 2) motivazione nel contesto di classe: è influenzata da fattori quali l'ambiente di apprendimento, la natura del curriculum, l'insegnante eccetera.

Questa schematizzazione rivela come la motivazione non dipenda da un'unica fonte (un proprio obiettivo o un bravo insegnante), ma sia composta da una moltitudine di fattori cognitivi, affettivi, comportamentali. Dornyei (1994) li riassume a vari livelli, come segue:

1. a livello linguistico: motivazione integrativa e strumentale;
2. a livello di apprendente: bisogno di conquista di un risultato, sicurezza in se stessi;
3. a livello di ambiente di apprendimento: curriculum, docente, gruppo.

Uno studente motivato ha un approccio positivo alla lingua straniera e un'attitudine mentale aperta, persistenza, volontà di spendere tempo ed energia, sicurezza in sé, aspettativa, curiosità. Allo stesso tempo, l'ambiente di apprendimento e il ruolo dell'insegnante, così come i contenuti del curriculum sono fattori determinanti per coltivare la motivazione. Al contrario, quando non sono presenti queste caratteristiche, l'apprendimento diventa un processo faticoso e negativo per lo studente (Gardner, 2010). Uno schema riassuntivo del modello di motivazione si trova in figura 1.

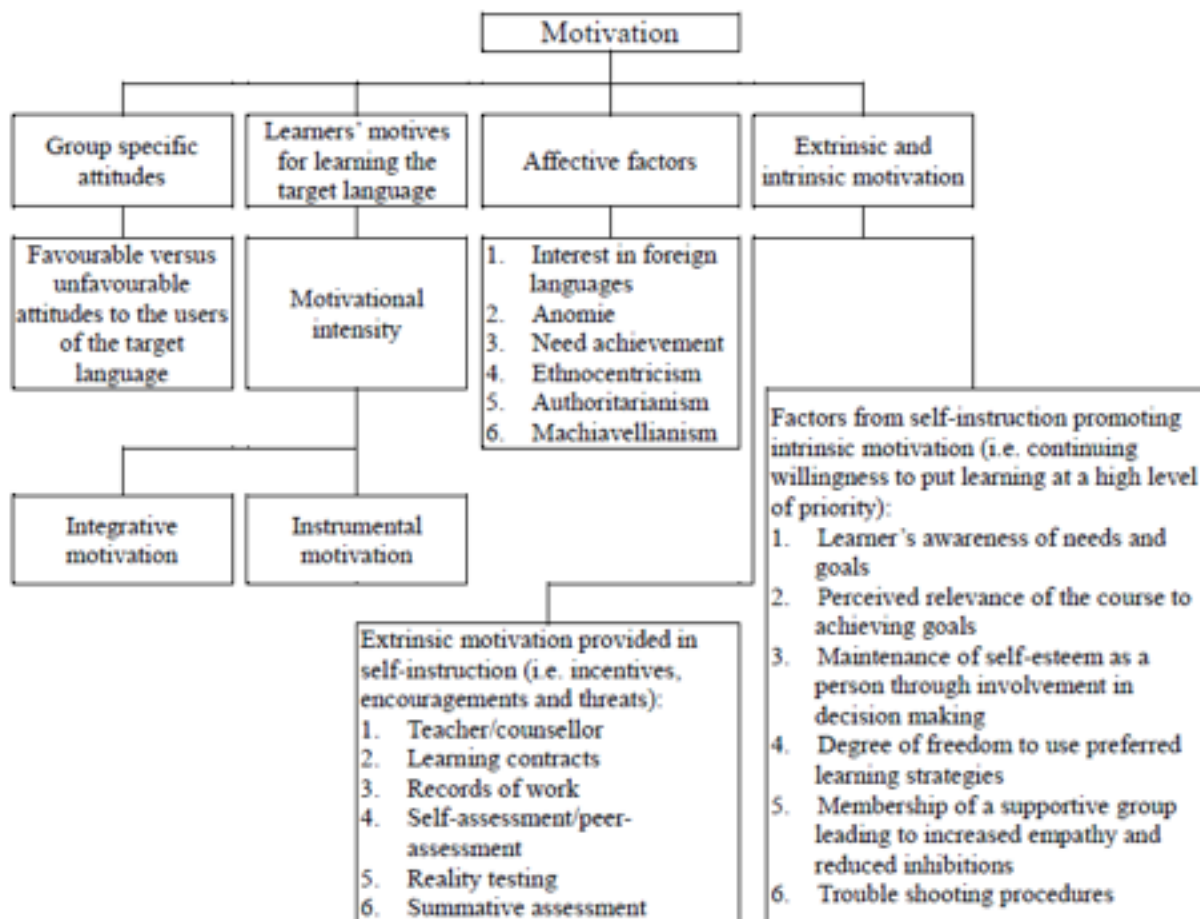


Fig.1- Modello di motivazione di Gardner&Smythe (1975:222) (citato in Dickinson, 1987:30 e in Finch, 2000:453)

1.3.4 Motivazione integrativa e strumentale

Il concetto di “integrazione” (*integrativeness*) è un motivo fondamentale nella teoria di Gardner. Per integrazione si intende il processo di avvicinamento alla comunità di parlanti della lingua straniera, con un atteggiamento di apertura mentale, curiosità e interesse (Gardner&Lambert, 1959; Gardner, 2010). L'integrazione è una componente della motivazione, che Gardner considera prevalente rispetto ad altri aspetti all'interno del modello socio-educativo.

Come riassume Dornyei (figura 2), la componente “integrazione” nasce quando vi è l'orientamento personale all'integrazione, l'interesse generale verso le lingue straniere e un atteggiamento favorevole verso la comunità di parlanti della lingua straniera (Dornyei, 1994; 517). Quando nello studente prevalgono queste caratteristiche, si dice che la sua è una “motivazione integrativa” (*integrative motivation*).

THE INTEGRATIVE MOTIVE

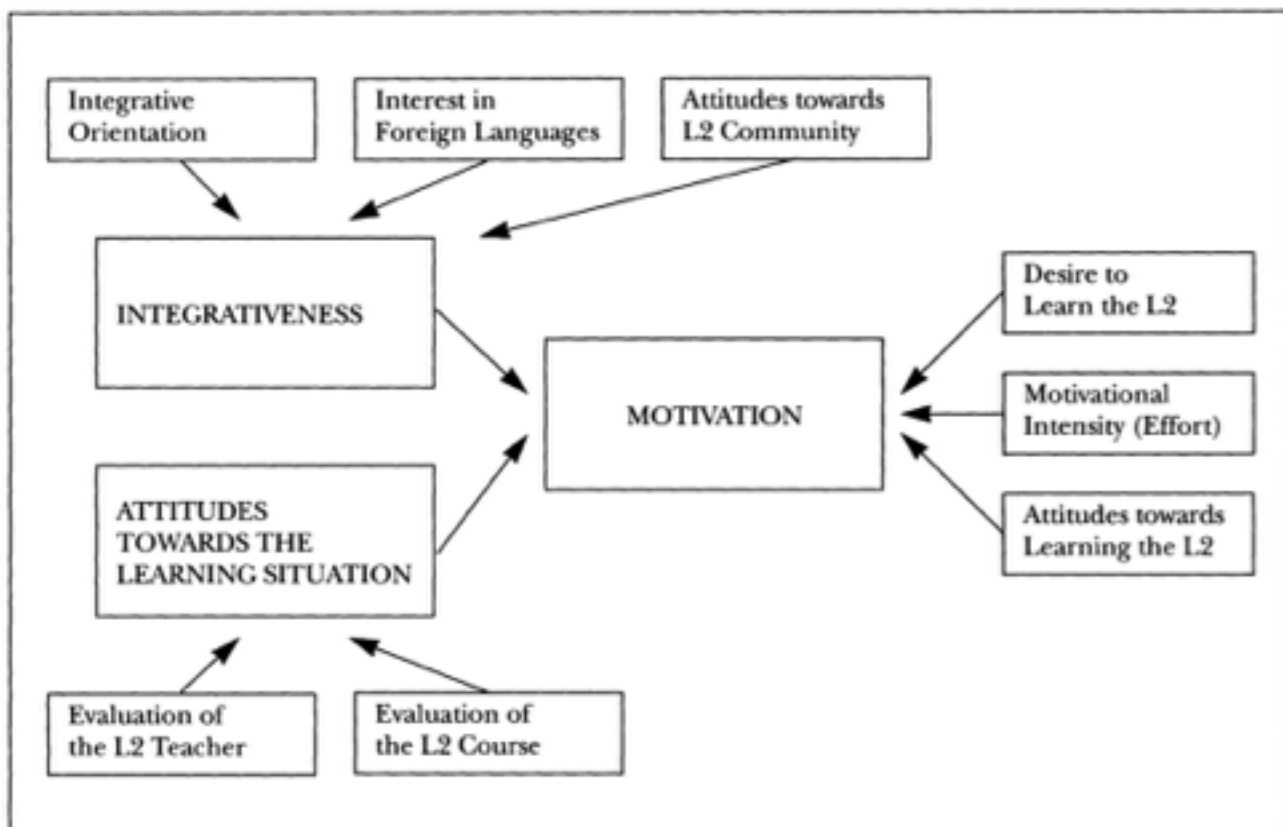


Fig.2- Relazione tra Integrazione e Motivazione secondo Gardner (in Dornyei, 1994:517).

La volontà di integrazione non è la sola componente della motivazione. Gardner parla infatti di “motivazione strumentale” (*instrumental motivation*), riferendosi a quella che nasce da un orientamento alla lingua di tipo utilitaristico. È il caso ad esempio di un lavoratore che studia l’inglese per utilizzare la lingua nel lavoro: pur non avendo interesse a convivere favorevolmente con la società inglese, la sua motivazione è comunque forte perché spinta dal desiderio di fare carriera.

Gardner sottolinea come *integrative* e *instrumental* non siano categorie in contrapposizione l’una all’altra, come potrebbe apparire; al contrario, possono alternarsi e convivere nell’individuo per tutto dell’apprendimento (Dornyei, 1994; Gardner, 2010).

1.3.5 Funzionalità dell'apprendimento di LS

Dalle osservazioni sul *language attitude* e sulla motivazione, si possono definire le seguenti funzionalità dell'apprendimento di una lingua straniera. Le funzionalità linguistiche indicano l'uso che si può fare della lingua straniera insegnata; in altre parole, motivano all'apprendimento. Solitamente sono indicate nei piani di studi progettati a livello governativo e presentati alle scuole e agli organi educativi. Si possono riassumere in quattro punti:

1. Funzioni di sviluppo personale.

Apprendere una lingua straniera significa soddisfare un desiderio di conoscenza superando le difficoltà e le sfide che essa presenta. Insegna a raggiungere un risultato con costanza e caparbietà.

2. Funzioni sociali.

Legate al contesto sociale e culturale dell'apprendente. Ad esempio, l'uso di LS permette di aumentare le occasioni di contatto sociale, espande i propri orizzonti culturali, allena alle relazioni interpersonali.

3. Funzioni strumentali.

Legate all'uso pragmatico della lingua. Ad esempio, conoscere una lingua straniera consente di avanzare di grado nel lavoro, di avanzare richieste di collaborazione internazionale, di spostarsi all'estero con agevolezza e in modo indipendente.

4. Funzioni legate allo sviluppo di nuove abilità.

Ricevere un'educazione linguistica significa esercitare diverse abilità, come la scrittura e l'espressione orale in vari registri, l'ascolto attivo, la comunicazione efficace, l'oratoria, il dibattito.

5. Funzioni legate all'estetica.

In relazione con l'uso della lingua come elemento decorativo per l'abbellimento del linguaggio. È inteso sia nell'espressione scritta sia nel parlato (ad esempio, usare prestiti lessicali per risultare appropriato nel contesto, o per prestigio personale).

Nei prossimi capitoli, si cercherà di capire quali di queste funzioni sono oggi prevalenti nel sistema scolastico giapponese. In particolare, ci si concentrerà sul caso della scuola elementare perché

proprio l'educazione primaria è la protagonista delle nuove riforme emanate dal Monbushō. Si farà questo discutendo le attuali norme per le lingue straniere, con attenzione agli obiettivi e ai contenuti delle indicazioni per il piano di studi. Inoltre, si propone un'intervista sui temi dell'educazione LS, di *language attitude* e della motivazione.

Prima di discutere delle attuali norme, tuttavia, è utile tracciare una sintesi storica al fine di osservare come le politiche siano cambiate nel corso dei secoli e per capire come siano variate le motivazioni e gli atteggiamenti verso le lingue straniere fino ad oggi.

2. Pianificazione linguistica in Giappone

Cenni storici

Al capitolo 1 sono stati discussi i concetti chiave della pianificazione linguistica: le politiche linguistiche, l'atteggiamento verso una lingua straniera, la motivazione all'apprendimento e le funzioni della LS in una società.

Per entrare nel merito del contesto giapponese, è utile ripercorrere alcuni momenti storici. Ai fini di questo studio, si prenderà in considerazione la formazione del moderno sistema di educazione. Si dividerà il discorso nelle seguenti sezioni:

2.1 Dal tardo periodo Edo alla fase prebellica;

2.2 L'occupazione americana e il governo Nakasone;

2.3 L'educazione nella globalizzazione;

2.4 Le questioni oggetto di dibattito nell'educazione LS.

Questo permette di avere una comprensione più ampia del ruolo delle lingue straniere nel paese e delle ideologie che hanno supportato i cambiamenti nelle politiche linguistiche, così come l'origine di problemi nell'educazione LS. Nel farlo, è necessario osservare non soltanto i cambiamenti delle indicazioni per l'insegnamento della seconda lingua, ma anche fattori come le politiche educative, le vicende internazionali e le ideologie che hanno permeato la storia del Giappone.

2.1 Dal tardo periodo Edo alla fase prebellica

Il Monbushō (2009) fa risalire le origini del moderno *gakusei* ("sistema scolastico", pubblicato nel 1872) al tardo periodo Edo, quando l'istruzione assunse un ruolo fondamentale sia nella formazione della classe dei samurai che delle classi inferiori.

Il periodo Edo fu uno dei più lunghi della storia del Giappone; per due secoli, dal 1603 al 1868, la famiglia Tokugawa fu a capo del *bakufu* ("governo della tenda"), un governo di tipo militare che di fatto deteneva anche il potere politico, affiancato solo formalmente dalla figura dell'imperatore¹. La

¹ Il bakufu nacque come forma di governo nel tardo dodicesimo secolo, conseguenza di un lento processo che vide indebolirsi l'autorità dell'imperatore al crescere dei poteri conferiti ai generali dell'esercito.

massima carica del bakufu era lo *shogun* (“generale”) e risiedeva nella città di Edo, l’odierna Tokyo, lontana dalla sede imperiale di Kyoto.

2.1.1 L’educazione per la società feudale: studio del cinese e delle lingue europee

La natura militare del governo portò all’esaltazione della classe dei guerrieri, i *bushi*. In particolare, i guerrieri con più alte onorificenze erano insigniti del rango di *samurai* ed assumevano ruoli di responsabilità sia nell’organizzazione militare che nell’amministrazione del governo (Deal, 2005). In questo contesto, lo shogun necessitava di uomini preparati e colti, con conoscenze in campo militare e strategico e a lui fedeli, virtuosi, uniti tra loro da valori di rettitudine, onestà, dedizione al lavoro.

Tradizionalmente l’educazione dei samurai veniva impartita privatamente, tramite un maestro esperto in una particolare disciplina come il cinese, la calligrafia o l’uso dell’abaco. Dapprima le lezioni si tenevano direttamente in casa del maestro, ma con il tempo l’istruzione privata assunse maggiore organizzazione con la fondazione di vere e proprie scuole, chiamate *shijuku* (“scuole private”).

In parallelo alle *shijuku*, il governo si prodigò alla creazione di scuole per samurai e funzionari, le *hangaku* (“scuole feudali”). Erano di fatto scuole pubbliche finanziate dal bakufu, che ruotavano intorno all’insegnamento di strategie militari, letteratura e lingua cinese, tecniche di amministrazione e soprattutto valori morali propri del Confucianesimo. In questo modo, il bakufu si garantiva di formare dei funzionari uniti dalle stesse idee e stile di pensiero, competenti nel proprio lavoro e soprattutto fedeli all’autorità dello *shogun*. La più importante istituzione in questo ambito era la *shōheiko* (“scuola della pace e della prosperità”).

D’altra parte, il prosperare delle attività economiche rendeva necessario un certo grado di specializzazione anche tra i ceti inferiori, soprattutto tra i mercanti e gli artigiani (Mext, 2009). L’istruzione di base aveva luogo nei *terakoya* (“scuole del tempio”), spazi dedicati presso i templi buddisti sotto la guida di monaci o di funzionari e samurai.

La conoscenza del cinese classico aveva rappresentato un motivo di vanto per la nobiltà già dal IX-X secolo: i membri della corte Heian erano educati alle arti e alla lingua cinese, favorendo l’importazione di testi e l’arrivo di insegnanti dal continente. Fino alla fine del periodo Edo il cinese mantenne la sua autorità come lingua delle istituzioni, del commercio, dell’educazione; al contrario, la lingua giapponese mancava ancora di una struttura standardizzata e unitaria, e soprattutto di un

valore percepito a livello istituzionale. Era una lingua prevalentemente orale, propria del contesto familiare² (Yeounsuk, 2010: xi; Teruaki, 2004:91).

In questo contesto, ai fini educativi la conoscenza del cinese era fondamentale, poiché lo studio avveniva in gran parte su testi cinesi. Le *hangaku* ruotavano attorno lo studio dei precetti confuciani, di letteratura cinese, di calligrafia, uso dell'abaco e tecniche di pianificazione militare. Inoltre, il cinese era utilizzato nello studio della tradizione medica in scuole specializzate. Anche nelle *terakoya* si utilizzavano testi cinesi, spesso copie di quelli impiegati nelle scuole per samurai.

Tuttavia, il periodo Edo vide nascere un interesse anche verso le conoscenze che provenivano dall'Europa. Il governo di Tokugawa Ieyasu si dimostrò inizialmente aperto alla creazione di contatti con la Spagna, il Portogallo e l'Olanda. Lo studio del portoghese e dello spagnolo si diffuse soprattutto grazie all'opera dei padri missionari cristiani, ma ebbe vita breve: a partire dal 1630, infatti, i missionari furono banditi dal paese perché il nuovo shogun temeva che la religione cristiana potesse minare la sua autorità³ (Laver, 2011). L'Olanda, invece, fu uno dei paesi maggiormente presenti nelle acque giapponesi grazie alla prima missione commerciale capeggiata da William Adams (1564-1620)⁴. L'interesse verso le conoscenze olandesi si intensificò nel tempo, dando vita ad un vero e proprio settore che viene chiamato *rangaku* (letteralmente “studi sull'Olanda”). Attraverso il porto di Nagasaki, oltre alle merci giungevano anche testi e conoscenze in materia scientifica e tecnologica che divennero oggetto di studio sia nelle scuole per samurai che, successivamente, negli istituti privati. Nacquero importanti centri di ricerca come il *tenbunjō* (“centro di studi sull'astronomia”, primo centro per la traduzione) e il *banshōshirabesho* (“centro di ricerca sui testi stranieri”), in seguito rinominato *kaisei-jo* (“centro di studi internazionali”). Negli istituti per la formazione militare e della marina (*kaigundenshūjo*) si studiavano ingegneria navale, meccanica e matematica sui testi olandesi. Anche in campo medico, le conoscenze europee iniziarono ad

² Teruaki definisce questa condizione come “diglossia”, ovvero una situazione nella quale convivono due varianti linguistiche distinte, una più alta (High Variety), come il cinese classico in questo caso, e una più bassa (Low Variety), il giapponese.

³ La decisione di espellere i missionari cristiani dal Giappone fa parte degli editti relativi alla cosiddetta “chiusura del paese”, in giapponese *sakoku*. Con questo termine si intende il periodo che va dal 1630 circa fino agli ultimi anni di vita del *bakufu* e fu il risultato di pressioni esterne che minavano l'autorità dello shogun. Nonostante tutto, gli scambi culturali avvenivano ancora ad un certo grado, specie con l'Olanda attraverso il porto di Nagasaki (Laver, 2011).

⁴ Inglese di nascita, Adams era a capo di una flotta olandese quando raggiunse le coste del Kyushu, nel 1600. In breve tempo strinse una collaborazione con lo shogun Tokugawa Ieyasu, che lo accolse favorevolmente e gli permise di assumere un ruolo attivo nella società giapponese. Adams si occupava infatti della mediazione linguistica tra i mercanti europei e lo shogunato, in qualità di consigliere di Ieyasu, e insegnava nelle scuole matematica e tecniche di costruzione navale (Ike, 1995).

affiancare la medicina tradizionale cinese, con la nascita di istituti come lo *shutōjo* (“centro per la vaccinazione”) e la *igakko* (“scuola di medicina”).

Gli ultimi decenni del bakufu videro il progressivo stabilirsi di contatti con nuovi paesi. Per rispondere alle nuove esigenze commerciali, verso la metà del 1800 nacquero scuole di lingua dove si imparava inglese, francese, russo oltre che olandese e cinese. Di riflesso, lo shogunato decise di promuovere la mobilità degli studenti con la creazione del primo programma di studio all'estero; le mete includevano Olanda, Russia, Inghilterra, Francia, Stati Uniti (Mext, 2009).

2.1.2 Il metodo di studio: *yakudoku*

In questo periodo, lo studio delle lingue straniere era finalizzato alla comprensione dei testi scritti più che alla comunicazione; vi era spesso l'esigenza di tradurre volumi in giapponese sia per facilitarne l'uso nelle *terakoya* che per diffondere le conoscenze.

Il modo più naturale per soddisfare questo bisogno era la traduzione letterale dalla lingua di partenza al giapponese. In giapponese questa pratica prese il nome di *yakudoku* (“lettura e traduzione”).

Il termine *yakudoku* è composto dai caratteri 訳 (*yaku*, “traduzione”) e 読 (*doku*, “lettura”).

Inizialmente, il processo era esplicito: nel testo cinese venivano inseriti simboli del sillabario *katakana* che aiutavano la lettura dei caratteri e numeri in *kanji* che indicavano l'ordine di lettura in giapponese. Allo stesso modo, nei testi in lingue europee ogni termine veniva trascritto foneticamente e poi tradotto in giapponese (Hino, 2013). Gli obiettivi erano lo studio della grammatica, insegnata in maniera deduttiva, e l'accuratezza formale, e la lingua di insegnamento era il giapponese (McVeigh, 2015:153).

Lo *yakudoku* rimase per lungo tempo il metodo più utilizzato nello studio delle lingue straniere; la sua presenza è forte ancora oggi e rappresenta un problema per la motivazione degli studenti. Nakata (2006) sostiene che le odierne lezioni di inglese nelle scuole giapponesi siano sostanzialmente basate sulla lettura ad alta voce di brani scritti e sulla loro traduzione orale guidata dall'insegnante. Nonostante aiuti ad acquisire correttezza formale e abilità traduttive, questo metodo si rivela lento e macchinoso perché non insegna a pensare direttamente nella lingua straniera prima di esprimersi; si perde dunque la spontaneità necessaria alla comunicazione e la abilità di usare la lingua in modo creativo non è coltivata (Nakata, 2006).

2.1.3 Il periodo Meiji e le riforme Mori

La fine del bakufu e la restaurazione Meiji del 1868 segnano un punto di svolta nella formalizzazione dell'istruzione dell'inglese. Gli studiosi concordano sul fatto che con il nuovo governo si possa parlare di vera e propria pianificazione linguistica (Sergeant, 2009; McVeigh, 2014; Liddicoat, 2013). Con i famosi slogan *bunmei kaika* (“civiltà e illuminazione”) e *fukoku kyohei* (“arricchire il paese, rafforzare l'esercito”), il nuovo governo si concentrò sulla promozione dell'immagine del Giappone e la sua autorevolezza a livello internazionale. Modernizzazione, in questo periodo, significava realizzare la cosiddetta “occidentalizzazione”: sfruttare le conoscenze provenienti dall'Europa e dagli Stati Uniti ai fini dello sviluppo del paese, ai fini di giocare al pari delle maggiori potenze internazionali. Questi sforzi si rifletterono anche nel campo dell'istruzione. Nel 1871 venne istituito il primo Ministero dell'Istruzione della storia del Giappone e venne affidato alla guida di Arinori Mori (1847-1889). Il ministro Mori si occupò di riformare il sistema educativo tenendo a mente gli ideali di unità della nazione e fedeltà all'imperatore, rinforzati dall'Editto Imperiale sull'Educazione (*kyōiku chokugo*; Saito, 2004). Come concorda Saito, «education Minister Mori aimed to harmonize the twin objectives of, on the one hand, modernizing Japan and, on the other hand, realizing the spiritual unity of the people by strengthening the national morals».

Il piano di riforma presentato nel 1873 riprendeva e ampliava le intenzioni del nuovo governo Meiji del 1868, e allo stesso tempo aggiungeva alcune proposte originali. Nel complesso si può riassumere in cinque punti principali (Mext, 2009; Løfsgaard, 2015; Yamada, 2014; Liddicoat, 2013):

1. riforma del sistema scolastico: fu proposto un modello a tre livelli, con un ciclo di istruzione primaria (scuole elementari), secondaria (le odierne scuole medie e superiori) e terziaria (le università). Il curriculum era differenziato in base alla carriera che gli studenti avrebbero dovuto intraprendere dopo la scuola. Fu stabilito che il governo centrale avrebbe esercitato il controllo sui testi scolastici, specie a livello primario e secondario.
2. più spazio agli studi *rangaku*: fu incentivato lo sviluppo di tutte quelle istituzioni che già nel periodo Edo erano dedite allo studio delle conoscenze europee.
3. fondazione delle università: le basi della moderna educazione terziaria derivano dalle tre maggiori istituzioni educative del periodo Edo, *kaiseijo*, *shoheiko* e *igakko*, rispettivamente nel campo degli studi internazionali, studi nazionali-confuciani e medicina. Verso gli anni settanta le tre scuole furono accorpate in un'unica istituzione, la *daigakkō* (letteralmente “grande scuola”), rinominata in seguito *daigaku*, il termine oggi usato per “università”. Il curriculum universitario fu

inizialmente oggetto di contrasti tra gli studenti di sinologia e il governo, che intendeva favorire gli studi europei a discapito del cinese e dei valori confuciani. Questo fu effettivamente il caso: già dal 1870 fu avviato il curriculum sperimentale con due dipartimenti, uno sugli studi europei e uno sulla medicina occidentale (dalla tradizione olandese e britannica).

4. uso delle lingue straniere nel curriculum universitario: se da una parte già circolavano volumi europei tradotti in giapponese, a livello di istruzione terziaria si utilizzavano ancora per una buona parte i testi in lingua originale. Per questo, oltre alle regolari lezioni, nelle università venivano offerti anche corsi di lingua francese, tedesco, olandese e inglese (Mext, 2009). Tra queste, Mori riteneva l'inglese di fondamentale importanza per lo sviluppo delle tecnologie. Per facilitare lo studio, presentò una proposta di semplificazione dell'inglese (Teruaki, 2004: 90): «a form of English that attempts to regularize its inflection and spelling for the purpose of facilitating Japanese people's learning the language» (Teruaki, 2004: 93)⁵. Negli esami di ammissione fu introdotta una sezione in inglese, che verificava la corretta applicazione delle regole grammaticali nella produzione scritta (Liddicoat, 2013: 50). Esperti nel campo delle scienze e della tecnologia furono chiamati ad insegnare dall'Inghilterra e dagli Stati Uniti; le lezioni si tenevano in inglese servendosi di materiali didattici in lingua secondo il metodo *yakudoku* (Løfsgaard, 2015:11);
5. la promozione di programmi di scambio tra docenti e studenti universitari giapponesi, europei e statunitensi: con la missione Iwakura molti studenti vennero incoraggiati a viaggiare in istituzioni estere (Løfsgaard, 2015:10) mentre intellettuali stranieri ed eccellenze in diversi campi vennero invitate a trascorrere un periodo in Giappone per istruire docenti e studenti giapponesi (Saito, 2004).

Da queste indicazioni appare chiara la tendenza a sostituire lo studio del cinese con quello delle lingue e patrimonio culturale europeo, in particolare quello inglese. Yamada (2014) concorda con Kubota (2002) e Miller (1977) ed è propenso a leggere nella proposta di Mori la volontà di abolire completamente l'uso della lingua giapponese a favore della lingua inglese. Tuttavia, Teruaki (2004) ritiene che Mori intendesse introdurre lo studio dell'inglese senza prendere misure drastiche come il

⁵ Nel concreto, la semplificazione riguardava due aspetti. Primo, l'eliminazione delle inflessioni verbali irregolari nella formazione del passato: «for instance, the substitution of *seed* for *saw* and *seen*, *bited* for *bit* and *bitten*, *thinked* for *thought*, and *buyed* for *bought*» (Teruaki, 2004:93). Secondo, la riformulazione delle regole ortografiche: «the substitution of *fantom* for *phantom*, *invey* for *inveigh*, *receit* for *receipt*, *tho* for *though*, and *bow* for *bough* (Teruaki, 2004:93).

totale abbandono della lingua madre. Qualunque lettura si voglia dare alla proposta del 1873, si può affermare che Mori ritenesse la lingua giapponese come debole e di poco peso a livello internazionale. Nel testo della proposta (citato da Yamada, 2014, in traduzione inglese dello stesso), Mori definiva la lingua inglese come «a requisite of our independence in the community of nations» (Yamada, 2014; 18-19). Al contrario, il giapponese non era che «a weak and uncertain means of communication» (Yamada; 2014; 18-19). La scelta di questa terminologia è indicativa dei rapporti di forza in ambito commerciale e il riconoscimento del potere dei paesi anglofoni: «our meager language, which can never be of any use outside of our islands, is doomed to yield to the domination of the English tongue, especially when the power of steam shall have pervaded the land» (Yamada, 2014; 18-19). Yamada fa notare come il fatto stesso di enfatizzare la lingua inglese contribuisca ad alimentare l'ideale nazionalistico. Mori parlava infatti di “English speaking race”, contrapponendola a “our intelligent race”, i giapponesi; in altre parole, se l'educazione alla lingua inglese avrebbe permesso alla nazione Giappone di crescere a livello economico, allo stesso tempo avrebbe rafforzato l'unità del popolo giapponese (Yamada,2014).

2.1.4 Il periodo Taisho: metodo audio-linguistico, *rangaku* e nazionalismo

Il periodo Taishō (1912-1926) e la fase prebellica del periodo Shōwa videro convivere atteggiamenti contrastanti rispetto alle lingue straniere. Da un lato, vi furono grandi passi avanti nella ricerca sui metodi di insegnamento, specie negli anni venti; dall'altro, il settore dell'educazione iniziava pian piano a subire l'influenza di un crescente nazionalismo, mentre il Giappone affermava la sua autorità in Asia con le vittorie nella guerra con la Cina (1895) e con la Russia (1905). Le mire imperialiste sfociarono nel fascismo degli anni trenta, e in un nazionalismo radicale che caratterizzò gli anni del secondo conflitto mondiale; il governo non lasciava spazio ad alcun tipo di azione, anche in ambito scolastico, che non fosse nell'interesse del potere.

Nonostante l'ideologia nazionalista iniziasse pian piano a permeare l'ambiente educativo, il periodo Taisho vide l'introduzione di una novità nei metodi di insegnamento della LS a fianco del già presente *yakudoku*. Infatti, se le riforme di Mori avevano portato un gran numero di esperti dall'estero ad insegnare nelle università giapponesi, gli stessi lamentavano come la traduzione non fosse più sufficiente per soddisfare le nuove esigenze comunicative (Smith, 1999).

Al fine di innovare il metodo di insegnamento, il Monbushō si avvale della consulenza di uno dei più conosciuti linguisti inglesi dell'epoca, Harold Palmer (1877-1949).⁶ Palmer lavorò all'interno del dipartimento dell'educazione in qualità di *eigokyoju komon* (“consigliere per i metodi dell'insegnamento dell'inglese”).

A fianco dello *yakudoku* si iniziò a sperimentare il nuovo metodo elaborato da Palmer negli anni venti, *audio-lingual approach*. A differenza dello *yakudoku*, che sviluppava le competenze di lettura e scrittura, Palmer sosteneva che l'apprendimento efficace si ottenesse attraverso l'espressione orale e l'ascolto. Da questo concetto scrisse e diffuse nuovi manuali per i docenti con tipologie di esercizi focalizzate sulla fonetica, ad esempio la riproduzione di suoni della lingua studiata (Noël-Armfield, 1920; Woodsworth, 1965). I suoi scritti si diffusero in Giappone soprattutto grazie all'istituto IRET (“Institute for the Research in Teaching English”), che fondò nel 1923, e alle svariate riviste dedicate agli insegnanti d'inglese (come “Eigo Seinen”). In ambiente accademico e tra i docenti di inglese cresceva l'interesse per i nuovi studi, come dimostrano le numerose conferenze che Palmer fu chiamato a tenere nelle maggiori università di tutto il paese (Smith, 1999). Nel contesto di queste novità, il Ministero dell'Istruzione organizzò nel 1924 la prima conferenza sull'educazione dell'inglese, con la quale stabilì nuove linee guida sui metodi di insegnamento, i materiali didattici e le competenze minime per il superamento degli esami di ammissione all'università (Løfsgaard, 2015: 13).

Come già accennato, il decennio precedente la seconda guerra mondiale vide la diffusione dell'ideologia nazionalista in tutti i settori, compreso quello dell'educazione, attraverso una serie di provvedimenti a livello governativo. Le nuove riforme del sistema scolastico furono mosse da due esigenze; da un lato, instillare negli alunni l'ideale nazionalista; dall'altro, favorire la formazione di figure di elevata professionalità in campo scientifico e tecnico, per impiegarle poi nella costruzione dell'arsenale militare.

Il curriculum era caratterizzato da una natura duale e fu costruito sulle proposte di Mori. L'educazione obbligatoria fu portata a otto anni ed iniziava con un ciclo di sei anni di elementari comuni. Dopodiché, si divideva in due filoni: uno per l'educazione dei futuri leader del paese, con

⁶ Uomo di svariati talenti e interessi, Palmer si occupò in prevalenza di ricerca nel campo dell'apprendimento linguistico, in particolare della seconda lingua. I suoi studi si focalizzano sulla dicotomia tra scrittura e conversazione e sull'apprendimento spontaneo contro quello basato sullo studio. Soggiornò e lavorò in Giappone su invito del Monbushō dal 1922 al 1936. Fu uno scrittore prolifico; per una lettura dettagliata sulle sue pubblicazioni, si veda Smith (1999).

cinque anni di scuole medie, tre anni di superiori e tre di università; l'altro, destinato a tutti gli altri studenti, con due anni aggiuntivi dopo le elementari oppure cinque anni di istituto professionale⁷.

A livello primario e secondario, gli unici testi utilizzabili erano quelli ideati dal governo, che esercitava il controllo su gran parte delle decisioni ed incoraggiava un'educazione di tipo confuciano, incentrata sulla disciplina, la memorizzazione, la ripetizione (Shimboru, 1960:229; Mext, 2009). Specie verso la seconda guerra mondiale, fu incentivato l'insegnamento delle discipline scientifiche a discapito degli studi culturali; gli studenti erano chiamati a servire la nazione con la progettazione dell'arsenale, macchinari, aerei e navi da sfruttare in guerra. I bambini imparavano già dalle elementari la fedeltà all'imperatore, attraverso cerimonie ed eventi sportivi sullo sfondo dell'ideale di "unità nazionale" (Hoyt, 2001). Anche a livello terziario, agli studenti era richiesto di indirizzare gli sforzi delle ricerche verso gli studi nazionali (Mext, 2009). Verso il conflitto, tuttavia, la durata del curriculum scolastico fu progressivamente accorciata per permettere l'addestramento militare dei ragazzi, preludio della paralisi del sistema scolastico durante gli anni della guerra (Saito, 2004).

In ambiente accademico, iniziavano a circolare traduzioni in giapponese dei testi accademici e le lezioni si tenevano in lingua madre, spesso da parte degli insegnanti che si erano recati all'estero (Løfsgaard, 2015:12). I professori stranieri, al contrario, furono sollevati dagli incarichi. A tutti i livelli scolastici era prediletto l'apprendimento della "lingua nazionale" (*kokugo*), mentre le ore di lingua straniera furono drasticamente ridotte a partire dagli anni trenta (Liddicoat, 2013:50; Robertson, Nunn, 2007). Nelle università le ricerche *rangaku* erano formalmente permesse, ma con la logica di "conoscere il nemico" per poterlo affrontare, e in seguito comandare: l'obbiettivo era rafforzare la difesa nazionale ed esaltare la forza e l'unicità del Giappone (Uehara, 2012).

⁷ Le prime scuole professionali furono istituite nel 1903 e ne esistevano di due tipologie. Le *shokugyō gakkō* (lett. "scuole professionali") fornivano competenze pratiche per settori come l'industria, l'agricoltura, il commercio e il trasporto. Le *senmon gakkō* (lett. "scuole specialistiche") invece preparavano alla professione medica, farmaceutica, legale e di ingegneria. L'età degli studenti era varia, dal momento che ci si poteva accedere sia dopo le medie che dopo le scuole superiori (Saito, 2004 Shimburu: 229).

2.2 L'occupazione americana e il governo Nakasone

Dal 1945, dopo la sconfitta nel conflitto mondiale e l'annuncio della resa, gli Stati Uniti assunsero la guida del paese in forma di governo provvisorio (SCAP, *Supreme Command of Allied Powers*) sotto la guida del generale McArthur. Insediatisi nei cosiddetti GHQ (*General Headquarters*), il governo fu addetto all'applicazione del progetto di ricostruzione del Giappone, il quale prevedeva la resa incondizionata, la rinuncia dell'imperatore alla sua sacralità e il totale disarmo.

2.2.1 Il piano GARIOA e il boom dell'inglese

A tal fine fu ideato un piano di aiuti economici, alimentari e tecnici per ricostituire le risorse del paese chiamato GARIOA (*Government Account for Relief in Occupied Area*), che fu attuato in Giappone dal 1949 (Shimomura, 2013).

Al contempo, riforme a livello istituzionale sradicarono il nazionalismo a favore dei principi democratici. Le riforme furono incisive soprattutto nel settore educativo, nella convinzione che il popolo dovesse prima essere educato alla democrazia per poter scegliere i propri rappresentanti in vista delle elezioni del 1946 (Dobbins, 2008). A questo proposito, nel 1946 McArthur convocò dagli Stati Uniti un gruppo di esperti in materia d'educazione; a seguire fu istituito il Consiglio per l'Educazione (MEXT, 2001). Nello stesso anno, fu raggiunto l'importante traguardo della nuova Costituzione e fu promulgata la legge fondamentale sull'educazione.

La nuova Costituzione stabiliva il pari diritto di tutti i cittadini a ricevere istruzione. Il nuovo sistema educativo fu ideato sulla base dei seguenti principi:

1. sviluppo della persona;
2. pari opportunità per entrambi i sessi;
3. un percorso unico nei principi democratici;
4. educazione obbligatoria per elementari e medie.

Per favorire lo sviluppo degli studenti, il ruolo dell'insegnante all'interno della classe fu alleggerito: i docenti furono incoraggiati ad assumere un atteggiamento di guida più che di autorità, e a proporre attività di gruppo, creative ed extracurricolari (Shimbori, 1960: 229).

Fu creato un percorso unico che prevedeva sei anni di scuola elementare e tre anni di scuola media obbligatoria, più tre anni di scuole superiori e quattro anni di università. L'autorità del Ministero

dell'Istruzione fu ridimensionata, mentre i singoli istituti acquisirono maggiori libertà e potere decisionale su amministrazione, materiali e attività scolastiche. Furono anche previsti degli incentivi economici e la distribuzione gratuita dei testi scolastici, al fine di incrementare la frequenza scolastica e creare un ambiente più confortevole per gli studenti (Saito, 2004). Il cambio di direzione si espresse anche con modifiche drastiche del curriculum, come l'abolizione dello studio della storia e geografia del Giappone e la morale giapponese per evitare pericolosi ritorni del nazionalismo radicale (MEXT, 2001).

Anche le materie linguistiche subirono un definitivo cambiamento. In primo luogo, l'educazione del giapponese fu semplificata, riducendo ad esempio il numero di kanji da apprendere per anno (Shimbori, 1960: 230) e incoraggiando l'uso dell'alfabeto romano (Mext, 2009).

In secondo luogo, dopo le restrizioni del periodo prebellico, nel 1947 venne stabilito il rafforzamento dell'educazione alle lingue straniere con particolare focus sull'inglese. Le lezioni di lingua erano insegnate in prevalenza nelle università, ma dal 1956 vennero introdotte anche nelle scuole superiori. Inoltre, fu introdotta una sessione in inglese negli esami di ammissione anche per le superiori; tale tipo di studio prese il nome di *juken eigo* ("inglese per le prove d'ingresso") e richiedeva una preparazione specifica per il superamento delle prove scritte, con particolare attenzione a grammatica e traduzione (Liddicoat, 2013:51).

La risposta della popolazione alle riforme fu positiva. Shimbori (1960) riporta come già nel 1957 la metà degli studenti delle medie scegliesse di proseguire gli studi; un sesto dei neodiplomati faceva il test per entrare all'università, nonostante la sua difficoltà costringesse molti a ritentarlo gli anni successivi.⁸ Negli anni sessanta la percentuale di iscritti alle lezioni di inglese nelle scuole superiori era in costante aumento (Horiguchi et al.,2015:7), ad indice di un crescente valore attribuito all'apprendimento della lingua.

Un grande incentivo allo studio dell'inglese fu dato dai progetti di scambio interculturale. I piani GARIOA e EROA (*Economic Rehabilitation in Occupied Areas*) stanziavano infatti borse di studio per ricerca tra gli Stati Uniti e il Giappone grazie alle quali migliaia di insegnanti e accademici viaggiarono tra i due paesi fino alla fine dell'occupazione. Dopo la fine dell'occupazione, gli scambi culturali continuarono sulla stessa linea con il programma Fulbright, dal nome del senatore americano che lo fondò nel 1946 (Ashikaga, 2003; Mext, 2009; Shimomura, 2013).

⁸ Gli studenti che ritentavano l'esame di ammissione più di una volta assunsero l'appellativo di *ronin*, termine che indicava il samurai senza padrone nel periodo Tokugawa (Shimbori, 1960:234).

2.2.2 Post-occupazione: il governo di Nakasone e il *rinkyōshin*

Dal 1952, il Giappone riassunse l'indipendenza a livello governativo con il trattato di pace di San Francisco; gli anni a seguire videro una lenta ma costante ripresa economica, sull'onda della ricostruzione avviata dallo SCAP. D'altro lato, dalla fine dell'occupazione il Giappone rientrò nella sfera dei protagonisti delle relazioni internazionali: l'ingresso al Fondo monetario internazionale, al Gatt e all'Onu (1956) e la scelta di Tokyo come sede delle Olimpiadi del 1964 dimostrano la volontà di rimettersi in gioco come potenza mondiale.

Il primo partner commerciale e diplomatico restavano comunque gli Stati Uniti, dove il Giappone investì soprattutto nel settore industriale. Le scelte di questo periodo si rivelarono vincenti per la crescita economica; entro gli anni ottanta, si era raggiunta una stabilità che rimetteva il paese alla pari con la situazione dell'anteguerra (Caroli&Gatti, 2012). L'aumentare del benessere dei cittadini e delle risorse finanziarie permise di realizzare, tra gli anni sessanta e settanta, importanti investimenti anche nel settore dell'educazione.

La responsabilità delle decisioni in ambito scolastico era in mano al Consiglio sull'Educazione e al Ministero dell'Istruzione, che lavorò sia in senso quantitativo che qualitativo per diversificare i curriculum universitari e migliorare l'istruzione a tutti i livelli. Ad esempio, dagli anni sessanta, nel curriculum primario e secondario furono reintrodotte le ore di studi sulla morale e gli eventi scolastici e fu incentivata l'istruzione scientifica e tecnologica, mentre nelle università furono incrementati i corsi di laurea magistrale soprattutto in ambito scientifico.

Nel settore linguistico, continuava la grande partecipazione ai programmi di scambio come Fulbright e tra dipartimenti universitari. Negli anni il governo strinse numerosi accordi per studenti, ricercatori ed insegnanti, con l'obiettivo di acquisire maggiore competenza linguistica e nuovi metodi di insegnamento. Oltre ai ricercatori, in Giappone giunsero anche esperti in ambito scientifico e tecnologico per educare i lavoratori locali, favorendo la diffusione di manuali in inglese e delle loro traduzioni in giapponese, così come la formazione di nuove figure professionali (Sato, 2004; Shimomura, 2013). Per far fronte alla richiesta di conoscenze di lingua inglese nell'ambiente di lavoro, fu introdotto già dal 1963 il primo test sulle competenze erogato dalla STEP (*Society for Testing English Proficiency*), affiancato dal TOEIC (*Test of English for International Communication*) qualche anno dopo. Inoltre, grazie alla maggiore stabilità economica, sempre più persone sceglievano di viaggiare all'estero.

L'intensificarsi delle relazioni internazionali faceva apparire sempre più chiara la necessità di acquisire competenze comunicative in lingua straniera, soprattutto in lingua inglese. Nonostante

voci di dissenso fossero ancora presenti⁹, era evidente il bisogno di cambiamento che caratterizzò le riforme del governo di Yasuhiro Nakasone.

Nakasone (Gunma, 1918) rappresentò una figura importante durante il boom economico¹⁰. Il suo governo fu orientato all'apertura internazionale e alla promozione di un nazionalismo libero dalle connotazioni negative che avevano caratterizzato gli anni trenta (Hood, 2001). A dimostrazione del suo impegno internazionale, Nakasone attuò una serie di riforme in ambito educativo mirate al miglioramento delle competenze in lingua straniera. Nel 1984 creò il *rinji kyōiku shingikai* (abbreviato *rinkyōshin*, “assemblea straordinaria per l'educazione”) un'assemblea dedicata alle riforme sull'educazione, allo scopo di alleggerire i pratiche burocratiche ed evitare l'interferenza di interessi politici presenti nel Ministero dell'Istruzione (Heenan, 2014; Saito, 2004).

Il *rinkyōshin* lavorava secondo tre principi: *jiyūka* 自由化 (“liberalizzazione”), *jūnanka* 柔軟化 (“flessibilità”), *kokusaika* 国際化 (“internazionalizzazione”) allo scopo di allentare le rigidità del sistema scolastico. Gli studenti e i genitori chiedevano infatti più libertà e opzioni nella scelta della scuola elementare e media, così come nella definizione del curriculum (Heenan, 2014). Furono stabiliti anche nuovi criteri nella selezione del corpo docente, aumentando i salari e gli standard per il superamento dell'esame da insegnante (Saito, 2004).

In linea con il terzo principio, *kokusaika*, Nakasone aprì la strada al miglioramento dell'insegnamento dell'inglese, di pari passo a nuovi progetti di respiro internazionale.

Fu incentivata sempre di più l'applicazione del metodo comunicativo per l'insegnamento delle lingue straniere, o CLT (*Communicative Language Teaching*). Come si è visto, già dagli anni venti il metodo audio-linguistico di Harold Palmer aveva spostato l'attenzione sulle competenze orali più che quelle scritte; tuttavia, il CLT introduce una novità nelle dinamiche di classe, soprattutto nel rapporto docente-studente. Mentre nello *yakudoku* lo studente è piuttosto passivo, ricevente delle istruzioni del docente, nel CLT diventa parte attiva allo svolgimento della lezione. L'obiettivo

⁹ In questo periodo proseguivano i dibattiti sulla presenza dell'inglese nelle scuole. Politici dell'ala conservatrice come Hirazumi Wataru sostenevano che la lingua inglese dovesse essere appannaggio dell'élite, mentre l'opinione dei linguisti era estremamente favorevole alla diffusione dell'educazione inglese. In particolare, Watanabe Shoichi fu una figura influente nelle decisioni che seguirono, grazie alla sua convinzione che lo studio di una lingua straniera potesse giovare allo sviluppo cognitivo dei ragazzi (Saito, 2004).

¹⁰ Nakasone iniziò la sua carriera appena laureato, entrando a far parte del Ministero degli Affari Interni (“Naimushō”). Nel corso degli anni si impegnò in diversi ministeri come membro del Partito Liberal Democratico. Fu primo ministro dal 1982 al 1987.

primario è lo sviluppo delle competenze di comunicazione tramite l'interazione tra studenti e tra studente e docente (Balboni, 1999).

C'erano tuttavia (e ci sono ancora oggi) alcune difficoltà nella applicazione del CLT; una di queste, la contraddizione con il sistema degli esami di ingresso alla scuola superiore e all'università. La prova di lingua straniera, che di fatto equivaleva all'inglese, richiedeva una preparazione in grammatica e comprensione del testo ed era in forma scritta; era evidente che per superarla la scuola media e superiore dovesse fornire una preparazione più scritta che orale. Inoltre, la grande competitività per assicurarsi un posto nelle migliori scuole rendeva le prove sempre più difficili, alimentando il *juken eigo*.¹¹

D'altro lato, i docenti che si trovavano alle prese con i nuovi stili di insegnamento in molti casi venivano da una preparazione basata sui vecchi metodi. Un sostegno alla classe venne grazie all'introduzione di assistenti madrelingua attraverso un nuovo progetto, il JET Program (*Japan Exchange and Teaching Program*). Avviato nel 1987, il progetto promuoveva gli scambi interculturali tra il Giappone e l'estero tramite l'assunzione a tempo determinato di madrelingua inglesi¹² e continua ancora oggi con sempre maggior successo. Gli assistenti di lingua, o ALT (*Assistant Language Teacher*), affiancano il docente giapponese e interagiscono con gli studenti per incoraggiare la comunicazione. La particolarità del progetto sta nella sua inclusività: gli scambi interculturali non avvengono più solo a livello accademico e in ambienti d'élite, ma arrivano fin nelle piccole comunità e nell'istruzione secondaria.

Come si è visto, quella degli scambi culturali era stata una questione già affrontata dal ministro Mori, che aveva incentivato i periodi di ricerca all'estero per i docenti universitari. Durante l'occupazione, i finanziamenti GARIOA ed EROA erano stati di grande aiuto negli scambi tra istituzioni statunitensi e giapponesi, così come le azioni di Fulbright. Nel 1951 il Giappone entrò a far parte dell'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) e, negli anni a seguire, di una serie di istituzioni scientifiche e culturali¹³; questo favorì la stipulazione di nuovi accordi di scambio con diversi paesi, per diverse discipline e dedicati a studenti, docenti e altre

¹¹ Va notato come una delle conseguenze della crescita economica sull'educazione fu la pesante competitività. Entrare in una buona scuola superiore e poi in una eccellente università era il passaporto per ottenere un lavoro in un'azienda di successo e garantirsi la stabilità finanziaria. In questa mentalità, sempre più studenti si iscrivevano alle prove d'ingresso per le migliori scuole, che diventarono di conseguenza sempre più difficili (Koichi, 2014).

¹² Dal 1990, il bando è stato aperto anche a madrelingua francesi e tedeschi.

¹³ Alcune di queste sono: la Japan-United States Committee on Scientific Cooperation (1961), la Japan-United States Conference on Cultural and Educational Interchange, la Japan Society for the Promotion of Science

figure professionali. Dal 1954 il Monbushō mise a disposizione una borsa di studio per incoraggiare gli stranieri a studiare in Giappone; d'altro lato si impegnò nella cooperazione per la formazione dei docenti e il miglioramento dell'educazione nei paesi in via di sviluppo. Oltre agli Stati Uniti, che rimanevano sempre la meta principale, furono siglati accordi con Francia, Italia, Messico, Thailandia, India, Germania, Gran Bretagna, Brasile e paesi arabi.

Non vi è dubbio che anche Nakasone riconoscesse l'importanza dei progetti di scambio nell'ottica di internazionalizzazione del paese: poco dopo l'insediamento a primo ministro si dichiarò deciso ad aumentare il numero degli studenti stranieri in Giappone a 100,000 entro il 2000 (Ashikaga, 2003). Dal 1988, fu attivato un piano per incentivare la mobilità degli studenti delle scuole superiori; d'altro lato, furono prese misure per educare alla comprensione internazionale a tutti i livelli scolastici, agendo sui contenuti di ciascun corso.

2.3 L'educazione nella globalizzazione

Le riforme di Nakasone furono il primo passo verso un tipo di educazione volta alla comprensione del contesto internazionale. Questo approccio continua e si sviluppa anche nel periodo corrente, Heisei, iniziato l'8 gennaio 1989.

Tuttavia, la situazione economica in cui il Giappone ha navigato dalla metà degli anni ottanta ha di certo rappresentato un problema anche per il settore educativo. Il periodo di grande crescita degli anni sessanta-settanta aveva infatti alimentato la cosiddetta *bubble*, una falsa percezione della situazione economica in cui si investe più di quello che realmente è possibile ottenere. Quando la "bolla" scoppiò, i cittadini si ritrovarono ad affrontare una pesante recessione che caratterizzò gli anni novanta come "Japan's lost decade" (Koichi, 2014).

2.3.1 *Yutori Kyoiku*

La crisi economica portò inevitabilmente ad una diminuzione dei posti di lavoro per i neolaureati (Horiguchi, 2015). Con meno posti a disposizione, la competizione per ottenere un impiego si fece sempre più pesante; avere un curriculum scolastico eccellente significava assicurarsi un vantaggio sugli altri candidati. Superare i test d'ingresso all'università diventò una questione di primaria importanza, tant'è che si parla in questo periodo di "inferno degli esami", espressione che ben rappresenta il grado di pressione sugli studenti (Koichi, 2014). Situazione che non fu senza

conseguenze: negli anni novanta si registrò infatti un aumento dei casi di bullismo, di non frequenza e di comportamenti scorretti nella classe. I dibattiti a riguardo additarono proprio il sistema educativo come causa principale, e il CCE giunse nel 1998 ad una proposta di riforma nota come *yutori kyōiku* (Butler&Iino, 2005). Il termine *yutori* significa “rilassato, privo di pressioni” ed indica in questo caso il tipo di atteggiamento da tenere nei confronti dell’ambiente scolastico e dell’istruzione. Le nuove direttive alleggerivano il ruolo dell’insegnante lasciando spazio allo studente per scoprire le sue inclinazioni e sviluppare la creatività, assieme alla capacità di lavorare in gruppo, di prendere iniziative e decisioni e risolvere problemi in modo indipendente (Park&Butler, 2010). Al contempo, furono promosse attività come il volontariato e lo sport per sviluppare l’empatia, imparare le regole della società e la cura degli altri e di se stessi. Queste qualità si riassumono nell’espressione *ikiru chikara*, la forza di vivere in modo positivo e attivo che il CCE riteneva fondamentale per lo sviluppo dei ragazzi (Saito, 2004; Koichi, 2014). Il nuovo sistema prevedeva la riduzione del monte ore e della frequenza da sei a cinque giorni a settimana, oltre a maggiore flessibilità nella creazione del curriculum e nella scelta delle materie facoltative (Løfsgard, 2015; Seargeant, 2009). L’intento fu quello di alleggerire gli studenti dalle pressioni del modello precedente, fortemente conservatore ed incentrato sul ruolo dell’insegnante, la memorizzazione e la trasmissione dell’etica confuciana. Anche l’educazione delle lingue straniere subì di conseguenza la riduzione delle ore settimanali (v. tabella 1).

Year	Old system	1	2	3	4	5		
	New system	1	2	3	1	2	3	
1881		6	6	6	6	5		
1886		6	6	7	5	5		
1894		6	7	7	7	7		
1901		7	7	7	7	6		
1911		6	7	7	7	7		
1919		6	7	7	5	5		
1931		5	5	6	2-5	2-5		
1943		4	4	(4)	4-7	4-7		
1951		(4-6)	(4-6)	(4-6)	(5)	(5)	(5)	
1981		(3)	(3)	(3)	(4)	(5-8)	(3+∞)	
1993		(3-4)	(3-4)	(3-4)	(2-6)	(6)	(4-6)	
2002		3-4	3-5	3-5	5	5	2-8	

Tabella 1. Cambiamenti nel monte ore di lingua inglese nell’istruzione secondaria prima e dopo l’introduzione del sistema *yutori* (in Butler&Iino, 2005). “Old system” si riferisce al modello di scuola superiore di 5 anni; “new system” al modello con 3 anni di medie e 3 di scuola superiore. I numeri tra parentesi indicano le ore facoltative.

Il modello *yutori* è stato accolto con non poche polemiche, specie dai conservatori. Secondo alcuni, la natura permissiva e poco strutturata del nuovo curriculum sarebbe causa del drastico calo nei livelli di competenza attestati PISA¹⁴ e dai vari test per le abilità di lingua inglese; al contempo, la minore autorità dell'insegnante avrebbe contribuito all'aumento dei casi di bullismo e violenza in ambiente scolastico (Saito, 2004; Koichi, 2014; Løfsgard, 2015). A fronte di questi dibattiti, negli ultimi dieci anni il governo ha riconosciuto la necessità di apportare degli aggiustamenti al nuovo sistema educativo. Con le revisioni del curriculum del 2007 e del 2011, le ore di lezione (specie di giapponese e matematica) sono state nuovamente aumentate del 10% assieme a nuovi contenuti didattici e all'aggiornamento delle competenze del corpo docente, una linea che continua anche oggi con il ministro dell'istruzione Hase (Mext, 2016).

2.3.2 Politiche linguistiche nella globalizzazione

Se da un lato l'educazione della lingua straniera ha visto diminuire il monte ore con le riforme della *yutori kyōiku*, dall'altro il Monbushō ha continuato ad innovare l'insegnamento dell'inglese per far fronte alle nuove esigenze portate dalla globalizzazione. In particolare, le politiche proposte negli ultimi anni lavorano su due fronti: primo, lo sviluppo delle abilità comunicative; secondo, maggiori occasioni di scambio culturale con gli stranieri.

Nel 2003, il Monbushō ha pubblicato un nuovo piano dal titolo *Eigo ga tsukaeru nihonjin*¹⁵ (“giapponesi che sanno usare l'inglese”), che definisce nuove direttive per l'insegnamento della lingua inglese. A livello di curriculum, sono stabiliti dei livelli soglia di competenze linguistiche per ogni anno scolastico; le lezioni di lingua si devono tenere in inglese e alcune ore devono essere dedicate all'esercizio della conversazione. Inoltre, si propone l'inserimento nelle scuole superiori di altre materie insegnate in inglese, come matematica e scienze. Seguendo la tendenza degli ultimi anni, il piano incoraggia gli insegnanti all'adozione del metodo comunicativo attraverso corsi di aggiornamento e collaborazioni con gli ALT (Mext, 2003).

¹⁴ Program for International Student Assessment.

¹⁵ Titolo completo: “*Eigo ga tsukaeru nihonjin*” no kyōiku no tameno senryaku kōsō, *eigo-nihongo nōryoku zōshin puranu*, (“piano per lo sviluppo di competenze di lingua inglese e lingua madre per educare ‘giapponesi che sanno usare l'inglese’”).

In materia di scambi culturali, iniziative come Global 30¹⁶, JET program, le borse di studio erogate dal Monbushō, così come gli innumerevoli programmi di scambio delle scuole superiori e università giapponesi hanno attirato un numero sempre maggiore di studenti stranieri; gli ultimi dati parlano di una crescita di circa il 10% ogni anno, con 267,042 studenti nel 2017 (Jasso, 2017). Nel 2013, il Ministero ha espresso la volontà di aumentare il numero di studenti giapponesi nei programmi di scambio all'estero, con nuove borse di studio come “Tobitate! (Leap for Tomorrow)” (The Japan Times, 2017). Inoltre, il governo ha lanciato il progetto “Cool Japan” al fine di promuovere diversi aspetti della cultura giapponese, ad esempio attraverso eventi, collaborazioni tra industrie locali ed estere e vacanze studio per studenti stranieri (Løfsgaard, 2015). “Cool Japan” sfrutta soprattutto i media: la NHK ha ideato un programma televisivo e un sito web incentrati sulla presentazione della cultura giapponese agli stranieri, incentivando la partecipazione del pubblico attraverso i social media¹⁷.

Il governo sembra guardare al 2020, anno delle Olimpiadi di Tokyo, con la volontà di presentare il Giappone come una nazione all'avanguardia nella globalizzazione.

D'altro lato, l'ultimo ventennio ha visto la formazione di un nuovo volto del Giappone. L'iniziale crescita economica ha attirato nuovi flussi migratori (i cosiddetti *newcomers*) che, aggiungendosi alle già presenti comunità di immigrati¹⁸, hanno dato vita ad un paese sfaccettato, certamente in contrasto con l'ideologia ancora dominante di “nazione omogenea” in etnia, cultura e lingua che era stato lo slogan già a partire dagli anni della restaurazione Meiji (Bestor, 2011). Negli anni i dibattiti sull'immigrazione si sono susseguiti, in particolare sulle discussioni riguardo la regolarizzazione dei lavoratori non giapponesi e la questione dei visti. Dal 2006, il governo ha

¹⁶ “Global 30” è il titolo di un progetto nato nel 2009 per facilitare l'accoglienza degli studenti stranieri nelle università giapponesi. Esso coinvolge tredici tra le maggiori università e prevede l'aumento dei corsi di laurea in lingua inglese, il miglioramento dei servizi di assistenza agli studenti e la collaborazione tra università giapponesi ed estere. Nel 2013 il progetto è stato sospeso.

¹⁷ Ad esempio, la pagina web del programma tv (www6.nhk.or.jp/cooljapan/en) invita l'utente a lasciare un commento o una foto spiegando quale aspetto della cultura e della vita quotidiana in Giappone sia per lui “cool”.

¹⁸ Gli immigrati e i loro discendenti arrivati in Giappone con le prime ondate migratorie, all'inizio del ventesimo secolo, sono chiamati *oldcomers*. Sono comunità di cinesi, coreani e di altre ex-colonie del Sud-est asiatico. Per *newcomers*, invece, si intendono i flussi migratori a partire dagli anni settanta-ottanta. La provenienza e l'impiego dei nuovi migranti sono svariati: dalle Filippine giungevano soprattutto donne impiegate nell'industria dell'intrattenimento; da Vietnam, Laos e Cambogia arrivavano rifugiati di guerra; dalla Cina, le famiglie o i discendenti di giapponesi che si erano trasferiti nelle colonie in Manchuria; infine, dall'Europa e dagli Stati Uniti giungevano uomini d'affari attratti dall'economia in apparente crescita (Komai, 2000).

attivato un piano per favorire la vita degli stranieri in Giappone, sui temi del welfare, l'accessibilità delle informazioni pubbliche, e anche sull'integrazione dei bambini stranieri e bilingui nelle scuole.

A livello di politiche, il paese si dice aperto all'accoglienza, con slogan come *tabunka kyosei*, "coesistenza multiculturale"; le politiche linguistiche sono costellate di termini come *kokusai rikai* ("comprensione internazionale") e *ibunka rikai* ("comprensione interculturale") e premono sempre di più sulla necessità di riconoscere le differenze tra la cultura giapponese e quella di altri paesi attraverso la conoscenza linguistica. Lo sviluppo delle abilità comunicative è visto come il primo passo verso lo scambio interculturale, da un lato; dall'altro, i contenuti delle lezioni di lingua straniera sono spesso volti a presentare la cultura giapponese agli stranieri (Mext, 2017). Alcuni sostengono che una politica educativa con tale forma sia più votata ad un nuovo nazionalismo, basato sull'esaltazione delle differenze culturali per dire "noi siamo giapponesi, questa è la nostra identità", più che alla vera e propria comprensione interculturale.

2.4 Le questioni oggetto di dibattito nell'educazione LS

In conclusione, l'analisi storica permette di osservare le caratteristiche dell'educazione LS in Giappone nelle sue origini.

Primo, è ancora presente una dicotomia tra il metodo di insegnamento comunicativo e l'esigenza di studio per gli esami di ammissione ai gradi superiori. La spinta verso lo sviluppo delle competenze comunicative è in contrasto con le abilità richieste dalle prove d'ingresso, incentrate sulla comprensione scritta e sulla traduzione. Il largo utilizzo del metodo *yakudoku* e di esercizi incentrati sulla traduzione influiscono negativamente sulla motivazione degli studenti.

Secondo, vi è la netta prevalenza della lingua inglese sulle altre lingue straniere nei cicli di scuola primaria e secondaria. Nonostante la presenza di una varietà di lingue (cinese, coreano, olandese, francese, russo) abbia caratterizzato il tardo periodo Edo, con il periodo Meiji la lingua inglese inizia ad imporsi grazie al progresso economico dell'Inghilterra e degli Stati Uniti. Dopo un periodo di stallo dovuto al nazionalismo estremo, l'occupazione americana ha ulteriormente rafforzato il potere dell'inglese nell'educazione linguistica con i finanziamenti GARIOA e nuovi accordi tra le università statunitensi e giapponesi.

Attualmente, le nuove politiche linguistiche premono sulla conoscenza dell'inglese come strumento di comprensione interculturale per rispondere ai cambiamenti nella società giapponese. In questo

contesto, il prossimo capitolo analizza le politiche linguistiche per la scuola elementare pubblicate nel 2017 per approfondire questi e altri obiettivi per la lingua straniera.

3. Nuovo piano di studi

Analisi e sondaggio

Come ogni paese e ogni epoca, anche in Giappone il curriculum scolastico è oggetto di costante discussione e dibattito a livello governativo. Nel capitolo 2 si è osservato come nel corso dei secoli le politiche rispetto all'educazione delle LS abbiano subito importanti modificazioni, e come queste siano state il riflesso di dinamiche più complesse; le lingue target, i metodi di insegnamento, i materiali didattici, le competenze richieste e così via sono cambiati nel tempo. La storia dimostra come l'attitudine rispetto alla LS e la motivazione siano fortemente influenzate da fattori come i rapporti di potere all'interno e all'esterno del Giappone, la posizione che il paese occupa a livello internazionale, il prestigio associato ad una nazione o a un sistema culturale.

Come discusso al capitolo 2, l'ultimo ventennio ha visto il fiorire la cosiddetta *kokusaika kyōiku* e l'esigenza di un sistema educativo che risponda alla globalizzazione si riflette anche nelle questioni linguistiche. Tuttavia, come si è visto, il livello di competenza in lingua straniera degli studenti giapponesi è tra i più bassi del mondo; in particolare, sono le scarse abilità comunicative a creare maggiori preoccupazioni al governo giapponese. Al fine di coltivare una generazione più propensa alla comunicazione in lingua straniera, specie in vista delle prossime Olimpiadi di Tokyo del 2020, il Monbushō sta incoraggiando l'esposizione alle lingue straniere con particolare enfasi all'aspetto comunicativo. Il cambiamento più evidente nelle nuove linee guida, infatti, è l'abbassamento dell'età in cui i bambini ricevono educazione formale in LS. La lingua straniera diventa dunque materia obbligatoria dal quinto anno di scuola primaria, non più soltanto in forma di attività ludiche.

Nei prossimi paragrafi si osservano queste nuove direttive focalizzandosi sulla scuola elementare, per evidenziare i nuovi obiettivi e contenuti sia per le lezioni frontali che per le attività in LS. Successivamente, si presenta un sondaggio rivolto ad insegnanti e studenti universitari giapponesi sui temi delle funzioni linguistiche e della motivazione, che serve a dare una visione più completa di quali aspettative e prospettive siano associate alle lingue straniere nella società giapponese e su come l'educazione primaria può aiutare a raggiungerle.

3.1 Il caso della scuola elementare

Nel marzo 2017 il Monbushō ha pubblicato le nuove direttive per il piano di studi in *Gakushū shidō yōryōtō* (“indicazioni sul piano di studi”). Le riforme riguardano l’educazione prescolare, primaria e secondaria.

Nel caso della scuola elementare, al momento sono disponibili le seguenti pubblicazioni¹⁹:

1. *Shingakushū Pointo* (“punti del nuovo sistema scolastico”)
2. *Shōgakkō gakushū shidō yōryō* (“indicazioni sul piano di studi per la scuola elementare”).
3. *Shōgakkō gakushū shidō yōryō, hikaku taishōhyō* (“indicazioni sul piano di studi per la scuola elementare, tabelle comparative”)
4. *Shōgakkō gakushū shidō yōryō setsumei* (“spiegazione delle indicazioni sul piano di studi per la scuola elementare”)
5. *Shōgakkō gaikokugo katsudō/gaikokugo kenkyū gaidobukku* (“guida alle ricerche e alle attività in lingua straniera”)

Ai fini di questo studio, si prendono in considerazione i documenti 1, 2, 3 e 5.

3.1.1 Insegnamento LS: obiettivi e contenuti

Il nuovo piano di studi per la scuola elementare ha due sezioni relative alle lingue straniere. La prima si occupa della LS come materia obbligatoria; è una novità rispetto alle direttive del 2008. La seconda sezione si occupa delle attività in lingua straniera e verrà discussa in seguito.

Alla prima sezione, il documento dichiara gli obiettivi didattici dell’insegnamento di LS:

Favorire lo scambio di punti di vista e idee attraverso la comunicazione in lingua straniera e, basandosi sulle attività linguistiche di ascolto, lettura, conversazione e scrittura in lingua straniera, sviluppare le abilità e le qualità alla base della comunicazione secondo i seguenti punti:

- (1) comprendere le differenze tra giapponese e lingue straniere (i suoni, i caratteri, i vocaboli, le espressioni, la costruzione della frase, il funzionamento della lingua); acquisire le abilità fondamentali per le attività basate sulla comunicazione, abituando gli studenti alla lettura e alla scrittura.

¹⁹ Mext mette a disposizione alla pagina web i documenti sulle politiche linguistiche per i vari gradi scolastici. I testi sono prevalentemente in giapponese e in traduzione semplificata in inglese. I testi in italiano sono traduzioni dell’autore.

- (2) dipendentemente dai casi e dagli obbiettivi della comunicazione, parlare e fare domande su argomenti semplici e familiari; praticare la lettura tenendo a mente le espressioni e i vocaboli basilari che si sono imparati; scrivere facendo attenzione all'ordine delle parole; coltivare l'abilità di scambiare idee e sensazioni.
- (3) approfondire la comprensione della cultura relativa alla lingua straniera e coltivare un atteggiamento propositivo verso la comunicazione e di rispetto per l'altra persona. (Mext, 2017, cap.2, par.10, p.137)

“Comunicazione” è il motivo chiave del documento fin dal primo paragrafo relativo a LS. Tutte le altre competenze (lettura, scrittura, ascolto) sono finalizzate all'acquisizione delle abilità comunicative, che sono composte di conoscenze grammaticali, attitudine al dibattito e apprezzamento degli aspetti culturali della lingua straniera e dell'interlocutore. La comprensione interculturale avviene stimolando la curiosità degli alunni e un atteggiamento propositivo verso la comunicazione.

Successivamente, il documento contestualizza questi obbiettivi nelle cinque aree di competenza. Porta subito l'esempio della lingua inglese, dedicando un'ampia sezione alla presentazione di lettura, scrittura, ascolto, conversazione- dibattito, conversazione- espressione. Per le altre lingue, il testo invita ad attenersi alle stesse linee guida:

I. Obbiettivi e contenuti delle principali lingue

Inglese

1. Obbiettivi: sviluppare i punti (1) e (2) tenendo in considerazione le particolarità dell'apprendimento dell'inglese e seguendo le indicazioni per i cinque campi di ascolto, lettura, conversazione-dibattito, conversazione-espressione e scrittura. Basandosi su questo, coltivare le qualità e le competenze previste dal punto (3).

(1) Ascolto:

- a. imparare a distinguere vocaboli semplici e familiari quando l'interlocutore parla in modo lento e chiaro;
- b. imparare a capire semplici informazioni riguardo argomenti semplici e familiari, quando l'interlocutore parla in modo lento e chiaro;
- c. capire le informazioni essenziali riguardo argomenti semplici e familiari, quando l'interlocutore parla in modo lento e chiaro.

- (2) Lettura:
 - a. Imparare a distinguere suoni e pronunce di caratteri in stampatello;
 - b. Comprendere il significato di espressioni base e vocaboli semplici, dopo aver assimilato la loro pronuncia.

- (3) Conversazione- dibattito:
 - a. fare richieste, dare e seguire indicazioni utilizzando espressioni base
 - b. scambiare idee e sensazioni su argomenti familiari della vita quotidiana, utilizzando espressioni base e vocaboli semplici
 - c. imparare a condurre una conversazione sul momento, parlando di sé e facendo domande sull'altra persona con espressioni e vocaboli semplici.

- (4) Conversazione- espressioni:
 - a. parlare utilizzando espressioni base e vocaboli semplici della vita quotidiana
 - b. organizzare un discorso su se stessi con espressioni base e vocaboli semplici
 - c. parlare delle proprie sensazioni ed esprimere le proprie idee su argomenti familiari con linguaggio semplice.

- (5) Scrittura:
 - a. Imparare a scrivere in caratteri in stampatello maiuscoli e minuscoli. Inoltre, imparare a copiare vocaboli semplici ed espressioni familiari dei quali si è appreso il suono, facendo attenzione all'ordine delle parole;
 - b. Imparare a scrivere di se stessi o di argomenti familiari, con vocaboli semplici ed espressioni base, basandosi su frasi di esempio. (Mext, 2017, cap.2, par.10, pp. 137-138)

Si può subito osservare come le competenze di ascolto e conversazione siano maggiormente sviluppate negli obiettivi. Anche nelle attività di lettura e scrittura è incoraggiato l'uso della voce nel memorizzare le parole. In particolare, la comunicazione è incentivata tramite l'uso del dibattito, con contenuti adatti all'età degli alunni.

3.1.2 Attività in LS: obiettivi e contenuti

La seconda sezione presenta le attività didattiche in LS. Come discusso nel capitolo 2, queste attività sono spesso accompagnate da un assistente madrelingua, tramite JET program o agenzie private, che interagisce con gli studenti in attività ludiche incentrate sulla comunicazione.

Nel documento, grande spazio è dato alla descrizione delle attività in inglese, che tracciano linee guida da utilizzare con tutte le altre lingue. Anche in questo caso, gli obiettivi sono dichiarati all'inizio del paragrafo, prima in generale, poi specificatamente nel caso dell'inglese:

I. Obiettivi

Favorire lo scambio di punti di vista e idee attraverso la comunicazione in lingua straniera e, basandosi sulle attività linguistiche di ascolto, lettura, conversazione e scrittura in lingua straniera, sviluppare le abilità e le qualità alla base della comunicazione secondo i seguenti punti.

- 1) Approfondire la comprensione esperienziale della lingua e della cultura mediante la lingua straniera; evidenziare le differenze fonetiche tra il giapponese e la lingua straniera, e al contempo familiarizzare con i suoni e le espressioni base della lingua straniera.
- 2) Coltivare l'abilità di scambiare le proprie idee e sensazioni, rivolgendo domande e parlando di argomenti semplici e familiari.
- 3) Approfondire la comprensione della cultura relativa alla lingua straniera e coltivare un atteggiamento propositivo verso la comunicazione e di rispetto per l'altra persona.

II. Obiettivi e contenuti per lingua: inglese

1) Obiettivi

Tenendo in considerazione le particolarità dell'inglese, attenersi alle seguenti linee guida per il raggiungimento degli obiettivi per ciascuna competenza (ascolto, lettura, conversazione-espressione, conversazione- dibattito, scrittura). Inoltre, coltivare le qualità e abilità descritte al punto I.3, attraverso lo sviluppo completo dei punti I.1 e II.2.

(1) Ascolto

- a) imparare a distinguere vocaboli semplici e familiari quando l'interlocutore parla in modo lento e chiaro;
- b) imparare a comprendere argomenti semplici e familiari quando l'interlocutore parla in modo lento e chiaro;
- c) imparare a collegare i caratteri scritti al loro suono quando questi vengono pronunciati.

(2) Conversazione "dibattito"

- a) imparare a rispondere in situazioni di saluto, ringraziamento, semplici indicazioni;

- b) a turno, imparare a scambiarsi opinioni, pensieri e sensazioni su argomenti riguardanti se stessi o gli oggetti circostanti;
 - c) con un aiuto, imparare a fare a rispondere a domande su se stessi, il compagno e gli oggetti circostanti utilizzando vocabolario semplice ed espressioni base.
- (3) Conversazione “espressione”
- a) parlare in pubblico degli oggetti circostanti, ad esempio mostrando l’oggetto, utilizzando espressioni base e vocabolario semplice;
 - b) parlare in pubblico di se stessi, ad esempio mostrando oggetti, utilizzando espressioni base e vocabolario semplice;
 - c) parlare in pubblico di argomenti familiari e riguardanti la vita quotidiana; ad esempio mostrando oggetti, utilizzando espressioni base e vocabolario semplice. (Mext, 2017, cap.4, pp. 154-155).

Anche per le attività in LS il focus è sulla comunicazione. In questo caso viene enfatizzata la funzione della LS di strumento per sviluppare curiosità verso la cultura straniera e un atteggiamento positivo verso la comunicazione. Il testo ribadisce anche il ruolo della L1 all’interno della lezione. Essa è naturalmente lo strumento dell’insegnamento, dal momento che si tratta del primo approccio alla lingua straniera per la maggior parte degli studenti; inoltre, la lingua madre diventa un mezzo di confronto per osservare le caratteristiche della LS e della lingua giapponese, sia sul piano grammaticale che sullo sfondo culturale delle due lingue. Le sezioni di “conversazione” in particolare si incentrano sull’acquisizione di capacità descrittive e di dibattito. Anche qui, si incoraggia lo sviluppo di un atteggiamento di rispetto e considerazione verso l’interlocutore e un ascolto attivo con domande pertinenti al contesto.

Sempre riguardo alla lingua inglese, il testo prosegue indicando i contenuti specifici per il terzo e quarto anno. Il documento distingue tre temi: il ruolo dell’inglese, sviluppo di abilità cognitive ed esempi di attività che soddisfano gli obiettivi didattici:

[Terzo e quarto anno]

Conoscenze e abilità

- (1) Specificità dell’inglese

Utilizzando attività in lingua straniera, lavorare affinché i seguenti punti vengano assimilati tramite l’esperienza.

- a. Comprendere la gioia e l'importanza della comunicazione attiva in lingua.
- b. Comprendere la cultura del Giappone e degli altri paesi:
 - a) apprezzare la ricchezza e le particolarità del linguaggio, abituandosi ai suoni e al ritmo dell'inglese, e al contempo imparando le differenze dal giapponese;
 - b) riconoscere l'esistenza di diversi punti di vista osservando le differenze tra comportamenti, abitudini e stili di vita tra il Giappone e gli altri paesi;
 - c) approfondire la comprensione di vari aspetti culturali attraverso esperienze di scambio con persone di differenti culture.

(2) Organizzare le informazioni ed elaborare idee, esprimersi e dibattere in inglese

Dato un argomento concreto, a seconda delle situazioni, dei casi e dell'obiettivo della conversazione, esprimere le proprie idee per sviluppare i seguenti punti:

- a) sostenere un dibattito su un tema familiare e semplice, rispettando il compagno, usando espressioni basilari e vocabolario semplice;
- b) usare il ragionamento per formulare domande e rispondere a quelle dei compagni al fine di esprimere le proprie idee e sensazioni rispetto a un tema familiare e semplice.

Qui emerge la funzione della lingua straniera nella realizzazione personale: la conoscenza linguistica può dare “gioia” e aprire la mente a nuovi punti di vista e modi di pensare. Si noti come ancora una volta, il documento enfatizzi la dicotomia “noi giapponesi” e “gli stranieri”. La LS in questo caso ha anche la funzione di sviluppare le abilità cognitive. Questo avviene, ad esempio, grazie all'esercizio del dibattito e della conversazione: lo studente impara ad organizzare le informazioni in modo logico e a dare voce alle sue sensazioni rispetto ad un tema. Il testo continua con alcuni esempi di attività che permettono l'applicazione delle funzionalità della LS:

(3) Attività linguistiche e il funzionamento della lingua

Esempi di attività che soddisfano le direttive ai punti (1) e (2).

- a. ascolto
 - a) ascoltare una breve conversazione su argomenti familiari e semplici al fine di comprenderne sommariamente il contenuto;
 - b) ascoltare espressioni di base e vocabolario semplice riguardante oggetti familiari e vicini e collegarli alle illustrazioni corrispondenti;

- c) collegare i suoni dei caratteri pronunciati [dall'insegnante] al carattere in forma scritta.
- b. conversazione- dibattito:
- a) rivolgendosi a conoscenti, scambiarsi dei saluti, ringraziare, dare indicazioni e fare richieste;
 - b) scambiarsi idee e sensazioni, preferenze e desideri riguardo a se stessi o all'ambiente circostante in forma di dibattito;
 - c) fare domande al compagno riguardo alle sue preferenze e ai suoi desideri e rispondere alle sue domande.
- c. conversazione- espressione:
- a) parlare delle cose intorno a sé (quantità, forma ecc.) davanti alla classe utilizzando oggetti, illustrazioni o fotografie;
 - b) parlare dei propri gusti, i propri desideri ecc. davanti alla classe utilizzando oggetti, illustrazioni o fotografie;
 - c) esprimere le proprie opinioni e sensazioni riguardo aspetti semplici della vita quotidiana (orari, giorni, luoghi ecc.) davanti alla classe utilizzando oggetti, illustrazioni o fotografie. (Mext, 2017, cap.4, pp. 155-156).

L'argomento delle attività in lingua straniera è presente anche nelle politiche del 2008, dalle quali si può trarre un confronto grazie a *Shōgakkō gakushū shidō yōryō, hikaku taishōhyō* (“indicazioni sul piano di studi per la scuola elementare, tabelle comparative”, Mext, 2017).

Il documento offre una comparazione per ciascun punto del piano di studi. Alla voce “Attività in lingua straniera” (pp. 208-215), la prima cosa che appare chiara è la puntualità dei contenuti: alcune sezioni (“obbiettivi”, “contenuti”, “guida all'applicazione delle direttive”) sono state nettamente ampliate con maggiori dettagli; altre sezioni, come “specificità dell'inglese” e diversi altri esempi di attività sono state aggiunte soltanto nella nuova politica, e sono quindi delle novità.

3.1.3 Indicazioni per l'insegnante

Il documento fornisce anche indicazioni agli insegnanti per la realizzazione delle attività e delle lezioni (pp. 142-145). Le indicazioni si articolano in diversi punti che vengono ripresi e

contestualizzati dalla guida per l'insegnante (*Shōgakkō gaikokugo katsudō/gaikokugo kenkyū gaidobukku*, "guida alle ricerche e alle attività in lingua straniera", p. 54, 156-157).

Possono essere riassunte nei seguenti punti:

- adottare un metodo di insegnamento che stimola la reazione degli studenti e si basa sulla comunicazione, sulla vocalizzazione e sull'esperienza in prima persona; il docente deve assumere in prima persona un atteggiamento aperto verso la comunicazione, ad esempio arricchendo il proprio discorso con semplici domande per testare l'attenzione degli alunni;
- all'inizio delle unità o delle singole attività, presentare agli studenti gli obiettivi in modo chiaro, e prima di procedere assicurarsi che li abbiano compresi;
- presentare tutti gli aspetti della motivazione, sia verbale che non verbale; ad esempio, può far utilizzare la gestualità, servirsi di oggetti, disegni, eccetera;
- promuovere un apprendimento approfondito, non superficiale; in altre parole, fare in modo che la competenza linguistica serva agli studenti per sviluppare altri tipi di competenze. Ad esempio, la capacità di approfondire i propri interessi in modo autonomo, di ascoltare in modo attivo, di organizzare un discorso, di risolvere i problemi, eccetera.
- promuovere un ambiente sereno nella classe; ad esempio, può proporre attività che stimolano la collaborazione con i compagni, come il *roleplay* e i lavori di gruppo;
- utilizzare i materiali didattici in maniera diversificata, ad esempio con canzoni, disegni e altre attività creative, servendosi anche delle nuove tecnologie;
- proporre contenuti coerenti con le altre materie, che rispecchino gli interessi degli studenti e siano adatti alla loro età;
- utilizzare la LS come strumento di comprensione culturale, sia della cultura straniera che di quella giapponese; a tal fine può iniziare da argomenti semplici e vicini ai bambini, ad esempio invitando gli studenti a parlare dei loro amici stranieri;
- agli insegnanti spetta il compito di pianificare le lezioni e le attività, mentre per la loro attuazione ci si può avvalere della collaborazione di personale esterno competente nella LS.

Si veda ad esempio il seguente passaggio:

Occorre scegliere argomenti che riguardano i giapponesi e tutti i paesi dove l'inglese è al centro, come la vita quotidiana, i costumi, la narrativa, la geografia, la storia, la cultura tradizionale, la natura. Al fine di elaborare materiali appropriati agli interessi e alle fasi di sviluppo del bambino, tenere in considerazione i seguenti punti:

- a. favorire lo sviluppo emozionale, attraverso la comprensione della diversità dei punti di vista e l'acquisizione della capacità di giudicare in modo imparziale;

- b. favorire lo sviluppo della curiosità e della comprensione della cultura del nostro paese e della cultura alla base della lingua inglese;
- c. sviluppare una mentalità aperta per approfondire la comprensione fra i popoli e coltivare uno spirito di collaborazione con l'estero, nella consapevolezza di essere parte di un paese come il nostro che si avvicina ad una società internazionale. (Mext, 2017, p.144).

Si nota la forte enfasi sull'immagine, ribadita più volte lungo il testo, del Giappone come paese aperto alle relazioni internazionali. Lo studio della LS assume quindi diverse funzionalità: sviluppo sia delle abilità personali che della comprensione interculturale.

Per riassumere, il nuovo piano studi pubblicato nel marzo 2017, che sarà applicato nell'arco dei prossimi due anni, presenta obiettivi e contenuti per le lezioni regolari di lingua straniera e per le attività in lingua.

Tra gli obiettivi si trova lo sviluppo delle qualità personali dello studente: abilità di comunicazione, ascolto attivo, curiosità e rispetto verso il prossimo, abilità organizzative. Inoltre, tramite l'esperienza diretta delle attività in LS viene promossa la comprensione della cultura straniera e della cultura giapponese.

Per quanto riguarda i contenuti, sono presentate cinque aree di competenze: ascolto, scrittura, lettura, conversazione- dibattito e conversazione- espressione. Le più importanti tra queste sono le competenze orali; in particolare, la conversazione è il fulcro dell'insegnamento e viene sviluppata tramite le attività in LS, creando un ambiente confortevole dove lo studente si sente libero di parlare e di sperimentare.

3.2 Sondaggio

L'analisi delle politiche del Monbushō può essere utile per una prima identificazione delle funzioni linguistiche attribuite a LS. Tuttavia, è utile analizzare il tema anche dal punto di vista di chi si occupa di insegnamento a livello scolastico, o da chi ha a che fare con le lingue straniere nella sua quotidianità. Infatti, come è stato discusso nel capitolo 1, la pianificazione linguistica a livello educativo non è soltanto appannaggio degli organi di governo ma si realizza in tutti gli ambienti dove la lingua è insegnata.

In questo contesto, è utile condurre un sondaggio sui temi dell'educazione linguistica e l'approccio linguistico nell'ambito della scuola elementare (v. tabella 1 e 2) al fine di comprendere le funzioni legate alla lingua straniera, i fattori che formano la motivazione e l'approccio linguistico nella scuola elementare. I risultati del sondaggio, uniti all'analisi della politica del 2017, forniscono una base per fare le osservazioni del prossimo capitolo sulle potenzialità della lingua straniera nella società giapponese.

La scelta di restringere l'ambito alla scuola elementare non comporta la restrizione del target di partecipanti; un target più ampio fornisce una visione più completa sulla percezione della lingua straniera. Il sondaggio è proposto in lingua giapponese per rendere più scorrevole e rapida la compilazione da parte dei parlanti nativi; tutti i soggetti interpellati sono cittadini nati e cresciuti in Giappone ad eccezione del secondo partecipante, le cui competenze di lingua giapponese sono comunque sufficienti a non richiedere l'uso dell'inglese. Al fine di facilitarne la distribuzione, il questionario è condotto tramite una piattaforma online.

Titolo	Educazione della LS e motivazione nella scuola elementare- 小学校の外国語教育・動機について
Obiettivo	comprensione delle funzioni di LS percepite e dei fattori che caratterizzano la motivazione e l'approccio linguistico nella scuola elementare
Target	lavoratori, studenti universitari giapponesi
Lingua	giapponese
Piattaforma	online
Distribuzione	due settimane
Forma	quattro sezioni con domande a risposta multipla, valutazione e domande a risposta aperta

Tabella 1. Informazioni generali sul sondaggio.

	sezione 1	sezione 2	sezione 3	sezione 4
tipologia di domande	-risposta multipla -limitato a insegnanti di scuola elementare	-valutazione -nessuna limitazione	-risposta aperta -nessuna limitazione	informazioni generali (occupazione, lingua straniera insegnata)
contenuti	modalità di insegnamento della LS (外国語教育・授業講座について)	funzioni linguistiche (外国語学習の目的と利益について)	motivazione (動機を育てることについて)	informazioni generali 一般

Tabella 2. Sezioni e tipologia di domande.

Il questionario si divide in tre sezioni principali con domande a scelta multipla, valutazioni e risposte aperte. La quarta sezione raccoglie informazioni generali.

La sezione 1 (tabella 3) si occupa delle modalità di insegnamento della LS nella scuola di riferimento. Questa sezione è limitata a insegnanti che lavorano attualmente nell'educazione primaria o che hanno esperienze passate.

La sezione 2 (tabella 4) tratta le funzioni linguistiche, gli obiettivi e i vantaggi dell'apprendimento di LS. Presenta cinque affermazioni basate sulle funzioni discusse nel capitolo 1 di questo studio e richiede di esprimere il proprio giudizio su di esse, in una scala da 1 a 5 (1=fortemente contrario, 5=molto favorevole).

La sezione 3 intende approfondire la questione della motivazione. Presenta sette domande a risposta aperta che chiedono l'opinione dell'insegnante in modo libero. I contenuti sono ancora una volta ripresi dalle politiche Mext 2017 per temi quali la "gioia" di imparare l'inglese, l'applicazione del metodo comunicativo per l'insegnamento delle lingue, le occasioni di incontro con ALT o con la comunità di parlanti della LS.

<p>①外国語教育・授業講座について</p> <p>Modalità di insegnamento LS</p>	<p>scelte</p>
<p>1。現在勤務されている小学校では、外国語の授業はどのように行われていますか。</p> <p>Come viene insegnata la lingua straniera nella vostra scuola? (più di una scelta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 講義 lezione frontale • 遊び (音楽、アート、踊りなど) giochi • ALTと関わる活動 attività con ALT • その他 altro
<p>2。JETプログラムや他の方法で、ALT (ティチングアシスタント) を受け入れたことがありますか。</p> <p>Avete mai collaborato con ALT (assistenti di lingua), tramite JET program o altri progetti? (una sola scelta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • あります。全部の外国語の授業で協力しています。 Sì, e collaborano attivamente in ogni lezione. • ありますが、活動だけで協力をしています。 Sì, ma collaborano soltanto nelle attività. • ありませんが、これから受け入れる可能性があります。 No, ma in futuro potrebbe accadere • ありません。受け入れることが不可能です。 No, e non pensiamo accadrà in futuro
<p>3。新学習によると、外国語教育では5ポイントが特徴となります。授業はどのポイントに最も集中していますか。</p> <p>Secondo il nuovo piano di studi, alla base del curriculum ci sono cinque punti. Su quale di questi si concentrano maggiormente le lezioni? (più di una scelta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 聞くこと ascolto • 読むこと lettura • 話すこと・表現 conversazione- espressioni • 話すこと・やり取り conversazione- dibattito • 書くこと scrittura
<p>4。授業では、どの手段を使うことが多いですか。</p> <p>Quali tipi di materiale didattico siete soliti utilizzare? (più di una scelta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 文部省を指導する教科書 testi approvati dal Monbushō • CD/DVD/PC • 先生が準備する資料 materiali preparati dall'insegnante • その他 altro

Tabella 3. Quesiti e scelte-sezione 1.

②外国語学習の目的と利益について

外国語の学習はどのような使用・利益・目的があると思いますか。次のポイントに、自分の感覚で評価をつけてください。

Vantaggi e obbiettivi dell'apprendimento LS

Quali funzioni/ vantaggi pensate ci siano nello studio di una lingua straniera?

scelte

Valutate le seguenti affermazioni secondo la vostra opinione.

- 1) 全く賛成できない *fortemente contrario*
- 2) 賛成できない *contrario*
- 3) なんとなく賛成 *neutrale/ quasi favorevole*
- 4) 賛成 *favorevole*
- 5) とても賛成 *molto favorevole*

1. 外国語の知識を得ることは、自分の成長を役に立つ。 *La conoscenza di LS aiuta nella crescita personale.*

2. 外国語の知識を得ることは、経済的な利益がある。 *La conoscenza di LS porta vantaggi economici.*

3. 外国語の知識は、社会レベルで、または異文化レベルで交流が豊かな生活を作るように役に立つ。
La conoscenza di LS aiuta nei rapporti sociali e interculturali.

4. 外国語の知識を得ることで、多彩な能力を伸ばすことができる。 *La conoscenza di LS aiuta a sviluppare svariate capacità.*

5. 外国語によって、自分の言葉を格好良くすることができる。(例：看板、歌、スピーチなどで英語の言葉を入れる)。 *Utilizzando vocaboli in lingua straniera, si può rendere il proprio linguaggio più interessante (ex: utilizzare parole inglesi in presentazioni, canzoni, insegne ecc.)*

Tabella 4. Quesiti e scelte- sezione 2.

③動機を育てることについて

Coltivare la motivazione

1. 小学生のモチベーションを育てるために、先生が授業内でどの行動をとるべきだと思いますか。また、授業の外でもできることがあると思いますか。

Per far crescere la motivazione negli studenti di scuola elementare, che comportamento deve adottare l'insegnante all'interno della lezione? Ci sono cose che può fare anche fuori dalla lezione?

2. 今までの経験では、生徒たちが「動機がない、英語を勉強したくない」と言ったりしたことがありますか。なぜそのようなことが起こると思いますか。

Nella vostra esperienza, avete mai avuto a che fare con studenti demotivati? Perché uno studente si trova demotivato?

3. 文部省の新学習では、「英語の楽しみ」を生徒に感じさせるのが大事にされています。自分の経験で、小学生の場合、「楽しみ」と「動機」はどの関係があると思いますか。

Le direttive del Monbushō sottolineano l'importanza di trasmettere allo studente il “divertimento della lingua inglese”. Nella vostra esperienza, che relazione hanno “divertimento” e “motivazione”

4. 「文法を自分で見つけて習う」、「文脈から想像してわかる」、「コミュニケーション能力を伸ばす」などが、CLT (Communicative Language Teaching) の特徴となっています。小学生の場合は、その「自分で見つけよう」という気持ちが動機とどの関係があると思いますか。

“Scoprire la grammatica da soli”, “trarre conclusioni dal contesto”, “migliorare le capacità comunicative” eccetera sono alcuni dei punti chiave del metodo comunicativo di insegnamento linguistico. Nel caso degli studenti di scuola elementare, quale relazione ha la “motivazione” con il concetto di “scoprire da soli”?

5. ALTや外国人との交流は、動機とどの関係があると思いますか。また、その交流の機会がある際、生徒たちはどの反応を見せますか。（積極的・興味がある・シャイで話せないなど）。

Che relazione c'è tra la motivazione e gli scambi interculturali con ALT e stranieri? Quando si presentano queste occasioni, quale atteggiamento dimostrano gli studenti? (entusiasmo, interesse, timidezza eccetera)

6. 教科書、CD、DVDなどの勉強手段についてです。小学校の場合、動機を役に立つ手段はどの特徴があると思いますか。（かたかな有無・対話形式・カラフルなど）

Quali caratteristiche possiede un materiale didattico che favorisce la motivazione? (presenza del *katakana*, interattività, colori e immagini, eccetera)

7. 生徒たちが持っている「異文化」や「外国人」のイメージを作るために、教育がどのような役割があると思いますか。

Che ruolo gioca l'educazione nella formazione dell'immagine di “cultura differente” e “straniero” negli studenti?

8. 他にコメント、考え、提案などがあれば、こちらで書いてください。

Spazio per altri commenti, idee e suggerimenti.

Tabella 5. Domande a risposta aperta- sezione 3.

3.2.1 Presentazione dei risultati per partecipante

Primo partecipante: docente di scuola elementare. Nella scuola, l'inglese è la sola LS insegnata.

Sezione ①

1. Giochi / Attività con gli assistenti di lingua.
2. Sì, e collaborano attivamente in ogni lezione.
3. Conversazione- dibattito
4. Testi approvati dal Monbushō.

Sezione ②

1. 4/5 (favorevole)
2. 4/5 (favorevole)
3. 4/5 (favorevole)
4. 3/5 (neutrale)
5. 3/5 (neutrale)

Sezione ③

1. Gli insegnanti devono divertirsi.
2. Credo sia necessario per gli studenti avere molte possibilità di incontrare persone di altri paesi.
3. Il divertimento è legato alla motivazione.
4. Non sono d'accordo nel far scoprire la grammatica da soli a studenti delle elementari.
5. I bambini dimostrano entusiasmo negli scambi culturali.
6. Interattività, focus sull'ascolto, senza *katakana*.
7. Personalmente non cerco di costruire alcuna immagine.
8. n/a

Secondo partecipante: insegnante di inglese all'università. Lavora con materiali propri.

Sezione ① n/a

Sezione ②

1. 5/5 (molto favorevole)
2. 3/5 (neutrale)
3. 5/5 (molto favorevole)
4. 5/5 (molto favorevole)
5. 4/5 (favorevole)

Sezione ③

1. n/a
2. Sì, mi è capitato. Come educatore, credo che uno degli errori sia non chiarire gli obiettivi dell'apprendimento.
3. Penso che siano due cose diverse. Tuttavia, penso che più si è motivati, più ci si diverta.
4. Non sono d'accordo nel far scoprire la grammatica da soli a studenti delle elementari.
5. Bisogna valutare bene l'efficacia dell'attività, dal momento che in base a come si prepara l'incontro con gli stranieri, l'attività può avere senso o meno.
6. Per le elementari, vanno bene dei materiali che stimolano lo studente.
7. Aiuta a costruire un contesto teoretico.
8. L'educazione inglese in Giappone dovrebbe cambiare verso un "inglese utile".

Terzo partecipante: studente universitario. Lavora part time in un *juku*, dove insegna anche inglese.

Sezione ① n/a

Sezione ②

1. 5/5 (molto favorevole)
2. 4/5 (favorevole)
3. 4/5 (favorevole)
4. 4/5 (favorevole)
5. 4/5 (favorevole)

Sezione ③

1. Tenere una lezione divertente. Creare un'atmosfera rilassata dove si è liberi di sbagliare. Trattare argomenti familiari in inglese.
2. Perché pensano che in Giappone si viva lo stesso anche senza sapere l'inglese. Non vogliono studiare tanto per farlo.
3. Come dice il proverbio “si fa bene ciò che piace”, penso che se una cosa è divertente la motivazione aumenti.
4. Può esserci una correlazione, se i bambini lo capiscono [il concetto di “scoprire da soli”].
5. Dipende dalla persona: chi è estroverso cerca di fare conversazione con iniziativa, mentre chi è timido non parla. Ci sono anche bambini che faticano ad interagire con bravi ALT.
6. In generale credo che il *katakana* non sia necessario, ma nei primi anni forse è meglio che ci sia. Penso che materiali didattici piacevoli alla vista stimolino la curiosità.
7. Credo abbia un ruolo molto importante.

8. Credo che utilizzare, ad esempio, delle canzoni permetta di apprendere più facilmente. Anche se all'inizio è difficile accettare l'altra cultura, se si continua con perseveranza si può arrivare a comprenderla.

Quarto partecipante: studentessa universitaria. Studia relazioni internazionali ed è tutor per gli studenti stranieri nel dormitorio dove risiede.

Sezione ① n/a

Sezione ②

1. 4/5 (favorevole)
2. 4/5 (favorevole)
3. 5/5 (molto favorevole)
4. 4/5 (favorevole)
5. 3/5 (neutrale)

Sezione ③

1. Trasmettere la piacevolezza delle lingue straniere (soprattutto dell'inglese). Quando ero alle medie, nelle lezioni d'inglese facevo cose come cantare canzoni in inglese, presentare la città dell'ALT, e così via. Personalmente, è stato grazie ad attività di questo tipo se ho sviluppato un interesse verso l'inglese e gli altri paesi.
2. Penso che se si dà molta importanza alla grammatica e alla lettura, negli studenti non nasca quella sensazione di "piacevolezza" di cui parlavo prima.
3. Semplicemente, credo che se ci si diverte si è anche più motivati.
4. Di certo, se c'è la motivazione si studia la lingua anche da soli. Tuttavia credo che sia difficile che "scoprire la grammatica da soli" o "trarre conclusioni dal contesto" diventino motivazione.
5. Secondo me è molto importante incontrare stranieri, a cominciare dagli ALT, perché fa nascere la motivazione.
6. n/a

7. Penso che abbia il ruolo di far capire che relazionarsi con una cultura o una persona di un altro paese non è “difficile”, ma “divertente”.
8. n/a

Quinto partecipante: lavoratore in un ambito al di fuori dell’insegnamento con figli attualmente nella scuola elementare.

Sezione ① n/a

Sezione ②

1. 5/5 (molto favorevole)
2. 5/5 (molto favorevole)
3. 5/5 (molto favorevole)
4. 5/5 (molto neutrale)
5. 4/5 (favorevole)

Sezione ③

1. Tenere lezioni non basate sul libro di testo, ma sulla comunicazione e sull’inglese “vivo”.
2. Perché non c’è la cultura dell’inglese. Non è percepita la necessità di usare l’inglese.
3. C’è una correlazione profonda. Ancor più importante è trovarsi in un ambiente in cui si possa usare molto l’inglese, anche solo per breve tempo.
4. Il meccanismo con cui gli alunni delle elementari apprendono l’inglese non è la grammatica. Apprendono di più attraverso le esperienze e interiorizzando il significato delle parole.
5. Per i bambini delle elementari, uno straniero è qualcosa di speciale. La sua presenza è necessaria perché, quando si crea familiarità con qualcuno, la sua lingua ci appare più “vicina” rispetto a quella di uno sconosciuto.
6. Il *katakana* è utile. L’apprendimento è più semplice quando si scrive la pronuncia [delle parole].

7. [L'educazione] crea più occasioni di incontro con bravi ALT e belle persone da altri paesi. Sarebbe anche auspicabile creare più incontri con studenti della stessa età.
8. n/a

3.2.2 Analisi dei risultati

Sezione ①

Il primo partecipante ha fornito indicazioni sulle pratiche di insegnamento adottate nella scuola dove presta servizio. Prevalgono le attività ludiche con la collaborazione costante degli ALT con attività focalizzate sul dibattito e l'ascolto. Utilizza testi approvati dal Monbushō.

Sezione ②

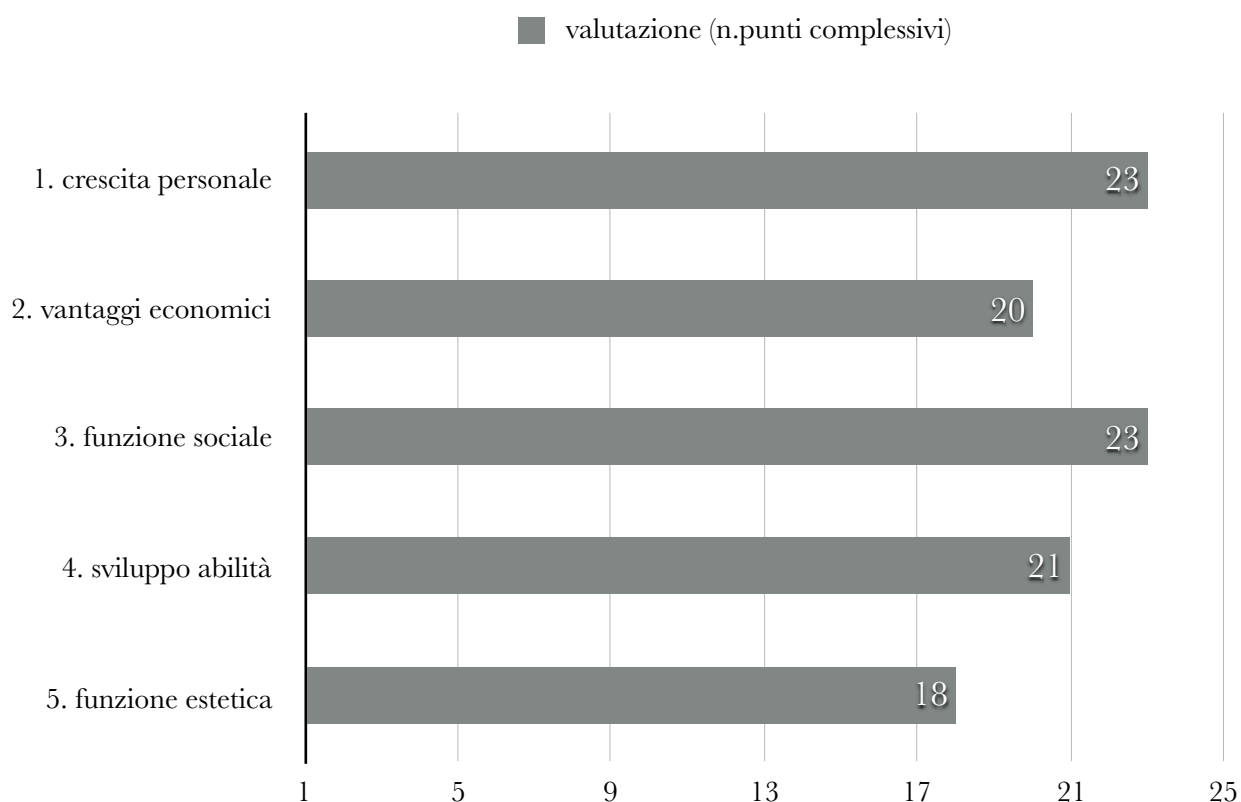


Grafico 1. Valutazione complessiva delle funzionalità LS.

Il grafico 1 mostra i risultati complessivi della valutazione delle funzionalità di LS. Le funzioni valutate in modo più positivo sono quella di “crescita personale”(23 punti) e la “funzione sociale”(23 punti). A seguire, lo sviluppo di abilità personali (21 punti), i benefici economici (20 punti). La funzione estetica è la meno valutata (18 punti).

Dall’osservazione complessiva dei risultati, subito emerge come tutte le funzioni proposte abbiano ricevuto una valutazione medio-alta. Nessuna di esse è stata valutata come poco o per nulla importante.

In particolare, l’apprendimento di LS risulta legato prevalentemente allo sviluppo della persona: conoscere una lingua straniera permette di coltivare abilità come la comunicazione, l’ascolto, la curiosità verso gli altri e una mente aperta e comprensiva. Di pari valore è l’importanza a livello sociale della LS: essa permette di ampliare il cerchio delle proprie conoscenze, di mediare tra la propria cultura e quella straniera.

La funzione puramente strumentale di ottenere benefici economici tramite la conoscenza di LS è valutata come mediamente importante. Ancor meno conta il valore estetico di abbellimento del proprio linguaggio.

Sezione ③

Dalle risposte all’intervista in sezione 3 si ricavano alcune osservazioni riguardo alla motivazione e ai fattori che la compongono. Si possono riassumere nelle seguenti sezioni:

- ruolo dell’insegnante: il docente dovrebbe avere un atteggiamento positivo nei confronti della lingua straniera. Dovrebbe essere il primo a divertirsi nell’insegnare e trasmettere entusiasmo. Dovrebbe chiarire dall’inizio gli obiettivi del corso e della singola lezione o attività. Inoltre, l’insegnante ha responsabilità nel dare un contesto alla lingua straniera, fornendo nozioni sulla cultura ad essa legata ed insegnando una lingua utile alla comunicazione. È importante che l’insegnante incoraggi gli studenti ad avere perseveranza.
- ambiente di classe: è ideale un ambiente favorevole al dialogo, alla comunicazione, dove lo studente si sente libero di sbagliare.
- elemento di divertimento: far divertire gli studenti con la lingua straniera è indispensabile per coltivare la motivazione. La grammatica è importante soprattutto negli anni di scuola

elementare, ma la concentrazione sui testi non è sufficiente. Ad integrazione sono necessarie varie attività dove si possa sperimentare con la lingua straniera e imparare nozioni di cultura per stimolare la creatività e la curiosità degli studenti.

- presenza di ALT: l'assistente di lingua è indispensabile per correggere la pronuncia, per praticare le abilità comunicative e per creare familiarità e affettività con la lingua straniera. Gli incontri con gli ALT andrebbero preparati in maniera tale da rendere efficace la loro presenza.
- materiale didattico: la presenza del *katakana* è utile almeno per i primi anni, per apprendere la pronuncia e facilitare la memorizzazione delle parole. Sono preferibili materiali piacevoli alla vista, con molti esercizi d'ascolto e di conversazione e che stimolino l'interazione tra compagni di classe.

4. Motivazione e funzioni linguistiche

Implicazioni nella società giapponese

Perché è importante la motivazione? Riprendendo il concetto di *attitude*, Leis (2012) sostiene come forgiare un atteggiamento positivo verso la LS nei primi anni di insegnamento sia indispensabile per formare una motivazione duratura. Leis spiega questo concetto con la metafora di una casa: nell'istruzione primaria, è necessario gettare le fondamenta che permettono all'intera struttura di durare nel tempo. Le "fondamenta" sono date dall'atteggiamento positivo nei confronti della lingua straniera, dall'interesse e dal rispetto per la cultura a essa legata, e infine dalla sicurezza dello studente nella sua abilità comunicativa. Se un bambino sviluppa una buona motivazione allo studio di una lingua fin dall'inizio, sarà più facile non perdere l'entusiasmo a fronte di contenuti più difficili o dei ben noti esami di ammissione ai livelli superiori di istruzione.

Il materiale analizzato finora fa emergere come la questione della motivazione rappresenti una sfida per l'insegnante, specie a fronte delle nuove direttive per il curriculum che prevedono l'inserimento di lezioni di grammatica e vocabolario dal quinto anno. Le nuove direttive e i soggetti intervistati hanno sottolineato come la motivazione si basi su due punti principali: primo, uno studio attivo, interattivo, che non si concentra troppo sul testo ma lascia spazio alla comunicazione; secondo, le interazioni con gli stranieri al fine di favorire la comprensione interculturale. Le politiche linguistiche e il sondaggio sulle funzioni della lingua hanno evidenziato come imparare una lingua straniera porti un miglioramento nelle relazioni sociali e permetta lo sviluppo delle qualità individuali. Da questo contesto si possono trarre alcune osservazioni sulle relazioni tra la motivazione all'apprendimento di LS, le funzioni linguistiche e la società giapponese contemporanea.

4.1 Motivazione e atteggiamento: caratteristiche

Come discusso al capitolo 1, la motivazione ha una natura sfaccettata e non è facilmente definibile. Per dare un'interpretazione del tipo di motivazione incoraggiato negli studenti, il modello di Gardner (1959) risulta utile perché suddivide la formazione della motivazione in tre contesti di immediata comprensione: la lingua, la comunità di stranieri che la parlano e l'ambiente di apprendimento. Le politiche linguistiche e i soggetti intervistati hanno dimostrato la consapevolezza della relazione di tutti questi fattori con la motivazione degli studenti (v. tabella 1):

1. atteggiamento verso la LS: dall'analisi è emerso come le politiche incoraggino la curiosità verso la lingua straniera. Per far questo, sono evidenziate le differenze tra la lingua giapponese e la lingua straniera e si lascia ampio spazio allo sviluppo delle abilità comunicative;
2. atteggiamento verso la comunità straniera: le politiche indicano l'impiego di assistenti madrelingua per le attività complementari alle lezioni. Anche gli intervistati hanno confermato come la presenza di figure-guida straniere nelle classi, oppure le occasioni di incontro dentro e fuori dall'ambiente scolastico, abbiano la potenzialità di formare un atteggiamento positivo verso la comunità straniera.
3. ambiente di apprendimento: l'insegnante è fondamentale per trasmettere l'entusiasmo e il senso di divertimento agli studenti. C'è consapevolezza dell'importanza di utilizzare materiali didattici piacevoli alla vista, interattivi e facilitati dalla presenza del *katakana* per la pronuncia delle parole.

Motivazione integrativa (Gardner, Dornyei)	fattori che ne permettono la coltivazione (Mext, sondaggio)
integrazione	<ul style="list-style-type: none">• idea di "appartenenza": comunità giapponese e società globalizzata, <i>imagined community</i>• linguaggio semplice, facilitazione della pronuncia con il <i>katakana</i>, esercizi interattivi incentrati su ascolto e conversazione• apertura all'incontro con lo straniero e con la cultura straniera
atteggiamento verso l'ambiente di apprendimento	<ul style="list-style-type: none">• insegnanti entusiasti che trasmettono la gioia dell'imparare• ambiente rilassato che non demonizza l'errore• contenuti del corso familiari agli studenti

Tabella 1. Fattori che determinano la motivazione all'apprendimento secondo le politiche linguistiche e il sondaggio, nella lettura di motivazione integrativa di Gardner.

4.2 Atteggiamento integrativo, *imagined communities* e comprensione interculturale

Riprendendo la terminologia di Gardner, si può dire che le politiche linguistiche incoraggino un atteggiamento di tipo integrativo. Questo significa che lo studente è motivato dalla volontà di avvicinarsi ad una cosiddetta *imagined community*, la proiezione di un gruppo sociale del quale vuole entrare a far parte o con cui vuole relazionarsi.¹

In questo caso, la *imagined community* è l'insieme dei cittadini stranieri che parlano la lingua in questione. Lo studente è incentivato allo studio dalla curiosità suscitata dall'incontro con gli stranieri ed è motivato dalla volontà di saperne di più sulla loro cultura, attivando il processo che Gardner chiama *integrative motivation* (v.cap.1). Le politiche linguistiche riflettono questo sfondo teorico quando parlano di "comprensione interculturale" (*ibunka rikai*): come emerso dall'analisi, gli studenti sono incoraggiati ad assumere un atteggiamento positivo e propositivo nei confronti dell'altra cultura e degli stranieri, a cominciare dagli ALT.

A livello di scuola elementare, e di fatto per la maggior parte delle scuole di secondo grado, la *imagined community* corrisponde alla comunità di coloro che parlano la lingua inglese. Le politiche linguistiche, infatti, così come i soggetti intervistati, indicano chiaramente come la prima scelta per la lingua straniera sia l'inglese.

È indubbia l'importanza dell'inglese come lingua franca a livello internazionale; tuttavia, alcuni studiosi riconoscono una falla nella proposta educativa e nei suoi obiettivi di comprensione interculturale. Hatori (2005), ad esempio, rilegge criticamente il sistema dell'educazione linguistica giapponese evidenziando come esso sia un sistema basato sul potere economico dei paesi anglofoni. La storia delle politiche linguistiche (v.cap.2) dimostra come l'inglese sia rimasto l'assoluto protagonista nell'educazione della LS dai tempi dell'occupazione americana; Hatori ritiene che le attuali normative per l'educazione servano non tanto a favorire la convivenza interculturale, quanto più alla reiterazione dei meccanismi di potere.

Il Giappone nel suo contesto sociale attuale ha molto di più da offrire in termini di varietà culturale. I dati sul censo della popolazione del 2017 dimostrano la presenza di comunità di oltre 2.2 milioni di stranieri da 37 diversi paesi. Le nazionalità maggiormente presenti sono, nell'ordine, Cina, Corea del Sud, Filippine e Brasile, seguite da Vietnam, Nepal, Stati Uniti, Taiwan e Perù². Oltre a queste, la minoranza etnica Ainu e i nativi dell'arcipelago delle Ryūkyū, con i loro discendenti, sono ormai

¹ Il primo a definire *imagined communities* è Anderson in uno studio sul nazionalismo del 1983. Lo stesso concetto è stato utilizzato da Kanno per parlare della relazione tra educazione scolastica e società nel caso dei bambini bilingui in Giappone (2003).

² Da Statistic Bureau, Hōmushō (Ministero della Giustizia), 2017.

presenti in tutto il paese. Hatori sostiene che una tale ricchezza culturale possa essere valorizzata con l'inserimento nel curriculum delle lingue minoritarie locali a fianco dell'inglese. Questo significa, ad esempio, insegnare il portoghese in una città come Nagoya con una vasta comunità di brasiliani, oppure la lingua di Okinawa per una scuola di Tokyo con studenti originari dell'isola.

L'inserimento della lingua straniera minoritaria nel curriculum, secondo Hatori, ha anche il vantaggio di fornire nuovi posti di lavoro agli immigrati. Storicamente, le comunità di cittadini stranieri in Giappone sono state vittime di discriminazione sul lavoro e nella vita sociale (Komai, 2000) e ancora oggi molti studiosi sono concordi nell'affermare che le politiche sull'immigrazione non bastino per realizzare una piena integrazione degli stranieri. In questo contesto, Hatori sottolinea come l'insegnamento della lingua minoritaria come lingua straniera abbia la potenzialità di incoraggiare la comprensione della realtà culturale di queste comunità, facilitandone l'accettazione. Alle argomentazioni di Hatori, si può aggiungere il fatto che, come discusso in precedenza, la motivazione degli studenti sia data in gran parte dall'incontro con i parlanti nativi: la proposta di Hatori è coerente con questo, perché implica la possibilità degli studenti di avere un costante contatto con gli stranieri anche fuori dall'ambiente scolastico, nella loro vita quotidiana.

4.3 Motivazione, comunicazione e sviluppo delle abilità personali

Oltre alla comprensione interculturale, l'analisi dell'ultima policy per l'insegnamento della LS nella scuola elementare ha evidenziato la formazione delle abilità personali come caratteristica della motivazione all'apprendimento; prima fra tutti, la competenza comunicativa.

A questo proposito, Sergeant (2009: 44) citando Koike (1978: iv-v) fa notare come il Giappone odierno dimostri la spiccata esigenza di una comunicazione che permetta di scambiare le idee e far valere le opinioni giapponesi nei rapporti internazionali. Kubota (2015: viii) aggiunge come le abilità comunicative siano indispensabili per sopravvivere in un ambiente di lavoro come quello odierno, "instabile e globalizzato" allo stesso tempo. "Comunicazione" significa quindi "connessione", significa far emergere la propria identità, ed è proprio la formazione dell'identità dell'individuo quello su cui le politiche linguistiche insistono. Come sottolinea Leis (2012), la capacità di comunicare fluentemente in lingua straniera è uno dei fattori principali nella motivazione individuale³: lo studente è motivato dalla prospettiva di saper parlare in lingua

³ Leis si basa sul modello di Dorney (2005) di *motivational self system*, secondo il quale la motivazione nell'apprendimento della LS è legata alla proiezione di sé come individuo di successo, in grado di utilizzare al meglio la lingua straniera.

straniera, di poter avere successo sostenendo un dibattito e così via. Lo sviluppo delle abilità personali, e la visualizzazione di se stessi con queste abilità, è ciò che spinge lo studente a migliorarsi costantemente.

Nella formazione di un curriculum basato sulla comunicazione, tuttavia, ci sono alcuni punti degni di considerazione. Seargeant (2009: 58-59) fa notare come la comunicazione possa avere diversi significati in diverse culture. La componente culturale è indispensabile per fornire un contesto alla comunicazione e una struttura che consenta di condurre una conversazione con un partner straniero senza intoppi.

Nel contesto giapponese, ad esempio, la comunicazione è influenzata dal sistema di *jōgei kankei*. Il termine significa “relazioni gerarchiche” e sta ad indicare un sistema sociale basato su differenti livelli di subordinazione che regolano ogni aspetto della società: la famiglia, la scuola, l’ambiente di lavoro e l’intera comunità. La gerarchia è costruita in base all’età, al ruolo sociale e al genere (Nippoda, 2012:). Questo tipo di relazioni influenzano la scelta del registro linguistico, così come aspetti relativi alla prosodia e alla cinetica (Hendry, 2012: 93).

Seargeant sostiene che l’insegnante debba tenere in considerazione tali caratteristiche della comunicazione giapponese e spiega come, nel concreto, questo significhi adattare la comunicazione in lingua inglese al contesto giapponese.

Questo è vero quando la *imagined community* è limitata a membri giapponesi, ad esempio in un contesto come quello di classe, e specialmente per la scuola elementare, uno spazio in cui i bambini iniziano appena ad imparare le norme sociali e le relazioni gerarchiche della società giapponese. Tuttavia, come è stato discusso in precedenza, se l’obiettivo delle politiche linguistiche è insegnare a comunicare a livello internazionale attraverso l’inglese, è inevitabile che si presenti la necessità di inserire, nei tempi e modi adeguati, nozioni di comunicazione nel contesto delle altre culture. Inoltre, le relazioni gerarchiche cambiano di paese in paese: lo stesso modello di comunicazione in lingua giapponese non si può applicare acriticamente anche alle altre lingue straniere. L’educazione alla comunicazione, dunque, è completa nel caso in cui insegnano le specificità della cultura che la supporta, nei suoi valori e ideologie (Seargeant, 2009).

Come evidenziato dalle politiche linguistiche e dai soggetti intervistati, anche Leis (2012) riconosce il ruolo della comunicazione attiva e della interattività della lezione per sostenere la motivazione degli studenti. Questo significa per l’insegnante partecipare attivamente alle attività linguistiche, utilizzare materiali didattici multimediali, avere un atteggiamento positivo nei confronti dell’errore e complimentare gli studenti in giusta misura. Inoltre, Leis enfatizza il ruolo della creatività e della lentezza nelle attività, ovvero sia lasciare il giusto spazio perché i bambini abbiano modo di ragionare su ciò che viene loro proposto.

4.4 La formazione dell'identità individuale

A fianco dello sviluppo delle qualità personali, le politiche linguistiche insistono su un ulteriore ruolo dell'educazione di lingua straniera: quello di formazione dell'identità individuale come cittadini giapponesi. I contenuti delle attività, in particolare, premono su tematiche proprie della cultura giapponese in termini di tradizioni popolari, storia, geografia, lingua, e così via. Si può dire che l'obiettivo di "comprensione della cultura" non si limiti alla cultura straniera, ma si estenda anche alla cultura nativa. In altre parole, i bambini imparano fin dai primi anni a parlare di Giappone in lingua straniera, e sono incoraggiati a diffondere questa conoscenza a chi non appartiene alla loro cultura.

Seargeant (2009) esplora questo aspetto della lingua straniera in Giappone, in particolare dell'inglese, chiamandolo *promulgation function*: la funzione della LS diventa la promozione delle idee dal Giappone agli altri paesi. I primi anni dell'educazione scolastica si focalizzano sull'apprendimento della lingua e della cultura giapponese; successivamente, la lingua straniera si inserisce allo scopo di promuovere l'immagine del Giappone a livello internazionale. Nella terminologia di Gardner (1959), Dornyei (2005) e Leis(2012), si può parlare di una *imagined community* verso cui lo studente indirizza i suoi sforzi; in questo caso, la "comunità" è di fatto l'immagine di se stessi come appartenenti alla nazione Giappone, nel ruolo di ambasciatori del paese in un contesto di comunicazione internazionale.

Le norme sull'educazione linguistica legano questo concetto alla motivazione dello studente attraverso i contenuti: nella scelta dei temi delle lezioni e delle attività, ampio spazio è dato agli argomenti che riguardano le azioni quotidiane dei bambini, i loro interessi, il loro ambiente di vita, ciò che li tocca da vicino e che forma la loro identità come giapponesi. Secondo Seargeant (2009), l'insistenza sull'espressione della cultura giapponese in lingua straniera è il riflesso di un'ideologia linguistica che definisce neo-nazionalista.

4.5 Verso Tokyo 2020: nuove sfide educative

Le prossime Olimpiadi e Paralimpiadi che vedranno Tokyo come città ospitante stanno mobilitando il Giappone sotto molti aspetti. Uno fra tutti è il settore dell'istruzione.

Nell'aprile 2017 il governo ha lanciato una nuova iniziativa educativa chiamata "Yōi Don! Sukūru", in inglese "Yōi Don! Program". Il progetto prevede l'introduzione in tutte le scuole di lezioni incentrate sui valori dei giochi olimpici e sulla scoperta delle culture straniere.

La particolarità dell'iniziativa è quella di portare all'interno della classe i membri delle comunità straniere locali. Ad esempio, come riporta la pagina ufficiale del progetto, la scuola elementare di Ochanomizu (Tokyo) ha coinvolto la grande comunità russa presente nel quartiere: questo ha creato occasioni di incontro tra i bambini giapponesi e russi, realizzando uno scambio sia linguistico che culturale.

Questa iniziativa sfrutta la potenzialità delle Olimpiadi come strumento di diffusione della cultura in un doppio livello: da una parte, incoraggia gli studenti giapponesi ad interessarsi della cultura straniera; dall'altra, è un modo per presentare la cultura giapponese alle comunità locali e viceversa di creare occasioni per l'integrazione degli stranieri. Nell'ottica della motivazione, in questo progetto è possibile leggere, ancora una volta, una duplice direzione: l'integrazione dell'individuo in una società che cambia aspetto e riconosce la presenza straniera, assieme all'esaltazione dell'identità di cittadino giapponese con un suo patrimonio linguistico e culturale.

L'esigenza di conoscenze linguistiche si esprime non soltanto nell'ambito scolastico, ma anche nel mondo del lavoro. In particolare, gli ospedali della capitale si stanno attrezzando per garantire la presenza di infermieri competenti in più lingue straniere e un servizio di video chiamata multilingue. Al fine di preparare il personale medico, sono all'attivo dei corsi di lingua straniera incentrati sul linguaggio settoriale in inglese, coreano, cinese e portoghese (Asia Nikkei Review, 20 agosto 2017). Oltre a questo, è attivo il bando di selezione di volontari per vari tipi di servizi nella durata dei giochi olimpici, in particolare per la mediazione linguistica e l'accoglienza degli stranieri (Comitato per i Giochi Olimpici e Paralimpici di Tokyo, 2016).

Anche queste iniziative dimostrano come il paese stia cercando di proiettare un'immagine di sé globalizzata, accogliente, al passo con esigenze di comunicazione concrete. Come sostiene Robson (2016), le Olimpiadi rappresentano l'occasione di cambiare per il meglio: l'attenzione dei media sia verso i punti di forza che verso gli anelli deboli del paese costituisce una spinta per risolvere i problemi prima di presentarsi allo sguardo internazionale. Tra i tanti obiettivi del Giappone per i prossimi anni, Robson è convinto che il multiculturalismo sia fondamentale per essere coerenti con gli ideali olimpici di uguaglianza e integrazione; un multiculturalismo, si può aggiungere, che passa prima da un'educazione linguistica modellata sull'*integrative motive* che insegna non soltanto nozioni, ma un generale atteggiamento positivo nei confronti dello straniero.

Conclusioni

L'obiettivo dell'elaborato è stato quello di analizzare quale tipo di atteggiamento verso la lingua straniera sia presente nelle attuali politiche linguistiche oggetto di modifica nel 2017.

Per dare un framework, si è prima di tutto osservato che cosa si intende per *language planning*, chi se ne occupa, di che cosa parla. Si è capito che esso avviene a più livelli (governativo, scolastico e nelle istituzioni private) e si occupa di diversi temi (*corpus, status, prestige, language-in-education*). Ciò che diventerà il contenuto delle lezioni rispecchia quindi una linea governativa con una determinata ideologia: il curriculum non si ferma solo all'ambiente scolastico, ma evidenzia una determinata linea di pensiero nelle relazioni internazionali.

Questa ideologia è rispecchiata dagli obiettivi e dai contenuti del curriculum linguistico: le politiche linguistiche danno una direzione allo studente al fine di motivarlo ad utilizzare la lingua in un determinato modo. L'analisi storica ha dimostrato come, fin dall'inizio dell'educazione moderna, le funzioni linguistiche e la motivazione siano cambiate in base alla percezione dello "straniero" e alla posizione del Giappone nei rapporti internazionali. Nel periodo Edo, lo studio del cinese classico come lingua scritta afferma il prestigio della nobiltà e dei samurai, mentre le prime missioni commerciali dall'Olanda accendono l'interesse per le lingue europee. Il periodo Meiji rappresenta il fiorire del *rangaku* di pari passo con l'apertura del paese alle innovazioni tecnologiche, che permettono al paese di crescere fino a diventare la potenza coloniale tristemente protagonista della seconda guerra mondiale. Il conflitto è sostenuto da un'ideologia di nazionalismo radicale che si riflette nella quasi totale demonizzazione della lingua straniera, la lingua del nemico. Il periodo successivo alla fine della guerra vede stabilirsi un curriculum in linea con gli ideali democratici e la reintroduzione della lingua straniera; grazie all'appoggio degli Stati Uniti la lingua inglese diventa l'assoluta protagonista della pianificazione linguistica e lo rimane fino ad oggi.

Le recenti politiche linguistiche evidenziano obiettivi incentrati sullo sviluppo delle abilità personali, dell'identità come giapponesi e della comprensione interculturale. Il sondaggio proposto ha avuto lo scopo di integrare queste osservazioni con il punto di vista di chi si occupa in prima linea con l'educazione linguistica. I risultati hanno fatto emergere una certa insoddisfazione riguardo al metodo di insegnamento tradizionale incentrato sulla lettura e la traduzione, e una propensione verso l'adozione di materiali e strategie didattiche interattive e basate sulla comunicazione.

L'indagine sulle funzioni linguistiche ha rivelato la percezione della LS come strumento di crescita personale e di interazione sociale.

In questo contesto, l'educazione LS ha la potenzialità di aiutare l'integrazione delle comunità di stranieri presenti in Giappone che a tutt'oggi sono vittima di discriminazione. Attraverso l'inserimento nel curriculum di lingue straniere presenti nel contesto locale, maggiori contatti con le comunità di immigrati e lezioni basate sullo sviluppo delle abilità comunicative, è possibile sia coltivare la motivazione degli studenti che migliorare l'integrazione degli stranieri. In previsione di Tokyo 2020, le politiche linguistiche mirano alla coltivazione delle competenze comunicative degli studenti e alla proiezione dell'immagine di un Giappone globalizzato, al passo con le esigenze di dialogo interculturale.

Bibliografia

ANDERSON, Benedict, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, New York, Verso, 2006.

ALLPORT, Gordon W., "Attitudes", in Murchison (a cura di), *Handbook of Social Psychology*, Worcester, Clark University Press, 1935, 798-844.

ASHIKAGA, Michiya, "A Historical Sketch of Overseas Study of the Japanese People", *Journal of Kyushu University of Health and Welfare*, 4, 2003, 41-49.

BALBONI, Paolo E., *Dizionario di Glottodidattica*, Perugia, Edizioni Guerra, 1999.

BALDAUF, Richard B., KAPLAN, Robert B., *Language Planning in Primary Schools in Asia*, New York, Routledge, 2013.

BARTRAM, Brendan, *Attitudes to Modern Foreign Language Learning: Insights from Comparative Education*, London, Bloomsbury Publishing, 2010.

BESTOR, Victoria, *Routledge Handbook of Japanese Culture and Society*, Routledge, 2001.

BUTLER, Yuko Goto, IINO, Masakatsu, "Current Japanese Reforms in English Language Education: the 2003 'Action Plan'", *Language Policy*, 4, I, 2005, 25-45.

CHAMBERS, Gary N., *Motivating Language Learners*, Clevedon, Multilingual Matters, 1999.

CHRISTIAN, Donna, "Language Planning: The View from Linguistics", in Frederick J. Newmeyer (a cura di), *Linguistics: The Cambridge Survey, IV. Language: The Socio-cultural Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, 193-210.

DOBBINS, James, POOLE, Michele A., *After the War. Nation-Building from FDR to George W. Bush*, Santa Monica, Rand Corporation, 2008.

- DUKE, Benjamin C., *The History of Modern Japanese Education: Constructing the National School System, 1872-1890*, New Brunswick, Rutgers University Press, 2009.
- DORNYEI, Zoltan, "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", *The Modern Language Journal*, 78, III, 1994, 273-284.
- DORNYEI, Zoltan, "Understanding L2 Motivation: On with the Challenge!", *The Modern Language Journal*, 78, IV, 1994, 515-523.
- FERGUSON, Gibson, *Language Planning and Education*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2006.
- FREDDI, Giovanni, *Glottodidattica: Principi e Tecniche*, "Biblioteca di Quaderni d'Italianistica", Toronto, Canadian Society for Italian Studies, 1993.
- GARDNER, Robert C., LAMBERT, Wallace E., "Motivational Variables in Second-Language Acquisition", *Canadian Journal of Psychology*, 13, IV, 1959.
- GARDNER, Robert C., *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Londra, Edward Arnold Publishers, 1985.
- GARDNER, Robert C. *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-educational Model*, New York, Lang, 2010.
- HAGERMAN, Craigh, "English Language Policy and Practice in Japan", *Kiyo Journal*, 2009, 47-64.
- HATORI, Reiko, "A Policy on Language Education in Japan: Beyond Nationalism and Linguicism", *Second Language Studies*, 23, II, 2005, 45-69.
- HEENAN, Patrick, *The Japan Handbook*, New York, Routledge, 2013.
- HENDRY, Joy, *Understanding Japanese Society*, "Nissan Institute/ Routledge Japanese Studies", New York, Routledge, 2012.
- HOOD, Christopher P., *Japanese Education Reform: Nakasone's Legacy*, New York, Routledge, 2003.

- HORIGUCHI, Sachiko, IMOTO, Yuki, POOLE, Gregory (a cura di), *Foreign Language Education in Japan: Exploring Qualitative Approaches*, “Critical New Literacies”, Rotterdam, Springer, 2015.
- KANNO, Yasuko, “Imagined Communities, School Visions, and the Education of Bilingual Students in Japan”, *Journal of Language, Identity and Education*, 2, IV, 2003, 285–300.
- KOMAI, Hiroshi, “Immigrants in Japan”, *Asian and Pacific Migration Journal*, 9, III, 2000.
- LEE, Yeonsuk, *The Ideology of Kokugo. Nationalizing Language in Modern Japan [Kokugo to iu Shiso]*, trad. di Maki Hirano Hubbard, Tokyo, Ywanami Shoten, 2010.
- LEIS, Adrian, “Foreign Language Activities and Motivation: Nurturing Skills for Active Communication”, *Japan Elementary School English National Conference*, Chiba University, 15 luglio 2012.
- LEWIS, Catherine C., *Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- LIDDICOAT, Anthony J., *Language-in-education Policies. The Discursive Construction of Intercultural Relations*, Bristol, Multilingual Matters, 2013.
- MC VEIGH, Brian J., *Japanese Higher Education as a Mith*, New York, Routledge, 2015.
- MUTO, Teruaki, “Mori Arinori’s “Simplified English:” A Socio-Historical Examination”, *Forum of International Development Studies*, 26, 2004.
- NAKATA, Yoshiyuki, *Motivation and Experience in Foreign Language Learning*, Berna, Lang, 2006.
- NICA, Marius, “Communicative Method in English Language Teaching”, *The Proceedings of the “European Integration - Between Tradition and Modernity” Congress*, 2, 2007, 435-438.
- NIPPODA, Yuko, “Japanese Culture and Therapeutic Relationship”, *Online Readings in Psychology and Culture*, 10, III, 2012.
- NOBUYUKI, Hino, “Yakudoku: Japan’s Dominant Tradition in Foreign Language Learning”, *JALT Journal*, 10, 1988, 45-53.

NOEL-ARMFIELD, George, “The Scientific Study and Teaching of Languages by Harold E. Palmer”, *The Journal of the Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland*, 2, 1920, 258-262.

NOMOTO, Kikuo, “The Japanese Language in the Postwar Period”, *Japanstudien*, 4, 1993, 183-197.

QI, Jie, ZHANG, Sheng Ping, “The Issue of Diversity and Multiculturalism in Japan”, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York, 2008, 24-29.

ROBERTSON, Paul, NUNN, Roger, *The Study of Second Language Acquisition in the Asian Context*, Seoul, Asian EFL Journal Press, 2006.

ROBSON, Graham, “Multiculturalism and the 2020 Tokyo Olympics”, *Journal of Tourism Studies*, 15, 2016, 51-59.

SAITO, Yasuo, “Overview of the History of Japan's Education”, in *The History of Japan's Educational Development*, JICA Research Institute, 2004, 13-52.

SCHWARZ Norbert, BOHNER Gerd, “The Construction of Attitudes”, in Tesser&Schwartz, *Intrapersonal Processes (Blackwell Handbook of Social Psychology)*, Oxford, Blackwell, 2001, 436-457.

SEARGEANT, Philip, *Idea of English in Japan: Ideology and the Evolution of a Global Language*, Bristol, Multilingual Matters, 2009.

SHIMBORI, Michiya, “The Fate of Postwar Educational Reform in Japan”, *The School Review*, 68, II, 1960, 228-241.

SMITH, Richard C., *The Writings of Harold E. Palmer. An Overview*, Tokyo, Hon no Tomosha, 1999.

SPOLSKY, Bernard, *Language Policy*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

TAKAGI, Shinji, “From Recipient to Donor: Japan's Official Aid Flows, 1945 to 1990 and Beyond”, *Essays in International Finance*, 196, 1995, 1-35.

TANKHA, Brij, “The Idea of Modern Education in Japan”, *China Report*, Sage Publications, 25, I, 1989, 39-51.

UEHARA, Kozue, “Why Do We Teach and Learn English?: Discourses of English Teaching and Learning during the U.S. Occupation of Okinawa, 1945–1972”, *Komaba Journal of English Education*, 3, 2012, 3-24.

YAMADA, Mieko, *The Role of English Teaching in Modern Japan: Diversity and Multiculturalism Through English Language Education in a Globalized Era*, Oxon, Routledge, 2014.

Materiali in Giapponese

Comitato per i Giochi Olimpici e Paralimpici di Tokyo 公益財団法人東京オリンピック・パラリンピック競技大会組織委員会, “Tokyo 2020 taikai ni muketa borantia zenryaku” 『東京 2020 大会に向けたボランティア戦略』 (Strategie per i volontari verso Tokyo 2020), 2016, <https://tokyo2020.org/jp/other/volunteer.html>, 1-02-2018.

MEXT (Monbukagakushō) 文部科学省, “Shōgakkō gakushū shidō yōryō” 『小学校学習指導要領』 (Indicazioni sul piano di studi per la scuola elementare), 2017, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm, 29-12-2017.

MEXT (Monbukagakushō) 文部科学省, “Shingakushū Pointo” 『新学習ポイント』 (Punti del nuovo sistema scolastico), 2017, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384662.htm 22-12-2017.

MEXT (Monbukagakushō) 文部科学省, “Shōgakkō gakushū shidō yōryō, hikaku taishōhyō” 『小学校学習指導要領、比較対照表』 (Indicazioni sul piano di studi per la scuola elementare, tabelle comparative), 2017, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm, 12-01-2018.

MEXT (Monbukagakushō) 文部科学省, “Shōgakkō gaikokugo katsudō/gaikokugo kenkyū gaidobukku” 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』 (guida alle ricerche e alle attività in lingua straniera), 2017, http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/index.htm, 4-12-2017.

MEXT (Monbukagakushō) 文部科学省, “Eigo ga tsukaeru nihonjin” no ikusei no tameno gyōdō keikaku” (piano d’azione per l’educazione di “giapponesi che sanno usare l’inglese”) 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』, 2003, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm, 29-11-2017.

MOJ (Hōmushō) 法務省, “Zairyū gaikokujin tōkei”, kokuseki betsu zairyū gaikokujinsū (Heisei 25-27) 「在留外国人統計」国籍別在留外国人数 (平成25～27年) (“Statistiche sui residenti stranieri”, numero di residenti stranieri per nazionalità 2013-2015), 2017, <http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/66nenkan/1431-02.htm>, 28-01-2018.

Risorse online

COOK, David A., *Motivation to learn: an overview of contemporary theories*, in “Wiley Medical Education”, 2016, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5113774/>, 20-12-2017.

FISH, Robert, *Japan: Recent Trends In Education Reform*, in “Center for Global Education”, Asia Society, 2018, <https://asiasociety.org/global-cities-education-network/japan-recent-trends-education-reform>, 5-02-2018.

LOFSGAARD, Kjersti Aasness, *The History of English Education in Japan: Motivations, Attitudes and Methods*, in “University of Oslo: DUO Research Archive”, 2015, <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-49729>, 21-11-2017.

MEXT, *The End of the War and Toward the Restoration of Education*, in “Educational Reform for the 21st Century”, 2001, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200101/hpac200101_2_004.html, 13-01-2018.

MEXT, *Japan’s Modern Educational System*, in “Policy History”, Mext, 2009, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317220.htm, 11-01-2018.

MCCROSTIE, James, *More Japanese may be studying abroad, but not for long*, in “The Japan Times”, 2017, <https://www.japantimes.co.jp/community/2017/08/09/issues/japanese-may-studying-abroad-not-long/#.WnjMp62h3X8>, 17-01-2018.

NAKAI, Koichi, *Japan's Drifting Education System: The Debate over Japan's Academic Decline*, in “Nippon”, 2014, <http://www.nippon.com/en/in-depth/a00601/> , 29-11-2017.