

Corso di Laurea in Lingue, economie e istituzioni dell'Asia e dell'Africa mediterranea.  
[LM40-17]

Tesi di Laurea

**L'evoluzione dell'insegnamento della lingua giapponese in Italia.**

***L'e-learning* e le prospettive future.**

**Relatore**

Ch. Prof. Patrick Heinrich

**Correlatore**

Ch. Prof. Stefano Lo Cigno

**Laureando**

Giada Zaccardi Matricola 974759

**Anno Accademico**

2021 / 2022



## 要旨

本稿はイタリアにおける日本語教育の発展についての研究である。イタリア王国成立から、イタリア人は、日本の文化、歴史について長い間、関心を抱いてきた。この関心は、イタリア人が日本語の勉強をする主な理由になってきたといえる。

しかし、かつては遠隔であるため、両国間の文化交流を発展させることが困難であった。しかしながら、現代では、新しい技術のおかげで、住む場所を考えずに、離れた場所でも、コミュニケーションが可能になったのは喜ばしいことだ。

近年ではとくに、電子機器が普及し、eラーニングのためにそれを使う利用者も増加している。とりわけ、新型コロナウイルス以来、世界中でオンラインを利用し、勉強し始める学生が急増している。今後さらに、日本語を勉強したいという人の数は増加し、eラーニングという手法がますます有効になってくるのではないだろうか。

イタリアでは、1861年のイタリア王国成立のときから始まり、二つの手法を使って言語教育に力をいれてきた。一つ目は、イタリア国内での教育、つまりイタリアの言語のための政策である。二つ目は、日伊両国の関係の発展である。

本稿の構成は以下の通りである。

まず第1章では、1861年から1920年までの期間を検証している。この頃、日本美術への憧憬“ジャパニズム”がフランスで火がつき、広まっていた。結果、イタリアと日本においても、文化レベルでの交流が始まり、大学などでも日本語の授業が設けられるようになった。しかし、イタリア人の学校教育はまだ拙く、研究者は少なかった。

第2章では、1920年のファシズムの頃から第二次世界大戦の終わりまでの期間を検証している。ファシズムの頃、学校では、外国語を教えることを禁止されていた。にもかかわらず大学で、日本語の授業が続いていたことは興味深い。さらに、第二次世界大戦中、ドイツ・イタリア・日本と三ヶ国同盟を結ぶという経緯もあり、日伊両国は親しい関係を育くみ、日本について語られた「YAMATO」という雑誌も発刊されていた。しかしながら、読めないイタリア人が多かったため、この雑誌を読むことができたのはわずかだった。

第3章では、1945年から1980年までの期間を検証している。この頃から、イタリアの学校教育レベルをはじめ、明るい兆しが見え始めた。さらにこの期間に、言語の指導方法も進歩していった。言語学の研究の方法は、構造言語学の方法から、語用論の言語学になった。これは、外国語学習におけるコミュニケーションの重要性を強調する、重要な変化であった。しかし、この変化はまだ日本語教育に関しては影響を与えておらず、日本語は古代ギリシャ語、ラテン語などと同じようにマイナーな言語として教え続けられていた。この当時、日本語のクラスが設けられる大学は少数であった。

第4章では、1980年から2000年ごろまでの期間を検証している。日本語の教え方も構造言語学の方法から、語用論の言語学になる方法が変わった。ところが、この頃、テレビの普及のおかげで、イタリア人は日本のアニメを楽しむようになり、若者の間で、注目を集めると同時にマンガも普及していった。

アニメ、マンガが人気を博す中、日本に対する興味が広がって、日本語の学生も増えていった。「Japan Foundation」の調査によると、外国学者が日本語を勉強する理由のひとつめは、日本の文化、歴史に対する強い好奇心であり、二番目はアニメ、マンガに対する興味であった。この頃から現在まで、日本語の学生が急速に増え始めた。また、「Japan Foundation」による海外での日本語普及活動、イタリアでの普及のスピードをさらに速めたことは間違いないだろう。

第5章では、2000年から今年までの期間を検証している。この20年間で、特にCovid 19の大流行により、eラーニングが非常に普及した。このため、オンラインで言語を教えることは、母国語者との直接的なコミュニケーションができるなどの利点があり、言語が話されている背景までをより深く理解できるなど、eラーニングの有効性が認識されるようになった。

さらに詳しい意識調査をするため、日本語の学生109人に対して調査を進めた。アンケート調査により、日本語学習者に関連する最新情報を確認できた。まず、イタリア人が日本語を学ぶ主な理由は、日本の文化的側面への個人的な興味に関連している。そして、オンラインによる日本語講座が増え、それに伴い日本語学習者の数も増えてきている。さらに追い風を

与えたのは、皮肉にも新型のコロナウイルスだ。結果的に 2019 年から現在まで、オンラインで日本語を学ぶ需要と供給が大きく増加していることが判明した。

結論として、経済的に成り立たないからと言って、大学選びのような大きな投資を正当化することはできないので、オンライン日本語学習は、あったイタリア人の需要に応える持続可能な方法である。今後もますます発展していく分野ではないかと期待している。

## Sommario

<i>Introduzione.</i> .....	7
<b>1. Lo studio della lingua giapponese dall'unità di Italia ai primi del novecento.</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1. Sistema scolastico italiano e politiche dell'educazione linguistica.</b> .....	<b>11</b>
1.1.1. Il sistema scolastico italiano. ....	11
<b>2. Lo studio della lingua giapponese dal periodo fascista (1920) al dopoguerra.</b> .....	<b>29</b>
<b>2.1. Il sistema scolastico italiano e le politiche di educazione linguistica.</b> .....	<b>29</b>
2.1.1. Il sistema scolastico italiano. La riforma Gentile e il fascismo tra scuola e università. ....	29
2.1.2. Le politiche di educazione linguistica. ....	33
<b>2.2. Rapporti con il Giappone.</b> .....	<b>37</b>
<b>2.3. Stato dello studio della lingua giapponese.</b> .....	<b>44</b>
<b>3. Lo studio della lingua giapponese dall'avvento della Costituzione della Repubblica italiana agli anni settanta/ottanta.</b> .....	<b>50</b>
<b>3.1. Sistema scolastico italiano e politiche dell'educazione linguistica.</b> .....	<b>50</b>
3.1.1. Il sistema scolastico italiano. ....	50
<b>3.2. I rapporti con il Giappone e stato dello studio della lingua giapponese.</b> .....	<b>60</b>
<b>4. Lo studio della lingua giapponese dagli anni ottanta al 2000. L'esplosione dell'interesse per il Giappone e per il giapponese: i cartoni animati giapponesi in Italia.</b> .....	<b>65</b>
<b>4.1. Sistema scolastico italiano e politiche dell'educazione linguistica.</b> .....	<b>65</b>
4.1.1. Le politiche linguistiche europee. ....	76
<b>4.2. Rapporti con il Giappone. Anime e manga.</b> .....	<b>79</b>
<b>4.3. Stato dello studio della lingua giapponese.</b> .....	<b>84</b>
<b>5. Lo studio della lingua giapponese dagli anni 2000 a oggi. La situazione attuale.</b> .....	<b>91</b>
<b>5.1. Sistema scolastico italiano e le politiche dell'educazione linguistica italiane ed europee.</b> .....	<b>91</b>
5.1.1. Le politiche dell'educazione linguistica europee. ....	100
5.1.2. La diffusione delle università e delle università telematiche e l' <i>e-learning</i> . ....	103
5.1.3. L'influenza della pandemia da covid-19 sull'educazione e la formazione. La rivalutazione dell' <i>e-learning</i> . 107	
<b>5.2. Rapporti con il Giappone.</b> .....	<b>111</b>
<b>5.3. Stato dello studio della lingua giapponese.</b> .....	<b>115</b>
5.3.1. Studiare giapponese in Italia oggi (università; scuole; <i>Japan Foundation</i> e altri corsi). ....	117
<b>5.4. Insegnare il giapponese online.</b> .....	<b>119</b>
5.4.1. L'insegnamento delle lingue <i>online</i> . ....	119
5.4.1.1. Il giapponese online. ....	121
<b>5.5. Risultati dei questionari somministrati e analisi delle risposte.</b> .....	<b>124</b>
<b>Conclusioni.</b> .....	<b>133</b>
<b>Bibliografia.</b> .....	<b>137</b>
<b>Appendice 1. Risposte al questionario.</b> .....	<b>150</b>

## **Introduzione.**

Dall'unità d'Italia a oggi, il numero degli studenti di lingua giapponese ha avuto sempre una tendenza crescente.

Ritengo che, in tale contesto, i nuovi strumenti ai quali la società si è abituata da circa dieci anni a oggi come il computer, gli *smartphone*, le applicazioni, i *social network* e le piattaforme di *e-learning* abbiano contribuito a incrementare gli studenti italiani di lingua giapponese negli ultimi anni e probabilmente continueranno a farlo.

Al fine di poter verificare la mia ipotesi di **interconnessione** di questi due fenomeni ho cominciato la ricerca dal momento iniziale in cui si è iniziato a studiare la lingua giapponese in Italia ed ho potuto constatare l'assenza di un lavoro sistematico sul tema.

Ho quindi ricostruito come si sia evoluta l'offerta formativa del giapponese in Italia, assecondando le esigenze principali degli italiani nei diversi periodi storici, verificando che le principali variabili interessate sono (e sono state) i rapporti tra Italia e Giappone e le politiche educative italiane, con particolare riferimento a quelle sull'educazione linguistica.

Ho ritenuto di dover prendere le mosse dall'inizio dello studio della lingua giapponese in Italia per poter osservare l'evoluzione e le ragioni che di volta in volta hanno spinto gli italiani ad avvicinarsi alla lingua giapponese.

Infatti, per comprendere perché si sia diffuso lo studio della lingua giapponese è necessario verificare (nella sua evoluzione, quindi nel corso degli anni) se questa scelta sia stata dovuta alla crescita del livello di istruzione degli italiani (che dipende dalle politiche educative) oppure se sia stata il frutto di politiche di educazione linguistica particolarmente espansive, che quindi avrebbero implicato una spinta a studiare altre lingue (e non solo il giapponese) oppure se riguardi una particolare storia del giapponese in Italia, per i rapporti con il Giappone e/o per particolari esigenze che riguardino il giapponese.

A ben vedere, queste tre variabili, seppur prese in considerazione distintamente per chiarezza espositiva, sono in un rapporto di interdipendenza e quindi ritengo che la diffusione dell'insegnamento della lingua giapponese non dipenda da una sola di queste, ma che sia il risultato dell'evoluzione combinata di tutte e tre.

Poiché la diffusione dell'alfabetizzazione e la crescita del livello di istruzione hanno creato gli strumenti per gli italiani di leggere, scambiarsi informazioni e creare delle interazioni, ma al contempo le politiche di educazione linguistica si erano rese necessarie da subito (dall'unità di Italia) perché i regni preunitari

venivano da minoranze linguistiche, alcune delle quali derivate da lingue di Paesi confinanti, come il francese e il tedesco.

Poi, nel comprendere come sono iniziati e come si sono evoluti i rapporti con il Giappone è possibile capire le esigenze alla base dello studio della lingua giapponese, cominciato in Italia grazie al fenomeno del Giapponismo<sup>1</sup> (dal francese *Japonisme*), termine con il quale ci si riferisce all'influenza giapponese nel periodo compreso tra il 1860 e il 1915 (dapprima intrecciata a quella cinese) di ammirazione e in seguito di influenza che *modificò i principi stessi della composizione*<sup>2</sup>, attraverso il quale i primi studiosi italiani (allievi di francesi) portarono nelle università italiane i primi insegnamenti di lingua giapponese (all'inizio legati all'insegnamento della lingua cinese).

Nel corso della storia, le politiche educative italiane si sono sempre più espanse, innalzando l'età dell'obbligo scolastico, le politiche di educazione linguistica si sono sviluppate a più riprese con periodi di maggior interesse e periodi di quasi scomparsa dello studio delle lingue durante il regime fascista (che tuttavia non ha riguardato lo studio universitario e anzi è stato un periodo di prolifica diffusione di lingua e cultura giapponese<sup>3</sup>) per poi giungere a un'inarrestata promozione dall'entrata in vigore della Costituzione repubblicana e poi con il recepimento delle politiche dell'Unione europea, volte dal principio alla valorizzazione del plurilinguismo.

Dopo la ricostruzione storica di come sono entrare in relazione queste tre variabili, sono giunta al periodo attuale, nel quale, sul fronte delle politiche educative italiane, negli ultimi anni si registra, in Italia un'eccezionale diffusione di università telematiche e piattaforme per l'apprendimento *online* (*e-learning*), cresciute ancor più negli ultimi anni, in seguito alle chiusure forzate dovute alla pandemia mondiale da covid-19.

E, come anticipato, anche dal punto di vista dell'interesse per la lingua giapponese si è potuto verificare (anche dalle indagini periodiche della *Japan Foundation*<sup>4</sup>) che gli studenti sono in aumento costante.

---

<sup>1</sup> Termine utilizzato per la prima volta da Philippe Burty nel 1872 in un articolo di “La Renaissance Littéraire et Artistique” del 12 maggio 1972 pp. 25 e 26. Fonte: Giapponismo. Venti d'Oriente nell'arte europea 1860-1915, Silvana Editore, catalogo della mostra Rovigo, Palazzo Roverella dal 28 settembre 2019 al 26 gennaio 2020 a cura di Francesco Parisi.

<sup>2</sup> Giapponismo. Venti d'Oriente nell'arte europea 1860-1915, Silvana Editore, catalogo della mostra Rovigo, Palazzo Roverella dal 28 settembre 2019 al 26 gennaio 2020 a cura di Francesco Parisi.

<sup>3</sup> Cfr. sul punto: Antonella Mauri. QUANDO GLI ESTREMI SI TOCCANO. L'immagine del Giappone “fratello” dell'Italia fascista. Daniela Shalom Vagata. Arte e scrittura italiane sull'estremo Oriente, Adi editore, 2020, Natura Società Letteratura, Atti del XXII Congresso dell'Associazione degli Italianisti, 9788890790560. hal-02970643.

<sup>4</sup> 「海外の日本語教育の現状 2018年度日本語教育機関調査より。」, Japan Foundation 2018. <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/index.html> Dove per l'Italia si legge: [イタリア] 「イタリアでは、機関数、教師数、学習者数が揃って増加している。いくつかの学校で正規科目として実施されているほかは全国的に課外科目での実施が主流であるが、開講/不開講が学期の開始後に決まるようなケースも多く、安定的に日本語教育が行われているとは言い難い面もある。高等教育では今回新たにいくつかの専門大学や外国で日本語教育の実施が確認され、学習者数も増加している。一方で、機関数と教師数の増加は僅かにとどまっているため、実質的

Tuttavia, nonostante vi sia stata una crescita sia degli studenti di lingua giapponese, sia delle piattaforme telematiche di studio, manca nella letteratura anche solo un'ipotesi di connessione di questi due dati.

Ritengo quindi che questa ricerca possa meritare importanza per un duplice ordine di ragioni:

1. Produrre un lavoro sistematico su come si è evoluto lo studio della lingua giapponese in Italia, attualmente del tutto mancante;
2. Arrivare a comprendere se vi sia una connessione tra la diffusione dell'*e-learning* e l'aumento degli italiani che si sono avvicinati alla lingua giapponese, anche questo non ancora oggetto di studio.

Infatti,

- esistono diversi studi attraverso i quali si è ricostruito l'andamento delle politiche educative italiane, con la tendenza ad un'evoluzione qualitativa e quantitativa, l'innalzamento del livello di istruzione obbligatoria, la diffusione dello studio universitario generalizzato ed il conseguente aumento del livello culturale degli italiani<sup>5</sup>.
- Esiste, inoltre, una prolifica produzione di studi sulla diffusione dell'*e-learning* in Italia, anche in relazione alla diffusione delle università telematiche<sup>6</sup>.
- Ancora, sono stati effettuati studi sulle politiche scolastiche dell'educazione linguistica in Italia, che sono iniziate poco dopo l'unità d'Italia, con le prime due lingue studiate: il francese e il tedesco. Hanno poi subito un quasi totale arresto durante il periodo del fascismo ed il periodo delle guerre mondiali e sono poi riprese, subendo una rivoluzione intorno agli anni settanta del 1900, momento nel quale si assiste a una rivoluzione glottodidattica in Italia<sup>7</sup>. Il cardine del cambiamento sta nell'abbandono della tradizionale organizzazione basata sulla forma (sebbene le «nozioni» grammaticali, insieme a quelle culturali, non scompaiano) per dare preminenza all'aspetto pragmatico-funzionale inteso come atto comunicativo. Si tratta dunque del passaggio

---

な推移としては横ばいと言える。学校教育以外のカテゴリについては、高等教育同様に増加してはいるものの小規模で比較的新しい機関が多く、様々なレベルを長期的に開講できる機関は限られているという課題を改めて把握できた。」

<sup>5</sup> Cfr. Paolo E. BALBONI, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini*, Bologna 2009, UTET; CANESTRI G., RICUPERATI G., *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Torino 1976, Loescher; G. NATALE, F. P. COLUCCI, A. NATOLI, *La scuola in Italia. Dalla legge Casati del 1859 ai decreti delegati*, Milano, 1975, Gabriele Mazzotta editore; G. CIVIS (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *La scuola cambia così*, 2003, Roma, Axioma Iniziative e Servizi Editoriali srl.

per l'evoluzione delle politiche educative, il sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione> ; per le politiche di sviluppo del sistema educativo, il sito dell'Unione Europea [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-33\\_it](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-33_it) .

<sup>6</sup> Cfr. IERVOLINO Danilo (a cura di), *E-Learning: tra nuova didattica e innovazione tecnologica*, Giapeto Editore, febbraio 2015; Formiconi, A. La tortuosa via della didattica online nell'università. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 2016, 19(1), 105-132. [https://doi.org/10.13128/Studi\\_Formaz-18564](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-18564); Alessia BARBAGLI, Elisabetta AMALFITANO, *Studiare negli anni Venti*, in “Il senso umano delle cose. Ripensare la società oltre la pandemia”, Roma, 2021, L'asino d'oro edizioni.

<sup>7</sup> Cfr. Paolo E. BALBONI, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini*, Bologna 2009, UTET.

dall'approccio strutturalista di mero insegnamento di nozioni e traduzione di testi, all'approccio comunicativo.

- Sono stati approfonditi, inoltre, degli studi sull'*e-learning* come modalità di insegnamento delle lingue<sup>8</sup>;
- Per quanto riguarda il giapponese, nello specifico, esiste una pubblicazione di Francesco Vitucci "La didattica del giapponese attraverso la rete"<sup>9</sup>, ma si occupa solo degli aspetti didattico-cognitivi della modalità di insegnamento telematico, ma non indaga se e perché tale modalità possa essere (ed essere stata) motivo di avvicinamento alla lingua giapponese per l'utenza italiana né come vi si sia arrivati. Inoltre, è stato svolto uno studio (che prende in esame anche il relativo caso studio) relativo all'utilità che i social network, nel caso specifico Facebook, possono avere per implementare le capacità comunicative degli studenti di giapponese<sup>10</sup>.

Resta da integrare questi studi, interpretando storiograficamente come lo studio del giapponese si sia mosso all'interno di questi mutamenti e, inoltre, ricostruire sin dal principio quali esigenze abbiano generato l'interesse per lo studio e l'insegnamento del giapponese in Italia e, anche di conseguenza, poter valutare come e perché l'*e-learning* abbia operato questo avvicinamento.

Per poter verificare questa ipotesi di ricerca, ritengo che le principali questioni a cui trovare risposta siano:

1. Qual è la ragione per la quale gli italiani studiano giapponese (e di conseguenza individuare il mezzo congruo per lo studio);
2. Se e perché l'*e-learning* ha avvicinato (e potrà avvicinare) gli italiani allo studio del giapponese.

Nel tentativo di avere una risposta confermata empiricamente e dei dati quanto più aggiornati possibile, si è somministrato un questionario ad un campione di 109 studenti di lingua giapponese.

---

<sup>8</sup> Laura PEDERZOLI, *Insegnare le lingue on line e su app strategie, aspetti culturali, inclusione e performance nell'apprendimento linguistico*, Pisa, 2018, Pacini Editore.

<sup>9</sup> Francesco VITUCCI, *La didattica del giapponese attraverso la rete Teoria e pratica glottodidattica degli audiovisivi*, Bologna, 2013, CLUEB.

<sup>10</sup> Tiziana CARPI, *Using SNSs for japanese language learning*, Roma, Aracne editrice 2020.

## **1. Lo studio della lingua giapponese dall'unità di Italia ai primi del novecento.**

### **1.1. Sistema scolastico italiano e politiche dell'educazione linguistica.**

#### 1.1.1. Il sistema scolastico italiano.

Nel momento dell'Unità, l'Italia dovette preoccuparsi di creare un substrato comune tra i cittadini. Come sovente accade in relazione alle decisioni politiche, non è certo nell'istante in cui entra in vigore una disposizione che il sentimento comune la percepisce come naturale e legittima.

Tutt'al contrario, il 17 marzo del 1861, quando venne proclamato il regno di Italia, il popolo apparteneva ancora a mondi diversi; per altro verso la nuova Italia ereditava dai regni preunitari una condizione di bassa e disomogenea scolarizzazione.

In tale contesto uno degli strumenti che vennero adottati per aumentare il livello di istruzione e per far sì che l'unità diventasse più effettiva fu la scuola.

Infatti, l'unificazione scolastica che avrebbe fornito a “nuovi italiani” sin da piccoli gli stessi strumenti e una formazione comune si è ritenuto essere uno dei metodi più efficaci per arrivare a far sentire al popolo di appartenere allo stesso gruppo, di essere italiano.

La condivisione in classe di formazione, esperienze e nozioni avrebbe dunque fornito un substrato culturale comune ai nuovi italiani e li avrebbe fatti sentire tali.

Il primo assetto della scuola post-unitaria venne stabilito dalla legge Casati del 1859 e perdurò per i c.d. ‘anni della destra storica’<sup>1</sup>.

Questo intervento ebbe il merito di imporre per primo l'obbligo scolastico, anche se limitato solo al primo ciclo di scuole elementari (i primi due anni, di quattro, nei quali si apprendeva a leggere e scrivere). Si trattò tuttavia di un sistema molto sbilanciato sul finanziamento pubblico di scuole superiori e università, che quindi non risolse l'enorme problema dell'analfabetismo diffuso, né (almeno in prima battuta) quello della disomogeneità tra scuole del nord (molto più strutturate) e scuole del sud (di gran lunga meno sviluppate)<sup>2</sup>. Infatti, la gestione delle scuole elementari era delegata ai comuni, che però non

---

<sup>1</sup> Termine con il quale ci si riferisce ai governi italiani dal 1861 al 1876.

<sup>2</sup> G. CANESTRI G. RICUPERATI., *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Torino, Loescher, 1976.

beneficiarono praticamente di finanziamenti pubblici<sup>3</sup> e quindi non furono in grado di rendere efficace la scolarizzazione.

A seguire, con il cambio di governo, che apre il periodo denominato ‘gli anni della sinistra storica’<sup>4</sup> fu emanata la legge Coppino del 1877, che ribadì l’obbligo scolastico relativamente al primo grado della scuola elementare, la cui durata fu aumentata da due a tre anni. Il corso elementare completo diventava, così, di cinque anni e stabilì altresì che l’accesso al secondo grado avvenisse a mezzo di un esame.

Attraverso questa riforma furono introdotte per la prima volta delle sanzioni per coloro che avessero disatteso l’obbligo scolastico, contribuendo così alla diminuzione dell’analfabetismo in Italia.

Ciononostante, la competenza relativa alle scuole elementari restò in capo ai comuni, che per la maggioranza non erano in grado di sostenere le spese; quindi, la legge non ebbe mai piena attuazione. Il tentativo di crescita culturale e soprattutto di alfabetizzazione di massa, proseguì con la legge Orlando del 1904, con la quale si estese l’obbligo scolastico fino al dodicesimo anno d’età, riducendo di nuovo a quattro anni la scuola elementare, ma istituendo il V e VI anno nei comuni con più di 4000 abitanti. Dove previsti, il V e il VI anno costituivano il corso popolare<sup>5</sup>.

In tale situazione, dopo il quarto anno delle elementari, con un esame, si poteva accedere alle scuole secondarie, mentre gli alunni che non intendevano continuare gli studi potevano seguire il corso popolare<sup>6</sup>.

Attraverso questo intervento, inoltre, furono previste delle sovvenzioni per le amministrazioni locali con bilanci modesti.

Tuttavia, si dovette attendere il 1911 con la legge Daneo Credaro, per assistere ad un importante cambiamento di impostazione: la scuola divenne infatti, solo a quel punto, un servizio statale.

In questo modo, anche le risorse economiche a disposizione delle scuole e devolute per il pagamento dei maestri divennero più cospicue. Questo consentì di rendere più efficace l’obbligo scolastico anche nei comuni con realtà più povere e disagiate.

Per vedere cambiamenti significativi nella scolarizzazione, per quanto attiene all’obbligo scolastico e all’assetto dell’istruzione si dovrà attendere la riforma Gentile nel 1923, della quale si tratterà *infra* nel capitolo 2.

Possiamo pertanto affermare che al momento dell’unità di Italia il livello di scolarizzazione del popolo fosse molto basso e che ci fossero differenze sostanziali tra il nord e il sud del nuovo regno.

---

<sup>3</sup> G. CANESTRI G. RICUPERATI., *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Torino, Loescher, 1976.

<sup>4</sup> Termine con il quale ci si riferisce ai governi italiani dal 1876 (quando succedette al governo della destra storica) al 1896.

<sup>5</sup> <https://suisa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/suisa/pagina.pl?TipoPag=profist&Chiave=92>

<sup>6</sup> <https://suisa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/suisa/pagina.pl?TipoPag=profist&Chiave=92>

Quindi, e anche se l'obiettivo primario dei provvedimenti legislativi del tempo sembrava essere l'alfabetizzazione del popolo, demandare la gestione delle scuole primarie ai comuni e non prevedere, quantomeno in prima battuta, delle misure per rendere effettivo tale obbligo portò a un significativo ritardo per il raggiungimento del risultato.

### 1.1.2. La rinnovazione delle università.

All'indomani dell'unificazione, gli studi superiori erano appannaggio di pochi e l'università si presentava articolata in sole 5 facoltà e 7 atenei e solo nel 1874 fu sancito l'accesso delle donne all'istruzione universitaria<sup>7</sup>.

Si assistette, al momento dell'unità di Italia alla fase embrionale della rinascita delle università, canale importante attraverso il quale si intese costruire anche la 'nuova' Nazione, per recuperare quello che nell'antichità aveva rappresentato un primato di cultura, attraverso la formazione delle nuove classi dirigenti. Si intese, dunque, dare nuova vita alle università (con un fenomeno non solo italiano, ma europeo) poiché dalla loro nascita nel medioevo erano giunte a metà dell'ottocento del tutto prive di vitalità scientifica. La legge Casati, infatti, poneva le università al centro dell'attenzione dedicandogli più di un terzo delle sue disposizioni.

Le università furono da subito monopolio dello Stato e configurate come organi dello stesso, le facoltà furono definite con precisione con il Regio Decreto del 14 settembre 1862, n. 842, c.d. "Regolamento Matteucci"<sup>8</sup>: medicina, giurisprudenza, lettere e filosofia, scienze fisiche, matematiche e naturali e teologia e, inoltre, le discipline oggetto di studio furono definite per legge<sup>9</sup>.

Dunque, per quanto l'élite alla guida del Paese dichiarasse di voler dare una preminente importanza all'alfabetizzazione del popolo italiano e quindi alla scuola primaria, sembra potersi affermare che fosse in realtà molto più focalizzata sull'importanza di ricostituire un'università viva e prestigiosa.

Infatti, già la legge Casati dedicava un numero vastissimo di disposizioni all'università, alla sua organizzazione e al suo funzionamento, mentre le scuole primarie rimasero relegate ai comuni e sostanzialmente priva di fondi.

Sembra dunque che il progresso della scolarizzazione all'indomani dell'unità di Italia procedesse su due binari distinti: il primo della scolarizzazione primaria del popolo (lento, decentrato e disomogeneo) e il

---

<sup>7</sup> [https://www.istat.it/it/files/2019/03/cap\\_7.pdf](https://www.istat.it/it/files/2019/03/cap_7.pdf)

<sup>8</sup> Giuseppe VENTRELLA, *Il fascicolo di studente dall'Unità d'Italia alla riforma Gentile (1861-1924)*, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste 2014.

<sup>9</sup> [https://www.treccani.it/enciclopedia/l-universita\\_%28L%27Unificazione%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/l-universita_%28L%27Unificazione%29/)

secondo della ricostituzione di un'università di valore scientifico (da subito previsto come materia di Stato e, pertanto, anche con una cospicua disposizione di fondi).

I successivi provvedimenti legislativi in merito all'istruzione (dalla legge Coppino alla Credaro) dedicarono maggiore attenzione ai capi riguardanti la risoluzione del problema dell'analfabetizzazione (e quindi relativi alla scolarizzazione primaria), infatti come già spiegato *supra* (paragrafo 1.1.1.) furono gli anni nei quali vennero introdotte le sanzioni per l'eventuale mancato rispetto dell'obbligo scolastico. Di conseguenza, le notevoli modifiche apportate al sistema universitario dal Regolamento del Ministro Credaro seguirono un lento e complesso cammino verso l'attuazione.

In questo contesto, lo scoppio della prima grande guerra provocò una crescita del tasso di analfabetismo, che nel 1921 arrivò al 72%, rallentando ancora il processo di alfabetizzazione e scolarizzazione del popolo italiano.

L'assetto delineato dalla legge Casati (con gli emendamenti delle leggi Coppino e Credaro) restò in vigore per 63 anni sino al 1922. Bisognerà attendere il 1923 (durante il regime fascista) con la riforma Gentile per assistere alla trasformazione dell'assetto dell'istruzione italiana<sup>10</sup>.

### 1.1.3. Le politiche di educazione linguistica.

#### 1.1.3.1. A scuola. Tra istruzione primaria e istruzione superiore.

Il contesto nel quale fu emanata la legge Casati è di plurilinguismo, poiché nei regni preunitari non si parlava la stessa lingua, ma dialetti molto diversi. Per questa ragione, Casati (illuminista e quindi convinto che diffondere la conoscenza fosse doveroso) scelse di promuovere la diffusione di una lingua nazionale, con il proposito di unificare, attraverso la lingua, anche il popolo<sup>11</sup>.

Le condizioni linguistiche della nuova Italia erano infatti molto diverse a seconda delle regioni.

Erano presenti diverse rappresentanze linguistiche:

- francoprovenzali (Valle d'Aosta e Savoia);
- germanofoni walser (Gressoney, Ossola, Sesia);
- occitani (dalla Val Pellice a Imperia e Nizza);
- piemontesi;
- liguri;

---

<sup>10</sup>Giuseppe VENTRELLA, *Il fascicolo di studente dall'Unità d'Italia alla riforma Gentile (1861-1924)*, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste 2014.

<sup>11</sup> Paolo BALBONI, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET 2009.

- sardi (almeno tre varietà linguistiche distinte oltre alla Alghero catalana)<sup>12</sup>.

Si assistette, dunque, a una quasi totalità di analfabeti relativamente alla lingua italiana, in favore di un'espressione quasi completamente dialettale.

In questo contesto, la legge Casati escluse i "dialetti" dai programmi scolastici in favore di una scuola tutta in italiano. Iniziò così un processo di 'italianizzazione per legge' che durerà un secolo<sup>13</sup>.

I diversi governi (nel passaggio dalla destra storica alla sinistra storica, delle quali si è spiegato *supra* p. 1 in nota) furono del tutto allineati nella promozione e diffusione della lingua italiana, a discapito dei dialetti. Infatti, anche attraverso la legge Coppino del 1877 si continuò con la stessa tendenza e il dibattito si sposta su quale sia la lingua italiana da insegnare.

L'assetto delle politiche di educazione linguistica (diverse da quella italiana) della legge Casati considerò come unica lingua straniera il francese (anche perché si trattò di una legge nata in Piemonte, dove già si parlava all'interno della classe dirigente) presente nella formazione classica, assieme al greco e al latino.

Queste lingue venivano considerate come una modalità di allenare l'intelletto, poiché si riteneva che nell'età dello sviluppo fosse importante preoccuparsi della crescita culturale e intellettuale degli allievi e non tanto dell'utilità pratica che potesse avere lo studio di una determinata lingua.

Oltre al francese, vennero inserite anche l'inglese e il tedesco. Tuttavia, queste ultime due erano percepite come lingue strumentali e quindi il loro insegnamento venne relegato agli ultimi anni della scuola tecnica<sup>14</sup> (corso di studi contrapposto a quello classico, basato sulla matematica).

Le lingue straniere insegnate a scuola nell'Italia post-unitaria erano dunque francese, tedesco e inglese. Il francese e il tedesco erano lingue preesistenti al nuovo regno e già parlate al nord-Italia da alcune minoranze linguistiche (come, ad esempio, i francoprovenzali di Valle d'Aosta e Savoia; i germanofoni walser di Gressoney). Tuttavia, il francese venne sin da subito inteso come lingua della classe dirigente, anche considerando che i provvedimenti di legge nascevano in Piemonte, ove era già diffuso. Infatti, a ben vedere, si tratta dell'unica lingua straniera presa in considerazione dalla legge Casati e inserita nel percorso di studi assieme a latino e greco.

---

<sup>12</sup> Paolo BALBONI, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET 2009..

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

Diversamente, lo studio del tedesco (relegato agli ultimi anni della scuola tecnica) venne incoraggiato dagli austriaci dalla parte Lombardo-Veneta del nuovo regno e quindi sin da subito concepito per un'esigenza pratica.

L'inglese, dal canto suo, non vantava una minoranza linguistica preesistente all'unità d'Italia, ma venne concepita come lingua da conoscere a scopo puramente utilitaristico, per gli scambi commerciali. I rapporti con l'Inghilterra erano infatti politicamente floridi, anche grazie al fatto che sostenne l'unità di Italia<sup>15</sup>. A conferma dell'importanza dell'inglese, praticamente riservata agli scambi economici, possiamo annoverare la circostanza che furono persino utilizzate quale materiale didattico le lettere commerciali in inglese<sup>16</sup>.

Comunque, l'utilità per i rapporti commerciali non fu appannaggio del solo all'inglese poiché, poco dopo, con la stipula dei trattati commerciali sottoscritti con la Francia e con l'Inghilterra nel 1863 (con annesse convenzioni di navigazione) l'Italia entrò pienamente nell'area commerciale franco-inglese, che si allargò ben presto a quella tedesca<sup>17</sup>.

Quindi, possiamo ritenere che lo studio di lingue diverse dall'italiano nell'impianto scolastico post-unitario sia nato da esigenze fortemente pratiche di comunicazione e commercio.

Tuttavia, pur essendo previsto nella legge Casati l'obbligo di scolarizzazione primaria (inteso all'alfabetizzazione), ma non corrispondendo la sua eventuale violazione ad alcuna sanzione (o comunque non essendo previsto alcuno strumento attuativo dell'obbligo) persino la minima scolarizzazione fu difficile da ottenere; pertanto, dobbiamo ritenere che lo studio delle lingue come il francese, l'inglese e il tedesco, seppur previsto, fu di fatto riservato alla ristrettissima *élite* di persone che proseguiva gli studi dopo la formazione primaria.

Per quanto attiene alla metodologia, gli allievi delle scuole superiori che studiavano francese o tedesco studiarono sui manuali di riferimento del secondo ottocento, che furono quelli della scuola tedesca di Johann Heinrich Seidenstücker e di Karl Plötz, divisi in due parti: la prima relativa alla grammatica e la

---

<sup>15</sup> Infatti, l'Inghilterra si era schierata a favore dell'unità di Italia per ritorsioni verso il Regno delle Due Sicilie che con la c.d. "Questione degli oli napoletani" aveva tentato di avviare un'economia propria e indipendente dall'Inghilterra, mettendo così in pericolo la supremazia commerciale che l'Inghilterra aveva mantenuto indiscussa dalla Restaurazione (il periodo nel quale in Europa tornarono a governare i sovrani assoluti in seguito alle sconfitte militari napoleoniche, conclusosi nel 1831).

Vincenzo PINTAUDI, *Un episodio delle relazioni commerciali tra Gran Bretagna e regno delle due sicilie: "la questione degli oli napoletani"* in "Humanities" – Anno X, Numero 19, Giugno 2021. pp. 149 – 160.

<sup>16</sup> Gabriella DEL LUNGO CAMICIOTTI, *La scrittura epistolare nella didattica dell'inglese: alcuni manuali dell'Ottocento per il commercio* (Università di Firenze) in Quaderni CIRSIL, Bilanci e prospettive Bologna, CLUEB, 2002.

<sup>17</sup> Guido PESCOLIDO, "La costruzione dell'economia unitaria", *Enciclopedia Treccani*, in "<https://www.treccani.it>", 2011, [https://www.treccani.it/enciclopedia/la-costruzione-dell-economia-unitaria\\_%28L%27Unificazione%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/la-costruzione-dell-economia-unitaria_%28L%27Unificazione%29/).

seconda con brevi frasi da tradurre, mentre la pratica orale della lingua non fece parte dei programmi scolastici, ma fu relegata alla pratica in casa, affidata nelle famiglie borghesi alla conversazione con il personale domestico francofono<sup>18</sup>.

Si trattò, dunque, di un insegnamento alla stregua di quello utilizzato per le lingue classiche (“lingue morte”) e che, possiamo già anticipare, fu lo stesso metodo con il quale si affrontò in principio lo studio della lingua giapponese all’università, come si approfondirà *infra* (paragrafo 1.3).

Dunque, attraverso le ulteriori riforme (legge Coppino del 1977 e legge Daneo-Credario del 1911) si procedette seguendo un doppio binario: da un lato ci fu un sempre crescente impegno per la diffusione della lingua nazionale e per l’obbligo all’istruzione primaria, per fornire almeno l’alfabetizzazione di base; dall’altro, si andò delineando lo studio delle lingue nell’istruzione superiore.

Nel 1905 infatti, si discusse ampiamente una riforma dell’istruzione superiore, dietro la proposta di Gaetano Salvemini, per differenziare la formazione linguistica e anche nel tentativo di sostituire il latino, con lo studio di lingue maggiormente attuali.

In questa proposta si delinearono le seguenti possibilità di differenti *curricula*:

1. un ginnasio con il *francese* al luogo del latino;
2. un liceo classico con *latino* e *greco*;
3. un liceo scientifico con *due lingue straniere*;
4. un liceo moderno con il *solo latino*<sup>19</sup>.

Una tale iniziativa, probabilmente percepita come reazionaria, non fu tuttavia neanche messa ai voti.

Per vedere un mutamento della contrapposizione tra lingue moderne e lingue classiche sarà necessario attendere gli anni venti del novecento.

#### 1.1.3.1.1. L’eccezione veneziana: il giapponese insegnato alla scuola superiore di commercio.

Fu in questo contesto che si distinse un caso particolare, quello della Scuola Superiore di commercio di Venezia (il prodromo di quella che diventerà poi l’università Ca’ Foscari di Venezia, istituita nel 1868. Dalla Scuola Superiore nasceranno poi la Facoltà di Economia nel 1936 (contemporaneamente alla sua trasformazione in università), la Facoltà di Lingue nel 1954 e la facoltà di Lettere e di Chimica industriale nel 1969<sup>20</sup>).

---

<sup>18</sup> Paolo BALBONI, *Storia dell’educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET 2009.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> Stefano CORONELLA, Antonella SATTIN, *Dalla scuola superiore di commercio alla facoltà di economia (1868-1935)* in “Le discipline economiche e aziendali nei 150 anni di storia di Ca’ Foscari”, I libri di Ca’ Foscari 6, Venezia, 2018, Edizioni Ca’ Foscari.

Proprio nella scuola superiore venne istituito un corso di lingua giapponese. Si tratta del primo caso italiano di insegnamento di lingua giapponese a scuola; infatti, gli allievi della scuola superiori potevano iscriversi dal sedicesimo anno di età<sup>21</sup>.

In “La Gazzetta” del 30 novembre 1873 era infatti riportato “*Con una solenne cerimonia si inaugurano presso la Scuola Superiore di Commercio (che solo cinque anni prima aveva dato inizio al suo primo anno accademico) i corsi di lingua giapponese. Al regolare corso di studi che prevedeva insegnamenti teorici e pratici per formare operatori commerciali, insegnanti di economia, e specialisti di una «sezione consolare», venne affiancato lo studio delle lingue straniere, occidentali e orientali, in quanto Luzzatti riteneva che «per conoscere noi stessi, per migliorarci, è più necessario lo studio delle lingue moderne che trattano i negozi del mondo moderno che quello delle antiche, che trattavano i negozi delle antiche»*”<sup>22</sup>.

Venezia è dunque la prima città nella quale si istituirono dei corsi di giapponese alle superiori, tenuti peraltro da docenti madrelingua, dettati da esigenze pratiche di commercio, dobbiamo ritenere non così dissimili da quelle che portarono allo studio di inglese e tedesco nelle scuole del resto di Italia.

L’inizio di questo insegnamento si inserisce nel contesto veneziano di interesse e scambio con il Giappone dovuto principalmente alla c.d. ‘Missione Iwakura’, della quale si approfondirà *infra* nel paragrafo 1.3.

#### 1.1.3.2. All’università.

Al momento dell’unità di Italia non esistevano delle politiche di educazione linguistica univoche e condivise per le università (a differenza delle scuole) e si ritiene che l’insegnamento delle lingue straniere nell’università italiana si sia sviluppata a seconda della singola università o della singole facoltà<sup>23</sup>, anche in considerazione della diversa evoluzione storica che hanno avuto.

---

<sup>21</sup> ANNUARIO DELLA REGIA SCUOLA SUPERIORE DEL COMMERCIO DI VENEZIA 1897-1898, in <https://fc.cab.unipd.it>, 1897-1898, <https://fc.cab.unipd.it/fedora/objects/o:29460/methods/bdef:Book/view?language=it#page/34/mode/2up>, 10 maggio 2022.

<sup>22</sup> Adriana BOSCARO, *Docenti giapponesi in laguna (1873-1923)* in “1868 in ITALIA E GIAPPONE: INTRECCI CULTURALI Atti del Convegno Internazionale, Auditorium Santa Margherita 22 maggio 2008 a cura di Rosa Caroli”, Venezia, 2008 Libreria Editrice Cafoscarina.

<sup>23</sup> Alessandra VICENTINI (a cura di), *Appunti bibliografici sulla storia dell’insegnamento delle lingue straniere nell’Università italiana F. San Vicente in Lingue seconde e istituzioni Un approccio storiografico*, Bologna, 2019, CLUEB.

La situazione è rimasta questa sino a tempi recenti (almeno fino al secondo dopoguerra) e, pertanto, si rende di difficile ricostruzione lo studio delle lingue nell'università italiana appena dopo l'unità.

Inoltre, all'inizio gli studi linguistici erano appannaggio delle facoltà di letteratura e non avevano un'identità autonoma<sup>24</sup>.

Ciò che è noto, invece, dal punto di vista metodologico è che l'insegnamento delle lingue fu per un lungo periodo funzionale al commercio e all'attività politica, e che vide prevalere il metodo traduttivo-grammaticale fino metà degli anni Settanta<sup>25</sup> (quando si assistette alla rivoluzione della glottodidattica). Le politiche di educazione linguistica italiana, dunque, non si sono occupate delle facoltà universitarie in modo univoco e complessivo. Infatti, si legge negli "Appunti bibliografici sulla storia dell'apprendimento delle lingue straniere nell'università italiana", che "*Si rendono necessari studi di archivio (e anche testimonianze personali) sia per le singole facoltà che per i singoli insegnamenti. Ne abbiamo alcuni esempi come quelli realizzati per: i 50 anni della Facoltà di Magistero a Bologna (Frabboni, Genovese, Preti, Romani 2006), il primo secolo della Facoltà di Economia della Sapienza (Gagiano de Azevedo 2006), i 150 anni di Ca' Foscari, (Tagliaferri 1971; Cardinaletti, Cerasi, Rigobon 2018) oppure i 25 della Facoltà di Lingue e letterature a Verona (Marchi 2008). Nei casi menzionati, le commemorazioni hanno riguardato gli insegnamenti linguistici e meritato studi e approfondimenti (si tratta solo di esempi significativi, anche se poco comuni) che per questa via arrivano alla storia dell'insegnamento delle singole lingue e anche ai linguisti che hanno promosso gli insegnamenti, ai loro manuali (...)*" e che "*Le ricerche in questo ambito ci portano al perché e al come si sono insegnate le lingue straniere all'università, al contesto storico-sociale in cui nascono e alle metodologie adoperate nell'insegnare, alla comunicazione fra il mondo della Scuola e quello universitario di cui rimane traccia in dibattiti e testimonianze espressi su riviste come il Bollettino di filologia moderna (1894-1909), espressione dell'Associazione Nazionale tra i Professori di Lingue Straniere<sup>26</sup>*".

---

<sup>24</sup> "...nelle Facoltà di Lettere lo studio delle lingue straniere percorre quello delle lingue e letterature neolatine (Rajna 1878; Berengo 1991; Minerva 1994; Catricalà 1995; Capo e Di Simone 2000) oppure quello della germanistica o della slavistica, dai quali deriveranno le prime cattedre di Lingua e Letteratura, per prima quella del francese, a cavallo fra la seconda e terza decade dello scorso secolo (Pellandra 1975); qualche decennio più tardi, in seguito alla legge del 1980, e in particolare al D.M. 10 2000 che stabiliva i nuovi settori disciplinari per cui alcune lingue (francese, inglese, spagnolo, tedesco e portoghese), si troveranno chiaramente distinti i settori linguistici (Lingua e traduzione – Lingua...) da quelli letterari (Letteratura...). Cattedre di lingue si costituiranno presso le Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Scienze politiche, Scienze della Formazione (Di Bello 2006), e per ultimo, nelle Scuole Superiori per Interpreti e Traduttori di Trieste e di Forlì" in VICENTINI Alessandra (a cura di), *Appunti bibliografici sulla storia dell'insegnamento delle lingue straniere nell'Università italiana* F. San Vicente in *Lingue seconde e istituzioni Un approccio storiografico*, Bologna, 2019, CLUEB.

<sup>25</sup> Alessandra VICENTINI (a cura di), *Appunti bibliografici sulla storia dell'insegnamento delle lingue straniere nell'Università italiana* F. San Vicente in *Lingue seconde e istituzioni Un approccio storiografico*, Bologna, 2019, CLUEB.

<sup>26</sup> VICENTINI Alessandra (a cura di), *Appunti bibliografici sulla storia dell'insegnamento delle lingue straniere nell'Università italiana* F. San Vicente in *Lingue seconde e istituzioni Un approccio storiografico*, Bologna, 2019, CLUEB.

In conclusione, non possiamo condurre a un'univoca politica linguistica i nascenti studi universitari appena dopo l'unità di Italia, che si svilupparono indipendentemente e frammentariamente, a seconda della situazione delle singole facoltà, seguendo il più delle volte le facoltà di lettere e/o i bisogni commerciali.

## 1.2. I rapporti con il Giappone.

Sembra utile anticipare che durante le loro evoluzioni storiche Italia e Giappone hanno spesso proseguito parallelamente nelle loro tappe. Si osservano infatti fenomeni che hanno influenzato entrambi i due Paesi quasi allo stesso tempo, sin dalla seconda metà dell'ottocento.

Nel 1868 in Giappone inizia il “rinnovamento Meiji” (anche detto “la restaurazione Meiji”), con la fine dello shogunato (governo di tipo feudale) e il ripristino del governo imperiale. L'imperatore Meiji aveva intenzione di portare apertura e rinnovamento e fu per questa ragione che il Giappone riaprì le sue frontiere (fino a quel momento quasi completamente chiuse<sup>27</sup> anche per il commercio) e cominciò a comunicare con gli altri Paesi. La capitale veniva ufficialmente trasferita a Tokyo e si apriva una nuova era.

In maniera simile anche l'Italia cambiava assetto, ottenendo l'indipendenza e l'unità del Paese nel 1861. Ancor prima dell'inizio dei rapporti ufficiali tra Italia e Giappone furono quelli economici a svilupparsi, a causa dell'epidemia di pebrina dei bachi da seta italiani (durata dal 1840 al 1870 circa), malattia causata dall'ingestione, da parte dell'insetto, delle spore di un particolare mesozoo, dopo la quale il baco si atrofizza e non produce più bava (la base del filo serico)<sup>28</sup>. L'epidemia non riguardò solo l'Italia, ma diversi Paesi Europei; quindi, per continuare la produzione (che costituiva un settore essenziale per l'economia italiana) ci si spinse a cercare bachi di Paesi lontani, che non fossero stati contagiati. Dal 1863 il Giappone divenne il principale esportatore di bachi in Italia<sup>29</sup> (arrivando in tutto il Paese). Circa 125 bachicoltori italiani lavorarono per anni a Yokohama, zona di maggior concentrazione della produzione di bachi da seta in Giappone. Questo commercio ebbe l'appoggio delle più grandi società italiane e del governo.

Inoltre, poco prima dell'inizio ufficiale della restaurazione Meiji, Italia e Giappone firmarono un trattato di amicizia. Infatti, l'Italia nel 1865 inviò in viaggio ‘intorno al mondo’ la corvetta Magenta, comandata da Vittorio Arminjon, per promuovere l'immagine internazionale del Regno d'Italia, con l'obiettivo di commerciare e intessere relazioni con altri Paesi.

---

<sup>27</sup> Per l'editto Sakoku (Paese chiuso) del 1633.

<sup>28</sup> Paolo BERNARDINI, *Il martire e il baco da seta. Nota su il Giappone in Italia 1848-1866*, in “Mediterranea”, Anno XVI”, Palermo, Mediterranea, serie storiche, Dicembre 2019.

<sup>29</sup> Dal MUSEO REGIONALE DI SCIENZE NATURALI DELLA REGIONE PIEMONTE, *L'epidemia di pebrina e i semai italiani nel mondo*, <http://www.mrsntorino.it/cms/il-museo/collezioni/item/305-lepidemia-di-pebrina-e-i-semai-italiani-nel-mondo>.

Il 4 luglio 1866 approdò nel porto di Yokohama e il 25 agosto venne firmato il *Trattato di amicizia e di commercio che auspicava “pace perpetua ed amicizia costante tra Sua maestà il Re d’Italia e Sua maestà il Taicoun, i loro eredi e successori” e tra i rispettivi popoli, “senza eccezione di luogo o persona”*<sup>30</sup>.

A conferma dell’importanza del commercio dei bachi da seta, quando il Comandante Vittorio Arminjon, firmò il primo trattato economico, di commercio e navigazione con il Giappone scelse il mercante di seta Vincenzo Comi, per scrivere clausole tecniche, con l’obiettivo di favorire al massimo gli interessi italiani<sup>31</sup>.

Nella relazione che il comandante Vittorio F. Arminjon scrisse al commendatore Cristoforo Negri, presidente della società geografica italiana nel 1868 su questo viaggio, per quanto attiene all’utilità degli scambi con il Giappone, possiamo leggere che *“Concludendo questa breve esposizione dei costumi giapponesi, diremo che la civiltà di quel popolo può definirsi propriamente come uno stato di coltura che ha raggiunto l’ultimo grado di perfezione cui poteva pretendere, ma non è capace di ricevere nuovo impulso né più rigogliosa vita per innalzarsi all’altezza delle nostre istituzioni.*

(...)

*L’apertura del Giappone non avrà dunque per noi altra importanza utile ed immediato fuorché lo scambio dei prodotti del suolo e dell’industria. Non abbiamo nulla da acquistare moralmente al contatto di quella società asiatica, il cui decadimento è vicino se non già anticipato. Il solo interesse che essa ci presenti consiste nello stato di conservazione relativa nel quale si trova tuttavia; per cui ci è dato in essa di studiare sul vivo la filosofia della storia dello estremo Oriente.*

(...)

*Peraltro, se dal Giappone non dobbiamo aspettarci morali influenze, il commercio vi troverà una preziosa sorgente di ricchezze. Abbondano in quelle isole la seta, il thè, il cotone, il riso. Il suolo è feracissimo, l’agricoltura in grandissimo pregio ed ogni frazione di terra produttiva. Le miniere d’oro, d’argento, di rame e di carbon fossile sono coltivate con profitto. La popolazione è industriosa ed intelligente. Tutti i prodotti utili sono profusi con tale abbondanza da rendere pe’ bisogni della vita gli abitanti quasi indipendenti dalle altre nazioni”.*

---

<sup>30</sup> AMBASCIATA DEL GIAPPONE IN ITALIA, *Italia-Giappone: 150 anni di amicizia costante* in <https://www.it.emb-japan.go.jp>, 2015, <https://www.it.emb-japan.go.jp/150/it/yuuujou.html> 7 maggio 2022.

<sup>31</sup> Dal MUSEO REGIONALE DI SCIENZE NATURALI DELLA REGIONE PIEMONTE, *L’epidemia di pebrina e i semai italiani nel mondo*, <http://www.mrsntorino.it/cms/il-museo/collezioni/item/305-lepidemia-di-pebrina-e-i-semai-italiani-nel-mondo>.

Possiamo individuare in questo incontro l'inizio delle relazioni moderne tra Italia e Giappone, che come si può notare da quanto scritto dal comandante della Magenta, sembravano orientare più su bisogni materiali che su interesse intellettuale.

Dopotutto il Giappone veniva circa due secoli di totale chiusura e si apprestava appena a un cambiamento di visuale.

Tuttavia, circa dieci anni dopo, già la percezione del Giappone cambiò completamente. Infatti, F. Santini, medico di marina, nei diari di viaggio del "Intorno al mondo a bordo della regia corvetta Garibaldi (anni 1879-80-81-82) volume II<sup>32</sup>" descrive il Giappone come una fonte inesauribile di cultura e bellezza, con riguardo a tutte le sue arti, con un *incipit* nel quale quasi si scusa di non poter esordire il racconto in giapponese, e per questo di farlo in francese <sup>33</sup> scrivendo "«*A tout seigneur, tout honneur*». *Mi si passi il motto francese, onde apro le mie note sul Giappone, poichè ignoro tuttora l'eguale, che al certo preferirei, nell'armonico idioma del Nippon, che non dee mancare, tanto la più squisita cortesia informa ogni cosa, che si attiene a questo simpaticissimo paese*".

In particolare, Santini creò un paragrafo intitolato "È bello il Giappone?" nel quale scrive "Che il Giappone sia un gran bel paese è storia vecchia ed universale, né mette conto che la ripeta io. *Le delizie del Nippon, le meraviglie della Terra del Sole Levante sono state celebrate in tutti i modi ed in tutte le lingue, magnificate in prosa, cantate in versi, tradotte dal pennello orientale ed occidentale, da quello meglio che da questo, copiate dalla fotografia, intarsiate e rilevate nella lacca, nell'avorio, nella porcellana, scolpite nel bronzo, ricamate nella seta ed in mille altre foggie presentate, ma sempre ed ovunque tanto ammirate da esser credute esagerate o parto di fantasia da chi mai le vide, proprio come le trova vero più spesso inferiori ognuno, cui toccò sentire il fascino della loro splendida originalità in queste isole incantate.*

*Sfidoio a trovare un solo occidentale, che, visitato il Giappone, non ne sia partito soddisfatto, ammirato delle cose e degli uomini. Perché è davvero impossibile incontrarsi con un popolo più buono, più simpatico, più intelligente, sotto tutti i rapporti più interessante del Giapponese, degno abitatore delle sue spiagge fiorite, dei suoi colli ridenti, ove tutto ha il profumo della poesia, l'impronta della grandezza, il genio del buono e del bello*".

---

<sup>32</sup> F. SANTINI, *Intorno al mondo a bordo della regia corvetta "Garibaldi" (anni 1879-80-81-82) volume II*, in <https://play.google.com/books>, 1895, <https://play.google.com/books/reader?id=OptIAQAAMAAJ&pg=GBS.PA290&hl=it>

<sup>33</sup> *Ibidem*.

Già nel volume I degli stessi diari di viaggio lo stesso Santini scrive, intristito dal dover lasciare San Francisco, “L’idea di volgere la prora ai paraggi superbi del Giappone mitiga il nostro dispiacere di lasciar San Francisco...”<sup>34</sup> e proseguendo con la lettura del secondo volume si riesce a comprendere questo riferimento.

Possiamo affermare dunque che nel giro di un decennio dall’apertura del Giappone, già la percezione fu del tutto diversa dall’inizio e l’interesse si spostò dalla sfera puramente materiale e relativo a meri prodotti, a pura ammirazione per il Giappone, il suo popolo e per tutte le arti.

Certamente, a influenzare questo mutamento, o quantomeno la velocità nella quale è avvenuto, deve aver contribuito la reciprocità. Infatti, in quegli stessi anni anche il Giappone aveva cominciato a interessarsi agli altri Paesi e alla comunicazione con altre culture, nonostante la nascita di un movimento nazionalista, che mirava a ostacolare questo processo di modernizzazione.

Questo incontro, diventato anche culturale e artistico, si inserì in un fenomeno di ‘moda dell’oriente’, nato già con l’interesse verso la Cina e le sue arti figurative, dal nome di *cinoiserie*<sup>35</sup>, che poi ha dato vita al *japonisme*<sup>36</sup> (fenomeno prima francese e poi europeo diffusosi tra il 1860 e il 1890).

Infatti, si è affermato che Cina e Giappone devono il loro successo in Europa (a partire dalla Francia) alle Esposizioni Universali del 1862 a Londra e del 1876, 1878 e 1889 a Parigi<sup>37</sup>.

Con “giapponismo” mutuato dal francese ci si riferisce al periodo compreso tra il 1860 e il 1915 ci riferisce all’influenza giapponese (dapprima intrecciata a quella cinese) di ammirazione e in seguito di influenza che *modificò i principi stessi della composizione*<sup>38</sup>.

Sarà proprio grazie alla diffusione del giapponismo che nasceranno in Italia i primi studiosi di lingua giapponese, come si vedrà meglio *infra* (paragrafo 1.3).

Nonostante la portata di questo fenomeno solo nel 2020 è stata organizzata una mostra organica in Italia, che ripercorresse in modo sistematico le varie tappe della ‘moda del Giappone’ in Italia<sup>39</sup>.

---

<sup>34</sup> F. SANTINI., *Intorno al mondo a bordo della regia corvetta "Garibaldi" (anni 1879-80-81-82)* volume II, in <https://play.google.com/books>, 1895, <https://play.google.com/books/reader?id=OptIAQAAMAAJ&pg=GBS.PA290&hl=it>

<sup>35</sup> All’inizio, anche a livello commerciale ci fu una grande confusione tra oggetti cinesi e giapponesi, non sempre distinguibili. Infatti le prime botteghe Parigine che si occuparono di oggetti giapponesi, avevano spesso nei loro nomi parole legate alla Cina, come ad esempio: “La Porte Chinoise” da Francesco PARISI (a cura di), *Giapponismo. Venti d’Oriente nell’arte europea 1860-1915*, catalogo della mostra Rovigo, Palazzo Roverella (dal 28 settembre 2019 al 26 gennaio 2020), Milano, 2019, Silvana Editore.

<sup>36</sup> Termine utilizzato per la prima volta da Philippe Burty nel 1872 in un articolo di “La Renaissance Littéraire et Artistique” del 12 maggio 1972 pp. 25 e 26. da Francesco PARISI (a cura di), *Giapponismo. Venti d’Oriente nell’arte europea 1860-1915*, catalogo della mostra Rovigo, Palazzo Roverella (dal 28 settembre 2019 al 26 gennaio 2020), Milano, 2019, Silvana Editore.

<sup>37</sup> Siegfried WICHMAN, *Giapponismo. Oriente-Europa: contatti nell’arte del XIX e XX secolo*, Milano, Fabbri editori 1989.

<sup>38</sup> PARISI (a cura di), *Giapponismo. Venti d’Oriente nell’arte europea 1860-1915*, catalogo della mostra Rovigo, Palazzo Roverella (dal 28 settembre 2019 al 26 gennaio 2020), Milano, 2019, Silvana Editore.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

### 1.3. Stato dello studio della lingua giapponese.

Come si è anticipato in merito alle tappe storiche di Italia e Giappone, anche gli insegnamenti delle due lingue (italiano in Giappone e giapponese in Italia) si sono evoluti reciprocamente.

E, a ben vedere, anche per il Giappone fu un fenomeno più ampio di apertura alle culture e alle lingue degli altri Paesi. Infatti, nelle scuole giapponesi i bambini dell'epoca Meiji iniziano a studiare le lingue straniere, anche lingue, come si evince dalle stampe della mostra appena conclusasi a Parigi<sup>40</sup> ove sono presenti delle tavole illustrate con i nomi in giapponese e in inglese di alcuni oggetti (ad esempio le stagioni, le parti del giorno, i nomi dei familiari o di utensili).

Per quanto attiene all'Italia, come anticipato *supra* (nel paragrafo 1.2) il giapponese vi è arrivato grazie alla diffusione del giaponismo.

Proprio in relazione a questo fenomeno, infatti, nacque l'interesse per la letteratura giapponese e grazie a Stanislas Julien<sup>41</sup>, pioniere degli studi di cinese e giapponese, iniziò a diffondersi lo studio di queste due lingue a Parigi.

Allievo di Abel Remusat, prese il suo posto, ottenendo alla cattedra di cinese al Collège de France, (1832 al 1872)<sup>42</sup>, ebbe a sua volta come allievo Anselmo Severini, che proseguì a studiare sotto la guida di Léon de Rosny (primo professore titolare di una cattedra di giapponese in Francia).

Severini fu il primo a portare in Italia lo studio della lingua cinese e di quella giapponese e divenne centrale come studioso della lingua giapponese (pubblicando articoli e traduzioni di letteratura giapponese sul Bollettino italiano di studi orientali). Così nel 1863 con Anselmo Severini furono aperti i corsi di “lingue dell'estremo oriente” presso il Regio Istituto di Firenze che proseguono fino al 1920, quando Carlo Puini (allievo di Severini) abbandonò l'incarico determinando un vuoto nell'insegnamento della lingua giapponese che sarà colmato solo negli anni settanta con Fosco Maraini<sup>43</sup>.

Nel frattempo, le cattedre di lingua giapponese furono istituite anche in altre università di Italia.

---

<sup>40</sup> MAISON DE LA CULTURE DI JAPON À PARIS, Exposition: Les enfants de l'ère Meiji - À l'école de la modernité (1868-1912). Dal 30 marzo al 21 maggio 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=OH3JeVtpQqk&t=328s>, 10 maggio 2022.

<sup>41</sup> Willy F. VANDE WALLE, “Between Sinology and Japanology: Léon de Rosny and Oriental Studies in France”, *Journal of Cultural Interaction in East Asia*, 3 settembre 2021.

<sup>42</sup> Giovanni VACCA, “JULIEN, Stanislas”, *Enciclopedia Treccani*, in “<https://www.treccani.it>”, *Enciclopedia Italiana* 1933, [https://www.treccani.it/enciclopedia/stanislas-julien\\_%28Enciclopedia-Italiana%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/stanislas-julien_%28Enciclopedia-Italiana%29/).

<sup>43</sup> Paolo CALVETTI, *L'insegnamento del giapponese in Italia e dell'italiano in Giappone. Due realtà a confronto*, in “Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia” a cura di Silvana Ferreri, Viterbo, 2009, Sette città editore.

Intorno al 1873 videro la luce i corsi ufficiali di giapponese a Venezia (nella regia scuola superiore di commercio), stimolati in particolare dall'arrivo della missione diplomatica giapponese c.d. "Missione Iwakura" (dal nome dell'ambasciatore Iwakura Tomomi).

Il 27 maggio, infatti, Iwakura Tomomi a capo dell'omonima missione (che aveva come scopo quello di ottenere una revisione dei trattati, di entrare in contatto con i governanti dei Paesi visitati, e scoprire la realtà occidentale<sup>44</sup>) che formò la delegazione del governo Meiji, andò a esplorare gli Stati Uniti e l'Europa tra il 1871 e il 1873.

Solo alcuni di essi giunsero a Venezia e tra questi Iwakura, che appoggiò caldamente il progetto di dare inizio all'insegnamento della lingua giapponese<sup>45</sup>. Il referente della delegazione giapponese fu Fè d'Ostiani che offrì la soluzione per l'istituzione del corso presso la scuola.

Nella Gazzetta del primo dicembre 1873 il direttore della regia scuola, evidenziando le vaste possibilità di commercio tra Italia e Giappone, osservò *"che tutto ciò implica l'uso di un mezzo, ch'è il primo e più efficace fattore delle intime comunicazioni fra gli uomini; la reciproca conoscenza del loro linguaggio. Potevamo noi rimanere indifferenti a un bisogno sì vivamente sentito? Da molto tempo il Consiglio direttivo della Scuola si proponeva di soddisfarlo, ma una fortunata opportunità ha potuto improvvisamente deciderlo, essendochè il nostro ministro al Giappone, conte Fè d'Ostiani, ha sciolto il problema offrendoci egli stesso il giovane professore Yoshida, che ho l'onore di presentarvi"*. E così Yoshida Isaku divenne il primo insegnante di giapponese a Venezia (aveva frequentato il Collège Japonais- Français di Yokohama istituito nel 1865, soggiornato in Francia e a seguire divenne interprete ufficiale della Regia Legazione italiana a Tokyo con Fè d'Ostani<sup>46</sup>. Yoshida fu poi succeduto da altri docenti madrelingua, diversi dei quali pittori e fu anche attraverso i rapporti veneziani che il Giappone venne invitato a partecipare alle esposizioni d'arte universale, diffondendo velocemente la sua cultura e la sua arte, anche verso chi ancora non vi fosse entrato in contatto<sup>47</sup>.

La missione Iwakura durò in Italia più di un mese e la delegazione visitò Firenze, Roma, Napoli e Venezia, proprio le città in cui iniziò lo studio della lingua giapponese.

---

<sup>44</sup> Cfr. ISTITUTO GIAPPONESE DI CULTURA, *Il Giappone scopre l'Occidente Una missione diplomatica 1871- 1873*, Roma, 1994, Carte Segrete.

<sup>45</sup> Adriana BOSCARO, *Docenti giapponesi in laguna (1873-1923)* in "1868 in ITALIA E GIAPPONE: INTRECCI CULTURALI Atti del Convegno Internazionale, Auditorium Santa Margherita 22 maggio 2008 a cura di Rosa Caroli", Venezia, 2008 Libreria Editrice Cafoscarina.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

Nel 1876 anche a Roma (alla Regia università di Roma, poi divenuta l'università La Sapienza) fu istituito un corso di lingua giapponese, con Carlo Valenziani, orientalista romano, già laureato in filosofia e giurisprudenza che prima di questo incarico esercitava la professione di avvocato. Faceva parte dell'accademia dei Lincei e si appassionò degli studi cinesi e giapponesi e studiò in particolare letteratura orientale e teatro giapponese dell'epoca Tokugawa. Proseguì l'insegnamento fino alla sua morte e si occupò di molte traduzioni giapponesi e del repertorio bibliografico dei testi cinesi e giapponesi<sup>48</sup> della biblioteca nazionale di Roma<sup>49</sup>.

Ancora, nel 1903 a Napoli venne istituito il primo corso ufficiale di lingua giapponese con Giulio Gattinoni, uno dei primi studenti di giapponese a Venezia, dove era stato anche autore del libro "Grammatica della lingua giapponese" a Venezia<sup>50</sup>.

Venezia, Napoli e Roma divennero poi i principali centri universitari di riferimento per il giapponese. L'insegnamento della lingua giapponese in Italia continuò con questo assetto fino agli anni settanta/ottanta del 1900.

Da quel momento in poi si assisterà, invece, a un aumento considerevole di studenti di giapponese, il che importò anche un cambiamento di metodologia dello studio della lingua, che dall'essere insegnata come una lingua "morta" passò a servirsi di strumenti più interattivi.

Dal punto di vista dell'offerta formativa si è trattava di uno studio riservato a pochissimi, impostato come quello delle lingue classiche (lingue "morte": senza esigenze comunicative), inserito nel contesto di basso livello di sviluppo del sistema scolastico italiano e con politiche dell'educazione linguistica, come detto concentrate sull'apprendimento della lingua nazionale (italiana): va ribadito che nel 1861 in Italia il tasso di analfabetismo si collocava intorno ai tre quarti della popolazione, con punte del 90%, strettamente legato al monolinguisma dialettale.

---

<sup>48</sup> BIBLIOTECA NAZIONALE CENTRALE DI ROMA, Fondo giapponese in <http://www.bncrm.beniculturali.it>, <http://www.bncrm.beniculturali.it/en/188/fondo-giapponese>, nel sito ufficiale del quale si legge "I primi libri giapponesi sono pervenuti in biblioteca grazie all'acquisizione della biblioteca di Carlo Valenziani, professore di Lingue e Letterature dell'Estremo Oriente presso l'Università di Roma, il quale, nel lungo arco di tempo che va dal 1876 al 1896, vendette o, alternativamente, donò i suoi libri".

<sup>49</sup> A. Tamburello (A cura di), Italia-Giappone: 450 anni, Vol. 2, pp. 755-758, Roma-Napoli: Istituto Italiano per l'Africa e l'Oriente – Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", 2004.

<sup>50</sup> Paolo CALVETTI, L'insegnamento del giapponese in Italia e dell'italiano in Giappone. Due realtà a confronto, in "Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia" a cura di Silvana Ferreri, Viterbo, 2009, Sette città editore.

## Conclusioni.

Possiamo concludere che la scolarizzazione degli italiani dall'unità ai primi 20 anni del 1900 era molto bassa e si procedette all'emanazione di leggi che potessero consentire l'alfabetizzazione alla lingua italiana, attraverso la quale si mirava a unire anche il popolo. Le lingue studiate a scuola furono (oltre all'italiano) francese, tedesco e inglese, con esigenze pratiche di comunicazione e commercio, a parte l'eccezione veneziana della regia scuola superiore di commercio dove dal 1873 furono istituiti i corsi di lingua giapponese per esigenze commerciali, dietro la spinta della missione Iwakura.

Tuttavia, separatamente e parallelamente lo sviluppo delle università ebbe un'importanza essenziale per la classe dirigente italiana che intendeva ricostruirne il valore e ottenere prestigio futuro.

All'università si puntava alla vitalità culturale e quindi gli studi ebbero un diverso sviluppo e il diverso scopo di creare cultura e in questo stesso senso veniva inteso lo studio della lingua giapponese a Firenze, primo centro di studi della lingua giapponese a livello universitario con un'impostazione dottrinale e astratta, orientata all'approfondimento piuttosto che a esigenze pratiche.

In questo contesto, è stato l'inizio dei rapporti con il Giappone, con la sua prima apertura all'occidente (nella seconda metà del 1800) a generare la prima esigenza (l'utilità) dello studio del giapponese, dapprima in Francia e poi in Italia.

E pertanto, sin dall'unità di Italia furono istituiti corsi di lingua giapponese all'università. Tuttavia, si è trattato di uno studio per pochi e impostato come quello delle lingue 'morte', quindi senza valorizzare in alcun modo l'esigenza comunicativa.

## 2. Lo studio della lingua giapponese dal periodo fascista (1920) al dopoguerra.

### 2.1. Il sistema scolastico italiano e le politiche di educazione linguistica.

#### 2.1.1. Il sistema scolastico italiano. La riforma Gentile e il fascismo tra scuola e università.

Nel 1923 il sistema scolastico italiano conoscerà la riforma più importante e incisiva di tutto il 1900, che prende il nome di “Riforma Gentile”.

Il nome è dovuto al ministro dell’istruzione Giovanni Gentile, in carica dal 1922 al 1924, durante il primo governo Mussolini<sup>1</sup>. Tuttavia, questo assetto subì moltissime modifiche alla luce delle quali non è possibile parlare di ‘scuola gentiliana’ per tutto il periodo del fascismo, poiché le modificazioni successive alterarono decisamente lo spirito di Gentile e anche parte dell’assetto scolastico<sup>2</sup>. Gentile era un filosofo neoidealista che cercò di porre alla base del sistema scolastico la teoretica e la filosofia, rendendo più organica e unitaria l’impostazione della legge Casati (che era ancora alla base dell’assetto dell’istruzione). Si trattò di una scuola severa ed elitaria, nella quale l’istruzione superiore e quella universitaria non avrebbero dovuto essere per tutti, ma riservate ai meritevoli, che sarebbero poi divenuti la classe dirigente del futuro.

Quest’ideologia era del tutto in armonia con lo spirito fascista, che riteneva di voler formare gli uomini più meritevoli; infatti, Mussolini definì questa riforma come “la più fascista tra le riforme<sup>3</sup>”.

La riforma mirò inoltre a un’imponente alfabetizzazione del popolo, infatti l’obbligo scolastico fu innalzato ai 14 anni di età e venne anche inserita nel sistema scolastico la scuola materna, prima delle elementari (in quel momento ancora non obbligatoria e non statale).

Si istituì inoltre la libertà di insegnamento, poiché l’impostazione gentiliana fu filosofica più che pedagogica e quindi gli insegnanti non vennero vincolati a metodi prestabiliti e, soprattutto durante la scuola elementare, si puntò a educare la creatività degli allievi.

Dal punto di vista dell’educazione superiore, vennero modificati gli indirizzi per i licei e fu stabilita la divisione tra liceo classico e scientifico. L’accesso alle università fu consentito solo a coloro che avevano

---

<sup>1</sup> Insediatosi con le elezioni del 1921 creando poi il Partito Nazionale Fascista (PNF). Da DIZIONARIO DI STORIA, Enciclopedia Treccani, in “<https://www.treccani.it>”, 2011, [https://www.treccani.it/enciclopedia/partito-nazionale-fascista\\_%28Dizionario-di-Storia%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/partito-nazionale-fascista_%28Dizionario-di-Storia%29/).

<sup>2</sup> Paolo BALBONI, Storia dell’educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>3</sup> BIBLIOTECA NAZIONALE CENTRALE DI ROMA, *La scuola fascista* in “Il legionario. Organo dei fascisti italiani all’estero e nelle colonie. Editore a cura della segreteria generale”, anno II n. 50, 13 dicembre 1925, digitalizzato il 3 maggio 2017, [https://www.google.it/books/edition/I\\_fasci\\_italiani\\_all\\_estero\\_bollettino\\_d/FC17HSQAUVUC?hl=it&gbpv=1&dq=%22la+più+fascista+tra+le+riforme%22&pg=RA48-PA1&printsec=frontcover](https://www.google.it/books/edition/I_fasci_italiani_all_estero_bollettino_d/FC17HSQAUVUC?hl=it&gbpv=1&dq=%22la+più+fascista+tra+le+riforme%22&pg=RA48-PA1&printsec=frontcover).

concluso il liceo classico, mentre coloro che avevano frequentato il liceo scientifico potevano iscriversi a tutte le facoltà tranne che a lettere e filosofia o giurisprudenza.

Furono quindi stabiliti dei ‘percorsi’ volti all’univocità dell’educazione, attraverso un *fil rouge* che legava tutto il percorso di studi, dall’inizio e fino all’università.

Il liberismo della scuola gentiliana, tuttavia andrà man mano scomparendo attraverso le ulteriori riforme che mireranno alla ‘fascistizzazione’ della scuola italiana, che iniziano il processo di modifica sin dal 1925, per arrivare allo stravolgimento nel 1939 con il ministro Bottai, che emanò la “Carta della scuola<sup>4</sup>” attraverso la quale il fascismo entra definitivamente nelle scuole.

Si legge, sul punto, nella relazione alla carta della scuola, firmata da Bottai che l’idea di questo provvedimento (che non fu emanato in forma di legge) era stata proposta da Mussolini per “*mettere la Scuola italiana, tutta la Scuola, dalla pre-elementare o materna, all’universitaria, su di un altro piano. Sul piano, cioè, del Fascismo, della sua dottrina, dell’assetto politico-costituzionale, che, insieme a nuovi ordinamenti sociali ed economici, ne è stato promosso*<sup>5</sup>”.

Infatti, con il provvedimento in parola (risultato della *Riunione del gran consiglio del fascismo del 15 febbraio 1939-XVII*) si prevede che età scolare e età politica coincidessero (II dichiarazione) e che quindi i bambini sin dalle elementari dovessero conoscere e condividere i principi fascisti; accanto alla educazione fisica viene inserito l’addestramento militare (IV dichiarazione).

L’assetto della scuola fu definito molto chiaramente negli ordini<sup>6</sup>:

1. elementare (scuola materna, scuola elementare, scuola del lavoro e scuola artigiana);
2. medio (scuola media, scuola professionale e scuola tecnica);
3. superiore (liceo classico, liceo scientifico, istituto magistrale, istituto tecnico commerciale, istituto per periti agrari, periti industriali, geometri e per nautici);
4. universitario (facoltà di giurisprudenza, facoltà di scienze politiche, di economia e commercio, facoltà di lettere e filosofia, di magistero, facoltà di medicina e chirurgia, di medicina veterinaria, facoltà di scienze matematiche, fisiche e naturali, di scienze statistiche, demografiche e attuariali, facoltà di farmacia, facoltà di ingegneria, di ingegneria mineraria, di chimica industriale, facoltà di architettura, facoltà di agraria, scuole dirette a fini speciali, come ad esempio gli istituti di arte e musica).

---

<sup>4</sup> BOTTAI, *La carta della scuola*, Riunione del Gran Consiglio del Fascismo, 1939, XVII, in “<http://www.biblioarti.beniculturali.it>”.*Carta della scuola p. 217.pdf*[http://www.biblioarti.beniculturali.it/opencms/multimedia/BollettinoArteIt/documents/1410785833361\\_02\\_Carta\\_della\\_scuola\\_p.217.pdf](http://www.biblioarti.beniculturali.it/opencms/multimedia/BollettinoArteIt/documents/1410785833361_02_Carta_della_scuola_p.217.pdf).

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

Tuttavia, la riforma Bottai ebbe vita brevissima, poiché nel secondo dopoguerra (già dal 1945) la classe dirigente (figlia della resistenza) si distaccò totalmente dai provvedimenti fascisti e lavorò a quello che fu poi l'assetto costituzionale dell'Italia repubblicana.

Possiamo affermare, ciononostante, che la scuola del periodo fascista fu ispirata a un principio comune che restò saldo per tutto il ventennio (forse l'unico condiviso nelle varie riforme, da Gentile a Bottai): la meritocrazia. L'educazione scolastica italiana era dedicata ai meritevoli, che dovevano essere il futuro della classe dirigente<sup>7</sup>. Anche dopo la caduta del fascismo (già dal 1943) si iniziò a lavorare per la defascistizzazione della scuola, che tuttavia mostrò una linea di continuità con l'impianto gentiliano originale, che venne ripreso e rielaborato, ma comunque considerato come un'impostazione valida<sup>8</sup>. L'opera di eliminazione dell'impronta fascista nelle scuole avrà a che vedere soprattutto con la separazione tra scuola e vita politica<sup>9</sup>. Si trattò di un processo di restaurazione, che impedì un reale rinnovamento, pure annunciato con la riforma scolastica<sup>10</sup>, e che sopportò molteplici compromessi<sup>11</sup> con l'assetto precedente e, pertanto, di lenta realizzazione.

Quindi, come per il periodo successivo all'unità di Italia, anche in questo momento storico (sebbene con più intensità) possiamo ritenere che si procedette su un doppio binario: da un lato promuovendo l'alfabetizzazione del popolo, attraverso l'innalzamento dell'obbligo scolastico fino ai quattordici anni di età; dall'altro riservando lo studio superiore e universitario a una casta colta e meritevole.

Per quanto attiene al primo aspetto, sicuramente l'impianto della scuola fascista lottò duramente contro l'analfabetismo e, a ben vedere, migliorò la condizione italiana da questo punto di vista.

Infatti, secondo i dati dell'Istat<sup>12</sup>, *“dieci anni dopo l'unificazione erano analfabeti 7 italiani su 10; la percentuale scende al 48,5% all'inizio del nuovo secolo, al 27,4% nel 1921. Dopo il secondo conflitto mondiale gli analfabeti sono ancora il 12,9% della popolazione (...)”*.

---

<sup>7</sup> Nella carta della scuola è persino previsto che lo stato garantisca la prosecuzione della carriera scolastica ai non abbienti (III dichiarazione).

<sup>8</sup> Tommaso DELL'ERA, *Tra educazione nazionale e pubblica istruzione: le politiche ministeriali dell'istruzione pubblica dal 1943 al 1948*, in “Ventunesimo Secolo, Vol. 2, n. 4 (ottobre 2003) pp. 145-178, Rubattino Editore, in ©2000-2022 ITHAKA. All Rights Reserved. JSTOR.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> Giuseppe Ricuperati, *La scuola nell'Italia unita*, citato in Tommaso DELL'ERA, *Tra educazione nazionale e pubblica istruzione: le politiche ministeriali dell'istruzione pubblica dal 1943 al 1948*, in “Ventunesimo Secolo, Vol. 2, n. 4 (ottobre 2003) pp. 145-178, Rubattino Editore, in ©2000-2022 ITHAKA. All Rights Reserved. JSTOR.

<sup>11</sup> Tommaso DELL'ERA, *Tra educazione nazionale e pubblica istruzione: le politiche ministeriali dell'istruzione pubblica dal 1943 al 1948*, in “Ventunesimo Secolo, Vol. 2, n. 4 (ottobre 2003) pp. 145-178, Rubattino Editore, in ©2000-2022 ITHAKA. All Rights Reserved. JSTOR.

<sup>12</sup> <https://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf>

Quindi, dopo gli anni del fascismo, nonostante i due conflitti mondiali, gli analfabeti italiani erano meno della metà di quelli stimati nel 1921.

Sul punto, inoltre, si può notare dall'indagine ISTAT su quanti sposi non firmarono l'atto di matrimonio perché non sapevano scrivere che nel 1921 il 16,2% degli sposi non firmò l'atto di matrimonio con il proprio nome (in particolare il 12,2% degli uomini e il 20,3% delle donne), mentre nel 1945 solo il 3,7% degli sposi non era ancora in grado di scrivere il proprio nome (2,9% degli sposi e il 4,4% delle spose)<sup>13</sup>.

Per ciò che riguarda, invece, l'università, questa rimase di aspirazione elitaria, gravata dalle già menzionate limitazioni delle iscrizioni universitarie a seconda della scuola superiore frequentata.

Non si assistette pertanto a un aumento eccezionale delle iscrizioni all'università. Secondo le indagini ISTAT, infatti nel 1950 gli iscritti all'università erano ancora solo il 4% dei giovani (tra i 19 e i 25 anni) italiani. Per vedere un significativo miglioramento bisognerà attendere gli anni settanta (la legge Codignola nel 1969 liberalizzò le iscrizioni all'università eliminando il vincolo relativo all'indirizzo della scuola superiore frequentata in precedenza dallo studente) momento in cui gli iscritti triplicano, raggiungendo il 12% dei giovani tra i 19 e i 25 anni<sup>14</sup>. Da quel momento in avanti le iscrizioni all'università hanno seguito una tendenza sempre crescente sino al momento attuale.

---

<sup>13</sup> [https://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no\\_cache=1&tx\\_usercento\\_centofe%5Bcategoria%5D=7&tx\\_usercento\\_centofe%5Baction%5D=show&tx\\_usercento\\_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=1b020e5419ca607971010a98271e3209](https://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5Bcategoria%5D=7&tx_usercento_centofe%5Baction%5D=show&tx_usercento_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=1b020e5419ca607971010a98271e3209)

<sup>14</sup> <https://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf>

### 2.1.2. Le politiche di educazione linguistica.

La riforma discussa nel 1905 dietro proposta di Gaetano Salvemini, di cui si è accennato *supra* (capitolo 1, paragrafo 1.1.3.1) e che tentava di promuovere lo studio di lingue attuali, anche a scapito di lingue antiche, non venne mai approvata e, anzi, ci si mosse in senso opposto.

Infatti, nel 1919 il ministro Baccelli emanò una circolare nella quale esaltò le lingue classiche, prendendo posizione contro chi aveva accusato di inutilità il loro insegnamento, persuaso di questo ‘falso pregiudizio’ generatosi a seguito di un approccio filologico degli autori classici e formalistico per quanto attiene alla grammatica<sup>15</sup>, ritenendo al contrario che fosse necessario esaltare gli studi classici per non perdere le origini dell’italiano, guidando gli studenti a comprendere affinità e le derivazioni che l’italiano ha ereditato dalle lingue classiche.

In quegli anni cambiò anche il modo di riferirsi alle altre lingue, passando da “moderne” nella contrapposizione con quelle classiche, che si era utilizzata fino ad allora, a “straniere” in contrapposizione a quella nazionale<sup>16</sup>, in armonia con lo spirito nazionalista e totalitario del regime fascista.

È sempre il ministro Baccelli, inoltre, a introdurre il concetto di *fine utilitario* dall’insegnamento delle lingue moderne, sia per la lingua francese (legata storicamente agli studi classici) sia per l’inglese e il tedesco (presenti invece nelle scuole professionali). La circolare Baccelli rappresentò, quindi, un grande mutamento di prospettiva nello studio delle lingue straniere; tuttavia (come sovente accadde anche per i provvedimenti legislativi, e come abbiamo potuto vedere anche *supra* nel capitolo 1, relativamente alle varie riforme scolastiche) vi fu una grossa differenza tra le dichiarazioni e la loro attuazione effettiva.

Le politiche linguistiche del fascismo riguardarono, innanzi tutto, la valorizzazione e la diffusione della lingua italiana, seguendo tre linee<sup>17</sup>:

1. La creazione di una lingua italiana ‘alta’, che fosse degna della nuova Italia nazionalista e imperiale che doveva dimostrare di essere l’erede dell’Impero Romano (non solo attraverso la scuola, ma anche con mezzi come la radio e il cinema);

---

<sup>15</sup> Paolo BALBONI, Storia dell’educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>16</sup> *Ibidem*, nel quale si aggiunge che nella canzone più popolare di quegli anni era scritto “non passa lo straniero” intendendolo come nemico.

<sup>17</sup> Paolo BALBONI, Storia dell’educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

2. L'italianizzazione del popolo, attraverso la redazione di manuali che fossero in grado di guidare gli studenti dal dialetto all'italiano;
3. La diffusione di un lessico 'fascista', che doveva quindi adeguarsi all'azione quotidiana del fascismo (con neologismi, termini resi italiani o scrittura di parole straniere traslitterando il suono e scrivendolo "all'italiana").

Allo stesso tempo si attuò un'italianizzazione forzata anche dei comuni che parlavano 'lingue' diverse (dialettali): si riteneva che fosse esaurito il tempo per italianizzarsi e, quindi, per attuare questo cambiamento il più velocemente possibile si prevede che tutte le scuole fossero in italiano (anche per la Valle d'Aosta, alla quale i Savoia erano storicamente legati, sebbene con qualche misura di compromesso).

Per quanto riguarda invece le lingue classiche, con la riforma Gentile del 1923 (in linea con la circolare di Baccelli) il latino ricevette il maggior numero di ore negli orari scolastici di qualsiasi altra lingua nei licei (nel programma del liceo classico era presente anche lo studio del greco antico), anche di più dell'italiano, e venne inserito anche nei programmi delle scuole tecniche. Gentile sembrava motivare questa forte presenza del latino ritenendo il mondo classico come un esempio culturale; allo stesso tempo era conforme anche ai pensieri fascisti di restaurazione della grandiosità dell'antica Roma<sup>18</sup>, infatti nel periodo fascista (anche dopo le dimissioni di Gentile del 1925) il latino acquisì sempre maggiore importanza, fino al ruolo centrale guadagnato grazie alla "La carta della scuola" del ministro Bottai, nel 1939, che incarnava del tutto la scuola fascista.

Infatti, con Bottai il latino assunse valore formativo ancora più alto.

Si legge nelle disposizioni relative alle scuole medie (l'ordine medio) nella XI dichiarazione che "... *Nei suoi programmi, ispirati a modernità di criteri didattici, l'insegnamento del latino è fattore di formazione morale e mentale. Il lavoro vi assume forma e metodo di lavoro produttivo...*"<sup>19</sup>.

Quindi il latino fu visto come lo strumento per formare le menti e l'approccio con la cultura dei giovani fascisti, anche dal punto di vista metodologico. L'insegnamento delle lingue classiche fu valorizzato, tanto da inserire la lingua latina anche nei programmi delle scuole medie, così che fosse il modo per i giovani di incontrare la cultura.

---

<sup>18</sup> Paolo BALBONI, Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>19</sup> BOTTAI, La carta della scuola, Riunione del Gran Consiglio del Fascismo, 1939, XVII, in "<http://www.biblioarti.beniculturali.it>", Carta\_della\_scuola\_p.\_217.pdf[http://www.biblioarti.beniculturali.it/opencms/multimedia/BollettinoArteIt/documents/1410785833361\\_02\\_-\\_Carta\\_della\\_scuola\\_p.\\_217.pdf](http://www.biblioarti.beniculturali.it/opencms/multimedia/BollettinoArteIt/documents/1410785833361_02_-_Carta_della_scuola_p._217.pdf).

Tutt'al contrario, l'insegnamento delle lingue straniere (e non più moderne, come si è già scritto *supra*) scomparve. Sin dalla riforma Gentile il monte ore dedicato alle lingue nell'orario scolastico diminuì e questa tendenza proseguì per tutto il ventennio fascista, alla fine del quale le lingue non si insegnarono più a scuola. Infatti, nonostante la legge n. 899 del 1940 prevedesse l'insegnamento delle lingue straniere alla scuola media e a quella professionale, nelle disposizioni di attuazione non fu di fatto previsto alcuno spazio orario. Continuando a seguire questa tendenza, dal 1942 furono emanati 14 decreti (firmati dal ministro Bottai e dal ministro degli esteri Ciano) attraverso i quali si intende ostacolare lo studio della lingua inglese anche fuori dalla scuola<sup>20</sup>.

Decisioni che non sorprendono, poiché coerenti con delle politiche di un regime totalitario e imperialista come quello fascista, con l'obiettivo era esaltare l'italianità o riportarla alla forza politica dell'antico Impero Romano.

Abbiamo visto, infatti, che si puntò persino alla creazione di un meta-linguaggio (il lessico fascista) per italianizzare qualsiasi comportamento e ogni nomenclatura proveniente dall'estero, proprio per formare le menti dei giovani sin dalla scuola e per farli crescere come fascisti.

In questo contesto non sembra in effetti compatibile l'apertura verso altre lingue, che importa l'imprescindibile avvicinamento ai Paesi che la parlano (attraverso l'incontro con la loro cultura e la loro storia).

Per le università, invece, non furono emanati provvedimenti con politiche educative linguistiche unitarie, in conformità con quanto avvenuto nel periodo precedente (e al contrario di quanto accadde per la scuola), lo studio delle lingue dipese molto dall'ateneo, dalla sua posizione geografica e anche dalla possibilità di proseguire con la didattica che riuscì a ricavarsi nonostante le due guerre mondiali.

Tuttavia, nella "Carta della Scuola" (XXV dichiarazione) di Bottai è presente un riferimento, nella parte dedicata alle limitazioni delle facoltà che i diplomati da alcune scuole superiori potevano scegliere. In particolare, con riguardo ai licenziati dalla scuola superiore magistrale, si legge che potevano accedere "alla Facoltà di economia e commercio per la laurea in lingue e letterature straniere..."<sup>21</sup>. Se ne può dedurre che:

---

<sup>20</sup> Paolo BALBONI, Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>21</sup> BOTTAI, *La carta della scuola*, Riunione del Gran Consiglio del Fascismo, 1939, XVII, in "<http://www.biblioarti.beniculturali.it>", *Carta della scuola p. 217.pdf*[http://www.biblioarti.beniculturali.it/opencms/multimedia/BollettinoArteIt/documents/1410785833361\\_02 - Carta della scuola p. 217.pdf](http://www.biblioarti.beniculturali.it/opencms/multimedia/BollettinoArteIt/documents/1410785833361_02_Carta_della_scuola_p.217.pdf).

1. Al contrario di quanto venne deciso per le scuole, all'università i corsi di lingua non furono interrotti;
2. Gli studi linguistici fecero capo alla facoltà di economia<sup>22</sup>.

Si può affermare che quindi lo studio delle lingue *straniere* durante il periodo del fascismo fosse concepibile unicamente come strumentale al commercio.

In sostanza il periodo fascista non fu monolitico, come ci si attenderebbe, poiché lo studio delle lingue fu comunque concesso, anche se interpretato utilitaristicamente e, inoltre, non tutte le previsioni relative al purismo della lingua italiana vennero attuate<sup>23</sup>.

Per quanto riguarda il peculiare caso della nascente università di Ca' Foscari (già Regia Scuola Superiore per il Commercio), ove la sezione di lingue aveva ormai superato quella di commercio, il reclutamento degli studenti su base nazionale e la diminuzione dei controlli ministeriali in relazione ai corsi universitari, anche grazie all'emanazione del R.D.L. 1783/1919 che (probabilmente anche a causa del rincaro del costo della vita dopo la prima guerra mondiale) consentiva alle singole Scuole di attivare insegnamenti complementari a proprie spese<sup>24</sup>, contribuirono al proliferare dei corsi di studi e a consentire l'aumento degli studenti.

Nel frattempo, nell'anno accademico 1929/1930 gli iscritti di lingue superarono il centinaio e nell'anno accademico 1936/1937 superarono per la prima volta gli iscritti a economia. Negli anni della guerra il numero degli studenti di lingue aumentò sempre più sino ad arrivare nel 1942/1943 a quasi 12.000 iscritti (di cui 9.842 per la laurea in lingue e letterature straniere)<sup>25</sup>. Questo processo porterà al passaggio di lingue da una sezione a una vera e propria facoltà nel 1954.

In particolare, le ragioni di questo affollamento furono diverse. Innanzi tutto, in parte potrebbero essere ricondotte alle strategie per evitare la leva militare. Inoltre, il fenomeno interessava proprio Lingue, *i cui numeri erano gonfiati dalla pratica degli esami «fuori sede», che potevano cioè essere sostenuti in altro Ateneo per motivo di forza maggiore*<sup>26</sup>.

---

<sup>22</sup>Stefano RAPISARDA, A proposito dello studio delle lingue straniere in epoca fascista\* in "LE FORME e LA STORIA" Rivista di Filologia Moderna Dipartimento di Scienze Umanistiche Università degli Studi di Catania n.s. VIII, 2015, 2, Rubettino editore.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> Anna CARDINALETTI, CERASI Laura, RIGOBON Patrizio (a cura di), Attraverso il fascismo: le lingue a Ca' Foscari da Sezione a Facoltà. Un primo sguardo. Di Laura Cerasi in "Le lingue occidentali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari, in "I libri di Ca' Foscari 7", Venezia, 2018, Edizioni Ca' Foscari.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> Anna CARDINALETTI, CERASI Laura, RIGOBON Patrizio (a cura di), Attraverso il fascismo: le lingue a Ca' Foscari da Sezione a Facoltà. Un primo sguardo. Di Laura Cerasi in "Le lingue occidentali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari, in "I libri di Ca' Foscari 7", Venezia, 2018, Edizioni Ca' Foscari.

Quando Luzzatto venne nominato rettore scrisse diverse relazioni, che rappresentano l'unica fonte (seppur incompleta) utile a tracciare la storia di come la sezione di lingue divenne una facoltà. In ogni caso, il suo principale obiettivo fu quello di garantire la serietà dei corsi di studi (che comunque riteneva fosse già provata dalla minima proporzione di laureati rispetto al numero di iscritti). Egli si oppose peraltro alla registrazione degli esami fuori sede, che a suo dire aveva causato il proliferare degli iscritti, ritenendo inoltre che per garantire un'alta qualità degli studi fosse necessario non moltiplicare gli insegnamenti<sup>27</sup>.

A prescindere dal caso appena citato, da considerarsi un *unicum*, quello che si può affermare in linea generale è che gli studenti universitari di lingue continuarono ad aumentare (sebbene la crescita fu lenta e non certamente esponenziale poiché si trattava ancora di un livello di istruzione per 'pochi') in modo indipendente dal fascismo. Si può dedurre, infatti, dai provvedimenti emessi, che riguardarono in gran misura solo la scuola, che le attenzioni di Mussolini e del regime fossero dirette alla formazione delle menti dei giovani e quindi relative a diffondere quanto più possibile la dottrina fascista sin dalle scuole, più che occuparsi degli studenti universitari.

## **2.2. Rapporti con il Giappone.**

Abbiamo delineato *supra* (capitolo 1) come i rapporti con il Giappone furono, dopo un primo incontro, basati su un Giappone idealizzato, pieno di meraviglie artistiche e culturali. In questo periodo invece la prospettiva mutò e prese un taglio più realista.

Questo procedimento di avvicinamento al Giappone reale e quindi come Paese con le sue infinite e peculiari caratteristiche, in contrapposizione a una visione irrealistica basata sulla fascinazione orientalistica a seguito delle mostre universali, iniziò nel periodo della guerra russo-giapponese (1904-1905).

Tale guerra si inserisce in un periodo storico caratterizzato da una vivace bellicosità del Giappone, figlia di una politica espansionista del nuovo impero Meiji. In particolare, la ragione del conflitto era quella di guadagnare il dominio su Manciuria e Corea.

In questo periodo e proprio per documentare il conflitto, la stampa italiana iniziò ad interessarsi al Giappone più autenticamente (non per stereotipi o immagini folkloristiche) pubblicando immagini che

---

<sup>27</sup> *Ibidem*.

rappresentavano il Giappone in battaglia e la sua società<sup>28</sup>. Anche se si trattava solo dell'inizio di un processo di “*de-esotizzazione del Giappone, che si accentuerà nel decennio seguente*”<sup>29</sup>, apparvero descrizioni di giapponesi anche più quotidiane e vicine (SIMONI Renato: *Vicino e lontano* <sup>30</sup>). In particolare, Simoni nell'opera si concentrò nella descrizione delle capacità militari dei giapponesi, il che non stupisce, in considerazione del fatto che per tutta la durata dello shogunato il Giappone era stato guidato da un governo militare; in effetti, è proprio dal punto di vista militare che avvenne l'avvicinamento tra Italia e Giappone in questi anni.

Durante il governo fascista, infatti, che diede un'importanza peculiare alle qualità degli uomini, che dovevano essere formati come militari, le qualità dei giapponesi sul punto vennero particolarmente apprezzate.

Inoltre, nonostante la difesa e l'esaltazione dell'italianità e della “razza bianca” fosse la punta di diamante delle politiche fasciste e abbia dato vita al razzismo verso la “razza nera”, verso i giapponesi non si registrò mai alcuna idea razzista.

Infatti, si legge in “*un articolo, sempre del 1938 intitolato Le razze a firma di A. Valeri, apparso sulla Domenica del Corriere, si fa notare che «dobbiamo [...] riconoscere che certi caratteri di diversità non costituiscono inferiorità» e che nessuno «vorrebbe chiamare il giapponese un “popolo inferiore”»*”<sup>31</sup>. Inoltre, vi era anche un'importante comunanza nella condivisione di valori; in Giappone le donne si dedicavano all'educazione dei figli e alle faccende domestiche, mentre gli uomini erano dei guerrieri<sup>32</sup>: in Italia i valori fascisti erano esattamente gli stessi.

Per tutto il periodo di governo fascista, i rapporti tra Italia e Giappone andarono sempre più intensificandosi e crescendo sia dal punto di vista politico, sia in relazione all'incontro culturale.

Negli anni venti il governo fascista fu del tutto concentrato sulla politica interna e quindi i rapporti furono meno intensi, ma dagli anni trenta può parlarsi di una vera e propria politica orientale del fascismo<sup>33</sup>.

Infatti, sono proprio delle figure fasciste importanti, come Tucci e Gentile a dar vita all'IsMEO (Istituto Italiano per il Medio e l'Estremo Oriente) nel 1933, un ente morale (ad oggi un'associazione

---

<sup>28</sup> Antonella MAURI, Quando gli estremi si toccano. L'immagine del Giappone “fratello” dell'Italia fascista in “Daniela Shalom Vagata. Arte e scrittura italiane sull'estremo Oriente”, Natura Società Letteratura, Atti del XXII Congresso dell'Associazione degli Italianisti, 2020, Adi editore.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> Renato SIMONI: *Vicino e lontano*, Milano, 1929, Casa editrice Vitagliano, pp. 148-150.

<sup>31</sup> Antonella MAURI, Quando gli estremi si toccano. L'immagine del Giappone “fratello” dell'Italia fascista in “Daniela Shalom Vagata. Arte e scrittura italiane sull'estremo Oriente”, Natura Società Letteratura, Atti del XXII Congresso dell'Associazione degli Italianisti, 2020, Adi editore.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> DI GIOVANNI Antonio, Giuseppe Tucci, l'ISMEO e gli orientismi nella politica estera del fascismo, in “Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania” 11 (2012), pp. 75-94.

internazionale<sup>34</sup>) che promosse i rapporti culturali tra Italia e Asia, attraverso corsi di lingua, cultura ed economia<sup>35</sup>. Attraverso questa iniziativa Tucci pubblicò diversi articoli e anche libri sul Giappone. Tucci fu una figura chiave per l'avvicinamento di Mussolini al Giappone, poiché era un esperto orientalista e parlava giapponese. Si ritiene che fu attraverso la sua amicizia con Giovanni Gentile, legato a Mussolini anche personalmente, che Tucci poté incontrarlo e diventare il suo punto di riferimento per le relazioni con il Giappone<sup>36</sup>.

Nel 1936 il Giappone e la Germania firmarono il patto Anticominter, un patto di alleanza politica per contrastare l'avanzata comunista, al quale l'Italia prese parte a novembre dell'anno successivo, quindi nel 1937.

Nello stesso anno Mussolini ordinò al ministro della stampa e della propaganda Dino Alfieri di fondare la "Società Amici del Giappone" a Roma, in risposta al dono ricevuto da Ōkura Kihachirō<sup>37</sup> (presidente della società Nippo-italiana, imprenditore giapponese, che poi divenne direttore dell'università di economia di Tokyo), lo stesso Ōkura Kihachirō che nel 1933 aveva ricevuto in Giappone Guglielmo Marconi (in viaggio intorno al mondo con la moglie) ormai famoso per aver inventato la radio senza fili. Sono disponibili i carteggi di questo incontro<sup>38</sup>: un articolo di un giornale giapponese con un titolo che potremo rendere con "Marconi il re del senza fili" (無線王マルコニ<sup>39</sup> *musenou marukoni*). Nel testo dattiloscritto (in lingua inglese) dell'incontro, Marconi venne ringraziato perché per mezzo della sua invenzione, della radio senza fili, il Giappone era riuscito ad intercettare le comunicazioni russe durante la guerra russo-giapponese e aveva potuto reagire per tempo<sup>40</sup>.

Nacque, a seguito dell'ordine al ministro della stampa, una collaborazione dal 1938 al 1942 relativa alla stampa periodica, l'unica diffusa nell'Italia ancora decisamente non colta, che vide articoli sul Giappone molto frequenti (anche due volte in un mese) su testate come "Domenica del Corriere", "Tribuna illustrata", "Il Secolo illustrato", "L'illustrazione del Popolo"<sup>41</sup>. Gli articoli non furono più dedicati a

---

<sup>34</sup> <https://www.ismeo.eu/chi-siamo/>

<sup>35</sup> Tommaso DE BRABANT, *La lupa e il sol levante. Italia e Giappone tra Pearl Harbor e Salò*, Firenze, 2021, Editore Passaggio al Bosco.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> <http://archivi.lincei.it/index.php/informationobject/browse?ancestor=187258&topLod=0&view=card&onlyMedia=1>

<sup>39</sup> [http://archivi.lincei.it/uploads/r/biblioteca-dellaccademia-dei-lincei-e-corsiniana/1/8/187327/B31F007sf1ssf1\\_0003.jpg](http://archivi.lincei.it/uploads/r/biblioteca-dellaccademia-dei-lincei-e-corsiniana/1/8/187327/B31F007sf1ssf1_0003.jpg)

<sup>40</sup> [http://archivi.lincei.it/uploads/r/biblioteca-dellaccademia-dei-lincei-e-corsiniana/1/8/187273/B31F007sf1ssf1\\_0001a.jpg](http://archivi.lincei.it/uploads/r/biblioteca-dellaccademia-dei-lincei-e-corsiniana/1/8/187273/B31F007sf1ssf1_0001a.jpg)

<sup>41</sup> Antonella MAURI, *Quando gli estremi si toccano. L'immagine del Giappone "fratello" dell'Italia fascista* in "Daniela Shalom Vagata. Arte e scrittura italiane sull'estremo Oriente", Natura Società Letteratura, Atti del XXII Congresso dell'Associazione degli Italianisti, 2020, Adi editore.

immagini folkloristiche giapponesi, ma si trattò di articoli di attualità, come ad esempio notizie sportive o politiche<sup>42</sup>. Persino alcune copertine di questi periodici vennero totalmente dedicate al Giappone<sup>43</sup>.

Ancora, nel 1937 Tucci fu inviato in missione (partì nel novembre 1936) in Giappone con lo scopo di rinforzare il legame tra i due Paesi e in quell'occasione tenne un discorso anche in lingua giapponese per portare i saluti di Mussolini al Giappone<sup>44</sup>.

Durante la missione diede inizio a molteplici iniziative per diffondere la cultura e la lingua italiana in Giappone. Al suo ritorno scrisse una relazione compendiando i risultati ottenuti e alcune idee programmatiche per favorire la diffusione della cultura italiana in Giappone.

Tra i compiti assolti durante la missione, Tucci annoverava<sup>45</sup>:

1. Il discorso fatto alla radio giapponese, sia in italiano sia in giapponese, portando la parola di Mussolini per la prima volta in Giappone;
2. La fondazione dell'istituto di cultura italo-giapponese, presieduto da Ōkura Kihachirō per la propaganda della cultura italiana;
3. L'istituzione presso l'Università imperiale di commercio di Tokyo di un corso ufficiale di italiano (riconosciuto come materia di laurea, come l'inglese e quindi privilegiata rispetto al francese e al tedesco) al quale sarebbe poi stato l'insegnamento di diritto corporativo e altre materie;
4. Istituzione del premio Leonardo Da Vinci (per 1000 yen equivalenti a 6000 lire) da assegnare annualmente a un progetto che riguardasse l'Italia;
5. Costituzione di nuclei italo-giapponesi a Sendai, Kyoto, Fukuoka, Sapporo e Osaka (tutte sedi universitarie imperiali, tranne Osaka);
6. Organizzazione e intervento a più di venti conferenze per spigare la storia di Italia e soprattutto sull'Italia fascista;
7. Accordato una vetrina sul libro italiano.

---

<sup>42</sup> Alcuni esempi di titoli degli articoli: *“Il teatro delle marionette; I sorprendenti atleti del Mikado; I filmi [sic] giapponesi; Visioni dell'Italia fascista in una mostra al Giappone; La nuova Dieta nipponica; La politica economica e finanziaria giapponese nell'attuale momento bellico; La «metropolitana» di Tokio e Osaka; Sei anni per fabbricare una perla: le perle giapponesi e le perle di Taranto”* in Antonella MAURI, *Quando gli estremi si toccano. L'immagine del Giappone “fratello” dell'Italia fascista in “Daniela Shalom Vagata. Arte e scrittura italiane sull'estremo Oriente”*, Natura Società Letteratura, Atti del XXII Congresso dell'Associazione degli Italianisti, 2020, Adi editore.

<sup>43</sup> Antonella MAURI, *Quando gli estremi si toccano. L'immagine del Giappone “fratello” dell'Italia fascista in “Daniela Shalom Vagata. Arte e scrittura italiane sull'estremo Oriente”*, Natura Società Letteratura, Atti del XXII Congresso dell'Associazione degli Italianisti, 2020, Adi editore.

<sup>44</sup> Tommaso DE BRABANT, *La lupa e il sol levante. Italia e Giappone tra Pearl Harbor e Salò*, Firenze, 2021, Editore Passaggio al Bosco.

<sup>45</sup> Silvia ZANLORENZI, *Diplomazia e alleanza tra Italia e Giappone negli Anni Trenta del Secolo Breve Settore scientifico-disciplinare: Storia delle Relazioni Internazionali*, Tesi di dottorato di UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE XXVII CICLO DEL DOTTORATO DI RICERCA IN Scienze Umanistiche, Indirizzo Storico e Storico-artistico 2014/2015.

Fu inoltre, venne organizzata una mostra internazionale a Tokyo la cui sezione italiana venne quasi esclusivamente dedicata al fascismo. Sono reperibili alcune fotografie dei materiali creati per la mostra nell'archivio online dell'Istituto Luce<sup>46</sup>, ove si legge 伊太利 ファシズム展 (*itari fashizumu ten*, ovvero Italia, mostra del fascismo). L'Italia fu rappresentata come uno stato diventato finalmente brillante grazie al regime fascista e fu diffusa l'idea che lo studio del fascismo sarebbe stato utile al Giappone<sup>47</sup>. In risposta Auriti (ambasciatore italiano a Tokyo) rilevò che *“L'amicizia fra il Giappone e l'Italia poggia su solide basi, così cioè sul passato in quanto le relazioni fra i due paesi sono state sempre assai amichevoli, come sul presente in quanto nessun contrasto di interessi li divide mentre li unisce la somiglianza di molti bisogni e di molti conseguenti problemi, onde la comunanza di necessità positive rafforza i vincoli spirituali fra i due Stati.”*<sup>48</sup>.

Ancora, nel 1940 venne firmato il “Patto tripartito”, noto anche come “Asse Roma-Berlino-Tokyo”, sottoscritto a Berlino dal governo nazista tedesco, il regno d'Italia e l'Impero giapponese. Trattato secondo il quale qualora avessero vinto la guerra, Italia e Germania avrebbero governato l'Europa e il Giappone l'Asia.

Poco dopo questo atto che strinse ancor di più il legame tra i due Paesi nel 1941 nacque la rivista “Yamato”<sup>49</sup> periodico italo-giapponese che fece capo alla “Società amici del Giappone”.

Il presidente della rivista fu Pietro Silvio Rivetta (anche conosciuto come Toddi, suo pseudonimo). Si trattava di uno studioso di origini nobili che dopo la laurea in giurisprudenza lavorò nell'Ambasciata italiana a Tokyo (dal 1910 al 1913), studiò diverse lingue (tra le quali cinese e giapponese) e dal suo rientro in Italia, nel 1913, iniziò a scrivere su diversi periodici e ottenne la cattedra di insegnamento della lingua e della cultura giapponese e cinese presso l'università di Napoli.

---

<sup>46</sup> ARCHIVIO ISTITUTO LUCE, *Allestimento di una mostra per Tokyo sull'Italia fascista*, 1 marzo 1973, in <https://patrimonio.archivioluce.com>, <https://patrimonio.archivioluce.com/luce-web/detail/IL3000025271/12/allestimento-mostra-tokyo-sull-italia-fascista.html> 13 maggio 2022.

<sup>47</sup> Discorso del nuovo Ministro degli Esteri giapponese Sato Naotake in Silvia ZANLORENZI, *Diplomazia e alleanza tra Italia e Giappone negli Anni Trenta del Secolo Breve Settore scientifico-disciplinare: Storia delle Relazioni Internazionali*, Tesi di dottorato di UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE XXVII CICLO DEL DOTTORATO DI RICERCA IN Scienze Umanistiche, Indirizzo Storico e Storico-artistico 2014/2015.

<sup>48</sup> Telespresso n. 340, da ambasciatore Auriti, Tokyo, a Ministero per la Stampa e la Propaganda; Ministero Affari Esteri, Roma, in data 23 aprile 1937, in ASMAE Affari politici 1931-1945, (Giappone), b. 16, fasc. “Mostra internazionale documentaria di questioni politiche” in Silvia ZANLORENZI, *Diplomazia e alleanza tra Italia e Giappone negli Anni Trenta del Secolo Breve Settore scientifico-disciplinare: Storia delle Relazioni Internazionali*, Tesi di dottorato di UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE XXVII CICLO DEL DOTTORATO DI RICERCA IN Scienze Umanistiche, Indirizzo Storico e Storico-artistico di 2014/2015..

<sup>49</sup> AISTUGIA, catalogo in <https://www.aistugia.it>, [https://www.aistugia.it/images/cwattachments/spoglio\\_riviste/yamato.pdf](https://www.aistugia.it/images/cwattachments/spoglio_riviste/yamato.pdf) 13 maggio 2022.

Durante il periodo di insegnamento scrisse diversi testi di studio della lingua e nel 1941 ottenne l'affidamento della direzione della rivista Yamato, nella quale si occupò anche di una rubrica fissa sulla lingua giapponese, intitolata "Bellezze e curiosità della lingua nipponica", sulla quale si dirà *infra* (nel prossimo paragrafo, relativo alla diffusione della lingua giapponese in Italia).

All'interno della rivista Yamato venne descritto il Giappone in tutte le sue forme: si scrisse di arte, di teatro, di sport, di storia e anche di lingua. Collaborarono alla rivista sia autori giapponesi sia autori italiani (in particolare Tucci, Rivetta e Auriti). Yamato contò la pubblicazione di trentadue volumi dal 1941 al 1943, anno nel quale smise di esistere (l'ultimo numero è datato agosto 1943) assieme alla caduta del fascismo, con il colpo di stato del 23 luglio 1943.

Nella rivista erano presenti moltissime illustrazioni che rappresentavano il Giappone e i giapponesi, alcune legate alle stagioni, altre alle festività; si scrisse persino dell'inchino e del sorriso dei giapponesi<sup>50</sup>.

Di conseguenza, possiamo affermare che dai rapporti politici derivò un'intensissima condivisione culturale e, grazie a questa, anche linguistica. Non solo gli studiosi di oriente o i professori potevano raggiungere il Giappone recandosi in viaggio, ma fu il Giappone a entrare nelle case degli italiani attraverso questa rivista. Anche gli italiani che non avevano un buon livello culturale poterono vedere con i loro occhi delle immagini relative sia al Giappone, sia ai giapponesi.

L'alleanza politica e l'approfondimento della reciproca conoscenza portarono a comprendere che l'universo di valori di Italia e Giappone di quegli anni era condiviso e questa conclusione fece ritenere a Mussolini (e per lui ai suoi collaboratori di fiducia) che il fascismo si sarebbe potuto espandere e avrebbero potuto trovare un fedele alleato nel Giappone.

Per questa ragione negli anni del fascismo si assistette a una sempre crescente intesa e al conseguente scambio tra Italia e Giappone, sino alla pubblicazione di una rivista che in meno di tre anni vide pubblicati 32 volumi (una frequenza più che mensile quindi) riuscendo per la prima volta ad abbattere le distanze di migliaia di chilometri che separavano Italia e Giappone (in un'epoca nella quale non erano ancora disponibili le tecnologie attuali) portando nelle case degli italiani degli interi spaccati di vita giapponese.

Tuttavia, ritengo si possa affermare che proprio a causa della mancata diffusione di massa di questi scritti, come degli studi degli orientalisti del tempo, la lingua giapponese rimase nelle mani di pochi esperti. La mancata diffusione derivò senza dubbio dall'assenza di strumenti della popolazione (il livello di

---

<sup>50</sup> AISTUGIA, catalogo in <https://www.aistugia.it>, [https://www.aistugia.it/images/cwattachments/spoglio\\_riviste/yamato.pdf](https://www.aistugia.it/images/cwattachments/spoglio_riviste/yamato.pdf).

istruzione e la diffusione stessa dell'istruzione erano ancora troppo bassi) e anche dalla mancanza di mezzi tecnologici, che potessero dunque raggiungere chiunque in qualsiasi momento. Vedremo infatti che è stato solo attraverso mezzi con più capacità divulgativa (prima la televisione e poi i computer, sino ad arrivare agli *smartphone*) che la lingua giapponese è riuscita a raggiungere tutte le case degli italiani.

### 2.3. Stato dello studio della lingua giapponese.

Al di fuori del caso particolare della Regia Scuola Superiore di Commercio di Venezia (poi Ca' Foscari) non vi furono casi di insegnamento del giapponese alle scuole superiori.

Come si è scritto *supra* (paragrafo 2.1.2), al contrario del caso della scuola, per l'università non vi furono delle politiche educative specifiche.

Lo studio universitario continuò a svilupparsi, seppur lentamente, con l'assetto precedente, legato quindi alla posizione territoriale, del singolo caso. Come già scritto, infatti, abbiamo la certezza che le facoltà di lingue non abbiano interrotto gli insegnamenti anche durante il fascismo, visto che "La Carta della Scuola" (espressione della politica fascista più restrittiva) le prese in considerazione. nella parte dedicata alle limitazioni delle facoltà che i diplomati da alcune scuole superiori potevano scegliere: in riferimento ai licenziati dalla scuola superiore magistrale, si legge che potevano accedere "*alla Facoltà di economia e commercio per la laurea in lingue e letterature straniere...*"<sup>51</sup>.

Tuttavia, gli studi linguistici legati alle lingue moderne/straniere non ricoprirono un ruolo essenziale né furono incentivati, poiché la politica di Mussolini fu tutta improntata sulla riscoperta e la rivalorizzazione dell'italianità, attraverso la diffusione della lingua italiana e la valorizzazione delle lingue classiche.

Quindi, seppur non ostacolati gli studi linguistici universitari non furono incentivati, ma continuarono una lenta crescita.

In particolare, per quanto attiene ai corsi di lingua giapponese, sarà necessario attendere gli anni ottanta del novecento per assistere a un considerevole aumento dell'interesse verso la lingua giapponese e il conseguente aumento anche delle facoltà universitarie, che divennero presenti anche in università che non avevano una tradizione in questo campo di studi<sup>52</sup>.

Per quanto riguarda la lingua giapponese, si assistette (come anticipato nel paragrafo precedente) a un evento unico, seppur di breve durata (1941-1943), nella storia della diffusione del giapponese in Italia: la rivista "Yamato" periodico italo-giapponese, edito dall'Istituto Geografico De Agostini di Novara, che ospitava anche delle nozioni di giapponese, persino talvolta scritte in giapponese (anche in *kanji*).

---

<sup>51</sup> BOTTAL, La carta della scuola, Riunione del Gran Consiglio del Fascismo, 1939, XVII, in "<http://www.biblioarti.beniculturali.it>", Carta\_della\_scuola\_p.\_217.pdf [http://www.biblioarti.beniculturali.it/opencms/multimedia/BollettinoArteIt/documents/1410785833361\\_02\\_-\\_Carta\\_della\\_scuola\\_p.\\_217.pdf](http://www.biblioarti.beniculturali.it/opencms/multimedia/BollettinoArteIt/documents/1410785833361_02_-_Carta_della_scuola_p._217.pdf), 15 maggio 2022.

<sup>52</sup> Paolo CALVETTI, *L'insegnamento del giapponese in Italia e dell'italiano in Giappone. Due realtà a confronto*, in "Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia" a cura di Silvana Ferreri, Viterbo, 2009, Sette città editore.

Infatti, oltre ad essere presenti nella rivista illustrazioni e riferimenti o immagini relativi alla lingua giapponese (immagini di manifesti o parole scritte) era presente una rubrica di approfondimento linguistico.

La rubrica compare, pur se non in tutti i numeri della rivista, per tutto l'anno 1941 ed è intitolata "Bellezze e curiosità della lingua nipponica" ed era tenuta dal Presidente Pietro Silvio Rivetta (anche Toddi).

Come possiamo evincere dall'archivio di ASTUGIA<sup>53</sup>:

- Volume I del 1941 Pietro Silvio RIVETTA (Toddi), Bellezze e curiosità della lingua nipponica (I): viaggio linguistico da Napoli a Nagasaki, p. 25;
- Volume II del 1941 Pietro Silvio RIVETTA (Toddi), Bellezze e curiosità della lingua nipponica (II): una grande famiglia beneducata, p. 51;
- Volume IV del 1941 Pietro Silvio RIVETTA (Toddi), Bellezze e curiosità della lingua nipponica (IV): il fascino dell'inespresso, p. 120;
- Volume VI del 1941 TODDI, Bellezza e curiosità della lingua nipponica (VI): i compagni del kimono, p. 186;
- Volume VII del 1941 TODDI, Bellezze e curiosità della lingua nipponica (VII): il poetico abbecci giapponese, p. 211;
- Volume VIII del 1941 TODDI, Bellezze e curiosità della lingua nipponica (VIII): kana, p. 250;
- Volume IX del 1941 TODDI, Bellezze e curiosità della lingua nipponica (IX): un gioiello in una vocale, p. 282;
- Volume X del 1941 TODDI, Bellezze e curiosità della lingua nipponica (X): il vicino, p. 300;
- Volume XI del 1941 TODDI, TODDI, Bellezze e curiosità della lingua nipponica (XI): foglie sui fogli, p. 339;
- Volume XII TODDI, Bellezze e curiosità della lingua nipponica (XII): "Samurai", p. 370.

Per rendere l'idea del contenuto degli articoli di questa rubrica approfondirò i primi due.

In particolare, nell'articolo del primo volume, intitolato "Bellezze e curiosità della lingua nipponica (I): viaggio linguistico da Napoli a Nagasaki" si legge *"E appena il battello attracca a Nagasaki, se i costumi son tanto diversi dai nostri, il linguaggio ti dà un'impressione profonda per la sua gran somiglianza canora all'italiano. Ho ritrovato finalmente un idioma prevalentemente vocalico, dalla pronunzia piana,*

---

<sup>53</sup> AISTUGIA, catalogo in <https://www.aistugia.it>, [https://www.aistugia.it/images/cwattachments/spoglio\\_riviste/yamato.pdf](https://www.aistugia.it/images/cwattachments/spoglio_riviste/yamato.pdf).

senza suoni torbidi, senza attriti consonantici: dopo un mese intero di viaggio! Moltissime parole giapponesi coincidono esattamente, per suono, con vocaboli nostri: il significato naturalmente è diverso, ma l'armonia è la stessa: marito si dice otto, il riso è kome, l'albero è ki, la danza è odori e la flotta è kantai; una monaca è ama e le tre città principali (ossia Tokyo, Kyoto e Osaka) hanno il nome cumulativo di santo. E l'intonazione è piana, soave; e, soprattutto sorridente.

Il Giappone è il Paese dei fiori; ma anche la lingua del Giappone è un idioma fiorito. Per esprimere <<parola>> (kotoba) il Giappone usa due ideogrammi, in cui letteralmente il significato è foglia del discorso (koto-ba). Percorrere, nella letteratura e nel dialogo corrente, l'idioma nipponico può dare a noi italiani le stesse gioie che l'attraversare un giardino fiorito.

*Questa passeggiata linguistica e floreale la faremo insieme con i nostri lettori, nel lussureggiante giardino della lingua Yamato”.*

Ritengo interessante come Toddi, dopo aver affrontato un lungo viaggio e aver trattato di altre lingue dell'Asia orientale, sottolineandone le differenze con l'italiano<sup>54</sup>, arrivato in Giappone abbia sentito la vicinanza dei suoni giapponesi. Dalle sue parole emerge l'interesse e la fascinazione verso il giapponese rispetto a tutte le altre lingue incontrate e conosciute.

Nell'articolo del secondo volume, invece, Toddi raccontò di come, attraverso la lingua giapponese, si possano esprimere diversi livelli di cortesia. Spiegò che cosa fosse il *de arimasu*, aggiungendo che quasi ogni frase in giapponese terminava con questa locuzione. Fece anche riferimento al *Genji monogatari*, scrivendo che la lingua giapponese era già formata e autonoma nell'anno mille, quando fu scritta l'opera, deducendolo dal fatto che era possibile ancora in quel momento leggerla nella versione originale e comprenderla.

In particolare, l'articolo tratta della cortesia nella lingua giapponese, infatti, scrisse Toddi che *“Grammaticalmente, basterebbe dire <<da>> che significa <<è>>, esattamente come <<de arimasu>>. Ma il verbo, nella costruzione linguistica giapponese, va sempre collocato in fondo, e quel <<da>>, a conclusione della frase, suona troppo rude per il raffinato orecchio nipponico. In ogni lingua civile, la cortesia complica le regole morfologiche e sintattiche, ma ingentilisce i rapporti sociali: ogni Giapponese sente come dovere essenziale quello di abordare il prossimo con amabilità e rispetto. (...) Tra amici intimi, o in conversazione goliardica, di può usare il <<da>>: ma assai scorretto*

---

<sup>54</sup> Nello stesso articolo, infatti si riferisce all'arabo scrivendo *“Tutte queste a, però più che un armonico senso di pace, danno l'impressione di una desolata landa sabbiosa e riarso come il deserto che costeggia da ambo i lati il Canale di Suez. E la sabbia par penetrare in gola a chi parla, sì ch'egli abbia continuamente bisogno di espellerla con le numerose aspirate e gutturali, le quali rendono aspro il linguaggio...”* e del cinese soffermandosi sulla difficoltà dei toni, che al variare mutano il significato.

sarebbe adoperarlo nel colloquio di elementare riguardo. Perciò è stato introdotto il masu, il quale può definirsi un <<verbo ausiliare di cortesia>> è, infatti, verbo <<ausiliare>> in quanto viene in ausilio del verbo, ma soltanto per renderlo cortese. È essenziale, insomma, non dal punto di vista grammaticale, ma da quello dell'etichetta. In giapponese, ad esempio, <<parlare>> si dice hanasi (pronuncia hanasci), che all'indicativo presente fa hanasu. Questo vocabolo è sufficiente per esprimere l'idea, ma pura e semplice, nuda e cruda, così come basta dire <<dammi>> per esprimere la propria volontà di ricevere, senza attenuare la richiesta con un <<prego>> o un <<per favore>>. La cortesia giapponese spinge la raffinatezza linguistica sino al punto di decorare cortesemente ogni verbo principale; e perciò invece che il semplice hanasu, dirà hanashimasu. E l'usa indipendentemente dalla persona cui si riferisce: vale per le tre persone del singolare e del plurale”.

In questo articolo, ancor più che nel precedente si entrava nel vivo, descrivendo la lingua giapponese sia dal punto di vista grammaticale, sia dal punto di vista della pragmatica (sia illustrandone i modi d'uso nella comunicazione e le ragioni che li governavano).

Anche solo da queste poche righe è possibile notare con quanta consapevolezza Toddi scrisse questi articoli, dimostrano conoscenza della lingua, ma anche degli usi linguistici e lasciano trasparire un moto di fascinazione: ogni caratteristica del giapponese era esaltata.

Come già accennato, questi articoli non erano le uniche pagine con riferimenti linguistici, ad esempio nel secondo volume è presente un articolo di Tucci sul ciclo stagionale e anche in quelle pagine comparivano i quattro caratteri per indicare le stagioni (春・夏・秋・冬), ma la particolarità della rubrica sulle “bellezze della lingua nipponica” è che l'argomento principale fosse proprio la lingua.

Nei volumi successivi la rubrica scomparve, ma vi erano comunque articoli che facevano riferimento alla lingua giapponese o persino intitolate con parole giapponesi (Toddi “*Minamoto no Tatemoto*”; Toddi “*Soroban*”; Toddi “*Nengō*, il nome degli anni”; Bruna Bercieri Roffi “*Kasa*, gli ombrellini nipponici”; Ettore Bompard “*Dai-tō-a-syō*: il Ministero della Grande Asia Orientale”; Giacinto Auriti, “*Macura no sōsci* (Il libro del capezzale)”; Murayama Ken, “*Fude*, il pennello nipponico”).

Persino nella posta della rivista erano presenti dei riferimenti alla lingua: infatti si è scritto che “è sorprendente constatare quanto spesso, nella piccola posta, ci siano domande e richieste che vanno in questo senso, e che talvolta sono estremamente specialistiche”<sup>55</sup>. Ritengo peculiare soprattutto il fatto

---

<sup>55</sup> Antonella MAURI, Quando gli estremi si toccano. *L'immagine del Giappone “fratello” dell'Italia fascista* in “Daniela Shalom Vagata. Arte e scrittura italiane sull'estremo Oriente”, Natura Società Letteratura, Atti del XXII Congresso dell'Associazione degli Italianisti, 2020, Adi editore.

che vi fossero persino delle domande sulla lingua giapponese, in un momento storico nel quale lo studio delle lingue era scoraggiato e quindi sicuramente non costituiva un'abitudine culturale quella di interscambio con altre lingue e le loro diverse caratteristiche.

Gli articoli e le domande relative al giapponese denotano interesse vivo per il giapponese nonostante non fosse ancora stato superato il pregiudizio lombrosiano sulle lingue orientali (in particolare relativamente alla presenza dei caratteri e della semantica agglutinante). Lombroso e gli studiosi dell'epoca ritenevano infatti che si trattasse di lingue limitate poiché non in grado di esprimere o concepire concetti astratti, poiché legate alla rappresentazione pittografica<sup>56</sup>.

Alla luce di quanto rilevato possiamo concludere che il governo fascista e l'alleanza politica con il Giappone permisero un avvicinamento peculiare tra i due Paesi, che importò anche un interesse sempre più forte verso la cultura e la lingua giapponese.

Non possiamo certo sostenere che ciò produsse un vero e proprio metodo di insegnamento, poiché si trattava di articoli sporadici e nei quali non era presente alcuna metodologia didattica, ma unicamente il racconto e la trasmissione di nozioni varie.

Inoltre, deve essere rilevato che in considerazione dell'analfabetismo, che rappresentava ancora un problema diffuso in Italia, l'accesso alla lettura era riservato ad una componente elitaria della società.

Infatti, nonostante la pubblicazione fosse di ottimo livello<sup>57</sup>, con i contributi degli orientalisti di maggior rilievo del tempo, come Tucci e Gentile, oltre a numerosi giapponesi, *“probabilmente la rivista, destinata ad un pubblico molto acculturato, preparato e curioso, non ha raggiunto il suo scopo; tuttavia, bisogna ammettere che occuparsi degli scambi culturali di quel periodo non era una faccenda semplice. Non è da escludere che, se il momento storico fosse stato diverso, probabilmente questa pubblicazione avrebbe potuto ritagliarsi uno spazio maggiore nel panorama intellettuale italiano”*<sup>58</sup>.

---

<sup>56</sup> Tito BATTAGLINI, *La nostra divinità: Genio, Eroismo, Duce*, Pescara, Stabilimento Arte della Stampa, 1931, pp. 41-43: “Se non che, con le immagini non si possono esprimere tutti i pensieri, e il cervello umano, nella sua evoluzione, trasformò l'immagine in segno fonetico, e creò la scrittura fonografica o alfabetica [...] E l'alfabeto divenne il mezzo più efficace per eternare il pensiero, e l'arma formidabile della civiltà.”. O ancora SIMONI Renato, *Vicino e lontano*, cit., p. 107: «Per imparare a leggere il cinese, occorrono dieci anni di studio indefesso. [...] Si dice che, contemporaneamente a questa difficile dottrina, penetrino nel cervello degli studiosi anche una dolce pazzia, una morbida irragionevolezza.» citati in Antonella MAURI, Quando gli estremi si toccano. *L'immagine del Giappone “fratello” dell'Italia fascista* in “Daniela Shalom Vagata. Arte e scrittura italiane sull'estremo Oriente”, Natura Società Letteratura, Atti del XXII Congresso dell'Associazione degli Italianisti, 2020, Adi editore.

<sup>57</sup> Antonella MAURI, Quando gli estremi si toccano. *L'immagine del Giappone “fratello” dell'Italia fascista* in “Daniela Shalom Vagata. Arte e scrittura italiane sull'estremo Oriente”, Natura Società Letteratura, Atti del XXII Congresso dell'Associazione degli Italianisti, 2020, Adi editore.

<sup>58</sup> *Ibidem*.

Conclusioni.

Nel periodo preso in esame (fascismo e grandi guerre) le politiche scolastiche furono incentrate sulla lotta all'analfabetismo e sull'italianizzazione del popolo italiano.

Questo fece sì che le politiche educative fossero focalizzate sulla diffusione dell'italiano e delle lingue classiche, per ritrovare lo spirito italiano. La conseguenza fu che le politiche dell'educazione linguistica divennero man mano sempre più restrittive non lasciando spazio allo studio delle lingue straniere nelle scuole.

A parte il caso della Regia Scuola di Commercio (poi Ca' Foscari) non vi fu studio del giapponese nelle scuole.

Tuttavia, lo studio universitario delle lingue non venne interrotto, seppur non incentivato, ritengo poiché non rappresentasse una minaccia per il governo fascista, in considerazione sia del ridottissimo numero di coloro che continuavano gli studi dopo i quattordici anni di età, sia delle politiche di indottrinamento fascista (molto più rilevanti per il regime totalitario in atto) stabilite sin dall'inizio della scuola per formare dei bambini cresciuti con le idee del regime.

I rapporti con il Giappone invece si fecero sempre più stretti, anche grazie alle politiche comuni tra Italia e Giappone e questo portò anche all'uscita della rivista Yamato in Italia, che ospitò diversi contenuti di valore anche relativi alla lingua giapponese. Tuttavia, in conseguenza della situazione culturale in Italia, ancora poco sviluppata, la diffusione della rivista non portò alla crescita degli studenti di lingua giapponese, poiché comprensibile e raggiungibile solo da una *élite* di studiosi, in assenza di strumenti tecnologici di comunicazione e considerato il basso livello di istruzione.

Non si assistette, pertanto, a una crescita rilevante degli studenti di lingua giapponese in questi anni, anche se la rivista ebbe il merito di diffondere un'immagine del Giappone (e dei giapponesi) più autentica.

Infatti, vedremo in seguito (e mi sento di ritenere) che la vera e propria diffusione della lingua giapponese sia avvenuta proprio grazie all'avvento degli strumenti tecnologici di comunicazione massiva: prima la televisione e poi i computer, arrivando sino agli smartphone, che ha condotto il giapponese in tutte le case degli italiani.

### **3. Lo studio della lingua giapponese dall'avvento della Costituzione della Repubblica italiana agli anni settanta/ottanta.**

#### **3.1. Sistema scolastico italiano e politiche dell'educazione linguistica.**

##### 3.1.1. Il sistema scolastico italiano.

Dopo la caduta del regime fascista e l'arrivo degli alleati americani, ci fu la necessità di creare una nuova scuola.

Si rivelò essenziale l'operato della "Commissione Alleata per l'Istruzione" istituita già nel 1943 (appena dopo lo sbarco americano in Sicilia), della quale componente decisivo fu il Colonnello Washburne, importante pedagogista allievo di Dewey, il fondatore dell'attivismo pedagogico, che in America si schierò apertamente contro le idee conservatrici di una scuola rigida e impositiva, portando la democrazia e la valorizzazione degli interessi del singolo allievo nelle scuole<sup>1</sup>. Washburne, avendo imparato da Dewey, era totalmente contrario all'uniformità dell'insegnamento e, al contrario, attraverso un metodo sperimentale mirava alla valorizzazione di ogni allievo, intendendo l'attività dell'allievo (e più in generale l'attività umana) considerata all'interno della natura, intesa come l'ambiente in cui si estrinseca<sup>2</sup>.

Quindi, i nuovi programmi delle scuole furono permeati da spirito democratico, espresso dal principio di autogoverno degli allievi e dalla spontaneità della cooperazione e nacquero dall'esigenza di mettere la scuola italiana in condizione di contribuire alla rinascita del Paese<sup>3</sup>, che necessitava di liberarsi del regime precedente.

Accanto al nuovo metodo pedagogico e ai nuovi programmi per la scuola, Washburne fece nascere il movimento che portò tra il 1947 e il 1956 all'apertura di scuole popolari per adulti, attraverso le quali si alfabetizzarono circa cinque milioni di italiani<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Ornella GELMI, *Pedagogia e didattica nelle scuole nuove nei programmi nazionali della scuola elementare del 1945*, in "Rivista Formazione, lavoro, persona", CQAI, anno IV numero 10, Università degli studi di Bergamo, Bergamo, 2014.

<sup>2</sup> La sua filosofia venne denominata "Piano Winnetka", dal nome del sobborgo di Chigago dove prese vita la sperimentazione, anche se Washburne non approvò mai questo nome, sostenendo di continuare sempre a sperimentare e a rivedere di continuo il suo approccio pedagogico. Cfr. Ornella GELMI, *Pedagogia e didattica nelle scuole nuove nei programmi nazionali della scuola elementare del 1945*, in "Rivista Formazione, lavoro, persona", CQAI, anno IV numero 10, Università degli studi di Bergamo, Bergamo, 2014..

<sup>3</sup> <http://www.storiadellascuolaitaliana.it/riforme.php?anno=1945>

<sup>4</sup> Paolo BALBONI, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET 2009.

Negli stessi anni vi fu una continuità di ministri della Pubblica Istruzione, sotto il governo della Democrazia Cristiana, che permisero una politica di lungo termine, al contrario della situazione precedente (dall'Unità di Italia fino a questo momento si susseguono 60 ministri<sup>5</sup>).

Nel 1948 venne emanata la Costituzione della Repubblica italiana, che sancì definitivamente il diritto all'istruzione.

In particolare, gli articoli della Costituzione<sup>6</sup> che rilevano sono l'art. 3, l'art. 33 e l'art. 34.

Gli ultimi due furono specificamente dedicati all'istruzione, infatti, nell'art. 33 si legge *“L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.*

*La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.*

*Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.*

*La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.*

*È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.*

*Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato”.*

Tale norma delineò dunque l'obbligo per lo Stato di istituire gli organi per l'istruzione di ogni ordine e grado e, parimenti, affermò la libertà di insegnamento, in evidente contrasto con quanto era avvenuto nel periodo del governo fascista; quindi, i costituenti si occuparono di difendere la libertà di insegnamento fornendola di una copertura costituzionale (la normativa di rango più alto in Italia), affinché non potesse più essere messa a repentaglio.

Inoltre, nonostante il primato dell'istruzione pubblica fu anche previsto che l'istruzione privata fosse libera e che gli allievi fossero equiparati.

Nell'art. 34 fu invece previsto che *“La scuola è aperta a tutti.*

*L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.*

*I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.*

*La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso”.*

---

<sup>5</sup> Paolo BALBONI, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET 2009.

<sup>6</sup> Alfonso CELOTTO (annotata da), *Costituzione della Repubblica italiana*, quarta edizione, Bologna, 2006, Zanichelli.

Questo articolo segnò il passaggio fondamentale, fino ad allora inattuato, dell'obbligo scolastico per otto anni. Qui fu sancito un vero e proprio dovere di frequentare la scuola e il diritto a ottenerla gratuitamente<sup>7</sup>. Ancora più decisivo della previsione di tale obbligo fu prevedere nei decreti attuativi della Costituzione il compito all'Arma dei Carabinieri di far rispettare l'obbligo, rendendolo in questo modo effettivo, dopo quasi un secolo di previsioni che restarono praticamente inattuate.

Al contrario degli artt. 33 e 34, l'art. 3 non riguardò esplicitamente l'istruzione; infatti, si tratta di una previsione più generale, di un principio fondamentale dell'ordinamento italiano: l'uguaglianza formale e sostanziale.

Nell'art. 3 infatti si legge che *“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale [cfr. XIV] e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso [cfr. artt. 29 c. 2, 37 c. 1, 48 c. 1, 51 c. 1], di razza, di lingua [cfr. art. 6], di religione [cfr. artt. 8, 19], di opinioni politiche [cfr. art. 22], di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”*.

Nel primo comma si enunciava il principio di uguaglianza e nel secondo comma si sanciva come questo deve essere attuato nell'ordinamento: si profilava un dovere di attivazione della Repubblica per rimuovere ogni genere che avrebbe potuto ostacolare l'uguaglianza. Dunque, letto in combinato con gli artt. 33 e 34 si può evincere quanto sia stata importante la previsione del secondo comma dell'art. 3: si eliminava ogni elemento di indeterminatezza e si rendeva chiaro che è compito dello Stato garantire l'uguaglianza anche nell'istruzione<sup>8</sup>.

La previsione (finalmente attuata) dell'obbligo scolastico per otto anni, sconfisse l'analfabetismo diffuso e costrinse tutti gli italiani a frequentare la scuola media (e come vedremo *infra* nel paragrafo 3.1.2, sarà anche la ragione grazie alla quale gli italiani entreranno in contatto con la lingua straniera<sup>9</sup>).

In questo clima di innalzamento del livello di istruzione, contribuirono alla diffusione della lingua italiana anche le prime trasmissioni televisive e le migrazioni interne dovute al miracolo economico e al servizio militare obbligatorio.

---

<sup>7</sup> Paolo BALBONI, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET 2009.

<sup>8</sup> Per la lettura combinata dei tre articoli e l'interpretazione conforme a costituzione cfr. Giovanna MONTELLA, *Diritto all'istruzione: una «sinfonia» costituzionale*, Enciclopedia Treccani, in [“https://www.treccani.it”](https://www.treccani.it), 2020, <https://www.treccani.it/magazine/atlanter/societa/istruzione.html> 15 maggio 2022.

<sup>9</sup> Paolo BALBONI, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET 2009.

Infatti, dal 1954 iniziarono le trasmissioni televisive condotte da Mike Bongiorno, che portò in tutte le case degli italiani una lingua italiana (con accento milanese) molto semplice e comprensibile e che quindi consentì a tutti di comprendere e apprendere meglio l'italiano. In particolare, Francesco Sabatini (docente di storia della lingua italiana all'Università di Roma, autore di un vocabolario poi divenuto presidente emerito della Crusca) elogiò a Mike Bongiorno sostenendo che fosse stato lui ad insegnare l'italiano agli italiani<sup>10</sup>. Anni dopo, in un'intervista per il quotidiano "La Stampa"<sup>11</sup>, Sabatini spiegò meglio il contenuto della sua affermazione, riferendo che nel momento storico nel quale Mike Bongiorno condusse la trasmissione "Lascia o Raddoppia" il 66% degli italiani, in particolare al sud d'Italia, parlava ancora "dialetto" e fu grazie a questa trasmissione e, più in particolare, al linguaggio semplice di Mike Bongiorno che la gran parte degli italiani riuscì a imparare l'italiano. Riuscì dunque a comunicare dal "basso"<sup>12</sup> semplificare il linguaggio e a farlo comprendere attraverso le situazioni che si vivevano durante la trasmissione.

Tra gli intellettuali Bongiorno non ebbe un'ottima fama e subì aspre critiche, come nel noto articolo che Umberto Eco scrisse "Fenomenologia da Mike Bongiorno"<sup>13</sup> del 1961 nel suo "Diario Minimo", nel quale si legge un'aspra critica alla mediocrità e all'ignoranza del presentatore. In particolare, in relazione al linguaggio Eco, infatti, scrive che *"Mike Bongiorno parla un basic italian. Il suo discorso realizza il massimo di semplicità. Abolisce i congiuntivi, le proposizioni subordinate, riesce quasi a tendere invisibile la dimensione sintassi. Evita i pronomi, ripetendo sempre per esteso il soggetto, impiega un numero stragrande di punti fermi. Non si avventura mai in incisi o parentesi, non usa espressioni ellittiche, non allude, utilizza solo metafore ormai assorbite dal lessico comune. Il suo linguaggio è rigorosamente referenziale e farebbe la gioia di un neo-positivista. Non è necessario fare alcuno sforzo per capirlo. Qualsiasi spettatore avverte che, all'occasione, egli potrebbe essere più facondo di lui"*.

Tuttavia, secondo Sabatini fu proprio quella semplicità ad aiutare gli italiani "a liberarsi" dei loro linguaggi dialettali per fare un passo verso la lingua italiana, il mezzo per comunicare, comprendersi e istruirsi.

Vale la pena di notare che si assistette qui, per la prima volta, alla diffusione della conoscenza (anche se in versione molto semplificata) attraverso la televisione e, lo si anticipa sin d'ora, non appare fenomeno molto diverso da quello che avverrà negli anni settanta/ottanta del 1900, con la diffusione degli *anime*

---

<sup>10</sup> LA STAMPA, Accademia della Crusca, *Mike insegnò l'italiano agli italiani*, in <https://www.lastampa.it>, <https://www.lastampa.it/cultura/2009/09/08/news/mike-insegno-l-italiano-agli-italiani-1.37058187/> 12 maggio 2022.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> Umberto ECO, "Fenomenologia da Mike Bongiorno" in "Diario Minimo", Milano, 2018, Bompiani.

(cartoni giapponesi) in televisione, che condurrà poi alla crescita dell'interesse verso la lingua giapponese. Il mezzo televisivo riuscì, dunque, effettivamente a entrare nelle case degli italiani e quindi a raggiungere quella diffusione che alla rivista Yamato di qualche decennio precedente, era mancata.

Inoltre, con l'espressione "migrazioni interne" si fa riferimento allo spostamento dal sud (economicamente debole) al centro-nord di Italia per trovare un'occupazione nell'epoca della restaurazione<sup>14</sup>. Questo contribuì alla diffusione dell'italiano poiché, come si è già scritto, nelle regioni del sud di Italia erano ancora fortemente presenti i "dialetti", mentre dovendosi gli italiani spostare di regione, verso nord, appresero meglio la lingua italiana.

Fenomeno simile si verificò grazie all'obbligo di leva militare, per il quale i ragazzi dovettero cambiare regione entrando in contatto con un italiano diverso da quello che erano soliti parlare<sup>15</sup>.

Per quanto riguarda le università, non vi furono politiche dell'istruzione unitarie e, in effetti, in considerazione del fatto che la sconfitta all'analfabetismo e l'istruzione fino alla terza media erano ancora da guadagnare, è evidente che rappresentassero una priorità rispetto all'obiettivo della diffusione dello studio universitario. Infatti, in uno Stato unito da quasi un secolo i cittadini ancora non avevano fatto propria la lingua nazionale e, pertanto, non era ancora scontato poter comunicare e poter leggere (e quindi informarsi) è evidente dunque che l'approdo all'università dovesse considerarsi quasi impossibile per la maggior parte degli italiani.

E, in effetti, come si evince dai dati ISTAT<sup>16</sup>, gli iscritti all'università nell'anno accademico 1951/1952 erano ancora solo il 4% (dei giovani tra i 19 e i 25 anni) degli italiani e questa tendenza rimase tale fino alla fine degli anni '60. Per vedere un significativo miglioramento bisognerà attendere l'emanazione della legge Codignola nel 1969, che liberalizzò le iscrizioni all'università eliminando il vincolo relativo all'indirizzo della scuola superiore frequentata in precedenza dallo studente. Già nel 1970, gli iscritti triplicarono diventando il 12% dei giovani tra i 19 e i 25 anni<sup>17</sup> e da quel momento in avanti la tendenza rimase sempre crescente.

---

<sup>14</sup> GOTTARDI Alessandro, LENZO Fabio e WITSCHI Kewjn, *Le migrazioni Sud-Nord dal dopoguerra a oggi: un caso FIAT*, 2003, corso interdisciplinare anno scolastico 2003/2004 in <https://www.yumpu.com>, <https://www.yumpu.com/it/document/view/15910586/le-migrazioni-sud-nord-in-italia-dal-dopoguerra-a-oggi-centro-> 12 maggio 2022.

<sup>15</sup> Paolo BALBONI, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET 2009.

<sup>16</sup> <https://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf>

<sup>17</sup> <https://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf>

Un simile interesse crescente si fece registrare sul versante delle facoltà umanistiche. Se nel 1926 la metà dei laureati era in materie scientifiche e solo il 10% in lettere. Nel 1968 i laureati in lettere furono il 40%<sup>18</sup>.

### 3.1.1. Le politiche dell'educazione linguistica. L'espansione delle lingue straniere.

Con la Costituzione repubblicana si introdusse anche una tutela per le minoranze linguistiche, in particolare per quelle aree di Italia che venivano da regni preunitari nei quali erano diffuse lingue diverse dall'italiano. Infatti, nell'art. 6 si legge che *“La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche”*<sup>19</sup>. Quindi per la prima volta si prevede espressamente una protezione, persino costituzionale, per lingue diverse dall'italiano, non intese come lingue straniere, ma tutelate nel rispetto delle origini degli italiani di alcune regioni.

Tuttavia, essendo una disposizione programmatica, si è dovuto attendere per veder emanare i decreti attuativi.

Per quanto riguarda, invece, le lingue straniere si assistette a un'importante espansione.

Infatti, Bottai con la carta della scuola aveva eliminato le lingue straniere, che quindi non furono studiate a scuola dal 1940 al 1945.

Tra il 1945 e il 1946 venne reintrodotta lo studio della lingua straniera alle scuole medie, per tre ore alla settimana negli ultimi due anni e furono ripresi i programmi delle scuole superiori precedenti alla riforma di Bottai, contenenti anche le lingue straniere.

In quel momento storico vi fu una domanda molto elevata per lo studio di lingue straniere, che va ricondotta a due principali ragioni:

1. la reazione al regime totalitario precedente, chiuso e dittatoriale,
2. un rinnovato entusiasmo dovuto all'apertura verso il nuovo mondo e gli alleati<sup>20</sup>.

A fronte di un tale aumento di domanda si registrò una considerevole penuria di docenti, anche in considerazione del regime appena conclusosi (e della conseguente interruzione dello studio linguistico); per tale ragione vennero assunti per lavorare nelle scuole dottori laureati in materie diverse, anche solo

---

<sup>18</sup> <https://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf>

<sup>19</sup> Alfonso CELOTTO (annotata da), Costituzione della Repubblica italiana, quarta edizione, Bologna, 2006, Zanichelli.

<sup>20</sup> Paolo BALBONI, Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

perché avevano studiato un paio d'anni una lingua o anche profili come rifugiati per ragioni politiche che avevano vissuto all'estero<sup>21</sup>.

In questi anni cresce di molto il ruolo delle lingue nelle scuole. In particolare<sup>22</sup>:

1. Nel 1944 Washburne aumentò il ruolo delle lingue straniere nelle scuole magistrali;
2. Nel 1946 venne ipotizzato un liceo scientifico nel quale si potessero studiare due lingue (amministrativamente questa proposta viene giustificata assumendo che gli allievi che fossero arrivati da scuole medie nelle quali avessero già studiato una lingua straniera, avessero diritto a proseguirne gli studi);
3. Anche nei licei classici si cominciarono a organizzare corsi di lingua straniera, anche se in orario extrascolastico però nei locali della scuola;
4. Nel 1959 Moro (allora ministro dell'Istruzione) nel "Piano di sviluppo della scuola dal 1959 al 1969" chiese al Parlamento di provvedere sulla sua impostazione che prevede l'insegnamento di una lingua straniera per otto anni a tutti gli italiani e la definizione di nuove forme di aggiornamento e assunzione degli insegnanti di lingua straniera.

Inoltre, se fino a prima delle guerre l'unica lingua straniera presa in considerazione era il francese, con inglese e tedesco relegati agli ultimi anni di scuole superiori tecniche (frequentate da un numero di persone), in questi anni, anche grazie al nuovo interesse per l'America e l'Inghilterra, che rappresentarono gli alleati liberatori, nacquero anche alle medie corsi di inglese.

Nel 1958 poi, Moro inserì alle scuole medie (di dimensioni che lo permisero) anche corsi di tedesco e spagnolo; dopo qualche anno, gli studenti che avevano studiato queste lingue iniziano a frequentare le scuole superiori e da quel momento vennero inserite anche lì<sup>23</sup>.

Negli stessi anni si prese anche coscienza dell'arretratezza metodologica con la quale venivano ancora approcciate le lingue (residuo degli insegnamenti delle lingue classiche). Infatti, il "Piano di sviluppo della scuola dal 1959 al 1969" iniziava non a caso con una evocativa citazione di Einaudi (fino al 1955 Presidente della Repubblica) nella quale si legge: *"ogni volta che io apro una di quelle grammatiche, di quei volumi di trecento pagine destinati a insegnare regole ed eccezioni, io resto terrorizzato"*: la proposta di Moro era passare a insegnare le lingue con un'attenzione estrema all'oralità<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Paolo BALBONI, Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

Nel 1963 iniziarono i corsi della scuola media unica (unificata nel 1962) nei quali si prevede lo studio della lingua straniera sin dal primo anno.

Questa espansione della domanda linguistica, anche dovuta alla reazione dopo l'epoca fascista totalitaria (dittatoriale e tutta concentrata sulla chiusura e l'esaltazione dell'italianità) e all'apertura verso il nuovo (dovuta all'arrivo degli alleati) creò le basi, attraverso questa espansione di corsi e la conseguente domanda di docenti di lingua, alla vera e propria "rivoluzione glottodidattica"<sup>25</sup> degli anni sessanta e settanta del 1900. Il punto essenziale è da rinvenire nel rovesciamento di prospettiva: dalla concezione dell'insegnamento della lingua come descrizione della sua morfosintassi si passò a quella della sociolinguistica e della pragmlinguistica, che vedono l'insegnamento delle lingue nel contesto in cui esse vivono e sono parlate e, quindi, si concentrano sull'atto comunicativo.

In particolare, la sociolinguistica ebbe un ruolo decisivo per modificare l'approccio dell'insegnamento dell'italiano, mentre la pragmlinguistica per cambiare lo studio delle lingue straniere<sup>26</sup>.

Per quanto attiene all'insegnamento dell'italiano, in quel momento storico si assistette a un dibattito, anche conosciuto come "nuova questione della lingua"<sup>27</sup>, attraverso il quale venne mutato l'approccio di conflitto, perdurato sin dall'unità d'Italia, della contrapposizione tra dialetto e italiano<sup>28</sup>. Al dibattito prendono parte illustri studiosi (come Calvino e Buratti) e, in particolare, la rivista "Rinascita"<sup>29</sup> dedicò il numero del febbraio 1966 a "Come si insegna l'italiano in Italia"<sup>30</sup>. Fu in quest'occasione che venne delineata l'idea che la scuola dovesse *accettare l'intera esperienza linguistica dell'alunno, gli stimoli dei mass media, la realtà dialettale; che la grammatica debba emergere da una descrizione induttiva della lingua e che si debba evitare la correzione <<fiscale>> di ogni deviazione dalla norma (...) che si debba abbandonare l'idea di un italiano puristicamente immobile e accettare lo sviluppo diacronico come fatto vitale*<sup>31</sup>.

Queste idee saranno la base della nuova glottodidattica, e solo dieci anni dopo compariranno nei manuali scolastici<sup>32</sup>.

---

<sup>25</sup> Paolo BALBONI, Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> Del rapporto tra i dialetti dei regni preunitari e l'italiano si è scritto *supra* nel capitolo 1.

<sup>29</sup> Rivista del partito comunista italiano, fondata da Palmiro Togliatti nel 1944.

<sup>30</sup> Paolo BALBONI, Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

Per quanto riguarda le lingue straniere, invece, il cambiamento avvenne con l'abbandono dello strutturalismo e la diffusione della pragmalinguistica.

Negli stessi anni iniziò a discutersi anche della nozione di “competenza comunicativa” al quale l'insegnamento delle lingue deve condurre, secondo la proposta dello studioso Dell Hymes, che ritiene si tratti dello studio di un numero finito di regole, che permette di generare un numero infinito di enunciati<sup>33</sup>. Quindi, non si trattava più di fornire una conoscenza relativa alla lingua che si insegna, ma di creare una capacità, di fornire uno strumento all'allievo.

Appare utile sottolineare che questo fondamentale passaggio, arrivato attraverso l'interesse che negli anni precedenti si era sviluppato verso le lingue straniere e verso il loro metodo di insegnamento, fu un cambiamento non solo italiano, ma europeo.

Infatti, nel 1967 il Consiglio d'Europa approvò il “Modern Language Project/Projet Langues Vivantes”, da cui prenderanno vita i “Livelli soglia” e che diventerà il “Quadro Comune Europeo”<sup>34</sup>, nel quale si sancì l'abbandono della tradizionale impostazione basata sull'insegnamento delle nozioni grammaticali, per focalizzarsi sulla pragmalinguistica (la lingua nell'ambiente in cui vive e nel contesto in cui viene usata) come principio cardine della glottodidattica<sup>35</sup>. Questo rappresentò il punto di partenza del cambiamento anche in Italia, che recepì questa ispirazione.

Nel frattempo, però l'Italia seguì anche una via originale<sup>36</sup>, con un metodo “situazionale”, riconducibile al metodo comunicativo.

Infatti, è anche grazie a studiosi italiani, come Freddi e D'Addio che si mise in pratica il cambiamento metodologico. In particolare, fu proprio con Giovanni Freddi che la glottodidattica smise di essere considerata all'interno delle scienze pedagogiche e si inserì nella scienza del linguaggio<sup>37</sup>.

Tra il 1966 e il 1967, egli organizzò due convegni, il primo “Strutturalismo e didattica delle lingue” e il secondo “Oltre lo strutturalismo”, la mera lettura dei titoli rivela il passaggio evolutivo attraverso il quale ci si mosse nel giro di circa un anno di studi.

Freddi cominciò a pubblicare degli appunti metodologici sin dal 1965, appunti che divennero un vero e proprio manuale nel 1970 “Metodologia e didattica delle lingue straniere”, contenente nozioni che

---

<sup>33</sup> Paolo BALBONI, Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> BALBONI Paolo, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca' Foscari.

verranno poi inserite nel videocorso per la formazione dei docenti di lingua, intitolato “Fondamenti e metodi della didattica delle lingue: conversazioni televisive” del 1972. Infine, pubblicò “Didattica delle lingue moderne” nel 1979. Questi manuali costituirono la formazione di tutti gli insegnanti di lingue di quel periodo<sup>38</sup>. Le pubblicazioni di Freddi troveranno poi la massima espansione negli anni novanta (come si vedrà *infra* nel capitolo 4).

In questi anni nacquero anche l’Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS), nel 1949 e in seguito il movimento “Lingua e nuova glottodidattica” nel 1971, dei quali fecero parte i maggiori esponenti di questo cambiamento glottodidattico, tra i quali Freddi e D’Addio. Attraverso i loro studi e questi movimenti avrà luogo l’autoformazione degli insegnanti di lingue e finalmente con le assunzioni degli anni settanta prenderanno le cattedre dei laureati in lingue<sup>39</sup>.

Nel 1977 e nel 1978 il Ministero della Pubblica Istruzione diede vita al Progetto Speciale Lingue Straniere (PSLS) attraverso il quale inviò ogni anno insegnanti italiani di lingue all’estero per formarsi e per poi tenere dei corsi di formazione in Italia<sup>40</sup>.

Possiamo concludere, pertanto, che dal dopoguerra agli anni settanta/ottanta in Italia si è assistette a un’espansione rilevante dello studio delle lingue straniere, dovuta all’apertura verso gli alleati, e quindi ad altri Paesi, anche per reazione alla chiusura fascista imposta negli anni precedenti.

---

<sup>38</sup> BALBONI Paolo, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca’ Foscari.

<sup>39</sup> Paolo BALBONI, Storia dell’educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

### 3.2. I rapporti con il Giappone e stato dello studio della lingua giapponese.

Anche in questo periodo storico si conferma il parallelismo tra le storie di Italia e Giappone, nel tempo intesi come Paesi “vicini e amici”<sup>41</sup>. Anche in Giappone, infatti venne emanata la Costituzione nel 1947 (quella italiana entrò in vigore solo un anno dopo) e vennero sanciti in essa i diritti fondamentali, come la rinuncia alla guerra e la dichiarazione del potere al popolo, tipiche di tutte le costituzioni emanate da Stati occupati in precedenza da regimi totalitari.

Dal 1945 si assisterà, in entrambi i Paesi, ai cosiddetti “Miracoli economici”, intendendosi con questa espressione una crescita economica elevatissima per entrambi i Paesi (ai massimi storici per entrambi). Vale la pena rilevare, sul punto, che non fu un fenomeno che interessò solo Italia e Giappone, ma anche altri stati nel mondo<sup>42</sup>.

In Italia e in Giappone, tuttavia, si procedette quasi assieme; infatti, dalla fine della Seconda Guerra mondiale agli anni settanta si registra una crescita costante del PIL (prodotto interno lordo) dovuta all’aiuto degli alleati americani e allo sfruttamento dell’industria e della mano d’opera a basso costo, sulla quale entrambi i Paesi poterono contare.

Inoltre, in entrambi i Paesi si poté contare su una continuità politica: fino agli anni novanta in Italia governò sostanzialmente la Democrazia Cristiana e in Giappone il partito Liberal-Democratico.

Con la crisi petrolifera del 1973 entrambi i Paesi subirono delle ripercussioni, ma sostanzialmente fino agli anni novanta si registrò comunque una crescita.

In particolare, questo fenomeno in Giappone prese il nome di バブル・エコノミー (*baburu ekonomī*, espressione che possiamo rendere come “bolla economica”, nel senso di bolla speculativa), che portò negli anni ottanta il Giappone ad una crescita economica rapidissima ma fragile, poiché basata su speculazioni nell’ambito della borsa e dei mercati immobiliari<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> Cfr. sul punto Paolo CALVETTI, L’insegnamento del giapponese in Italia e dell’italiano in Giappone. Due realtà a confronto, in “Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia” a cura di Silvana Ferreri, Viterbo, 2009, Sette città editore.

<sup>42</sup> Cfr. sul punto VILLA Andrea, *Il miracolo economico italiano*, *Enciclopedia Treccani*, in “<https://www.treccani.it>”, 2013, [https://www.treccani.it/enciclopedia/il-miracolo-economico-italiano\\_%28Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Tecnica%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/il-miracolo-economico-italiano_%28Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Tecnica%29/).

<sup>43</sup> Rosa CAROLI, Francesco GATTI, *Storia del Giappone*, Roma, 2017, Editori Laterza.

Il progresso giapponese di quegli anni fu talmente notevole che nel 1984 l'economista americano Jean Pierre Lehmann si riferì con *New Japonisme*<sup>44</sup> alla “neo-passione” dell'Occidente per Giappone (in contrapposizione *Old Japonisme* dell'ottocento<sup>45</sup> di cui si è detto *supra* nel capitolo 1).

In particolare, Lehmann descrisse il fenomeno dell'*Old Japonisme* come fenomeno di fascinazione per il Giappone (nato nel periodo Edo ed esploso negli anni dell'era Meiji) dovuto alla considerazione del Giappone come un mondo di ascetica superiorità e di sensuale sensibilità. Mentre si riferì al “nuovo giapponismo” (*New japonisme*) come fenomeno nato negli anni settanta e basato sulla realtà industriale giapponese. Coerentemente con la diversa natura dei due fenomeni, secondo Lehmann, il “vecchio giapponismo” venne espresso con poesie e opere d'arte, mentre il nuovo attraverso gli annali di *management*<sup>46</sup>.

Tuttavia, proprio come avvenuto nel periodo del “vecchio giapponismo” (trattato *supra* nel capitolo 1) le influenze furono reciproche: il Giappone influenzò l'occidente e viceversa.

Infatti, in questi anni il Giappone, entrato in contatto con le economie occidentali (in particolare con quella statunitense) ne riprodusse alcune dinamiche e alcuni prodotti.

In questi anni gli scambi tra Italia e Giappone, che si trovarono nuovamente ad affrontare nuove sfide, non cessarono, ma anzi proseguirono con reciprocità.

Infatti, nel 1959 fu ricostruito l'Istituto di Cultura italiano a Tokyo, che era stato inaugurato nel 1939, ma poi raso al suolo nel 1945 a seguito dei bombardamenti della Seconda Guerra mondiale<sup>47</sup>.

Dal momento in cui venne ricostruito interamente, la sua attività seguì una tendenza sempre crescente. In particolare, dal 1964 venne istituito nell'Istituto di Cultura italiano a Tokyo il “Concorso vocale Italo Giapponese”, che è ancora uno dei più importanti concorsi d'Opera in Giappone, interamente in lingua italiana<sup>48</sup>.

A seguito allo “*Accordo Culturale tra Italia e Giappone*” del 1954, nacque anche l'Istituto di cultura giapponese a Roma, che iniziò la sua attività nel 1962<sup>49</sup> al fine di diffondere la lingua e la cultura giapponese in Italia.

---

<sup>44</sup> Il primo riferimento all'espressione è in “The emerging Japanese Superstate” di Herman Kahn, Andre Deutsch Londono, 1971 citato in J.P. LEHMANN, *Old and New Japonisme: The Tokugawa Legacy and Modern European Images of Japan. Modern Asian Studies*, 18(4), 757–768, 1984, in <http://www.jstor.org>, <http://www.jstor.org/stable/312349>.

<sup>45</sup> J.P. LEHMANN, *Old and New Japonisme: The Tokugawa Legacy and Modern European Images of Japan. Modern Asian Studies*, 18(4), 757–768, 1984, in <http://www.jstor.org>, <http://www.jstor.org/stable/312349>.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> [https://iictokyo.esteri.it/iic\\_tokyo/it/istituto/storia.html](https://iictokyo.esteri.it/iic_tokyo/it/istituto/storia.html)

<sup>48</sup> [https://iictokyo.esteri.it/iic\\_tokyo/it/gli\\_eventi/calendario/2022/06/concorso.html](https://iictokyo.esteri.it/iic_tokyo/it/gli_eventi/calendario/2022/06/concorso.html)

<sup>49</sup> <https://luoghidelcontemporaneo.beniculturali.it/istituto-giapponese-di-cultura>

Ancora, nel 1969 la maestra Michiko Nojiri aprì a Roma il Centro Urasenke, per diffondere la cultura giapponese della cerimonia del tè (茶道 *sadō* o *chadō*), ancora in attività.

Vale la pena inoltre anticipare che in questi anni (1945-1959) in Giappone nasce il manga moderno<sup>50</sup> (現代漫画 *gendai manga*). Più nel dettaglio, la nascita del manga moderno viene ricondotta alla comparsa di Shintakarajima di Osamu Tezuka (l'autore della storia era Sakai Shichima) nell'aprile del 1947. Tezuka rappresentò il genere di quel periodo e ne diventò il simbolo, poiché come molti altri *mangaka* del momento nacque negli anni venti e assistette alla distruzione del Giappone, che in molti casi corrispose anche alla distruzione delle famiglie giapponesi (con padri morti o scomparsi e madri che lavoravano senza sosta per riuscire a crescere i figli).

Da questi eventi traumatici, i *mangaka* di quel periodo trassero due tipi di narrazione:

1. Quella relativa alla catastrofe e al fallimento degli adulti;
2. Quella riguardante l'invasione del Giappone (poi ripreso anche come metafora del pianeta terra) da parte di esseri estranei che pilotano macchinari potenti e contro i quali lottano degli adolescenti giapponesi (spesso orfani)<sup>51</sup>.

Questi filoni narrativi diedero vita al genere robotico fantascientifico, che sarà proprio il primo attraverso il quale i cartoni e i fumetti giapponesi si affermeranno anche all'estero e, per quel che qui interessa, in Italia pochi anni dopo (come si vedrà *infra* nel capitolo 4).

Negli stessi anni (in particolare tra il 1951 e il 1952) nacque 鉄腕アトム *Tetsuwan Atom*<sup>52</sup> (sempre dello stesso autore) nel quale un piccolo robot ripudiato dal padre lotta contro le discriminazioni e le ingiustizie, che diventa un vero e proprio capolavoro giapponese incarnando del tutto lo spirito post-bellico, poiché unisce il genere robotico alla lotta alle discriminazioni che la dominazione americana tentò di diffondere in Giappone.

Nel 1956 nacque invece il primo (di una poi lunga serie) dei robot giganti 鉄人28号 *Tetsujin 28 gō*, di Mitsuteru Yokoyama, nel quale un ragazzo pilota a distanza un enorme guerriero robot.

---

<sup>50</sup> Marco PELLITTERI (edizione italiana a cura di), Jean-Marie Bouissou, Il manga. Stori e universi del fumetto giapponese, Latina, 2011, Tunué.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

<sup>52</sup> Una nuova versione della serie del 1980 verrà poi proposta in America e in Italia con il nome di *Astroboy*. Cfr. GHILARDI Marcello, Filosofia nei manga. Estetica e immaginario nel Giappone contemporaneo con un saggio di Marco Pellitteri, Sesto San Giovanni, 2010, Mimes edizioni.

Si rileva che l'importanza di questa anticipazione (inserita in questo capitolo perché cronologicamente allineata al periodo ivi trattato) è che consentirà di capire come mai solo qualche anno dopo vi fu una diffusione a macchia d'olio in Europa e in Italia di cartoni e fumetti giapponesi, che avvicinò decisamente gli italiani al Giappone e al giapponese.

Per quanto riguarda la diffusione dell'insegnamento e dello studio della lingua giapponese, si rileva che negli anni presi in esame in questo capitolo non si è assistito all'inserimento di corsi di giapponese nelle scuole medie superiori (per vedere i quali sarà necessario attendere una prima sperimentazione avvenuta a partire dall'anno scolastico 2003-2004)<sup>53</sup>.

Per quanto riguarda le università, dagli anni settanta del novecento oltre a Venezia, Napoli e Roma vennero istituiti insegnamenti di lingua giapponese anche a Milano, Bologna, Firenze e Torino<sup>54</sup>. Si trattò di corsi di lingua e letteratura giapponese o di sola lingua, con la collaborazione di insegnanti madrelingua. Tuttavia, sarà necessario attendere gli anni ottanta del novecento per assistere a un considerevole aumento dell'interesse verso la lingua giapponese e il conseguente aumento delle facoltà universitarie, che divennero presenti anche in università che non avevano una tradizione in questo campo di studi<sup>55</sup>.

Per quanto attiene alla metodologia utilizzata, sappiamo che sino alla fine degli anni settanta il giapponese venne insegnato come una "lingua morta" (latino o greco antico) *"attraverso descrizioni metalinguistiche della grammatica (intesa come grammatica normativa), lettura di testi scritti (spesso brani letterari, oppure libri di testo giapponesi concepiti per discenti stranieri in cui erano presentate le strutture sintattiche basilari) ed esercizi di traduzione da e verso il giapponese che rappresentavano anche l'unica modalità della conoscenza della lingua"*<sup>56</sup>.

Solo negli anni ottanta si assisterà al mutamento di prospettiva che individuò come centrale nell'insegnamento della lingua il momento comunicativo. Si noti che fu proprio lo stesso passaggio che avvenne per le lingue straniere a scuola in questi anni, con un po' di ritardo. Si ritiene, dunque, che gli

---

<sup>53</sup> Paolo CALVETTI, L'insegnamento del giapponese in Italia e dell'italiano in Giappone. Due realtà a confronto, in "Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia" a cura di Silvana Ferreri, Viterbo, 2009, Sette città editore.

<sup>54</sup> *Ibidem*.

<sup>55</sup> *Ibidem*.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

studi glottodidattici di cui si è trattato *supra* (nel paragrafo 3.1.2) abbiano influenzato dapprima le lingue “più vicine” (quelle europee) per poi interessare anche l’insegnamento del giapponese.

Conclusioni.

Si è potuto constatare che in questi anni in Italia la scolarizzazione e la domanda di apprendimento delle lingue straniere è molto cresciuta. Si trattò tuttavia di lingue europee, alcune riprese dai programmi scolastici pre-fascisti (e quindi che tradizionalmente si insegnavano) e altre inserite in aggiunta, a seguito di due principali impulsi:

1. La reazione alla chiusura fascista;
2. L’apertura verso il “nuovo mondo” conosciuto tramite l’arrivo degli alleati.

Questa espansione riguardò le scuole superiori e, in particolare lo studio di francese, inglese, tedesco e spagnolo con un mutato approccio, che passò dallo strutturalismo al pragmalinguismo (quindi attraverso lo spostamento dell’obbiettivo dell’insegnamento della lingua da trasmettere un insieme di nozioni a concentrarsi sull’atto comunicativo).

Questa crescita e questa innovazione metodologica non riguardarono, tuttavia l’insegnamento della lingua giapponese, quantomeno non direttamente.

Nonostante i rapporti tra Italia e Giappone proseguissero con reciprocità e sebbene qualche università inserì nuovi corsi di giapponese, si trattava ancora di un numero esiguo di facoltà (fino alla fine degli anni settanta solo Venezia, Napoli, Roma, Milano, Bologna, Firenze e Torino).

Inoltre, il mutamento di approccio (da strutturalista a pragmalinguistico<sup>57</sup>) non riguardò il giapponese, che fino alla fine degli anni settanta continuò ad essere insegnato con l’approccio classico.

Tuttavia, circa dieci anni dopo si assistette al mutamento nella glottodidattica del giapponese e quindi si ritiene che gli studi di questi anni, seppur applicati unicamente alle lingue europee, abbiano posto le basi per l’estensione negli anni immediatamente successivi anche all’insegnamento della lingua giapponese.

In sintesi, si può affermare che in questi anni lo studio per lingua giapponese crebbe, ma non significativamente e restò ancorato alla “vecchia metodologia”.

---

<sup>57</sup> Noto anche come *communicative turn* nella scienza del linguaggio.

#### **4. Lo studio della lingua giapponese dagli anni ottanta al 2000. L'esplosione dell'interesse per il Giappone e per il giapponese: i cartoni animati giapponesi in Italia.**

##### **4.1. Sistema scolastico italiano e politiche dell'educazione linguistica.**

Sin dall'unità, l'evoluzione del sistema scolastico italiano fu caratterizzata da un numero significativo di riforme, come già scritto *supra* (nei paragrafi 1.1, 2.1 e 3.1).

Tuttavia, se fino agli anni settanta del novecento tali riforme furono quasi unicamente dichiarazioni rimaste inattuata, da quel momento in avanti si trattò di provvedimenti ad effetto immediato<sup>1</sup>.

Vale la pena di riportare, seppur riassuntivamente, le riforme principali che hanno modificato l'assetto della scuola italiana dagli anni ottanta e sino agli anni 2000<sup>2</sup>, con particolare riferimento agli effetti che hanno avuto sulla modificazione dell'assetto dell'educazione linguistica.

Nel 1985 venne emanata la "Riforma Falcucci" della scuola elementare, che introdusse l'insegnamento delle lingue straniere dalla terza elementare con maestri specializzati o specialisti (spesso laureati in lingue).

Nel 1986 furono emanati i "Programmi Brocca" per la scuola superiore<sup>3</sup>, ove si prevede la possibilità di inserire ulteriori materie di studio nei programmi già stabiliti nei diversi indirizzi di scuola superiore e in particolare che *"I piani di studio dei primi due anni nascono quindi dal convergente apporto delle discipline già presenti in tutti i percorsi tradizionali (italiano, storia, matematica) e di nuovi elementi ritenuti oggi necessari per tutti i giovani (almeno una lingua straniera, l'avvio di una formazione giuridica ed economica, significative esperienze nel campo delle scienze sperimentali).*

*È ancora il criterio della unitarietà a suggerire un profondo ripensamento degli obiettivi di apprendimento e dei contenuti di tutti gli insegnamenti, al fine di sviluppare, attraverso esperienze di studio aperte in una molteplicità di direzioni, adeguate capacità di conoscenza e di comprensione della realtà, di comunicazione con gli altri e di espressione personale, di interpretazione e di valutazione critica, secondo modalità e livelli propri di una scuola secondaria superiore"*<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup>Paolo BALBONI, Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>2</sup> La fonte dell'elenco e il riassunto delle riforme è Paolo BALBONI, Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>3</sup> Cfr. sul punto "ZUCCON Gian Carlo (a cura di), Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della commissione Brocca, in "Studi e documenti degli annali della Pubblica istruzione", Firenze, Le Monnier.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

Con lo scopo di raggiungere *“una formazione che proponga una più ampia e variegata gamma di sollecitazioni di diversa natura culturale”* che *“sembra essere maggiormente in grado di aiutare l’adolescente ad orientarsi ed a trovare il terreno di approfondimento, scolastico e professionale, più rispondente ai suoi interessi: interessi che non appaiono ancora tutti evidenti al termine della scuola media e la cui mancata individuazione è alla base di molti insuccessi nel passaggio verso la scuola secondaria superiore, nonché di frustrazioni di ogni tipo lungo tutta la carriera scolastica e di insoddisfazioni e rimpianti nell’intero arco della vita”*<sup>5</sup>.

Sembra utile notare che già nel 1986 si stabilì la necessità di inserire almeno una lingua straniera alla scuola superiore. In questa previsione sembra potersi individuare l’antecedente fattuale di quanto avverrà (sul piano europeo o poi italiano) nel 2002 quando si prevedrà l’obbligo di apprendimento di almeno due lingue europee per gli studenti europei, e di cui si dirà meglio *infra* nel capitolo 5.

Nel 1991 (con successive modifiche nel 2002 e nel 2007) furono emanati gli “Orientamenti” per la scuola materna, nei quali si individuò *“l’educazione linguistica come uno degli assi portanti dello sviluppo cognitivo, non solo sociale”*<sup>6</sup>.

Dal 1993 in avanti furono avviate delle sperimentazioni attraverso degli specifici programmi di approfondimento. Per quanto attiene alle lingue appare utile richiamare i progetti “Erica” e “Igea” che mirarono all’approfondimento delle lingue straniere negli istituti tecnici commerciali e linguistici (e quindi al di fuori dell’ambiente dei licei).

Nel 1997 fu emanata la “riforma Berlinguer”, che tuttavia non vide mai realizzati i suoi programmi.

Nel 1998 si diede vita al “Progetto Lingue 2000” (grazie ai fondi stanziati dalla legge 440/1997, con lo scopo di innovare l’insegnamento e l’apprendimento delle lingue straniere). In particolare, il progetto prevede:

- *“La costituzione di gruppi di apprendimento omogenei per livello di competenza e composti da non più di quindici allievi;*
- *La suddivisione del monte ore annuale in moduli di apprendimento di breve durata;*
- *L’uso delle nuove tecnologie anche per favorire l’autoapprendimento e quindi lo studio individualizzato;*

---

<sup>5</sup> Cfr. sul punto “Gian Carlo ZUCCON (a cura di), Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della commissione Brocca, in “Studi e documenti degli annali della Pubblica istruzione”, Firenze, Le Monnier.

<sup>6</sup> Paolo BALBONI, Storia dell’educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

- *La possibilità di ottenere certificazioni dei livelli di competenza raggiunti (misurati secondo la scala globale di riferimento del Consiglio d'Europa) rilasciate da Enti certificatori riconosciuti e accreditati a livello internazionale<sup>7</sup>”.*

Nel 1999:

- si diede attuazione all'art. 6 della Costituzione italiana (emanata nel 1948), prevedendo la tutela delle minoranze linguistiche e, in particolare, delle popolazioni “*albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e create e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo*”<sup>8</sup>;
- si attuarono le SSIS (Scuole di Specializzazione all'insegnamento secondario) di durata biennale con formazione di tipo universitario per la formazione degli insegnanti delle scuole superiori;
- prese il via il “Progetto di formazione dei docenti di italiano come L2”, che per la prima volta introdusse un corso di livello nazionale per la formazione degli insegnanti di italiano come lingua straniera.

In un quadro di tale slancio normativo, le politiche di educazione linguistica italiana, furono orientate all'attuazione dei risultati degli studi iniziati alla fine degli anni sessanta; un peso rilevante lo ebbero infatti i lavori di diversi autori, i quali contribuirono a strutturare un nuovo assetto dell'educazione linguistica.

A tal proposito, alla fine degli anni settanta furono elaborate le “Dieci tesi” dallo studioso Tullio De Mauro con un gruppo di lavoro composto da appartenenti al “Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica” (GISCEL) costituitosi nel 1973, il titolo completo dell'opera fu “Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica”. Con questo documento, definito e approvato dal gruppo studio nel 1975, si intese “*definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, proponendole all'attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani e di tutte le forze che, oggi, in Italia, lavorano per una scuola democratica*”<sup>9</sup>.

Le dieci tesi erano così articolate<sup>10</sup>:

1. La centralità del linguaggio verbale;
2. Il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale;

<sup>7</sup> <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/progetti/lingue.htm>

<sup>8</sup> S Paolo BALBONI, Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>9</sup> GRUPPO DI INTERVENTO E STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, in <https://giscel.it>, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>, 1975.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

3. Pluralità e complessità delle capacità linguistiche;
4. I diritti linguistici nella Costituzione;
5. Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale;
6. Inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale;
7. Limiti della pedagogia linguistica tradizionale;
8. Principi dell'educazione linguistica democratica;
9. Per un nuovo *curriculum* per gli insegnanti;
10. Conclusione.

Si trattò di un atto politico teso a impostare una nuova educazione linguistica, affinché diventasse più curata e dettagliata, soprattutto facendo in modo che gli insegnanti di lingue diventassero figure professionali realmente specializzate: solo così avrebbero potuto formare gli allievi attraverso un insegnamento consapevole, fornendo loro nozioni e strumenti adeguati.

Di particolare rilevanza è il punto 8 ove furono enunciati i principi di un'educazione linguistica democratica. L'insegnamento delle lingue sarebbe dovuto partire dal retroterra linguistico e culturale dell'allievo, per sviluppare sin dal principio delle competenze comunicative, prestando comunque attenzione anche alle competenze recettive dello studente e anche a sostegno di una varietà espressiva<sup>11</sup>. A questo proposito sarebbe stato opportuno evitare di insegnare frasi e forme standard, escludendo ogni altra possibile espressione perché "sbagliata", occorreva invece che agli allievi fosse lasciata la possibilità agli allievi di esprimersi quanto più possibile a proprio modo.

De Mauro sosteneva *un'educazione linguistica plurilingue, che insegni a sperimentare e dominare le diverse varietà d'uso della lingua italiana e ogni sorta di creatività espressiva*<sup>12</sup>.

Una educazione linguistica, secondo De Mauro e gli studiosi di quegli anni, avrebbe dovuto puntare alla promozione delle capacità linguistiche di ognuno per potersi definire democratica (in conformità con l'art. 3.2 della Costituzione della Repubblica italiana)<sup>13</sup>.

Si guardò così sempre più agli anni sessanta come gli anni "dell'anti-parlato"<sup>14</sup>, mentre lo sviluppo dell'insegnamento linguistico contemporaneo fu costruito attorno ai nuovi principi di oralità, comunicazione e contestualizzazione, evidentemente figli del cambiamento di visuale dallo

---

<sup>11</sup> GRUPPO DI INTERVENTO E STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, in <https://giscel.it>, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>, 1975.

<sup>12</sup> Silvana LOIERO, *De Mauro, la variazione e la scuola*, in <https://www.societadilinguisticaitaliana.net>, [https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/023\\_Loiero\\_Atti\\_SLI\\_LII\\_Berna.pdf](https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/023_Loiero_Atti_SLI_LII_Berna.pdf), 2019.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

strutturalismo al pragmatismo. Uno sviluppo la cui spinta propulsiva continuerà a produrre effetti anche nel ventennio successivo (come vedremo *infra* nel capitolo 5).

Gli anni ottanta furono caratterizzati, insomma, dalla nascita di molteplici ricerche in relazione alla pedagogia e alla linguistica, con gruppi studio ad occuparsene come il “Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica” GISCEL o anche il centro di psicologia de Centro Nazionale delle Ricerche (CNR)<sup>15</sup>. In questo clima, diversi editori pubblicarono collane dedicate all’educazione linguistica e nacque anche la prima rivista bimestrale dedicata alla linguistica nella scuola con il nome di “Italiano e Oltre” pubblicata da “La nuova Italia”<sup>16</sup>.

Le pubblicazioni e gli studi furono tutti incentrati su: l’aumento della competenza degli insegnanti e la rinnovazione dell’insegnamento per una lingua viva e comunicabile. Due tematiche strettamente connesse: la maggior competenza degli insegnanti di lingua era con ogni evidenza fondamentale per rifondarne l’insegnamento.

Tuttavia, il rinnovamento delle politiche linguistiche a scuola non fu immediato, infatti pur con la comparsa delle prime pubblicazioni e dunque con la condivisione dei nuovi approdi scientifici ibi contenuti, risulta che sino all’anno 1985/1986 soltanto il 20% degli insegnanti ritenne di adottare testi rinnovati e aggiornati<sup>17</sup>.

Accanto ai meriti di De Mauro, meritano senz’altro ampia menzione gli approfondimenti di Giovanni Freddi<sup>18</sup> (di cui si è già scritto *supra* nel capitolo 3), dai quali le nuove politiche linguistiche italiane trassero ulteriore sviluppo.

Riprendendo l’argomento, con continuità rispetto al capitolo precedente (coerentemente con l’ordine cronologico con cui si è impostata questa ricerca) possiamo anticipare che dagli anni settanta e sino al 1994 l’unica innovazione degna di nota nell’impianto metodologico delineato da Freddi fu la recezione del metodo “funzionale-comunicativo”<sup>19</sup>.

Gli aspetti essenziali del metodo di Freddi possono essere così riassunti<sup>20</sup>:

---

<sup>15</sup> Alberto SOBRERO, *Norma, cambiamento, variazione: il quadro sociolinguistico, le pratiche didattiche. Cenni*, in [in https://giscel.it](https://giscel.it), <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Alberto-A.-Sobrero-Norma-cambiamento-variazione.pdf>, 10 giugno 2022.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> Paolo BALBONI, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca’ Foscari.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> La fonte della classificazione e del riassunto è Paolo BALBONI, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca’ Foscari.

1. l'insegnamento delle lingue fa parte dell'educazione linguistica e assieme ad essa è un elemento dell'educazione generale, volta all'autopromozione dell'individuo e fattore essenziale per lo sviluppo della *forma mentis*;
2. per avere un approccio comunicativo maturo vanno sviluppate le funzioni comunicative che rappresentano l'essenza della comunicazione umana, senza le quali si trasformerebbe "*...l'educazione linguistica in un Baedeker per turisti che vogliono chiedere uova strapazzate o trovare la metropolitana*"<sup>21</sup>;
3. la motivazione è il requisito essenziale per l'apprendimento e Freddi lo individuava, in particolare in relazione ai giovani, nel desiderio di esplorare il mondo e nella curiosità di muoversi per l'Europa, che rappresentava il nuovo mondo. Quindi i materiali didattici avrebbero dovuto tenere in considerazione quest'esigenza di mantenere viva questa curiosità;
4. la programmazione deve essere strutturata in unità didattiche<sup>22</sup> e non in lezioni.
5. la didattica è multisensoriale, come lo sono gli esseri umani e quindi i migliori risultati si raggiungono con l'utilizzo di diversi strumenti (musicali, visivi ecc...) e non solo l'acquisizione attraverso nozioni linguistiche;
6. la separazione della fase del *testing* dalla fase della valutazione. In particolare "*è fondamentale per Freddi la separazione tra la fase del testing, che in quegli anni perseguiva il mito dell'oggettività riducendo la comunicazione e l'espressione in lingua straniera a crocette e griglie, e la fase della valutazione: il testing doveva essere per quanto possibile oggettivo, sapendo tuttavia che non lo può mai essere appieno, ma alla fine era l'insegnante, nella sua valutazione, a trasformare la semplice raccolta di dati sulla performance in un atto formativo, educativo, che sostiene l'eccellenza e che aiuta chi è in difficoltà a mappare la sua situazione di disagio e a definirne percorsi d'uscita*"<sup>23</sup>;
7. la tecnologia, se concepita come mezzo per lo studente, è fondamentale.

---

<sup>21</sup> Paolo B A LBONI, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca' Foscari.

<sup>22</sup> In particolare, Freddi operò una sintesi tra il metodo di Dewey "*Learning by doing*" e le indicazioni psico-linguistiche della Gestalt tedesca, secondo le quali il processo di acquisizione è prima globale e poi analitico. Cfr. Paolo B A LBONI, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca' Foscari.

<sup>23</sup> Paolo B A LBONI, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca' Foscari.

Anche in considerazione dell'argomento di questa tesi, che si prefigge l'obiettivo di affrontare l'insegnamento del giapponese *online*, appare utile approfondire l'argomento appena evidenziato, della tecnologia come strumento essenziale per l'apprendimento linguistico.

Infatti, in Freddi sembra potersi trovare il precursore delle “glottotecnologie”<sup>24</sup>. Negli anni sessanta non vi erano in Italia tecnologie che potessero essere utilizzate per l'apprendimento linguistico, tuttavia, Freddi studiò (e poi ripropose nei suoi modelli) il progetto “Army Specialized Training Program (ASTP)” un progetto di formazione americano nato durante la Seconda Guerra mondiale. All'interno dell'ASTP le tecnologie intese come *“fonte di input autentico: film, documentari, dischi servono sia per cogliere le varietà locali della lingua viva sia – soprattutto – per i cosiddetti area studies, la dimensione culturale legata alla lingua; negli anni sessanta entrano in commercio i primi laboratori linguistici a doppia pista, quelli in cui lo studente può registrare le proprie risposte nei pattern drills e riascoltarle confrontandole con la voce del master”*.

Freddi colse immediatamente la portata del cambiamento che queste tecnologie avrebbero apportato allo studio delle lingue straniere: si trattava della prima volta in cui le lingue si trasformavano da parole stampate nei libri a suoni e immagini.

Le tecnologie meramente vocali non furono la principale materia di interesse per Freddi, che infatti si limitò sul punto a studiare il ruolo metodologico. Al contrario, il suo interesse anche proteso verso le tecnologie audiovisive, di cui delineò le potenzialità sin dal 1979<sup>25</sup>.

In particolare, Freddi<sup>26</sup> ritenne che il grande cambiamento nell'insegnamento e nell'apprendimento linguistico grazie alle tecnologie audiovisive potesse avvenire grazie a tre fondamentali caratteristiche di queste tecnologie:

1. attivare la memoria visiva e consentire la percezione globale della situazione cui legare la dimensione auditiva. Insomma, coadiuvare l'allievo e l'insegnante a creare un contesto situazionale all'interno del quale inserire una certa espressione linguistica, superando in questo modo la mera espressione decontestualizzata;
2. presentare la lingua insieme alla cultura del popolo che la parla. Presentando in questo modo luoghi, abitudini, festività e creando il presupposto per una comprensione non solo verbale, ma anche visiva dell'altro;

---

<sup>24</sup> Definizione di Freddi, citata in Paolo B A LBONI, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In *memoriam*, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca' Foscari..

<sup>25</sup> “I sussidi audiovisivi e lo studio delle lingue”, *Pedagogia e vita*, 1. Citato in Paolo B A LBONI, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In *memoriam*, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca' Foscari.

<sup>26</sup> La fonte dell'elenco delle potenzialità degli audiovisivi è Paolo B A LBONI, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In *memoriam*, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca' Foscari..

3. formare gli insegnanti, anche per quelli che non si potevano recare all'estero per formarsi. Infatti, vi fu una battuta di Freddi diventata famosa “*divento Maometto: se i docenti non possono venire a me, io mi materializzo in un videodisco e vado a loro*”<sup>27</sup>. Si trattò tuttavia di un'idea sin troppo in anticipo rispetto ai tempi della società. Ci vollero anni perché si producessero esperienze di questo genere prima in videocassetta e poi per mezzo della televisione satellitare nel 2000<sup>28</sup>.

Inoltre, Freddi scrisse un saggio sull'elaboratore elettronico<sup>29</sup> sul quale tuttavia ebbe da sempre dei dubbi. In particolare, lo definì “non al servizio dell'uomo”, volendo intendere che vi sarebbe potuto essere l'alto rischio che l'insegnante finisse per interessarsi al mezzo in sé perdendo di vista i messaggi linguistici e culturali. Quindi, spostandone il ruolo da mezzo a obiettivo e questo per Freddi avrebbe rappresentato una resa peggiore dell'insegnamento e, conseguentemente, dell'apprendimento.

A parte le riserve sull'elaboratore elettronico (che tuttavia riguardavano non l'elaboratore in sé, ma il dubbio che i docenti fossero in grado di utilizzarlo ai fini dell'insegnamento), appare evidente che sin dal momento della loro apparizione le tecnologie sono state immediatamente percepite (ovviamente non da tutti, ma da coloro che come esperti del settore, erano in possesso degli strumenti per comprenderlo) come un mezzo di eccezionale rilevanza e utilità per l'apprendimento linguistico, proprio perché in grado di ricreare il contesto situazionale nel quale la lingua vive e che, da sempre, è la lacuna maggiore della carta stampata, che propone proposizioni, brani ed esercizi estrapolandoli dal contesto naturale e, per questo, rendendoli meno comprensibili.

Oltre a individuare le linee metodologiche per l'educazione linguistica nella scuola degli anni presi in considerazione (che in realtà, come già scritto *supra* nel capitolo 3 iniziavano a nascere dagli studi degli anni sessanta/settanta), Freddi si occupò anche di ulteriori settori specifici<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> Paolo B A LBONI, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In *memoriam*, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca' Foscari.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> “La lingua italiana nell'elaboratore elettronico”, *Lingua e Civiltà*, 2-3 citato in Paolo B A LBONI, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In *memoriam*, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca' Foscari.

<sup>30</sup> Infatti, approfondì gli studi sull'insegnamento delle lingue agli studenti adulti (cfr. “Gli adulti e le lingue straniere: problemi generali”, *Rassegna italiana di linguistica applicata* 1973 e *Gli adulti e le lingue / Les adultes et les langues*, Bergamo, Minerva Italica 1974 citati in Paolo B A LBONI, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In *memoriam*, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca' Foscari. nel 1973 e del 1974. Questi studi si inserirono nei progetti degli anni settanta nei quali ci si riproponeva un innalzamento del livello di istruzione. Freddi ritenne, a questo proposito, che le due fondamentali differenze dello studente adulto rispetto a quelli più giovani, fossero da individuare: 1. Nel ruolo di fondamentale importanza che gioca il rapporto tra lo studente, i suoi compagni e l'insegnante; 2. Nell'approccio alla grammatica, concepita dall'adulto in maniera totalmente diversa dalla mente di un bambino (o più in generale di uno scolaro).

Dunque, attraverso gli studi condotti in questi anni vi fu una rilevante innovazione dal punto di vista della politica dell'educazione linguistica nelle scuole, una evoluzione che oltre ad aver coinvolto la diffusione linguistica, interessò anche la metodologia; possiamo quindi concludere che quello slittamento dallo strutturalismo al pragmatismo iniziato alcuni anni prima prese finalmente piede da questo momento in avanti, divenendo attuale e attuato.

Per quanto attiene alle università, invece, non si assistette (con una linea di tendenza costante dall'unità di Italia e sino ad oggi) a delle politiche di educazione linguistica unitarie. Ciò è coerente con la funzione assolta dall'università che, a differenza della scuola che deve puntare al raggiungimento comune di uno standard educativo, mira all'approfondimento professionalizzante in una determinata materia.

Tuttavia, appare utile rilevare che si assistette in questi anni ad una crescita significativa degli iscritti (e dei laureati) alle università, ciò a riprova dell'effettività dell'innalzamento del livello di istruzione.

Come si può verificare dai dati raccolti dall'ISTAT<sup>31</sup>, dal 1951 fino al 2001 si registrò una tendenza sempre crescente di iscrizioni all'università. Nel 1951 gli alfabeti erano il 46,3%, coloro che avevano la licenza elementare erano il 30%, coloro che avevano ottenuto la licenza media erano il 5,9%, i diplomati alla scuola superiore erano il 3,3% e, infine, i laureati erano l'1% della popolazione (422.000 persone). Nel 2001<sup>32</sup>, invece, si è registrato che ¼ degli italiani aveva conseguito la licenza elementare, il 30% la licenza media, il 25% il diploma e i laureati erano il 7,1%.

Si ritiene quindi di poter affermare che il traguardo dell'iscrizione all'università (e ancor più quello del raggiungimento del titolo della laurea) vede come sua condizione essenziale l'innalzamento del livello di istruzione scolastica. Del resto, solo all'aumentare degli anni di studio a scuola e con il raggiungimento di un titolo di istruzione superiore si rende possibile almeno prendere in esame un'iscrizione all'università.

---

Oltre a questo, diede vita ad altri progetti sugli studi bilingue, sull'insegnamento linguistico condotto in parallelo a situazioni di plurilinguismo sociale e, infine, negli ultimi anni di attività su nuove proposte relative all'insegnamento della letteratura (Per approfondire cfr. Paolo B A LBONI, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca' Foscari.

<sup>31</sup> <https://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf>

<sup>32</sup> Risale allo stesso anno la riforma universitaria che aveva come obiettivo principale quello di aumentare gli immatricolati, con la strategia della divisione del ciclo di studi in due parti: un triennio e un biennio.

È pertanto, è possibile concludere che è grazie all'impegno profuso anche attraverso l'attuazione delle previsioni costituzionali relative all'istruzione, che si è potuto assistere in questi anni all'aumento degli studenti universitari e, di conseguenza, all'aumento degli italiani in possesso di una laurea.

La consultazione dei dati ISTAT consente anche di verificare anche a quali facoltà si siano iscritte le matricole (si tratta degli immatricolati per la prima volta a un corso di studi, quindi non sono considerati nell'indagine ISTAT le persone che precedentemente immatricolate ad un altro corso di studi si fossero poi immatricolate nuovamente in questo anno) nell'anno accademico 2001/2002<sup>33</sup>, che in totale furono 319.264 (70,1 ogni 100 diplomati), così suddivisi per gruppi di corso di studi<sup>34</sup>:

- 11.770 immatricolati nel gruppo scientifico;
- 9.506 nel gruppo chimico-farmaceutico;
- 15.137 nel gruppo geo-biologico;
- 25.029 nel gruppo medico;
- 35.414 nel gruppo di ingegneria;
- 12.303 nel gruppo di architettura;
- 6.630 nel gruppo agrario;
- 43.047 nel gruppo economico-statistico;
- 43.839 nel gruppo politico-sociale;
- 36.252 nel gruppo giuridico;
- 28.053 nel gruppo letterario;
- **17.894 nel gruppo linguistico;**
- 14.985 nel gruppo di insegnamento;
- 13.890 nel gruppo psicologico;
- 4.605 nel gruppo di educazione fisica;
- 856 nel gruppo difesa e sicurezza.

In particolare, grazie anche alla riforma del 2001 che ha introdotto la divisione dei corsi di laurea in triennale e magistrale, si registrata in questo anno accademico una crescita degli immatricolati pari al 2,1%<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> [https://www.istat.it/it/files/2011/03/prima\\_parte.pdf](https://www.istat.it/it/files/2011/03/prima_parte.pdf)

<sup>34</sup> [https://www.istat.it/it/files/2011/03/prima\\_parte.pdf](https://www.istat.it/it/files/2011/03/prima_parte.pdf)

<sup>35</sup> [https://www.istat.it/it/files/2011/03/prima\\_parte.pdf](https://www.istat.it/it/files/2011/03/prima_parte.pdf)

Sono dunque aumentati, non solo in generale gli iscritti all'università, ma anche gli iscritti alle facoltà ad indirizzo linguistico.

Si ritiene di concludere, in relazione a questi ultimi, che le politiche di promozione linguistica e i cambiamenti nella metodologia di insegnamento nelle scuole, che iniziati negli anni settanta e che hanno trovato il picco massimo in questo ventennio abbiano fornito le competenze e influenzato l'interesse per proseguire gli studi linguistici anche all'università.

#### 4.1.1. Le politiche linguistiche europee.

A questo punto della ricerca, appare fondamentale integrare nel quadro di riferimento anche quella che è stata l'influenza delle politiche dell'educazione linguistica europee. Infatti, dalla metà del novecento l'Italia aderì al Mercato Europeo Comune (MEC) nato a Roma nel 1957, che poi si evolverà nella Comunità Europea. Questa unione ha portato con sempre maggiore frequenza gli stati membri a prendere decisioni comuni, la cui applicazione è demandata (ormai sempre meno) ai legislatori interni.

Nell'individuazione, dunque, delle politiche dell'educazione linguistica in Italia appare utile soffermarsi su quelli che sono state le linee europee.

Il MEC comprendeva all'inizio sei stati e fu pensato come una realtà bilingue inglese-francese<sup>36</sup>, che inizialmente con funzioni legate a meri accordi economici. La Gran Bretagna non era compresa nel mercato europeo e quindi il francese fu considerata la lingua europea più forte.

Negli anni ottanta il MEC mutò nella Comunità Economica Europea (CEE), passando a quindici membri e subendo l'effetto pervasivo della cultura e dell'economia americana, l'inglese divenne dunque più rilevante. In particolare, il *“francese divenne la lingua degli eurocrati e l'inglese la lingua franca internazionale”*<sup>37</sup>.

Per quel che qui più rileva, nel 1984 con una direttiva europea si prevede l'offerta di due lingue comunitarie durante la scuola dell'obbligo, tranne per i Paesi anglofoni (Inghilterra e Irlanda) nei quali era sufficiente una sola altra lingua comunitaria. L'Italia diede attuazione della direttiva quasi per ultima, appena prima della Grecia, in ritardo rispetto agli altri Paesi membri<sup>38</sup>.

In questo contesto, anche se non stabilito per iscritto, la convinzione che tutti i governi degli Stati membri ebbero fu quella di dare precedenza all'insegnamento dell'inglese, appunto che era già diventata la lingua internazionale, e attuarono questa politica.

La Francia si trovò nella ferma convinzione che la propria lingua sarebbe stata la seconda maggiormente insegnata. Tuttavia, proprio per promuovere realmente anche le altre lingue comunitarie, alla fine degli anni ottanta diede vita a una serie di programmi “Lingua”, il primo dei quali stabilì che avrebbero avuto la precedenza all'accesso ai fondi comunitari gli insegnamenti delle lingue “minoritarie” (intendendo lo spagnolo, il tedesco e l'italiano)<sup>39</sup>. Il secondo di questi programmi fu il “Progetto Erasmus”, che prevede

---

<sup>36</sup> Paolo BALBONI, La politica linguistica in Europa, in , Italica , Winter, 2003, Vol. 80, No. 4 (Winter, 2003), pp. 509-517, American Association of Teachers of Italian.

<sup>37</sup> *Ibidem.*

<sup>38</sup> *Ibidem.*

<sup>39</sup> *Ibidem.*

un semestre universitario da svolgere in altro Paese europeo, per favorire dei giovani sempre più plurilingue<sup>40</sup>.

Poco più avanti, tra il 1989 e il 1996, il Consiglio d'Europa elaborò il “Quadro Europeo Comune di Riferimento per l’Insegnamento delle Lingue”, che venne poi lanciato nel 2001, che “è uno degli strumenti della politica del Consiglio d’Europa più conosciuti e utilizzati. Attraverso la Convenzione Culturale Europea 50 paesi europei si impegnano a favorire «da parte dei propri cittadini lo studio delle lingue, della storia e della civiltà» degli altri paesi europei”<sup>41</sup> che “intende promuovere un’educazione plurilingue di qualità, facilitare una maggiore mobilità sociale e incentivare la riflessione e lo scambio tra i professionisti delle lingue per lo sviluppo dei programmi di studio e la formazione degli insegnanti. Inoltre, il QCER fornisce un metalinguaggio per discutere la complessità delle competenze linguistiche condivisibile da tutti i cittadini in un’Europa multilingue e interculturale e dai responsabili politici dell’istruzione che devono riflettere sugli obiettivi e i risultati dell’apprendimento in modo che siano coerenti e trasparenti”<sup>42</sup>.

Accanto al “Quadro Europeo Comune di Riferimento per l’Insegnamento delle Lingue”, si aggiunse un altro strumento fondamentale di matrice europea (cfr. da ultimo la risoluzione di Cracovia del 2000), ossia il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL). Si tratta di un documento che registra gli apprendimenti linguistici di colui che studia una lingua<sup>43</sup>.

Si ritiene interessante la scelta Europea, del tutto in controtendenza con quella degli Stati Uniti di promuovere il plurilinguismo invece che una lingua comune. Si tratta di una scelta evidentemente più impegnativa e più costosa, ma volta a conservare le identità dei Paesi membri, senza contrarle in forza della loro Unione.

Balboni (nell’opera<sup>44</sup> alla quale ci si è già riferito *supra* in questo stesso paragrafo) ritiene che questa ambiziosa scelta rinvenga le sue origini persino nel primo grande “impero europeo”, quello governato

---

<sup>40</sup> Paolo BALBONI, La politica linguistica in Europa, in , Italica , Winter, 2003, Vol. 80, No. 4 (Winter, 2003), pp. 509-517, American Association of Teachers of Italian.

<sup>41</sup> CONSIGLIO D’EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, in <https://rm.coe.int/>, <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>, 2020.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> Per approfondire cfr. MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITA’ E DELLA RICERCA, *Portfolio Europeo delle lingue*, in <https://archivio.pubblica.istruzione.it>, <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>.

<sup>44</sup> Paolo BALBONI, La politica linguistica in Europa, in , Italica , Winter, 2003, Vol. 80, No. 4 (Winter, 2003), pp. 509-517, American Association of Teachers of Italian.

da Alessandro Magno, che attuò una “politica plurilinguistica”, seppur per le vie di fatto, più che attraverso studi teorici.

Infatti, si disse di lui che era “*macedone con i macedoni, greco con i greci, parto con i parti*”<sup>45</sup>. Non impose, in effetti né un’unica lingua né un’unica cultura.

Anche l’Impero romano fu una realtà “multilingue”, nella quale il latino rappresentava la “lingua franca” e indispensabile per comunicare e commerciare, ma per svolgere una carriera in ambito culturale era necessario conoscere anche il greco<sup>46</sup>.

Si rileva pertanto che l’Italia nasce ed evolve come una realtà plurilinguistica, sia internamente (dall’unione dello Stato italiano) sia esternamente (nel contesto europeo). Dall’Unità di Italia nel 1861 (come si è visto *supra* nel capitolo 1) i regni preunitari parlavano infatti lingue e dialetti diversi (e alcuni dei quali per gli altri italiani incomprensibili). Inoltre, durante la diffusione della lingua italiana come lingua della nazione, si studiavano anche le lingue straniere (alcune più diffusamente, altre meno, come si è visto *supra* nei capitoli 2 e 3). D’altra parte la realtà italiana si è inserita del tutto nel contesto europeo, che ha da sempre puntato alla promozione della diversità e dello scambio linguistico. Al momento della nascita del MEC i Paesi membri avevano già delle forti identità nazionali e per la maggior parte già una Costituzione che condannava ogni limitazione o contrazione della libertà (si tratta di Costituzioni nate per lo più a seguito delle dittature che avevano governato precedentemente gran parte dei Paesi membri), pertanto, anche politicamente. il successo dell’imposizione esterna di un’unica lingua, a dispetto di quella nazionale costituiva una possibilità difficile anche solo da ipotizzare.

Trasformare questo ostacolo in una ricchezza è stato senz’altro un merito dei Paesi membri che hanno deciso di promuoversi gli uni verso gli altri.

Ritengo che l’ingresso in questo contesto di promozione delle differenze linguistiche e culturali sia stato un passaggio per i Paesi europei e quindi anche per l’Italia, verso la valorizzazione dello studio delle lingue straniere e abbia incentivato sempre più agli studi linguistici.

---

<sup>45</sup> Paolo BALBONI, La politica linguistica in Europa, in , Italica , Winter, 2003, Vol. 80, No. 4 (Winter, 2003), pp. 509-517, American Association of Teachers of Italian.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

## 4.2. Rapporti con il Giappone. *Anime e manga.*

Più che i rapporti sociopolitici, che erano ormai stabili e amicali tra i due Paesi e che rimarranno tali sino al presente, in questo periodo storico fu un altro il prevalente canale di scambio tra Italia e Giappone.

Infatti, e come anticipato *supra* (nel capitolo 3), dagli anni ottanta si assistette alla diffusione sempre più intensa dei cartoni animati e dei fumetti giapponesi, in Europa e, per quel che qui più interessa, in Italia. In particolare, prima della diffusione dei fumetti, fu l'animazione a entrare in tutte le case degli italiani. Dalla seconda metà degli anni settanta infatti le emittenti televisive italiane iniziarono ad essere "invasi" dai cartoni animati giapponesi (アニメ *anime*<sup>47</sup>).

Questo fenomeno dipese da una concomitanza di fattori, alcuni relativi alla situazione giapponese e altri propri dell'Italia di quel periodo<sup>48</sup>.

Per quanto attiene al Giappone e al panorama internazionale, si dovette ai seguenti motivi:

- Negli anni settanta il valore dello yen giapponese fu mantenuto artificialmente basso e basso era anche il costo della manodopera giapponese, il che rese molto conveniente l'acquisto di prodotti giapponesi;
- I cartoni giapponesi erano già stati esportati in altri Paesi asiatici e in America ove riscossero successo dal 1963;
- I bassi costi di produzione dell'animazione giapponese condussero alcune aziende di produzione europee (in particolare tedesche, olandesi e francesi, ma non solo) come la Taurus Film, la Bastei Verlag, la München Merchandising e la Polyscope, a coprodurre serie e film assieme a produttori giapponesi, i quali poterono così rendersi conto che in Europa c'era un mercato che avrebbe potuto accogliere queste produzioni.

Per quanto attiene all'Italia, invece, le ragioni principali che portarono alla diffusione dei cartoni giapponesi furono:

- La televisione era ormai in ogni casa italiani e la nuova generazione di bambini "nativi televisivi" vi crebbe a strettissimo contatto, poiché in quegli anni in Italia la struttura familiare tradizionale (monoreddito con solo un genitore che lavorava) cedette il passo a un nuovo modello: famiglie

---

<sup>47</sup> Abbreviazione traslitterata nell'alfabeto giapponese *katakana* del termine inglese *animation* come si legge in Marco PELLITTERI (edizione italiana a cura di), Jean-Marie Bouissou, *Il manga. Stori e universi del fumetto giapponese*, Latina, 2011, Tunué.

<sup>48</sup> La fonte dell'elenco dei fattori italiani e giapponese dai quali dipese la diffusione dei cartoni giapponesi è Marco PELLITTERI (edizione italiana a cura di), Jean-Marie Bouissou, *Il manga. Stori e universi del fumetto giapponese*, Latina, 2011, Tunué.

senza nonni in casa e con entrambi i genitori lavoratori. Per questa ragione molti bambini nel pomeriggio si trovarono a guardare i cartoni animati;

- La letteratura per bambini e ragazzi (basata su un modello antico e quasi sempre di ispirazione inglese o americana) affrontò una forte crisi, proprio dovuta alla diffusione della televisione;
- Con la sentenza n. 202 del 1976 la Corte costituzionale si era pronunciata sulla liberalizzazione delle emittenti televisive italiane. Da quel momento ne nacquero moltissime, che però avevano necessità di riempire il proprio palinsesto con un *budget* limitato a disposizione.

Questo portò a scegliere di trasmettere contenuti prodotti a basso costo e, in particolare, serie tv sudamericane e giapponesi.

Si rileva, inoltre, che già la Rai (RADiotelevisione Italiana) aveva concluso i primi acquisti di serie giapponesi dal 1976. In particolare, le prime ad essere mandate in onda furono: “Barbapapà”, “Vicky il vichingo”, “Heidi”, “Atlas UFO Robot”, “Capitan Harlock”<sup>49</sup>.

Queste circostanze diedero vita al fenomeno che prende il nome di *“Invasione dei cartoni animati giapponesi”*<sup>50</sup> e con il quale si intende *“la trasmissione indiscriminata di un numero esorbitante di serie da parte di un po’ tutte le emittenti italiane, regionali, provinciali, a tutte le ore del giorno”*<sup>51</sup>.

Il motivo economico che spinse all’acquisto di tali prodotti giapponesi appare ancor più chiaro valutando che mentre un minuto di filmato in Europa costava 5.000 dollari, in media, e negli Stati Uniti 4.000, gli studi giapponesi lo producevano per meno di 3.000.

Inoltre, la produzione giapponese era molto più prolifica di quella europea, infatti, anche la Francia (dove i cartoni animati erano seguiti e il consumo francese degli episodi superava il migliaio l’anno) riusciva a produrre al massimo 450 nuovi episodi l’anno. In Giappone, diversamente, si producevano 1800 episodi l’anno.

Il Giappone del resto mandava in onda serie animati per ragazzi sin dagli anni ’60, poiché avevano già delle reti televisive private in un mercato concorrenziale (con le pubblicità); disponeva pertanto disponeva di cospicue riserve<sup>52</sup>, al contrario dell’Europa, contesto nel quale in molti Paesi le emittenti televisive statali avevano mantenuto il monopolio del mercato sino agli anni settanta/ottanta.

---

<sup>49</sup> Marco PELLITTERI (edizione italiana a cura di), Jean-Marie Bouissou, *Il manga. Stori e universi del fumetto giapponese*, Latina, 2011, Tunué.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

<sup>52</sup> *Ibidem*.

L'enorme popolarità raggiunta dai cartoni animati giapponesi spinse alcune case editrici italiane a informarsi, per scoprire che quasi tutti gli *anime* avevano preso vita da una versione cartacea, un fumetto; di qui la decisione di iniziare a pubblicarli<sup>53</sup>.

Si trattò di editori tra i più importanti in Italia, come Mondadori, Fabbri, Rizzoli, Rai-Eri, Giunti Marzocco, CRESPI e Salani, ma anche di editori minori, come Domus, Ediboy, Edierre, Edizioni TV Milano, Epierre e Flash<sup>54</sup>.

Cominciarono dal 1979 a pubblicare i fumetti giapponesi (漫画 o マンガ, *manga*) e gli esiti furono molti simili a quelli relativi ai cartoni animati: riscosero un importante successo.

È così che negli anni novanta i manga arrivano a spopolare. Anche in questo caso, si trattò di una concomitanza di fattori<sup>55</sup> che si rivelarono favorevoli:

- La generazione dei bambini cresciuti con i cartoni animati giapponesi raggiungeva in questi anni l'adolescenza o la giovinezza avendo la possibilità di scegliere e comprare quello che intendeva leggere;
- Numerose polemiche avevano investito il mondo dei cartoni giapponesi e benché vi fossero ancora delle repliche di vecchi episodi su canali secondari, vi fu quasi una quasi integrale sospensione di serie nuove, quindi per continuare a seguire le storie iniziate con i cartoni diversi spettatori passarono all'acquisto dei fumetti;
- La domanda di *manga* crebbe e vennero create alcune riviste amatoriali ideate spontaneamente da ragazzi e ragazze;
- Delle case editrici lungimiranti (come Glénat Italia, Granata press e Star Comics) iniziarono a pubblicare i manga con maggiore attenzione alle opere originali e anche considerando che i lettori sarebbero stati dei giovani adulti e non più dei bambini.

Da questo momento si assiste ad una diffusione dilagante dei *manga* in Italia, che superarono i fumetti americani e si posizionano appena dopo i classici Disney (come Topolino) e le più importanti collane della Benelli (Tex e Dylan Dog)<sup>56</sup>.

Si diffusero velocemente anche tra le ragazze, poiché erano rivolti anche a loro, al contrario della media dei fumetti americani ed europei<sup>57</sup>.

---

<sup>53</sup> Marco PELLITTERI (edizione italiana a cura di), Jean-Marie Bouissou, Il manga. Stori e universi del fumetto giapponese, Latina, 2011, Tunué.

<sup>54</sup> *Ibidem*.

<sup>55</sup> *Ibidem*.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> *Ibidem*.

Attualmente la Francia e l'Italia sono i primi due mercati occidentali per volume di esportazione di titoli di manga e per la quantità di copie vendute<sup>58</sup>.

In particolare, relativamente all'Italia, ritiene Pellitteri che *“La differenza fondamentale nella popolarità raggiunta dagli anime in Italia rispetto ad altri paesi in cui essi non sono arrivati in così grande quantità, non risiede solo e tanto nel numero di serie e film come “massa critica” quanto nelle modalità di programmazione e nell’accompagnamento multimediale che si è creato “spontaneamente” in quello che Bono e Castelli già nel 1983 avevano denominato «big business all’italiana». In altre parole, nel fatto che in Italia si è verificato un “contagio” multimediale indiscriminato fra tutti i giovani dai tardi anni Settanta in poi mediante l’esposizione televisiva, editoriale e commerciale. Ciò ha permesso loro di avere un’idea del Giappone e del suo contesto culturale, mentre negli altri paesi gli anime hanno potuto far presa solo fra ristrette comunità di fan”*<sup>59</sup> e aggiunge, inoltre *“Pensiamo alla contaminazione dei linguaggi, delle immagini, degli stili narrativi, relativi agli anime che hanno a loro modo attecchito in ogni forma di comunicazione nel nostro paese: nei fumetti, nei riferimenti nei programmi televisivi, nella lingua quotidiana, negli articoli di giornale, con omaggi nelle riviste, citazioni nelle pubblicità, o perfino, di recente, con l’ingresso, episodico ma reale, nel dibattito politico: si pensi alla menzione di Goldrake da parte del Presidente del Consiglio di fronte ai microfoni della stampa nel 2014, o ai sindacalisti che lo apostrofano proprio cantando la canzone UFO Robot... Oppure possiamo pensare alla concezione del Giappone che hanno gli appassionati (che si tratti di idee corrispondenti al vero o un po’ romanzate) e alle nozioni sui giapponesi come individui, come popolo, a prescindere da come vengono descritti generalmente dai media”*<sup>60</sup>.

Dunque, il Giappone entrò nuovamente nelle case degli italiani, dopo il tentativo della rivista Yamato negli anni quaranta, ma questa volta con più successo, poiché trovò il mezzo adatto per arrivare agli italiani. Prima dell’avvento della televisione, infatti, il tentativo era stato su carta stampata e, di conseguenza, elitario poiché rivolto alla minima porzione di popolazione italiana in grado di leggere. La televisione era invece un mezzo comunicativo di massima diffusione, che consentiva di passare direttamente dai più piccoli, riempiendo i pomeriggi dei bambini italiani.

---

<sup>58</sup> Marco PELLITTERI (edizione italiana a cura di), Jean-Marie Bouissou, Il manga. Stori e universi del fumetto giapponese, Latina, 2011, Tunué.

<sup>59</sup> Marco PELLITTERI, *Il boom degli anime in Italia 1978-1984: l’eccezionale successo dell’animazione giapponese*, Calabria, cab 179 lab, p. 32, 31 maggio 2015 in <https://animata.beniculturali.unipd.it/>, <https://animata.beniculturali.unipd.it/wp-content/uploads/2015/09/Cabiria-179-Pellitteri.pdf>.

<sup>60</sup>*Ibidem*.

In questo modo i giovani italiani e i coetanei giapponesi crebbero con un sostrato culturale comune, pur trovandosi dalla parte opposta del mondo.

Le vicende dei personaggi di cartoni e di fumetti, le situazioni narrate generarono empatia tanto negli italiani quanto nei giapponesi, formando una generazione analogamente influenzata da questa esperienza, poiché cresciuta in compagnia degli stessi personaggi e stesse storie.

Se sin dall'inizio di questa ricerca si è potuto individuare un *fil rouge* nella storia di Italia e Giappone è senza dubbio nella costante amicizia e reciprocità manifestate in tutta la storia moderna e contemporanea dei due Paesi. Ogni contatto tra Italia e Giappone, a prescindere dalla specifica epoca storica nel quale sia avvenuto, ha infatti portato a scambi, convenzioni, accordi e fascinazione reciproca.

Quello che era rimasto incolmabile sino al periodo storico preso in esame in questo capitolo era evidentemente la distanza. Seppur amici e interessati gli uni agli altri, italiani e giapponesi si trovavano a dover percorrere tutto il mondo per incontrarsi (in periodi storici nei quali viaggiare era assai meno confortevole e conveniente di oggi).

L'unica alternativa era rappresentata dall'appartenere all'*élite* aristocratica e colta della popolazione italiana (e quindi una piccola porzione), onde poter raggiungere il Giappone almeno tramite la lettura.

La tecnologia sovvertì questo stato di cose, conducendo il Giappone a portata di mano di tutti gli italiani, senza distinzione di ceto sociale o di grado culturale.

Questo generò un cambiamento (e un conseguente avvicinamento) fino ad allora impossibile e che porterà ad una sempre crescente vicinanza e ad un continuo scambio tra i due Paesi e tra i due popoli.

Vale inoltre già la pena di anticipare che tra le principali ragioni che hanno condotto gli italiani a iniziare lo studio della lingua giapponese, se non al primo posto, al secondo posto, vi è proprio l'influenza che hanno avuto cartoni animati e fumetti giapponesi, come si vedrà meglio *infra* (nel capitolo 5).

### 4.3. Stato dello studio della lingua giapponese.

Negli anni '80 si assistette ad un aumento considerevole degli studenti di lingua giapponese e dagli anni novanta ai primi anni 2000 aumentarono anche i corsi universitari presso atenei che non vantavano una tradizione storica di ricerca e studio relativa alla lingua giapponese<sup>61</sup>. Un tale incremento degli studenti creò difficoltà organizzative poiché il numero degli insegnanti rimase, almeno in prima battuta, invariato e pertanto non più sufficiente<sup>62</sup>.

Inoltre, come si è anticipato *supra* (nel capitolo 3) è proprio negli anni ottanta che avvenne anche per l'insegnamento del giapponese quell'inversione che dieci anni prima era avvenuta per le lingue europee: si smise di insegnarla con la metodologia che si era usata per le lingue classiche "morte" e si passò ad un approccio comunicativo.

Senz'altro gli studi che avevano portato al passaggio dallo strutturalismo al pragmatismo furono alla base di questo cambiamento anche per il giapponese, ma in questo caso intervenne anche la necessità di razionalizzare il metodo di insegnamento per il concomitante aumento degli studenti<sup>63</sup>.

Gli anni ottanta diedero anche inizio a una nuova politica della Japan Foundation a sostegno dell'insegnamento della lingua giapponese al di fuori del Giappone<sup>64</sup>, una politica che:

1. Favorì i corsi italiani inviando materiale didattico gratuito;
2. Inaugurò i corsi di lingua giapponese presso l'Istituto Giapponese di Cultura di Roma, con insegnanti madrelingua giapponesi;
3. Iniziò il patrocinio dell'attività di aggiornamento nella didattica linguistica.

La presenza di insegnanti madrelingua specializzati nell'insegnamento del giapponese agli stranieri facilitò la diffusione di nuove tecniche di insegnamento, dal punto di vista della glottodidattica, attraverso l'incontro di questi con i docenti e gli insegnanti madrelingua delle università italiane<sup>65</sup>.

La Japan Foundation fu l'istituzione chiave, e lo è ancora oggi, per la promozione all'estero del Giappone (delle sue arti, della sua storia e della sua cultura) e della lingua giapponese<sup>66</sup>.

---

<sup>61</sup> Paolo CALVETTI, L'insegnamento del giapponese in Italia e dell'italiano in Giappone. Due realtà a confronto, in "Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia" a cura di Silvana Ferreri, Viterbo, 2009, Sette città editore.

<sup>62</sup> *Ibidem*.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

<sup>64</sup> La fonte dell'elenco è Paolo CALVETTI, L'insegnamento del giapponese in Italia e dell'italiano in Giappone. Due realtà a confronto, in "Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia" a cura di Silvana Ferreri, Viterbo, 2009, Sette città editore.

<sup>65</sup> *Ibidem*.

<sup>66</sup> <https://www.jpf.go.jp/e/about/>

Si tratta di un ente, nato fondazione controllata dal Ministero degli affari esteri giapponese<sup>67</sup>, che dal 2003 è stato riorganizzato come agenzia amministrativa.

Lo scopo per il quale si è dette vita alla Japan Foundation fu di far conoscere e far apprezzare all'estero il Giappone, la sua storia, la sua cultura e le sue arti, oltre alla lingua giapponese. A tal fine ancora oggi, ogni anno organizza<sup>68</sup> nelle sue sedi (attualmente 25 in 24 diversi Paesi) di tutto tutto il modo:

- Incontri e promozione delle arti giapponesi, attraverso la presentazione di lavori e la creazione di legami sul territorio;
- Attività di promozione della lingua giapponese, attraverso corsi di lingua, l'organizzazione della certificazione di lingua giapponese 日本語能力試験 (nihongo nōryoku shiken), con programmi di formazione per gli insegnanti di giapponese; per altro verso anche con indagini ripetute (alcune con cadenza annuale, altre triennale o intervallate da periodi più lunghi) sull'andamento dello studio della lingua giapponese, sulle esigenze di coloro che la studiano e sul numero di studenti di lingua giapponese in un determinato Paese.

È nata con una donazione di 78 miliardi di Yen da parte del governo giapponese, che al fine di portare avanti quest'attività di promozione del Giappone e del giapponese nel mondo, continua a finanziare la Japan Foundation annualmente<sup>69</sup>.

Il sito internet della Japan Foundation ospita diverse informazioni relative alle attività svolte e in particolare c'è un elenco di attività essenziali diviso per decenni, per sottolineare le tappe importanti del cammino finora percorso<sup>70</sup>.

Inoltre, si può reperire anche un elenco di *link* utili<sup>71</sup> relativi ad altri siti interessati agli argomenti che promuove la Japan Foundation e anche ad una piattaforma di materiale didattico gratuito per lo studio del giapponese<sup>72</sup>.

Inoltre, negli stessi anni anche l'Istituto Italiano per il Medio e l'Estremo Oriente di Roma svolse un ruolo rilevante poiché organizzò degli incontri per i docenti di Napoli e Roma con insegnanti specialisti arrivati dal Giappone, che poi presero servizio all'Istituto di Cultura di Roma. È proprio dall'Istituto italiano per il Medio e l'Estremo Oriente nacque il Coordinamento Italiano Didattica del Giapponese

---

<sup>67</sup> In giapponese la denominazione è 外務省 (*gaimushō*).

<sup>68</sup> [https://www.jpff.go.jp/e/about/outline/about\\_02.html](https://www.jpff.go.jp/e/about/outline/about_02.html)

<sup>69</sup> <https://www.jpff.go.jp/e/about/>

<sup>70</sup> [https://www.jpff.go.jp/e/about/outline/about\\_05.html](https://www.jpff.go.jp/e/about/outline/about_05.html)

<sup>71</sup> [https://www.jpff.go.jp/e/about/outline/about\\_06.html](https://www.jpff.go.jp/e/about/outline/about_06.html)

<sup>72</sup> <https://www.irodori.jpff.go.jp/en/index.html>

(CIDG), che successivamente (nel 1988) divenne l'Associazione Italiana Didattica Lingua Giapponese (AIDLG). L'AIDLG divenne poi, a sua volta, interlocutrice dell'Istituto Giapponese di Cultura di Roma e da quando è nata organizza seminari di aggiornamento didattico con la presenza di linguisti giapponesi e anche convegni di rilevanza internazionale<sup>73</sup>.

Sulla scorta del rinnovato interesse per la valutazione delle competenze di lingua giapponese, fu un'operazione sostenuta dall'AIDLG e dalla Japan Foundation a condurre a istituire nel 1986 l'esame di certificazione del livello di lingua giapponese, il 日本語能力試験 (*nihongo nōryoku shiken*) in Italia, che diventa la seconda sede d'esame in Europa (dopo la Germania)<sup>74</sup>.

L'esame, che è ancora oggi lo standard di accertamento per la verifica delle conoscenze di lingua giapponese, era stato istituito due anni prima, proprio dalla Japan Foundation e alla sua prima edizione parteciparono 4.473 persone in 14 Paesi del mondo<sup>75</sup>.

Appare utile rilevare che secondo le indagini della *Japan Foundation*, la crescita degli studenti di giapponese in Italia in questi anni (dal 1980 al 2000 circa) è stata esponenziale, dall'inizio del periodo alla fine gli studenti sono quasi decuplicati. Infatti:

- Nel 1979/1980 gli studenti di giapponese in Italia risultavano essere 484<sup>76</sup>;
- Nel 1984/1985 divennero 1.014<sup>77</sup>;
- Nel 1990 erano 2.141<sup>78</sup>;

---

<sup>73</sup> Paolo CALVETTI, L'insegnamento del giapponese in Italia e dell'italiano in Giappone. Due realtà a confronto, in "Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia" a cura di Silvana Ferreri, Viterbo, 2009, Sette città editore.

<sup>74</sup> *Ibidem*.

<sup>75</sup> [https://www.jpj.go.jp/e/about/outline/about\\_05.html](https://www.jpj.go.jp/e/about/outline/about_05.html)

<sup>76</sup> JAPAN FOUNDATION, 1979-80 年 国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧(昭和 56 年度版)』国際交流基金発行(1981) より, 1979-80nen kokusaikōryū kikin chōsa "kaigai nihongo kyōiku kikan ichiran (shōwa 56nendōban)" kokusaikōryū kikin hakkō (1981) yori (Ricerca internazionale sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero negli anni 1979-1980), in <https://www.jpj.go.jp>, <https://www.jpj.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/1981gaiyou.pdf> 1981,

<sup>77</sup> JAPAN FOUNDATION, 1984-85 年 国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧(昭和 56 年度版)』国際交流基金発行(1987) より, 1984-85nen kokusaikōryū kikin chōsa "kaigai nihongo kyōiku kikan ichiran (shōwa 56nendōban)" kokusaikōryū kikin hakkō (1987) yori (Ricerca internazionale sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero negli anni 1984-85), in <https://www.jpj.go.jp>, <https://www.jpj.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/1987gaiyou.pdf>.

<sup>78</sup> JAPAN FOUNDATION, 1990 年 国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧(昭和 56 年度版)』国際交流基金発行(1992) より, 1990nen kokusaikōryū kikin chōsa "kaigai nihongo kyōiku kikan ichiran (shōwa 56nendōban)" kokusaikōryū kikin hakkō (1992) yori (Ricerca internazionale sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero negli anni 1990), in <https://www.jpj.go.jp>, <https://www.jpj.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/1990gaiyou.pdf>.

- Nel 1993/1994 erano 1978<sup>79</sup>;
- Nel 1998 erano 2.507<sup>80</sup>;
- Nel 2003 erano 4.039<sup>81</sup>.

La tendenza crescente degli studenti di giapponese in Italia era perfettamente coerente con l'andamento europeo, infatti consultando le stesse ricerche alle quali si è appena fatto riferimento si evince che in questi stessi anni, in Europa:

- Nel 1979/1980 gli studenti di giapponese erano 5.906<sup>82</sup>;
- Nel 1984/1985 divennero 12.616<sup>83</sup>;
- Nel 1990 erano 18.048<sup>84</sup>;
- Nel 1993/1994 erano 35.626<sup>85</sup>;
- Nel 1998 erano 33.803<sup>86</sup>;
- Nel 2003 erano 45.212<sup>87</sup>.

---

<sup>79</sup> JAPAN FOUNDATION, 1993-94 年 国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧(昭和 56 年度版)』国際交流基金発行(1995)より, 1993-94nen kokusaikōryū kikin chōsa “kaigai nihongo kyōiku kikan ichiran (shōwa 56nendōban” kokusaikōryū kikin hakkō (1995) yori (Ricerca internazionale sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero negli anni 1979-1980), in <https://www.jpff.go.jp>, <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/1993gaiyou.pdf>.

<sup>80</sup> JAPAN FOUNDATION, 海外日本語教育機関調査 1998, kaigai nihongo kyōiku kikan chōsa 1998 (Ricerca sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero 1998), in <https://www.jpff.go.jp>, <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/gaiyou.pdf>.

<sup>81</sup> JAPAN FOUNDATION, 海外日本語教育機関調査 2003 年, kaigai nihongo kyōiku kikan chōsa 2003 nen (Ricerca sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero anno 2003), in <https://www.jpff.go.jp>, <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/2003gaiyou.pdf>.

<sup>82</sup> JAPAN FOUNDATION, 1979-80 年 国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧(昭和 56 年度版)』国際交流基金発行(1981)より, 1979-80nen kokusaikōryū kikin chōsa “kaigai nihongo kyōiku kikan ichiran (shōwa 56nendōban” kokusaikōryū kikin hakkō (1981) yori (Ricerca internazionale sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero negli anni 1979-1980), in <https://www.jpff.go.jp>, <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/1981gaiyou.pdf> 1981.

<sup>83</sup> JAPAN FOUNDATION, 1984-85 年 国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧(昭和 56 年度版)』国際交流基金発行(1987)より, 1984-85nen kokusaikōryū kikin chōsa “kaigai nihongo kyōiku kikan ichiran (shōwa 56nendōban” kokusaikōryū kikin hakkō (1987) yori (Ricerca internazionale sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero negli anni 1984-85), in <https://www.jpff.go.jp>, <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/1987gaiyou.pdf>.

<sup>84</sup> JAPAN FOUNDATION, 1990 年 国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧(昭和 56 年度版)』国際交流基金発行(1992)より, 1990nen kokusaikōryū kikin chōsa “kaigai nihongo kyōiku kikan ichiran (shōwa 56nendōban” kokusaikōryū kikin hakkō (1992) yori (Ricerca internazionale sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero negli anni 1990), in <https://www.jpff.go.jp>, <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/1990gaiyou.pdf>.

<sup>85</sup> JAPAN FOUNDATION, 1993-94 年 国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧(昭和 56 年度版)』国際交流基金発行(1995)より, 1993-94nen kokusaikōryū kikin chōsa “kaigai nihongo kyōiku kikan ichiran (shōwa 56nendōban” kokusaikōryū kikin hakkō (1995) yori (Ricerca internazionale sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero negli anni 1979-1980), in <https://www.jpff.go.jp>, <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/1993gaiyou.pdf>.

<sup>86</sup> JAPAN FOUNDATION, 海外日本語教育機関調査 1998, kaigai nihongo kyōiku kikan chōsa 1998 (Ricerca sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero 1998), in <https://www.jpff.go.jp>, <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/gaiyou.pdf>.

<sup>87</sup> JAPAN FOUNDATION, 海外日本語教育機関調査 2003 年, kaigai nihongo kyōiku kikan chōsa 2003 nen (Ricerca sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero anno 2003), in <https://www.jpff.go.jp>, <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/2003gaiyou.pdf>.

Osservando bene si evince che in Italia gli studenti nel 2003 sono 8,34 volte circa quelli dell'anno 1979/1980 e in Europa 7,6 volte circa. Si osserva, infatti, una tendenza crescente in tutti i Paesi europei. Inoltre, si evince che in entrambi i casi (sia in Italia sia in Europa) si è assistito negli anni ottanta ad un aumento di più del doppio degli studenti di giapponese e da quel momento a un continuo aumento. Ritengo, dunque, che l'aumento dal periodo 1984/1985 sia dovuto all'opera di promozione della Japan Foundation oltre che alla diffusione dei cartoni animati e dei fumetti in Europa.

In questi stessi anni (in particolare dall'inizio negli anni ottanta) anche i materiali didattici utilizzati per insegnare la lingua giapponese cominciano a subire una mutazione.

Infatti, sino a questo momento si era trattato di unità di corsi per stranieri pubblicati in Giappone, *“ma senza una specifica progressione né con le modalità didattiche per le quali i libri di testo erano stati concepiti (in quegli anni il trend della didattica in Giappone seguiva un approccio audio-linguistico con esercizi di formazione di modelli strutturali e sostituzione di elementi paradigmatici nei modelli frasali proposti). La produzione orale era quasi del tutto negletta: anche ai lettori madrelingua venivano assegnati compiti di sostegno alla didattica tradizionale e solo in qualche caso, come la lettura ad alta voce dei testi, essi svolgevano funzione di modello nativo per l'apprendimento della fonetica”*<sup>88</sup>.

Dopo tutto, ciò era coerente con la linea tenuta sino agli anni ottanta che intendeva trasmettere agli studenti quasi solo competenze passive: leggere, comprendere, tradurre (servendosi delle nozioni grammaticali).

Negli anni ottanta iniziò anche l'epoca dei manuali di corsi di lingua per stranieri, dapprima pubblicati in Giappone (da università o centri preposti), che erano sostanzialmente composti di testi e materiali audio e video, ma già alla fine degli anni ottanta vennero superati anche questi e si passò a *“sussidi didattici basati su un approccio funzionale e situazionale”*<sup>89</sup>.

Si diffuse, da quel momento, del materiale didattico redatto da specialisti giapponesi, che non considerava la lingua madre degli eventuali studenti, e che nato per allievi residenti in Giappone, presentava contesti tipicamente giapponesi. Questo rappresentò un problema non trascurabile poiché promuovendo un approccio situazionale e quindi essendo il materiale calato in un contesto squisitamente giapponese

---

<sup>88</sup> Paolo CALVETTI, *L'insegnamento del giapponese in Italia e dell'italiano in Giappone. Due realtà a confronto*, in “Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia” a cura di Silvana Ferreri, Viterbo, 2009, Sette città editore.

<sup>89</sup> *Ibidem*.

finiva per essere poco comprensibile a studenti stranieri, che non erano magari neanche mai stati in Giappone<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> *Ibidem.*

Conclusioni.

In questo momento storico l'approccio educativo si evolve decisamente verso lo studio delle lingue attraverso la realizzazione pratica del cambio di prospettiva nell'insegnamento, oramai tutta mirata all'atto comunicativo. Questo cambio di visuale, già teorizzato negli anni settanta arrivò ad essere applicato anche all'insegnamento del giapponese.

Per quanto attenne però al giapponese nello specifico, l'esigenza che ha portato a rivedere i metodi di insegnamento e i materiali didattici è da rinvenirsi anche nell'aumento significativo degli studenti di questo ventennio. Ritengo che, come si vedrà meglio *infra* (nel capitolo 5) la diffusione di cartoni animati e fumetti giapponesi, che ha influenzato la crescita di diverse generazioni (e che continua a farlo anche oggi) abbia ampliato la conoscenza del Giappone, incuriosito e incoraggiato i bambini, dell'epoca, poi cresciuti, ad avvicinarsi allo studio della lingua giapponese.

Inoltre, l'operazione di promozione della lingua giapponese all'estero della Japan Foundation, l'inaugurazione dei suoi corsi con insegnanti madrelingua specializzati, oltre allo scambio che ne è derivato, nonché l'istituzione della certificazione di lingua giapponese in Italia ne hanno senz'altro accelerato la velocità della diffusione in Italia.

## 5. Lo studio della lingua giapponese dagli anni 2000 a oggi. La situazione attuale.

### 5.1. Sistema scolastico italiano e le politiche dell'educazione linguistica italiane ed europee.

L'evoluzione del sistema scolastico italiano, e quindi le molteplici riforme relative alle politiche educative sono proseguite, senza soluzione di continuità, sino ai giorni nostri.

Per completare il quadro dello sviluppo del sistema scolastico, appare utile riportare (seppur sommariamente) le riforme che dagli anni 2000 ad oggi hanno segnato le tappe essenziali<sup>1</sup> di questo percorso, con particolare riguardo agli effetti che hanno generato sull'educazione linguistica.

- Nel 2003 è stata emanata la c.d. “Riforma Moratti”, una riforma che lasciò delusi<sup>2</sup> dal punto di vista didattico poiché non tenne praticamente conto dei nuovi approdi glottodidattici e prevede l'insegnamento alla scuola elementare della sola lingua inglese e alla scuola media anche di una seconda lingua ma per sole due ore alla settimana (integrabile opzionalmente con altre ore). Si prospettò di inserire la seconda lingua anche alle superiori, ma questa parte di riforma venne bloccata del 2006 dal ministro Fioroni (in un contesto di stallo delle riforme che riguardavano le scuole superiori).
- Nel 2004 si diede vita al “Progetto di formazione in inglese per i maestri elementari” al fine di rendere effettivo quanto previsto nella riforma Moratti, secondo la quale ogni classe doveva avere il proprio docente di inglese. Per il raggiungimento di questo obiettivo furono stipulate diverse convenzioni con i centri linguistici universitari, per la formazione dei docenti delle elementari, affinché certificassero il raggiungimento del livello di inglese B1 per i maestri che avevano seguito i corsi organizzati dagli Uffici Scolastici Regionali.
- Nel 2006 prese vita lo “Osservatorio De Torre”<sup>3</sup> che è un “*osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, composto paritariamente da studiosi e funzionari ministeriali*”<sup>4</sup> che definì le linee guida del Ministero della Pubblica Istruzione per l'integrazione a scuola degli alunni stranieri. Appare rilevante che, oltre che alla previsione dell'insegnamento della lingua italiana, che per la prima volta sia stato deciso di mantenere le lingue d'origine degli alunni non italiani.

---

<sup>1</sup> La fonte della ricostruzione storica e delle tappe segnate dalle riforme è Paolo BALBONI, Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>2</sup> Paolo BALBONI, Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>3</sup> Come specificato in Paolo BALBONI, Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

- Nel 2007 entrò in vigore la “Riforma Mussi”, concernente non la scuola, ma l’università. Con tale intervento si è introdotto l’obbligo per tutti gli studenti universitari di qualsiasi facoltà di ottenere un’idoneità di lingua inglese (livello B1). Si rileva che si tratta della prima volta che delle riforme sulla politica educativa hanno una portata di precetto generale in tema di università; come si è visto infatti, sino a questo momento le politiche di educazione linguistica hanno sempre riguardato la scuola e non vi erano mai state scelte unitarie per il mondo universitario. Appare evidente, come stavolta sia stata riconosciuta la fondamentale esigenza di assicurarsi che tutti gli studenti universitari, che poi si sarebbero affacciati al mondo del lavoro, avessero una conoscenza (almeno di base) della lingua inglese, per potersi offrire in modo competitivo anche a livello internazionale. Questa previsione ebbe delle ripercussioni anche sulla scelta della lingua inglese a scuola e aumentarono gli studenti delle scuole superiori che conseguirono certificazioni di lingua inglese, per poi produrle all’università a e evitare di dover affrontare l’esame<sup>5</sup>.
- Nel 2009 invece fu varata la “Riforma Gelmini”, che non fu emanata in un unico atto, ma attraverso diversi provvedimenti (leggi, decreti, direttive) intesi a regolare molteplici aspetti dell’istruzione. In particolare:
  - L’obbligo scolastico tornò ad essere fino ai 14 anni di età (il precedente governo lo aveva esteso sino ai 16);
  - Si istituì il maestro unico nella scuola primaria, così concludendo l’esperienza degli insegnanti specialisti di inglese;
  - Si eliminò l’obbligo di studiare una seconda lingua alla scuola media (regredendo rispetto alla riforma Moratti);
  - Si prevede la possibilità di sostituire il latino con una seconda lingua straniera nei licei scientifici.

La riforma Gelmini verrà in particolare ricordata come il più grande taglio ai fondi della scuola pubblica (oltre ad essersi mossa in controtendenza rispetto al processo innovativo che era in atto dalla riforma Fioroni) e pertanto non lascerà una semplice eredità<sup>6</sup> alle riforme successive.

- Il governo che successivo, insediatosi nel 2011, fu un c.d. governo tecnico, affidato al Prof. Monti, per tentare di sollevare l’Italia dalla gravosa crisi economica in cui si trovava. Il ministro dell’istruzione fu Profumo, che remase in carica sino al 2013. Pur avendo a disposizione fondi

---

<sup>5</sup> Paolo BALBONI, Storia dell’educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET 2009.

<sup>6</sup> Giosuè PISCOPO, 160 anni di politica scolastica in Italia (1861/2021), Roma, 21 luglio 2021, Aracne Editore.

di consistenza minima, strutturò una riforma che scelse di basare su cinque obiettivi tutti volti ad allineare la situazione italiana con quella più avanzata del resto di Europa. La riforma si articolava sui seguenti punti:

1. *Rafforzare le competenze base dei giovani;*
2. *Valorizzare la professionalità dei docenti;*
3. *Valorizzare l'apprendimento in una pluralità di contesti;*
4. *Fa dialogare i sistemi di istruzione, formazione e lavoro per il rilancio della cultura tecnica e scientifica e il sostegno all'occupazione;*
5. *Promuovere e sostenere l'innovazione digitale nella scuola*<sup>7</sup>.

In questo contesto fu promosso il merito degli studenti, sia a scuola sia nelle università. Nelle intenzioni del Ministro era un modo per ovviare alla mancanza di fondi (finanziando solo i più meritevoli), tuttavia ricevette forti critiche che rilevavano come fosse invece necessario promuovere ed estendere il diritto allo studio per tutti gli allievi e non solo per i più capaci.

- Nel 2013 il governo passò in mano a Bersani, nominato dal Presidente della Repubblica poiché il risultato delle elezioni politiche non consentiva una governabilità e, in attesa di poter formare un governo, Napolitano nominò “i dieci saggi” provenienti dalle principali forze politiche e dal mondo accademico, affinché potessero dare impulso alle riforme essenziali per il Paese.

Parte delle proposte dei “dieci saggi” riguardò proprio l'ambito dell'istruzione e della formazione. In particolare, sottolinearono la necessità di contrastare l'abbandono scolastico, in Italia molto più comune rispetto al resto dei Paesi europei; di istituire borse di studio per i più meritevoli, di evolversi verso mezzi e linguaggi digitali<sup>8</sup>.

- Poco dopo, sempre nel 2013, sotto il nuovo governo Letta, il Ministero della Pubblica Istruzione fu assegnato al ministro Carrozza, che ampliò la disponibilità dei fondi per la scuola, semplificò le procedure di assunzione dei docenti e promosse la connettività *wireless* per l'accesso degli studenti al materiale didattico.
- Nel 2015, con la Legge n. 107 del 13 luglio 2015, emanata durante la carica del governo Renzi (Ministro dell'Istruzione Giannini) si diede vita alla riforma c.d. “La buona scuola”<sup>9</sup>, che proponeva un cambio radicale dell'assetto scolastico italiano. In particolare, lo scopo primario che animò questo provvedimento fu il rafforzamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche

---

<sup>7</sup> Gios Giosuè PISCOPO, 160 anni di politica scolastica in Italia (1861/2021), Roma, 21 luglio 2021, Aracne Editore.

<sup>8</sup> *Ibidem.*

<sup>9</sup> *Ibidem.*

che serve *“Per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l’abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo e culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente di cittadini”*<sup>10</sup>.

A proposito dell’educazione linguistica, nello stesso articolo 1 della legge n. 107 del 13 luglio 2015 (la legge conta un solo articolo di 212 commi) al comma 7 si legge:

*“7. Le istituzioni scolastiche, nei limiti delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, individuano il fabbisogno di posti dell’organico dell’autonomia, in relazione all’offerta formativa che intendono realizzare, nel rispetto del monte orario degli insegnamenti e tenuto conto della quota di autonomia dei curricoli e degli spazi di flessibilità, nonché in riferimento a iniziative di potenziamento dell’offerta formativa e delle attività progettuali, per il raggiungimento degli obiettivi formativi individuati come prioritari tra i seguenti:*

*a) valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all’italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell’Unione europea (...)”*<sup>11</sup>.

- Dal 2016 e sino al 2018 passò a Gentiloni, con al MIUR il ministro Fedeli, che si occupò più che altro di riforma scolastica dal punto di vista politico: ripristino dei rapporti con i sindacati; messa a norma degli edifici scolastici; assunzioni dei docenti e revisione delle funzioni degli organi scolastici e, inoltre, cercò un nuovo equilibrio per quanto riguarda la meritocrazia nella scuola.
- Nel 2018 il governo fu affidato al Prof. Conte, che nel discorso programmatico che tenne per la fiducia non concesse alcuno spazio alla scuola. Anche se nel “Contratto per il Governo del Cambiamento” risulta un paragrafo dedicato, ove si legge che *“La scuola italiana ha vissuto in questi anni momenti di grave difficoltà. Dopo le politiche dei tagli lineari e del risparmio, l’istruzione deve tornare al centro del nostro sistema Paese. La buona qualità dell’insegnamento, fin dai primi anni, rappresenta una condizione indispensabile per la corretta formazione dei*

---

<sup>10</sup> Legge 107/2015, art. 1 comma 1.

<sup>11</sup> Legge 107/2015, art. 1 comma 7.

*nostri ragazzi. La nostra scuola dovrà essere in grado di fornire gli strumenti adeguati per affrontare il futuro con fiducia. Per far ciò occorre ripartire innanzitutto dai docenti”<sup>12</sup>.*

Anche in questo periodo le riforme hanno interessato soprattutto le modalità di assunzione dei docenti<sup>13</sup>.

- Tra il 2018 e il 2019 si sono susseguiti al MIUR il ministro Fioramonti e il ministro Azzolina. Quest’ultima indicò persino sulla sua pagina Facebook le linee sulle quali si sarebbe concentrata la sua azione:

*“1. concorsi per gli insegnanti dell’Infanzia, Primaria e Secondaria (ordinario e straordinario);  
2. provvedimenti attuativi del decreto scuola per velocizzare la chiamata dei supplenti e consentire a chi vuole subito il contratto a tempo indeterminato di poter andare a insegnare volontariamente anche in una regione diversa dalla propria;  
3. tavolo per il rinnovo del contratto;  
4. nuovo ciclo di formazione degli insegnanti di sostegno specializzati;  
5. pubblicazione delle materie della seconda prova degli Esami di Stato del secondo grado entro fine mese;  
6. Linee guida per l’Educazione civica;  
7. velocizzazione della spesa in materia di edilizia scolastica;  
8. attivazione di un tavolo sull’innovazione didattica con dentro docenti e dirigenti esperti;  
9. valorizzazione di tutto il personale scolastico;  
10. Avvio di processi di sburocratizzazione per semplificare quelle pratiche rendono difficile la vita quotidiana di dirigenti e segreterie scolastiche”<sup>14</sup>.*

Anche solo leggendo questa dichiarazione di intenti si comprende che le modifiche di questi ultimi anni hanno avuto ad oggetto mere questioni organizzative e gestionali dell’amministrazione scolastica piuttosto che vere e proprie politiche educative.

Per quanto riguarda, invece, le politiche di educazione linguistica di questi ultimi venti anni, si può affermare che gli studi portati avanti da Freddi<sup>15</sup> abbiano effettivamente dato vita a una corrente (secondo alcuni si può persino parlare di una vera e propria scuola glottodidattica di Venezia, ove Freddi

---

<sup>12</sup> Gios Giosuè PISCOPO, 160 anni di politica scolastica in Italia (1861/2021), Roma, 21 luglio 2021, Aracne Editore.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> 10 gennaio 2020: <https://www.facebook.com/LuciaAzzolina82> citato in Gios Giosuè PISCOPO, 160 anni di politica scolastica in Italia (1861/2021), Roma, 21 luglio 2021, Aracne Editore.

<sup>15</sup> Paolo BALBONI, *Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam*, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca’ Foscari.

e i suoi allievi studiarono) e che questa abbia lasciato una tangibile eredità all'educazione linguistica contemporanea.

Le linee fondamentali<sup>16</sup> della “scuola veneziana”<sup>17</sup> possono essere delineate in:

- a. Una categoria di pensiero educativo: ovvero una glottodidattica che considera la persona dello studente nella sua globalità cognitiva integrata alla sua vita autonoma e relazionale;
- b. Una categoria epistemologica: la visione della glottodidattica come scienza interdisciplinare, che comprende le scienze del linguaggio, della comunicazione, neuropsicologiche, dell'educazione;
- c. Un orientamento sociale: un'idea di educazione linguistica che miri alla comunicazione e tramite questa all'integrazione delle persone;
- d. Un impegno nella politica linguistica, attraverso la partecipazione attiva a commissioni e gruppi di lavoro anche con la Commissione Europea e tramite i Ministeri italiani;
- e. Una metodologia di ricerca che riesca a coniugare conoscenza e azione, quindi la dimensione teorica con la dimensione pratica;
- f. Un concetto di educazione linguistica rinnovato, attraverso lo studio e il perfezionamento della comunicazione in italiano, che convive con le realtà legate al dialetto.

Senza dubbio queste conclusioni alle quali si è approdato con gli studi linguistici dopo quasi trent'anni di evoluzione in Italia, rappresentano anche le linee guida dell'educazione linguistica attuale, che concepisce la lingua nella realtà in cui vivono coloro che la studiano e la parlano.

Per quanto attiene alle università, come anticipato *supra*, si è assistito in tempi recenti a una disposizione di politica linguistica unitaria, contrariamente a quanto avvenuto storicamente (come si è potuto constatare grazie alla ricostruzione storica delle politiche di educazione linguistica anche universitaria *supra*, nei capitoli 1, 2, 3 e 4). Infatti, nel 2007, con la “Riforma Mussi”, che aveva ad oggetto l'università, venne previsto l'obbligo per tutti gli studenti universitari di qualsiasi facoltà di ottenere un'idoneità di lingua inglese (livello B1).

Appare evidente che questa previsione sia scaturita dalla assoluta necessità di conoscere almeno l'inglese per entrare in un mercato del lavoro sempre più internazionale. Inoltre, come sovente avviene, per ottenere un cambiamento rilevante, l'ordinamento pone un obbligo come sbarramento, così da ottenere,

---

<sup>16</sup> La fonte dell'elenco è Paolo BALBONI, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam, in EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012, Venezia, 2012, edizioni Ca' Foscari.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

seppur in prima battuta coercitivamente, che la previsione venga rispettata e, tramite essa, che il risultato venga raggiunto.

Grazie a questa disposizione si è infatti assistito non solo all'obbligo di ottenimento della certificazione di inglese da parte degli studenti universitari, ma anche alla maggiore diffusione dello studio della lingua inglese tra gli studenti scuole medie o superiori, motivati dall'obiettivo di ottenere la certificazione internazionale di lingua prima dell'iscrizione all'università, in modo di evitare di dover sostenere l'esame una volta immatricolati, poiché l'università avrebbe riconosciuto la certificazione.

Possiamo pertanto concludere che la previsione di un obbligo, in questo ambito, ha condotto al risultato sperato, poiché tutti gli universitari italiani hanno raggiunto il livello B1 di inglese.

Peraltro, alcune università (almeno per l'accesso ai corsi di laurea magistrale) richiedono oggi il livello B2<sup>18</sup> di inglese; anche per i concorsi pubblici, attualmente il livello di inglese richiesto per avere assegnato punteggio è normalmente il B2 (o dal B2 in su)<sup>19</sup>.

In concomitanza con tale previsione, che quindi ha condotto tutti gli studenti universitari a conoscere la lingua inglese almeno a livello intermedio, si rileva che il numero degli iscritti alle università ha mantenuto una tendenza crescente (già rilevata *supra* relativamente al ventennio che va dal 1980 al 2000 circa, nel capitolo 4).

Consultando i dati ISTAT si può infatti verificare che gli studenti iscritti all'università nell'anno accademico 2020/2021 sono stati 330.898<sup>20</sup> contro i 319.264 dell'anno accademico 2001/2002<sup>21</sup>. Gli immatricolati all'università in quest'ultimo ventennio sono quindi aumentati; per quanto non si sia trattato di un largo aumento numerico, la tendenza crescente<sup>22</sup>.

Sul punto appare rilevante notare che gli iscritti all'università nell'anno 2001/2002 (che quindi avevano per la maggior parte 19 anni) sono nati circa nel 1982, anno nel quale il numero di nati vivi, secondo i

---

<sup>18</sup> STUDENTI.IT, *Quali certificazioni di inglese sono utili in ambito accademico?*, 6 aprile 2022, in <https://www.studenti.it>, <https://www.studenti.it/certificazioni-inglese-ambito-accademico.html>.

<sup>19</sup> CONCORSANDO.IT, *Certificazioni linguistiche e informatiche per concorsi*, in <https://www.concorsando.it>, <https://www.concorsando.it/blog/certificazioni-linguistiche-e-informatiche-per-concorsi-pubblici/#h-certificazioni-linguistiche-per-concorsi-pubblici-cosa-sono-e-come-ottenerle>.

<sup>20</sup> MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA, *Didattica. Tutti gli atenei*, in <http://ustat.miur.it>, <http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei>.

<sup>21</sup> [https://www.istat.it/it/files/2011/03/prima\\_parte.pdf](https://www.istat.it/it/files/2011/03/prima_parte.pdf)

<sup>22</sup> Se si guarda ai diplomati dell'anno 2000/2001 risultano essere 456.000 circa (cfr. tabella "Licenziati e diplomati delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado, per sesso – Anni scolastici 1945/46-2013/14" in [https://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no\\_cache=1&tx\\_usercento\\_centofe%5Bcategoria%5D=7&tx\\_usercento\\_centofe%5Baction%5D=show&tx\\_usercento\\_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=1b020e5419ca607971010a98271e3209](https://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5Bcategoria%5D=7&tx_usercento_centofe%5Baction%5D=show&tx_usercento_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=1b020e5419ca607971010a98271e3209)), mentre non sono ancora disponibili i dati del 2021. In ogni caso, gli ultimi disponibili sono quelli del 2019 che attestano un numero di diplomati di 486.696 (cfr. <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=39239>).

dati ISTAT<sup>23</sup>, è stato pari a 619.097, mentre lo stesso dato per i nati nel 2002 (ossia il numero di coloro che si sono iscritti all'università nell'anno accademico 2021/2022) è stato pari a 538.198. Quindi il tasso di crescita delle iscrizioni universitarie è evidentemente maggiore di quello che potrebbe sembrare analizzando solo i dati nominali relativi alle iscrizioni: diminuendo le nascite per classe di età sono diminuite anche le persone che potevano iscriversi all'università in un determinato anno e nonostante questo è aumentato il numero degli iscritti.

Resta tuttavia innegabile che l'Italia si assesti di molto al di sotto della media europea: *“In Italia solo un adulto su cinque ha una laurea, molto meno della media dei Paesi dell'Unione europea. Il rapporto dell'Istat racconta che il divario sui livelli di istruzione tra il nostro Paese e quelli intorno è in crescita. Il 20,1% della popolazione tra i 25 e i 64 anni possiede una laurea contro il 32,8% nell'Ue”*<sup>24</sup>.

D'altra parte, è comunque utile rilevare che l'aumento di immatricolati e di laureati ha influito anche sull'aumento delle conoscenze linguistiche, relative alla lingua inglese, poiché l'obbligo di ottenere la certificazione di livello B1 ha prodotto un aumento della diffusione della lingua inglese in Italia. Infatti, come si evince dai dati ISTAT del MIUR nell'anno accademico 2020/2021 si sono laureate 344.850<sup>25</sup> persone, che dobbiamo ritenere abbiano almeno raggiunto il livello B1 di inglese.

Pertanto, in questi ultimi vent'anni possiamo ritenere che sia aumentato sia il livello di istruzione sia la sensibilità e la diffusione verso le lingue straniere, grazie allo studio di due lingue straniere a scuola e all'obbligo di ottenimento della certificazione B1 di inglese all'università.

Se si indagano le ragioni che spingono gli italiani a laurearsi (per la quale si è registrato un importante aumento delle immatricolazioni negli ultimi anni), emerge che la maggior parte di loro ritiene che l'università costituisca un investimento utile per trovare lavoro o un lavoro ben retribuito.

Si legge infatti sul Giornale della Piccola e Media Impresa (PMI) che *“Tra chi prosegue gli studi con l'iscrizione all'università, la motivazione principale è di natura lavorativa (68,2%): il 45,0% dei diplomati intende infatti migliorare le opportunità di trovare lavoro, il 22,1% ritiene che la laurea sia*

---

<sup>23</sup> Tabella “nati vivi per classi di età della madre – anni 1949-2014 in [https://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no\\_cache=1&tx\\_usercento\\_centofe%5Bcategoria%5D=2&tx\\_usercento\\_centofe%5Baction%5D=show&tx\\_usercento\\_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=5dc94093f50e10c9e55a034d4c6ba123](https://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5Bcategoria%5D=2&tx_usercento_centofe%5Baction%5D=show&tx_usercento_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=5dc94093f50e10c9e55a034d4c6ba123)

<sup>24</sup> Viola GIOVANNOLI, *Istat, cresce il gap sull'istruzione: in Italia i laureati sono solo il 20,1%, in Europa il 32,8%*, in La Repubblica, <https://www.repubblica.it>,

[https://www.repubblica.it/cronaca/2021/10/08/news/istat\\_in\\_italia\\_20\\_1\\_di\\_laureati\\_contro\\_il\\_32\\_8\\_dell\\_europa-321370068/](https://www.repubblica.it/cronaca/2021/10/08/news/istat_in_italia_20_1_di_laureati_contro_il_32_8_dell_europa-321370068/).

<sup>25</sup> MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA, *Didattica. Tutti gli atenei*, in <http://ustat.miur.it>, <http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei>.

necessaria per trovare lavoro e l'1,1% dichiara di essersi iscritto non avendo trovato alcun impiego. Il 30,2% è spinto invece dal desiderio di potenziare la propria formazione culturale.

La tendenza è confermata all'interno di tutti i tipi di diploma. In particolare, il 49,5% dei tecnici dichiara di essersi iscritto per migliorare le possibilità di trovare lavoro; è il 43,7% per i liceali e 37,1% per i professionali. Per i liceali, più di altri, l'iscrizione all'università viene vissuta come una necessità per accedere al mercato del lavoro (26,2%; è pari al 12,2% per i tecnici e 15,9% per i professionali). Infine, la prosecuzione degli studi è dettata dal desiderio di migliorare la propria formazione per il 41,4% dei professionali, rispetto al 28,1% dei liceali e al 34,1% dei tecnici<sup>26</sup>.

Sappiamo tuttavia che più della metà dei laureati si dichiara insoddisfatto del proprio corso di studi al termine del percorso universitario (il 65,4% di coloro che hanno concluso un percorso di durata tra i 4 e i 6 anni e il 51,3% di coloro che ha invece frequentato corsi di durata triennale)<sup>27</sup>. Questo dato, come il fatto che l'Italia occupi il penultimo posto in Europa come percentuale di laureati, appare coerente con il sistema del mercato del lavoro attuale, infatti *“Eurostat calcola la percentuale di persone tra i 30 e i 34 anni in possesso di un titolo di studio terziario che ha un lavoro a distanza di tre anni dall'ottenimento del titolo, escludendo coloro che sono impegnati in nuovi percorsi di formazione (master, dottorato o ulteriori lauree). Il risultato è che la media europea dei 28 Paesi è dell'85,5%, l'Olanda e la Germania superano il 94% mentre l'Italia si posiziona al penultimo posto con un preoccupante 62,8 per cento”*<sup>28</sup>.

Possiamo, pertanto, concludere che negli ultimi vent'anni il livello di istruzione degli italiani sia cresciuto così come il livello di educazione linguistica; tuttavia, per ragioni strutturali legate al mercato del lavoro e alla programmazione dei corsi universitari<sup>29</sup> nell'ultimo anno si è registrata per la prima volta un'inversione di tendenza<sup>30</sup> rispetto alla crescita degli immatricolati e degli iscritti alle università dovuta soprattutto alle enormi difficoltà che hanno i laureati a entrare nel mercato del lavoro.

---

<sup>26</sup> GIORNALE DELLE PMI, *Il 70% dei diplomati si iscrivono all'università*, 31 gennaio 2019, <https://www.giornaledellepmi.it/>, <https://www.giornaledellepmi.it/il-70-dei-diplomati-si-iscrivono-alluniversita/>.

<sup>27</sup> [https://www.istat.it/files/2011/03/prima\\_parte.pdf](https://www.istat.it/files/2011/03/prima_parte.pdf), ma cfr. sul punto anche ANSA, *Studenti italiani insoddisfatti: troppo studio e pochi sbocchi di lavoro*, in “Ricerca biennale Sodexo sulla University lifestyle di 4000 universitari. Italia fanalino di coda”, 22 gennaio 2018, in <https://www.ansa.it>, [https://www.ansa.it/canale\\_lifestyle/notizie/societa\\_diritti/2018/01/21/studenti-italiani-insoddisfatti-troppo-studio-e-pochi-sbocchi-di-lavoro\\_27a07e53-5c45-4c6f-9d8b-e73adda1364a.html](https://www.ansa.it/canale_lifestyle/notizie/societa_diritti/2018/01/21/studenti-italiani-insoddisfatti-troppo-studio-e-pochi-sbocchi-di-lavoro_27a07e53-5c45-4c6f-9d8b-e73adda1364a.html).

<sup>28</sup> Francesco SEGHEZZI, *Perché i laureati faticano a trovare lavoro in Italia*, in IL SOLE 24 ORE, [https://www.ilsole24ore.com/art/perche-laureati-faticano-trovare-lavoro-italia-ACRDzYe?refresh\\_ce=1](https://www.ilsole24ore.com/art/perche-laureati-faticano-trovare-lavoro-italia-ACRDzYe?refresh_ce=1).

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> DEALFLOWER, FINANCIAL AND LEGAL NEWS, *Calano gli iscritti all'università: economia viene scelta sempre di meno*, 11 gennaio 2022, in <https://dealflower.it/>, <https://dealflower.it/calano-iscritti-universita-economia-scelta-sempre-meno/>.

Per quanto non ancora valutabile, poiché sarà necessario verificare in futuro se la tendenza si confermerà in decrescita o meno, il dato appare rischioso poiché l'Italia si trova già molto indietro rispetto all'Europa, per livello culturale. Se dovesse calare ulteriormente il livello di iscritti all'università potrebbe non riuscire mai a colmare questa distanza.

#### 5.1.1. Le politiche dell'educazione linguistica europea.

L'Unione Europea ha contribuito in modo decisivo alla diffusione dell'insegnamento delle lingue nei vari Stati membri. In particolare, in Italia l'insegnamento dell'inglese a tutti e la sensibilizzazione verso l'educazione linguistica sono state influenzate dalle politiche linguistiche europee, che hanno da sempre valorizzato e promosso lo sviluppo di competenze linguistiche dei cittadini degli stati membri.

Negli ultimi venti anni sono state spesso adottate decisioni che potessero implementare il plurilinguismo europeo.

Di particolare importanza, l'obiettivo di Barcellona<sup>31</sup> del 2002 ove ci si prefiggeva di porre in essere azioni volte a *“migliorare la padronanza delle competenze di base, segnatamente mediante l'insegnamento di almeno due lingue straniere sin dall'infanzia”* e a fissare un indicatore di competenza linguistica<sup>32</sup>.

Al fine di dare attuazione a tale obiettivo, nel 2006 è stato definito un indicatore europeo e nel 2009 è stato adottato il *“Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020), in cui si sottolinea l'importanza di rafforzare le competenze linguistiche”*<sup>33</sup>.

Ancora, nel 2008 sono state adottate le conclusioni del Consiglio Europeo 2008/C140/10 nelle quali si sono invitati gli stati membri ad una maggiore cooperazione per migliorare l'effettività e l'insegnamento delle lingue e la Risoluzione del Consiglio d'Europa del 21 novembre 2008 che individuava nel multilinguismo un mezzo per la competitività e la mobilità occupazionale<sup>34</sup>.

Al fine di dare attuazione al piano strategico ET2020, il Consiglio Europeo e la Commissione Europea hanno adottato un progetto di attuazione congiunta per il raggiungimento degli obiettivi.

Nel quadro strategico è stato previsto un gruppo di lavoro sulle lingue, che ha prodotto un'analisi per comprendere difficoltà e opportunità nell'insegnamento delle lingue straniere nei Paesi membri. Lo

---

<sup>31</sup> <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:296E:0271:0273:IT:PDF>

<sup>32</sup> Francesca ENDRIZZI, *La promozione del multilinguismo e l'uso della metodologia CLIL – Content and Language Integrated Learning. La posizione dell'Unione europea,* in <http://www.europa.provincia.tn.it>, [http://www.europa.provincia.tn.it/binary/pat\\_puntoeuropa/tirocini\\_presso\\_bruelles/Francesca\\_Endrizzi\\_final.1467204646.pdf](http://www.europa.provincia.tn.it/binary/pat_puntoeuropa/tirocini_presso_bruelles/Francesca_Endrizzi_final.1467204646.pdf).

<sup>33</sup> *Ibidem.*

<sup>34</sup> *Ibidem.*

studio ha lasciato emergere che nonostante gli ingenti fondi stanziati negli ultimi anni, gli allievi europei non sono ancora all'altezza delle aspettative e che il problema è da rilevare nella qualità, quindi nell'efficacia, dell'insegnamento (e non nella quantità di possibilità disponibili per studiare le lingue)<sup>35</sup>. Nel 2012 la Commissione Europea ha adottato prodotto un documento di lavoro intitolato "Competenze linguistiche per l'occupazione, la mobilità e la crescita". Anche solo dal titolo si comprende perfettamente che il multilinguismo viene collegato strettamente con la mobilità e l'efficienza di un mercato del lavoro europeo.

Con l'adozione di tale documento la Commissione ha invitato gli Stati membri ad *"aumentare l'efficienza dell'insegnamento, operando sia sul fronte qualitativo sia quantitativo, mantenendo un costante monitoraggio dell'efficacia"*. In particolare, esplicitava che era necessario intervenire su diversi fronti<sup>36</sup>:

- Le pratiche di insegnamento, che devono poter essere esplicate con strumenti innovativi;
- L'uso di strumenti interattivi basati "sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)";
- La formazione costante e anche linguistica degli insegnanti<sup>37</sup>.

Al fine di incrementare le competenze linguistiche, la Commissione ha proposto di istituire uno standard di riferimento per l'apprendimento delle lingue in Europa e nel documento di lavoro è stabilito che *"Entro il 2020, almeno il 50% di alunni di quindici anni di età deve aver conseguito una padronanza della prima lingua straniera studiata, tale da potersi definire autonomo (comparato all'attuale 42%) e almeno il 75% degli studenti della scuola secondaria inferiore deve studiare almeno due lingue straniere (contro l'attuale 61%)"*<sup>38</sup>.

L'ultimo rapporto sull'insegnamento delle lingue in Europa risale al 2018 e tiene traccia dei progressi sino al 2017, In esso può leggersi che *"Rispetto a 10 anni fa, è cresciuto il numero di studenti della scuola secondaria inferiore che ora studiano due lingue straniere. A livello UE, il 59,7% di tutti gli studenti iscritti all'istruzione secondaria inferiore ha studiato due o più lingue straniere nel 2014. Tale aumento è sostanziale se comparato al 2005, anno in cui la percentuale era pari soltanto al 46,7% (vedere la figura C4), e riflette un cambiamento nelle politiche di vari paesi, che hanno puntato ad aumentare il numero di studenti che imparano una seconda lingua nonché ad abbassare l'età in cui si*

---

<sup>35</sup> Francesca ENDRIZZI, La promozione del multilinguismo e l'uso della metodologia CLIL – Content and Language Integrated Learning. La posizione dell'Unione europea, in <http://www.europa.provincia.tn.it>, [http://www.europa.provincia.tn.it/binary/pat\\_puntoeuropa/tirocini\\_presso\\_bruelles/Francesca\\_Endrizzi\\_final.1467204646.pdf](http://www.europa.provincia.tn.it/binary/pat_puntoeuropa/tirocini_presso_bruelles/Francesca_Endrizzi_final.1467204646.pdf) .

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> *Ibidem*.

*comincia a studiarla. Invero, a differenza del 2003, l'apprendimento di una seconda lingua straniera è ora obbligatorio per tutti gli studenti dagli ultimi anni dell'istruzione primaria in Danimarca, Grecia e Islanda e dall'inizio del ciclo secondario inferiore in Repubblica ceca, Francia, Italia, Malta e Polonia*"<sup>39</sup>.

Appare infine utile rilevare qui che oltre ad essere previsto l'utilizzo delle tecnologie come mezzo per l'apprendimento linguistico, l'Europa ha pubblicato nel 2021 il rapporto DESI (The Digital Economy and Society Index), dal quale si è potuto evincere che durante il periodo della pandemia da Covid-19 tutti i Paesi membri hanno fatto progressi nella digitalizzazione, ma risultano ancora indietro per una sua completa attuazione. Per questo è stato previsto il 2030 come momento di raggiungimento dell'implementazione delle competenze digitali in Europa<sup>40</sup>.

Questo ci dimostra un'importante intenzione innovativa dal punto di vista digitale, presente nelle politiche europee.

---

<sup>39</sup> EURYDICE, *Quaderno 36 insegnamento delle lingue UE*, in <https://eurydice.indire.it>, [https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/03/Eurydice\\_quaderno\\_n36\\_insegnamento\\_lingue\\_UE.pdf](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/03/Eurydice_quaderno_n36_insegnamento_lingue_UE.pdf), 15 giugno 2022.

<sup>40</sup> AGENDA DIGITALE EU, *Università online, l'Italia tra gravi ritardi ed esami virtuali*, 5 gennaio 2017, in <https://www.agendadigitale.eu>, <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/universita-online-l-italia-tra-gravi-ritardi-ed-esamifici-virtuali/>, 15 giugno 2022.

### 5.1.2. La diffusione delle università e delle università telematiche e l'e-learning.

Il rapporto dell'OCSE già nel 2013 ha stimato che l'Italia aveva un ritardo di 15 anni rispetto all'Inghilterra sullo sviluppo dell'e-learning<sup>41</sup>.

Le ragioni per le quali si era rimasti indietro sono principalmente due:

1. La classe dirigente considera ancora gli strumenti tecnologici come uno strumento di alienazione dalla relazione didattica<sup>42</sup> e quindi pericolosi per l'apprendimento;
2. L'innovazione tecnologica si è evoluta per anni molto lentamente e ha prodotto, in alcuni casi, delle università telematiche che consistevano in “esamifici virtuali” che poiché privati tendevano a garantire la promozione<sup>43</sup>.

Queste convinzioni hanno senz'altro contribuito alla formazione di un forte pregiudizio nei confronti degli Enti che hanno un'offerta formativa digitalizzata.

Nonostante tale contesto generale, nel 2003 l'allora ministro dell'Istruzione Moratti ha emanato il Decreto Ministeriale del 17 aprile 2003<sup>44</sup> con la finalità di definire “i criteri e le procedure di accreditamento dei corsi di studio a distanza delle Università statali e non statali e delle istituzioni universitarie abilitate a rilasciare titoli accademici” equiparati a quelli statali.

In particolare, il decreto ha definito anche che cosa si intende per didattica a distanza. Infatti, all'articolo 2 si legge che “1. I corsi di studio a distanza sono caratterizzati da:

- a) *l'utilizzo della connessione in rete per la fruizione dei materiali didattici e lo sviluppo di attività formative basate sull'interattività con i docenti/tutor e con gli altri studenti;*
- b) *l'impiego del personal computer, eventualmente integrato da altre interfacce e dispositivi come strumento principale per la partecipazione al percorso di apprendimento;*
- c) *un alto grado di indipendenza del percorso didattico da vincoli di presenza fisica o di orario specifico;*
- d) *l'utilizzo di contenuti didattici standard, interoperabili e modularmente organizzati, personalizzabili rispetto alle caratteristiche degli utenti finali e ai percorsi di erogazione;*

---

<sup>41</sup> CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION, *Review of the Italian strategy for digital schools*, in <https://www.oecd.org>, <https://www.oecd.org/education/cei/Innovation%20Strategy%20Working%20Paper%2090.pdf>.

<sup>42</sup> AGENDA DIGITALE EU, *Università online, l'Italia tra gravi ritardi ed esami virtuali*, 5 gennaio 2017, in <https://www.agendadigitale.eu>, <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/universita-online-l-italia-tra-gravi-ritardi-ed-esamifici-virtuali/>.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

<sup>44</sup> EDUCAZIONE SCUOLA, <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti>.

e) il monitoraggio continuo del livello di apprendimento, sia attraverso il tracciamento del percorso che attraverso frequenti momenti di valutazione e autovalutazione.

2. L'organizzazione didattica dei corsi di studio a distanza valorizza al massimo, pur nel rispetto delle specificità dei contenuti e degli obiettivi didattici, le potenzialità dell'Information & Communication Technology e in particolare:

a) la multimedialità, valorizzando un'effettiva integrazione tra diversi media per favorire una migliore comprensione dei contenuti;

b) l'interattività con i materiali, allo scopo di favorire percorsi di studio personalizzati e di ottimizzare l'apprendimento;

c) l'interattività umana, con la valorizzazione di tutte le tecnologie di comunicazione in rete, al fine di favorire la creazione di contesti collettivi di apprendimento;

d) l'adattività, ovvero la possibilità di personalizzare la sequenzializzazione dei percorsi didattici sulla base delle performance e delle interazioni dell'utente con i contenuti online;

e) l'interoperabilità dei sottosistemi, per il riutilizzo e l'integrazione delle risorse, utilizzati e/o generati durante l'utilizzo dei sistemi tecnologici”<sup>45</sup>.

Lo stesso decreto ha definito i criteri attraverso i quali è possibile per le università telematiche private essere riconosciute dal MIUR e quindi rilasciare titoli equipollenti a quelli statali.

Attualmente sono undici le università telematiche riconosciute dal MIUR, come si può verificare dalla consultazione del portale per le università telematiche: <https://unitelematiche.it/universita-online/> .

Ma la digitalizzazione non riguarda più, nel momento attuale, soltanto le università telematiche/private. Infatti, nonostante il pregiudizio, negli ultimi anni, con un'evoluzione lenta e complessa, anche nelle università Statali (e quindi tradizionali) “in Italia l'innovazione digitale è riuscita a fatica a farsi largo egualmente ma si sta svolgendo in maniera spesso “inavvertita” dalla stessa classe dirigente del sistema universitario. Ad esempio, un'indagine del 2012 di una ricercatrice del politecnico di Milano Maria Grazia Roberto, metteva in rilievo come l'offerta complessiva di formazione on-line degli Atenei, in varie modalità sperimentali o più generalizzate coinvolge circa l'92% degli atenei italiani e le università dotate di un proprio centro per l'E-learning risultano essere circa il 73%, mentre quasi tutti gli Atenei hanno Centri e-learning o offrono ai loro docenti i supporto di piattaforme on-line per l'apprendimento

---

<sup>45</sup> <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm170403.htm>

come Moodle o Blackboard. Sul totale delle università italiane, secondo quanto dichiarato sui siti delle università stesse, ormai solo 8 università non propongono formazione veicolata da metodologie ICT”<sup>46</sup>.

D’altro canto, l’adozione di una didattica *online*, non corrisponde alla mera pressione di un pulsante o alla semplice fruizione di *file* audio e video; essa comporta a ben vedere dell’adozione di metodologie nuove, attraverso il mezzo tecnologico, che debbono di volta in volta essere adattate alla materia, agli insegnanti e agli allievi. Infatti, *“Una didattica online bene espressa può migliorare la didattica convenzionale laddove la massificazione dei corsi pone in crisi il paradigma didattico convenzionale, basato sulle lezioni frontali. Può inoltre ampliare gli obiettivi, rivolgendosi allo studente futuro (orientamento), allo studente disagiato (per distanza, trasporti insufficienti, malattia, emergenze varie), al lavoratore con necessità di aggiornamento professionale (lifelong learning). Obiettivi che consentono di rinforzare la missione dell’università in una società più mutevole, più rapida, più diversificata”*<sup>47</sup>. Dunque, il mutamento e la trasformazione, verso la digitalizzazione devono importare l’utilizzo di nuove tecnologie, ma altrettanto rinnovati dovranno essere gli approcci didattici e pedagogici qualora si intenda raggiungere il risultato formativo.

È insomma indispensabile rinnovare la metodologia affinché lo strumento digitale possa rendere al meglio i suoi effetti. Non è sufficiente spostare solo di luogo la didattica, che deve adattarsi e rinascere nel suo nuovo spazio digitale.

Tali strumenti elettronici e in grado di fornire supporto ad un apprendimento online appaiono particolarmente indicati per la società contemporanea, che viene definita la “società della conoscenza”, perché intesa come una società che *“stimola e consente che tutti i suoi membri e gruppi sviluppino continuamente le loro conoscenze, capacità e attitudini. L’istruzione è ancorata alla cultura come sua primaria condizione di esistenza. Ciò è considerato altamente importante nei programmi di molte istituzioni sociali. Oltre ai sistemi di istruzione numerose altre agenzie sono coinvolte, i mass-media, le organizzazioni sindacali, le industrie e il commercio, i servizi sanitari (...)”*<sup>48</sup>. Un contesto sociale, in altre parole, nel quale la conoscenza è al centro anche dell’economia e dello sviluppo.

---

<sup>46</sup> AGENDA DIGITALE EU, *Università online, l’Italia tra gravi ritardi ed esami virtuali*, 5 gennaio 2017, in <https://www.agendadigitale.eu>, <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/universita-online-l-italia-tra-gravi-ritardi-ed-esamifici-virtuali/>.

<sup>47</sup> A. FORMICONI, *La tortuosa via della didattica online nell’università. Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 2016, 19(1), 105-132. [https://doi.org/10.13128/Studi\\_Formaz-18564](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-18564).

<sup>48</sup> A ALBERICI., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano,2002, Bruno Mondadori. citato in Silvia ZANLORENZI, *Diplomazia e alleanza tra Italia e Giappone negli Anni Trenta del Secolo Breve Settore scientifico-disciplinare: Storia delle*

Proprio in questo contesto, l'insegnamento con il supporto delle tecnologie trova molteplici punti di forza<sup>49</sup>, come:

- L'aggiornamento continuo dei contenuti;
- L'apprendimento effettuato anche nei luoghi di lavoro;
- L'apprendimento continuo, senza rischi che i contenuti diventino obsoleti;
- La possibilità di favorire la collaborazione attraverso il *problem solving*;
- La possibilità di personalizzare i percorsi di apprendimento, per esigenze personali o lavorative.

Questo processo, già iniziato negli scorsi anni è poi stato velocizzato nel corso degli anni di pandemia da Covid-19, durante i quali si è dovuto improvvisamente fare a meno di tutti i luoghi fisici di scambio culturale, compresi quelli di formazione, come scuole e università, ciò che costituirà oggetto di approfondimento nel prossimo paragrafo.

---

(segue nota) *Relazioni Internazionali*, Tesi di dottorato di UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE XXVII CICLO DEL DOTTORATO DI RICERCA IN Scienze Umanistiche, Indirizzo Storico e Storico-artistico 2014/2015.

<sup>49</sup> La fonte dell'elenco sulle ragioni di forza è la Tesi di dottorato Silvia ZANLORENZI, *Diplomazia e alleanza tra Italia e Giappone negli Anni Trenta del Secolo Breve* Settore scientifico-disciplinare: Storia delle Relazioni Internazionali, Tesi di dottorato di UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE XXVII CICLO DEL DOTTORATO DI RICERCA IN Scienze Umanistiche, Indirizzo Storico e Storico-artistico 2014/2015.

### 5.1.3. L'influenza della pandemia da covid-19 sull'educazione e la formazione. La rivalutazione dell'e-learning.

Nel marzo 2020 tutti gli istituti di formazione italiani (scuole di ogni ordine e grado) sono state chiuse per il primo periodo di *lockdown* al fine di evitare la diffusione del virus SARS-CoV-2, poiché i reparti di terapia intensiva di tutti gli ospedali italiani non erano più in grado di ricevere ulteriori eventuali pazienti che si fossero aggravati dopo l'eventuale contrazione del virus.

L'immediata reazione è stata quella di cercare un modo per proseguire la didattica, ricorrendo alle tecnologie che ci hanno consentito di restare in contatto<sup>50</sup>.

Il fenomeno è stato mondiale, anche se con reazioni diverse per modi e tempi; tuttavia, non era mai accaduto prima che in tutto il mondo una così grande quantità di istituzioni scolastiche si spostassero online. Infatti, da una recente ricerca<sup>51</sup> è emerso che *“Nella primavera del 2020 il 74% degli studenti del mondo, circa 1,2 miliardi di ragazzi di 186 Paesi, ha affrontato la DaD<sup>52</sup>, senza che la maggior parte dei sistemi educativi fosse strutturata e preparata per sostenere l'educazione digitale”*.

La stessa indagine, riporta poi il risultato di un'ulteriore ricerca<sup>53</sup>, dalla quale risulta che *“la maggior parte dei docenti (67%) ha insegnato online per la prima volta nella loro carriera”*<sup>54</sup>.

Per quanto riguarda l'Italia, il passaggio alla didattica a distanza, senza alcuna preparazione per la digitalizzazione ha prodotto un *“learning loss”*, consistito nel *“mancato apprendimento dal punto di vista delle competenze cognitive, più che da quello di contenuti”*<sup>55</sup>. Le ragioni sono state innegabilmente varie, dalla scarsa diffusione di connessioni a internet sufficientemente stabili per supportare la didattica online, al sovraffollamento di molte abitazioni (il 41,9%), che ha reso molto difficile raggiungere la concentrazione necessaria per seguire le lezioni a distanza. Ma la verità è che il peso più rilevante lo ha avuto ben altro: la didattica tramite *e-learning* non era stata pensata né organizzata. In altre parole, eravamo del tutto impreparati.

---

<sup>50</sup> Francesca ZAPPACOSTA, Il senso umano delle cose. Ripensare la società oltre la pandemia, Roma, edizioni 2021, L'asino d'oro.

<sup>51</sup> INDIRE (2020), Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo, novembre, in <https://www.indire.it>, [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020\\_con-grafici-1.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf).

<sup>52</sup> Didattica a Distanza.

<sup>53</sup> Di School Gateway di maggio 2020, condotta su 4.859 intervistati in 40 Paesi in INDIRE (2020), Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo, novembre, in <https://www.indire.it>, [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020\\_con-grafici-1.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf).

<sup>54</sup> INDIRE (2020), Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo, novembre, in <https://www.indire.it>, [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020\\_con-grafici-1.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf).

<sup>55</sup> Francesca ZAPPACOSTA, Il senso umano delle cose. Ripensare la società oltre la pandemia, Roma, edizioni 2021, L'asino d'oro.

Infatti, *“Quello che abbiamo fatto, non solo in Italia, non è stato in realtà un esperimento di didattica a distanza (...), ma piuttosto un esperimento di didattica di emergenza, basato su un suo uso obbligatorio, ma ‘sbagliato’, già dal punto di vista teorico e metodologico, di strumenti nati per essere utilizzati in altri modi, in un diverso contesto, di norma affiancando e non sostituendo la presenza”*<sup>56</sup>. È stato peraltro osservato che l’attivazione della didattica a distanza è stata soprattutto volta a permettere a insegnanti e allievi di restare in comunicazione e a potersi esprimere, condividendo emotivamente il trauma che tutti stavano vivendo in quel momento<sup>57</sup>.

Il passaggio attraverso il filtro della didattica di emergenza ha consentito quindi di prendere atto che il problema dell’insegnamento è primariamente di natura metodologica e non relativo al mezzo con il quale le conoscenze vengono trasmesse. Che sia in un’aula fisica o a mezzo di un’aula virtuale, il metodo “tradizionale” semplicemente consiste in una trasmissione di nozioni unilaterale con l’assegnazione di materiali da produrre, il che non sembra più in linea con la società contemporanea; eppure la scuola è sempre stata espressione del tempo in cui la società che la viveva<sup>58</sup>.

Anche dopo la riapertura delle scuole a settembre 2021, non si è assistito a una vera rivalutazione del metodo didattico: il MIUR non ha fornito alcuna indicazione e così non sono stati rivisti né gli obiettivi di apprendimento né le modalità attraverso le quali raggiungerli<sup>59</sup>; ci si è limitati a eliminare dalla vita scolastica le attività che per ragioni sanitarie non era più possibile consentire in sicurezza (il contatto, la condivisione degli spazi e l’utilizzo delle aree comuni).

A fronte di tali valutazioni sul metodo, sul versante dello strumento ciò che invece è risultato chiaro, appena superato il periodo di chiusura della pandemia, è che studiare e imparare con strumenti elettronici è certamente possibile, poiché nonostante la citata impreparazione all’insegnamento *online* e nonostante l’urgenza (e dunque rapidità) con cui si è operato il passaggio alla DaD, ha prodotto risultati.

Infatti, *“ora è evidente come anche a livello universitario si stiano sperimentando le prime importanti evoluzioni conseguenti al periodo appena attraversato. Di fronte all’evidenza delle cose sono caduti i tabù della frequentazione obbligatoria e della necessaria presenza in aula, mettendo in luce i vantaggi*

---

<sup>56</sup> Roncaglia citato in Francesca ZAPPACOSTA, *Il senso umano delle cose. Ripensare la società oltre la pandemia*, Roma, edizioni 2021, L’asino d’oro.

<sup>57</sup> Francesca ZAPPACOSTA, *Il senso umano delle cose. Ripensare la società oltre la pandemia*, Roma, edizioni 2021, L’asino d’oro.

<sup>58</sup> *Ibidem*.

<sup>59</sup> *Ibidem*.

*che può invece offrire in alternativa una Università online con tutta l'immensa possibilità di scelta che oggi giorno è disponibile*"<sup>60</sup>.

Si evince, sul punto, dai risultati di un sondaggio effettuato su 5.500 allievi delle scuole superiori, dal portale "Skuola.net" in collaborazione con il CFU (il Centro Formativo Universitario), che *"il ricorso generalizzato alla didattica a distanza sembra aver assottigliato la distanza che, nell'immaginario collettivo separava il blasone delle università 'fisiche' da quello delle 'telematiche'. Così, ragionando in prospettiva futura, 1 matricola su 2 potrebbe valutare l'iscrizione in un ateneo online"*<sup>61</sup>.

La stessa ricerca ha altresì evidenziato che anche i genitori (oltre sei su dieci) sarebbero d'accordo all'iscrizione del figlio ad università telematica e che il dato davvero importante (e che quindi farebbe la differenza) è costituito da *"un'offerta formativa convincente, non la modalità di insegnamento"*<sup>62</sup>.

Non solo, quindi, abbiamo avuto la prova che è possibile studiare e apprendere con mezzi tecnologici, quasi a tutte le età, ma grazie al periodo pandemico (che ha velocizzato di molto il processo già in atto) le tecnologie per l'educazione (EdTech) stanno subendo un importante sviluppo e l'e-learning è destinato a crescere vertiginosamente nei prossimi anni<sup>63</sup>.

Nonostante non sia ancora possibile ottenere stime accurate degli effetti dell'utilizzo massivo dell'apprendimento tramite le tecnologie, si possono già registrare degli effetti positivi. Infatti, *"Alcuni studi sostengono che gli studenti imparano a gestire il proprio tempo in maniera più efficiente, sviluppano un maggiore senso di adattabilità ed autonomia e accrescono le proprie doti informatiche. Anche tra gli adulti l'e-Learning sta diventando sempre più popolare, in modo particolare all'interno delle aziende. Per questi motivi, molti pensano che l'e-Learning sia destinato ad avere un ruolo molto rilevante nelle nostre vite anche dopo la pandemia"*<sup>64</sup>. Nel 2021 il volume del mercato globale dell'educazione tecnologica (EdTech) ha raggiunto *"il valore di 106 miliardi di dollari e si stima che nel 2028 questa cifra possa superare i 377 miliardi. Questi numeri sono molto significativi se si pensa che solo nel 2018 il volume del mercato globale dell'EdTech era di appena 12,8 miliardi di dollari"*.

---

<sup>60</sup> PUNTO INFORMATICO, *Le università online piacciono sempre di più*, in <https://www.punto-informatico.it>, <https://www.punto-informatico.it/le-universita-online-piacciono-sempre-di-piu/>.

<sup>61</sup> SKUOLA.NET in collaborazione con CENTRO FORMATIVO UNIVERSITARIO (CFU), *Università, la Dad lancia la volata alle 'telematiche': 1 studente su 2 non esclude l'iscrizione in un ateneo online*, in <https://www.skuola.net>, <https://www.skuola.net/news/inchiesta/universita-telematiche-studenti-opinione.html>.

<sup>62</sup> SKUOLA.NET in collaborazione con CENTRO FORMATIVO UNIVERSITARIO (CFU), *Università, la Dad lancia la volata alle 'telematiche': 1 studente su 2 non esclude l'iscrizione in un ateneo online*, in <https://www.skuola.net>, <https://www.skuola.net/news/inchiesta/universita-telematiche-studenti-opinione.html>.

<sup>63</sup> FERRARIO Matteo, *Il boom del mercato EdTech: trend futuri dell'e-learning*, 25 gennaio 2022, in <https://www.dyndevic.com>, <https://www.dyndevic.com/it/news/il-boom-del-mercato-edtech-trend-futuri-dell-learning-ELN-1494/>.

<sup>64</sup> FERRARIO Matteo, *Il boom del mercato EdTech: trend futuri dell'e-learning*, 25 gennaio 2022, in <https://www.dyndevic.com>, <https://www.dyndevic.com/it/news/il-boom-del-mercato-edtech-trend-futuri-dell-learning-ELN-1494/>.

Secondo i risultati di uno studio pubblicato da Grand View Research<sup>65</sup> le tecnologie che si evolveranno maggiormente saranno legate a internet, all'intelligenza artificiale, alla realtà aumentata e a quella virtuale poiché sono in grado di fornire esperienze formative maggiormente immersive, interattive e, di conseguenza, coinvolgenti.

---

<sup>65</sup> GRAND VIEW RESEARCH, Education Technology Market Size Worth \$ 429.5 Billion By 2030, in <https://www.grandviewresearch.com>, <https://www.grandviewresearch.com/press-release/global-education-technology-market>.

## 5.2. Rapporti con il Giappone.

I rapporti politici tra Italia e Giappone hanno sempre proseguito con reciproco scambio dalla sottoscrizione del trattato di amicizia, che superati 150 anni, è ancora valido e rispettato<sup>66</sup>.

Nel solco di tali ottime relazioni, durante la pandemia da Covid-19, nel maggio 2020, è stato firmato il “Memorandum di Cooperazione Scientifica Italia-Giappone” al fine di collaborare per vincere insieme le nuove sfide sanitarie. A questa ultima intesa si è appena aggiunto l’accordo “Vacanza-Lavoro”, siglato a Roma dal Direttore Generale per gli Italiani all’Estero e le Politiche Migratorie Luigi Maria Vignali e dall’ambasciatore del Giappone in Italia Oe Hiroshi il 2 maggio 2022.

Con tale pattuizione si è reciprocamente consentito l’ingresso nel Paese ospitante con un visto gratuito per il massimo di un anno. Chi fa ingresso in Giappone (o viceversa in Italia) deve avere come primario scopo la vacanza, ma è autorizzato a esercitare un’attività lavorativa senza permesso di lavoro, per una durata massima di sei mesi, che gli consenta di integrare i guadagni per provvedere alle spese<sup>67</sup>.

A fronte della attuale condizione di chiusura dei confini giapponesi (nei confronti dei turisti), perdurante da quasi tre anni in ragione della pandemia (seppure con timidi ripensamenti proprio negli ultimi giorni), la conclusione dell’accordo appena citato costituisce innegabilmente una conferma del particolare rapporto di stima e interesse reciproco fra i due Paesi.

Dal punto di vista dello scambio culturale, le occasioni sono cresciute esponenzialmente, in Italia sono presenti musei e mostre sul Giappone durante tutto l’anno, oltre a molteplici eventi che rappresentano ormai un appuntamento fisso.

---

<sup>66</sup> Cfr. per approfondire CANALI Ilaria, *I rapporti bilaterali tra il Bel Paese e il Sol Levante*, in <https://mondointernazionale.org>, <https://mondointernazionale.org/focus-allegati/italia-e-giappone-unamicizia-che-dura-da-oltre-150-anni>.

<sup>67</sup> MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI E DELLA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE, *Accordo tra il governo del Giappone e il Governo della Repubblica italiana in materia di vacanza-lavoro*, in <https://www.mofa.go.jp>, <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100339338.pdf>.

In particolare cfr.

Articolo 3

1. Il Governo del Giappone consente ai cittadini della Repubblica Italiana che possiedono visti vacanza-lavoro validi di rimanere in Giappone come partecipanti al Programma Vacanza-Lavoro per un periodo di un (1) anno dalla data di ingresso e permette loro di esercitare un’attività professionale senza permesso di lavoro, come attività accessoria delle loro vacanze, al fine di integrare i loro fondi per le spese del viaggio in conformità con la normativa in vigore in Giappone.

2

2. Il Governo della Repubblica Italiana consente ai cittadini del Giappone che possiedono visti vacanza-lavoro validi di soggiornare nella Repubblica Italiana come partecipanti al Programma Vacanza-Lavoro per un periodo di un (1) anno dalla data di ingresso e permette loro di esercitare, senza permesso di lavoro, un’attività professionale, non necessariamente presso lo stesso datore di lavoro, per un periodo non superiore a sei (6) mesi come attività accessoria delle loro vacanze, al fine di integrare i loro fondi per le spese del viaggio in conformità con la normativa in vigore nella Repubblica Italiana.

Per quanto attiene al mercato del fumetto giapponese e alla sua diffusione, dagli anni ottanta è sempre stato in crescita, in linea con quanto già scritto *supra* (nel capitolo 4).

Infatti, se nel 2000 i fumetti erano il 2% di tutti i titoli di narrativa pubblicati in un anno, nel 2021 hanno rappresentato 12,6%<sup>68</sup>. Uno studio<sup>69</sup> dell'Associazione Italiana Editori (AIE) ha evidenziato che il periodo pandemico ha avuto un forte impatto anche sul mercato del fumetto, provocando un'impennata delle vendite. In particolare, dalla ricerca emerge che un libro ogni dieci venduto nelle librerie (fisiche e *online*) nel 2021 è stato un fumetto. Nel 2021 sono state vendute 11.543 milioni di copie di fumetti, per un valore di 100,245 milioni di euro, rispetto al 2019 (prima della pandemia da Covid-19) quando le copie vendute erano state 3.586 milioni per un valore di 31,3 milioni di euro, quindi decisamente meno, seppur già in una tendenza crescente rispetto all'anno precedente nel quale le vendite erano state pari a un valore di 24,8 milioni di euro.

Sempre dal medesimo studio emerge che tra i fumetti venduti *manga* sono al primo posto, infatti rappresentano il 58,1% dei 100,245 milioni di euro guadagnati con la vendita di fumetti (con una distanza rilevante dal secondo posto, ove troviamo le *graphic novel*, che rappresentano il 29,7%).

Si è inoltre appena concluso in Italia il mese di “Manga mania” organizzato da La Feltrinelli in tutta Italia, dal 28 aprile al 25 maggio 2022<sup>70</sup>.

Senza contare che in Italia si ripetono ogni anno eventi come “Lucca Comics” e il “Romics” che ospitano fumetti e competizioni di Cosplay<sup>71</sup>, i cui i numeri sono eloquenti.

Il “Lucca Comics”, che nel 2015 ha festeggiato i suoi 50 anni<sup>72</sup> e nel 2021 (cinquantacinquesima edizione) ha registrato un incremento decisivo di presenze, con novantamila biglietti venduti, circa ventiduemila al giorno, tetto massimo consentito dalle norme nazionali per contrastare la diffusione del Covid-19<sup>73</sup>.

---

<sup>68</sup> ASSOCIAZIONE ITALIANA EDITORI, *Il mercato del fumetto in Italia 19 maggio 2022 Salone Internazionale del Libro di Torino*, in <https://www.aie.it>, [https://www.aie.it/Portals/default/Skede/Allegati/Skeda105-8752-2022.5.19/AIE\\_Torino\\_2022\\_Il%20mercato%20del%20fumetto%20in%20Italia\\_studiericerche.pdf?IDUNI=nvqrbrc4eqrfxi1ae5nom24d3115](https://www.aie.it/Portals/default/Skede/Allegati/Skeda105-8752-2022.5.19/AIE_Torino_2022_Il%20mercato%20del%20fumetto%20in%20Italia_studiericerche.pdf?IDUNI=nvqrbrc4eqrfxi1ae5nom24d3115).

<sup>69</sup> *Ibidem*.

<sup>70</sup> LA FELTRINELLI, *Manga mania: il mese per gli appassionati di manga*, in <https://maremosso.lafeltrinelli.it>, <https://maremosso.lafeltrinelli.it/news/manga-mania-evento-libri-fumetti>.

<sup>71</sup> Si tratta di travestimenti per riprodurre al meglio, con dei costumi, i protagonisti di anime e manga e esiste un sito di cosplayer italiani che segnala gli eventi mese per mese COSPLAYERS ITALIANI, *Lista prossimi eventi e fiere cosplay 2022 in Italia*, in <https://www.cosplayersitaliani.it>, <https://www.cosplayersitaliani.it/lista-prossimi-eventi-e-fiery-cosplay-in-italia/>.

<sup>72</sup> FERRO Francesca, *5° Anni di Lucca Comics and Games*, in <http://portalegiovani.prato.it>, <http://portalegiovani.prato.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/9985>.

<sup>73</sup> PUGLISI Martina, *Lucca Comics&Games 2021 abbiamo potuto “riveder le stelle”*, in <https://www.mondojapan.net>, <https://www.mondojapan.net/lucca-comicsgames-2021-abbiamo-potuto-riveder-le-stelle/>.

Inoltre, dopo la pausa obbligata, dovuta al periodo dell'emergenza per la pandemia, da ottobre 2021 è tornato anche il "Romics" a Roma (che ha festeggiato i suoi 20 anni), che ha registrato il record di presenze, in particolare hanno partecipato 150.000 persone<sup>74</sup>.

Anche nel mondo dell'editoria l'offerta di titoli di autori giapponesi, tradotti in italiano è aumentata decisamente<sup>75</sup>.

Infatti in un articolo del Corriere della Sera a firma di Gianluca Coci (noto traduttore italiano di narrativa giapponese) del 13 maggio 2021 si legge che *"Negli ultimi tre anni circa sono stati pubblicati nella nostra lingua più di cento libri di autori giapponesi, pressappoco lo stesso numero di quelli dati alle stampe sia nell'ultimo decennio del secolo scorso che nel primo di quello attuale, poco meno di tutti quelli tradotti in italiano dall'inizio del Novecento fino al termine degli anni Ottanta: è una cifra strabiliante per la letteratura di un Paese lontano suppergiù diecimila chilometri dal nostro, e non può certamente essere frutto di una mera casualità"*<sup>76</sup>.

L'Autore ritiene che la ragione di questa esplosione della passione verso la letteratura giapponese moderna e contemporanea sia dovuta per lo più *"alle origini della cultura giapponese moderna, a cavallo tra il XIX e il XX secolo, quando il Giappone è stato risucchiato nel vortice dell'occidentalizzazione e di conseguenza è stato soggetto a un processo di mutazione culturale caratterizzato da ipervelocità e frenesia eccessiva, basato su un adattamento parziale alla realtà interna. Tale fenomeno, dal punto di vista della letteratura, ha dato vita a una nuova creatura ibrida in cui gli elementi delle principali correnti letterarie occidentali si intrecciano con le peculiarità indigene, ovvero a una forma romanzo in cui si ritrovano al contempo le «luci» della nostra parte di mondo e le «ombre» di quella opposta"*<sup>77</sup>. Quindi questo incredibile aumento di domanda (e conseguentemente di offerta) di opere giapponesi in italiano, sarebbe dovuto a un'influenza reciproca, che avrebbe reso più fruibili i libri giapponesi anche agli italiani.

L'articolo giornalistico al quale si è appena fatto riferimento era stato scritto in occasione della vendita, assieme al Corriere della Sera, di una raccolta di classici della letteratura giapponese, tradotti in italiano (si è trattato di 25 uscite con cadenza settimanale). Una tale scelta editoriale, operata in seno a uno dei

---

<sup>74</sup> COCO Andrea, *Il Romics torna dal 9 al 12 aprile*, 31 marzo 2015, in <https://leggeretutti.eu>, <https://leggeretutti.eu/il-romics-torna-dal-9-al-12-aprile/>.

<sup>75</sup> COCI Gianluca, *Letteratura giapponese, la collana. In edicola un fenomeno culturale*, in <https://www.corriere.it>, [https://www.corriere.it/gli-allegati-di-corriere/21\\_maggio\\_13/letteratura-giapponese-collana-edicola-fenomeno-culturale-7d7d40a8-b3e9-11eb-92ee-af36a1f66d3c.shtml](https://www.corriere.it/gli-allegati-di-corriere/21_maggio_13/letteratura-giapponese-collana-edicola-fenomeno-culturale-7d7d40a8-b3e9-11eb-92ee-af36a1f66d3c.shtml).

<sup>76</sup> *Ibidem*.

<sup>77</sup> *Ibidem*.

quotidiani più letti d'Italia, è un segnale rilevante del livello di interesse alla diffusione della letteratura giapponese in Italia.

Ancora, in Italia sono presenti diversi musei dedicati all'arte orientale, ove ospitano opere giapponesi. Tra quelli ove sono conservate maggiori collezioni troviamo:

1. Museo d'arte orientale Edoardo Chiossone a Genova.
2. Mao a Torino;
3. Museo d'arte orientale Ca' Pesaro;
4. Civico museo d'arte orientale di Trieste
5. Museo nazionale d'arte orientale Giuseppe Tucci a Roma.

Sono inoltre presente ulteriori manufatti in altri musei sul territorio italiano<sup>78</sup>.

Inoltre, l'Istituto di cultura giapponese di Roma, dal canto suo, organizza ogni anno numerose mostre<sup>79</sup> gratuite sulla cultura giapponese, oltre al "Japan Film Festival", che dal 2021 è *online*<sup>80</sup> e nel febbraio 2022 è giunto la sua seconda edizione.

Può insomma notarsi come l'interesse verso il Giappone sia in fase di evidente crescita e che questa maggiore domanda abbia influenzato anche l'offerta, che si è moltiplicata.

Peraltro, durante il periodo di pandemia da Covid-19 lo sviluppo dei mezzi tecnologici, in funzione delle moltiplicate esigenze comunicative, ha sicuramente favorito la soddisfazione della domanda rendendo rapidamente fruibili i contenuti desiderati. Senza contare il ruolo giocato dalla maggiore disponibilità di tempo degli italiani, almeno durante i mesi del primo *lockdown*. Basti pensare che per tutto quel periodo milioni di persone non hanno potuto (o quasi) lavorare o frequentare scuole e università: il tempo da trascorrere *online*, davanti allo schermo (per film o cartoni animati) oppure dedicato a leggere libri o fumetti è cresciuto esponenzialmente.

Dobbiamo quindi concludere che sebbene l'interesse verso la cultura e le produzioni giapponesi fosse già una tendenza crescente, il periodo di emergenza per la pandemia da Covid-19 ha certamente amplificato e velocizzato questo processo.

---

<sup>78</sup> Come ad esempio nei musei segnalati da <https://www.touringclub.it/notizie-di-viaggio/dove-trovare-il-giappone-in-italia-cinque-musei-da-non-perdere> : il Museo internazionale delle ceramiche in Faenza, Faenza (Ra); il Museo artistico industriale Filippo Palizzi, Napoli; il Museo civico archeologico etnologico di Modena, Modena; la Pinacoteca Tosio Martinengo, Brescia; il Museo Stibbert, Firenze; la Collezione d'arte orientale del Museo di antropologia, Padova; il Museo Civico "P. A. Garda", Ivrea (To).

<sup>79</sup> <https://jfroma.it/archivio-mostre/>

<sup>80</sup> <https://jfroma.it/japanese-film-festival-online-2022-14-27-febbraio-2022/>

### 5.3. Stato dello studio della lingua giapponese.

Dagli anni ottanta ad oggi si è osservata a una tendenza crescente del numero di corsi di giapponese e di studenti di giapponese.

La Japan Foundation dagli anni ottanta a oggi ha sempre proseguito, attraverso una grande varietà di azioni a sostenere l'insegnamento del giapponese al di fuori del Giappone.

Oltre alle sovvenzioni stanziare per sostenere le biblioteche e i corsi di formazione per i docenti di giapponese ha, inoltre, dato vita a progetti per contratti a termine di docenti di lingua giapponese, onde sostenere la produzione di materiale didattico e programmi per corsi di formazione tenuti a Tokyo e a Osaka, dedicati agli insegnanti di giapponese.

Negli ultimi anni, sono iniziate anche delle operazioni di integrazione tra scuole superiori italiane e giapponesi, per le quali alcuni docenti italiani sono stati inviati in Giappone per viaggi studio e scambi; ciò ha stimolato ulteriormente la creazione di corsi di lingua giapponese in Italia, anche nelle scuole superiori, in via sperimentale<sup>81</sup>. A tal proposito nell'anno accademico 2003/2004 ha preso il via progetto denominato "Parlare cinese, giapponese, arabo in Europa per incontrare altre culture", attraverso il quale si è proceduto all'inserimento della lingua giapponese nei corsi di studi di alcune scuole medie superiori in Lombardia. A seguito di tale inserimento, nell'anno accademico 2007/2008 ben 14 scuole superiori (nelle province di Bergamo, Brescia, Milano, Sondrio e Varese) hanno offerto 21 corsi di lingua giapponese.<sup>82</sup>

Per quanto concerne la metodologia di insegnamento (come già accennato *supra* nel capitolo 4) si è proceduto a un'opera di razionalizzazione, anche a seguito dell'incremento del numero degli iscritti alle facoltà universitarie. Dopo i primi anni 2000 sono cominciate sperimentazioni dell'utilizzo di materiale didattico attraverso piattaforme multimediali raggiungibili tramite internet, con il fine di integrare la didattica tradizionale (frontale) con l'autoapprendimento e con materiali audiovisivi (spesso gratuiti) disponibili *online*<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup> Paolo CALVETTI, *L'insegnamento del giapponese in Italia e dell'italiano in Giappone. Due realtà a confronto*, in "Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia" a cura di Silvana Ferreri, Viterbo, 2009, Sette città editore.

<sup>82</sup> *Ibidem*.

<sup>83</sup> *Ibidem*.

In particolare, un tentativo di rinnovo del materiale didattico è stato effettuato da Toshiaki Takeshita, attraverso il corso NIHON-JP (sviluppato in collaborazione con il CLIRO, centro linguistico dell'università di Bologna) con un'apertura verso gli strumenti informatici interattivi<sup>84</sup>.

Dopo questi primi tentativi, i corsi di lingua si stanno diffondendo ulteriormente.

Dai dati delle indagini della *Japan Foundation* si può verificare la tendenza crescente degli studenti di lingua giapponese.

Infatti,

- Nel 2006 in Italia si sono registrati 4.307<sup>85</sup> studenti di lingua giapponese;
- Nel 2009 un totale di 3.874<sup>86</sup>;
- Nel 2012 un totale di 7.420<sup>87</sup>;
- Nel 2015 un totale di 7.031<sup>88</sup>;
- Nel 2018 un totale di 7.831<sup>89</sup>.

Come si evince dai risultati di queste ricerche, negli ultimi dieci anni il numero degli studenti di lingua giapponese è praticamente raddoppiato.

Inoltre, se si consulta la ricerca relativa alla ragione per la quale si studia giapponese in Italia, si evince che la ragione più diffusa è rappresentata dall'interesse verso fumetti, cartoni animati, musica pop giapponese e la moda, mentre al secondo posto troviamo l'interesse per la cultura giapponese<sup>90</sup>.

Risulta dunque evidente il nesso tra la diffusione degli *anime* e dei *manga* in Italia e l'aumento di interesse verso la cultura e la lingua giapponese, che sta continuando con una tendenza crescente negli anni.

---

<sup>84</sup> Toshiaki TAKESHITA, *Italia ni okeru nihongo kyōiku 25nen no kessan to kongo ni kitai sareru hatten* タリアにおける日本語教育 25年の決算と今後に期待される発展。(Bilancio di 25 anni di insegnamento della lingua giapponese in Italia e sviluppi previsti per il futuro.) in *La lingua giapponese nell'università italiana*, Bologna, CLUEB 2017.

<sup>85</sup> JAPAN FOUNDATION in <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey,https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/gaiyo2006.pdf>

<sup>86</sup> JAPAN FOUNDATION in [https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey,https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey\\_2009/gaiyo2009.pdf](https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey,https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2009/gaiyo2009.pdf)

<sup>87</sup> JAPAN FOUNDATION in [https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey,https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey\\_2015/all.pdf](https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey,https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf)

<sup>88</sup> JAPAN FOUNDATION in [https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey,https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey\\_2015/all.pdf](https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey,https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf)

<sup>89</sup> JAPAN FOUNDATION in <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey,https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2018/all.pdf> Si tratta dell'ultima indagine disponibile poiché quella del 2021 non è ancora stata pubblicata.

<sup>90</sup> JAPAN FOUNDATION in <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey,https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html> file nella sezione 8.日本語学習の目的 denominato 8-1 日本語学習の目的 (全体) 【EXCEL : 91KB】 alla riga 77.

### 5.3.1. Studiare giapponese in Italia oggi (università; scuole; *Japan Foundation* e altri corsi).

Attualmente in Italia sono attivi diversi corsi di lingua giapponese.

Per quanto riguarda le università, risultano attive facoltà di giapponese (alcune più concentrate sull'economia mentre altre più letterarie), nelle seguenti università italiane<sup>91</sup>:

1. Università degli studi di Firenze;
2. Università degli studi di Bologna;
3. Università degli studi di Cagliari;
4. Università degli studi di Catania;
5. Università degli studi di Milano;
6. Università degli studi di Milano Bicocca;
7. Università Bocconi di Milano;
8. Università degli studi di Napoli L'Orientale;
9. Università degli studi di Pavia;
10. Università degli studi di Roma La Sapienza;
11. Università del Salento;
12. Università di Sassari;
13. Università degli studi di Torino;
14. Università degli studi di Venezia Ca' Foscari.

Relativamente alle scuole superiori, negli ultimi dieci anni si è osservato un aumento di quelle che offrono la possibilità di studiare giapponese all'interno del *curriculum* scolastico o a costi agevolati, da seguire oltre l'orario scolastico.

In Lombardia, la prima regione a sperimentare il giapponese nelle scuole superiori, si contano diversi istituti che hanno inserito corsi di giapponese, ad esempio a Milano il liceo statale Virgilio<sup>92</sup>; a Bergamo il liceo linguistico G. Falcone<sup>93</sup>; a Brescia il liceo Gambara<sup>94</sup>. Inoltre, oramai il giapponese si insegna (e si studia) in diverse scuole superiori, in tutta Italia. Ad esempio a Roma al Liceo Tito Lucrezio Caro<sup>95</sup> e

---

<sup>91</sup> <https://jfroma.it/biblioteca/universita-italiane/>

<sup>92</sup> <https://www.liceovirgiliomilano.edu.it/certificazioni-lingue-straniere/corsi-di-lingue/corsi-di-lingue-orientali/>

<sup>93</sup> <https://www.liceofalconebg.edu.it>

<sup>94</sup> <https://www.liceogambara.edu.it/trasparenza-attivita-negoziale/corso-di-lingua-giapponese>

<sup>95</sup> <https://www.liceotitolucreziocar0.edu.it/didattica/i-licei/liceo-classico-giapponese>

al Liceo Orazio<sup>96</sup>; a Firenze all'Istituti Paritari Cavour/Pacinotti<sup>97</sup>; ad Avezzano al liceo classico Torlonia<sup>98</sup>; a Grosseto al liceo A. Rosmini<sup>99</sup>; a Venezia-Mestre allo I.I.S. G. Bruno – R. Franchetti<sup>100</sup>; a Terni al liceo G. C. Tacito<sup>101</sup>.

Sono inoltre attivi i corsi di giapponese presso l'Istituto di cultura giapponese di Roma e presso l'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente (con sede a Roma e con due sezioni distaccate a Milano e Ravenna), presso il CESMEO-Istituto Internazionale di Studi Asiatici avanzati di Torino<sup>102</sup> nonché presso la Fondazione Italia-Giappone<sup>103</sup>, che offre anche corsi di giapponese per le scuole.

Sull'intero territorio nazionale sono presenti anche molti corsi di privati, per i quali non esiste un elenco, né si rinvencono delle statistiche; resta quindi impossibile individuare quante persone siano attualmente iscritte. Tuttavia, attraverso il questionario che si analizzerà *infra* nell'ultimo paragrafo, sarà possibile avere un'idea anche di quante persone del campione preso in esame studiano giapponese presso un corso privato.

In conclusione quel che appare evidente è che l'interesse verso il Giappone non fa che aumentare e che, grazie all'ausilio dei nuovi mezzi tecnologici diffusisi negli ultimi venti anni, esso abbia conosciuto uno sviluppo sempre più rapido. Può anche constatarsi che l'interesse verso la cultura giapponese e verso i cartoni animati e i fumetti di produzione giapponese, hanno poi una diretta incidenza su coloro che scelgono di studiare la lingua giapponese, poiché come già evidenziato *supra*<sup>104</sup>, risultano questi due i motivi in vetta alla classifica del perché si sceglie di studiare giapponese.

---

<sup>96</sup> <https://www.liceo-orazio.edu.it/2021/11/05/corsi-base-di-giapponese-e-cinese/>

<sup>97</sup> <https://www.cavourpacinotti.net/web/liceo-linguistico/>

<sup>98</sup> <http://www.avezzanoinforma.it/notizia/2014-02-24/1172/liceo-classico-torlonia-una-scuola-moderna-si-aprono-le-porte-alla-lingua-giapponese.html>

<sup>99</sup> <https://win.rosminigr.it/iscrizioni/indirizzi.htm>

<sup>100</sup> <https://istitutobrunofranchetti.edu.it/lbf/scuola-famiglia/indirizzi-di-studio/liceo-linguistico>

<sup>101</sup> <https://iisclassicoartisticotr.edu.it/attivazione-corsi-di-lingua-e-cultura-giapponese/>

<sup>102</sup> Paolo CALVETTI, *L'insegnamento del giapponese in Italia e dell'italiano in Giappone. Due realtà a confronto*, in "Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia" a cura di Silvana Ferreri, Viterbo, 2009, Sette città editore.

<sup>103</sup> <https://www.italiagiappone.it/jpnscuole.html>

<sup>104</sup> <https://www.jpfi.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html> file nella sezione 8. 日本語学習の目的 denominato [8-1 日本語学習の目的 \(全体\)](#) 【EXCEL : 91KB】 alla riga 77.

## 5.4. Insegnare il giapponese *online*.

### 5.4.1. L'insegnamento delle lingue *online*.

Già quasi venticinque anni fa i *computer* si erano affermati come possibile mezzo di insegnamento delle lingue straniere<sup>105</sup>. Esistevano infatti già diversi *software* per l'apprendimento linguistico, denominati "CALL" (*Computer Assisted Language Learning*), che sfruttano le capacità tecnologiche del computer, integrando testi, suoni, video e immagini. In particolare, *"I vantaggi nell'uso di questa tecnologia per l'apprendimento linguistico sono notevoli sia per lo studente che per l'insegnante. Sono uno strumento potente e versatile: mettono a disposizione una grande quantità di input linguistico, permettono una forte interazione, aiutano a mantenere alta la motivazione, lo studente può avere un riscontro immediato del proprio lavoro e può apprendere secondo un percorso individualizzato"*<sup>106</sup>.

All'inizio, l'uso delle tecnologie e, in particolare, del computer sembrava essere limitato a programmi per l'autoapprendimento, che avrebbero avuto dunque la pretesa di sostituire l'insegnante e di fornire tutte le competenze necessarie allo studente con il solo ausilio di registrazioni e materiali preimpostati. Questa situazione ha creato *"una certa diffidenza, in certi casi avversione, da parte degli insegnanti verso il computer, visto come una sorta di usurpatore"*<sup>107</sup>.

Tuttavia, ritengo che questo atteggiamento, che ha iniziato a cambiare già nei primi anni duemila, sia destinato a sparire. Non è corretto, a mio avviso, postulare che uno strumento (che tale deve restare, senza confondersi con lo scopo che è preordinato raggiungere) debba automaticamente rappresentare un problema di per sé considerato; sta a chi lo utilizza il compito di gestirlo e di fare sì che resti al servizio dell'obbiettivo desiderato.

Negli ultimi anni il panorama degli strumenti tecnologici utili per l'apprendimento linguistico è peraltro ulteriormente variato, ampliandosi ancora, con la diffusione capillare della rete internet in tutto il mondo. La possibilità di connettersi con qualsiasi altra persona o con una molteplicità pressoché infinita di contesti, anche molto distanti da quello in cui si trova l'allievo *"(...) ha parecchi vantaggi, sia a livello di motivazione in quanto gli studenti si trovano ad operare con uno strumento potente e divertente, in un contesto vivo e autentico, sia per acquisire competenze che poi saranno utili anche nella loro vita sociale e lavorativa. Perché ciò sia efficace per l'apprendimento linguistico deve essere inserito in un*

---

<sup>105</sup> Paola DESIDERI (a cura di), *Multimedialità e didattica delle lingue*, in "I quaderni della Mediadidattica" 14 del 1999, Mediateca delle Marche editrice.

<sup>106</sup> *Ibidem*.

<sup>107</sup> *Ibidem*.

*adeguato contesto didattico e metodologico. Questo è compito esclusivo dell'insegnante che è il responsabile della gestione e realizzazione di tali processi*"<sup>108</sup>.

La rete, infatti permette con ogni evidenza di adoperare strumenti molto diversi da quelli tradizionali. Basti esemplificativamente pensare all'avvento della posta elettronica, che ha permesso la comunicazione, quasi istantanea, fra studenti di lingua e insegnanti o persone madrelingua. Si è trattato di una semplificazione estrema di ciò che prima poteva solo essere affidato a lettere cartacee, con le note difficoltà rappresentate dalla spesa, dall'incertezza sui tempi e sulla effettività della consegna.

Con lo sviluppo delle tecnologie, poi, si è potuto raggiungere anche l'obiettivo di realizzare vere e proprie classi virtuali.

Del resto, sin dalla sua nascita il web ha consentito di aumentare il coinvolgimento degli utenti. Inoltre, internet si è molto evoluto, infatti se il web 1.0 mirava a permettere la consultazione di contenuti, il web 2.0 (dal 2005 in avanti) è divenuto una piattaforma attraverso la quale condividere informazioni, create dagli stessi utenti<sup>109</sup>. Si è dunque passati ad un uso attivo di internet.

Con il nuovo millennio si è assistito altresì all'evoluzione dei telefoni cellulari, che sono poi divenuti veri e propri *smartphone*, con la possibilità di far funzionare su supporto mobile applicazioni dedicate a lavorare e a comunicare e anche i *social network*, consentendo agli utenti di restare sempre connessi e in comunicazione con il resto del mondo.

Dunque, con gli strumenti del web 2.0 "*come forum, wiki, chat, videoconferenza, social network*"<sup>110</sup> è stata possibile l'interazione anche via tecnologia mobile.

Attualmente stiamo assistendo allo sviluppo del web 3.0 "*generato dall'integrazione della convergenza e interoperabilità tecnologica tra vecchi e nuovi media permette alle informazioni prodotte dagli utenti con qualsiasi dispositivo, di interagire online automaticamente*"<sup>111</sup>.

Le ITC (*Information and Communication Technology*) sono arrivate a rappresentare un "*supporto educativo per la formazione a distanza – si parla di *Elettronics Learning* (*e-learning*) e *Mobile Learning* (*m-learning*) – che favoriscono l'educazione linguistica, non più la semplice istruzione*"<sup>112</sup>.

---

<sup>108</sup> Paola DESIDERI (a cura di), *Multimedialità e didattica delle lingue*, in "I quaderni della Mediadidattica" 14 del 1999, Mediateca delle Marche editrice.

<sup>109</sup> Laura PEDERZOLI, *Insegnare le lingue on line e su app strategie, aspetti culturali, inclusione e performance nell'apprendimento linguistico*, Pisa, 2018, Pacini Editore.

<sup>110</sup> *Ibidem*.

<sup>111</sup> *Ibidem*.

<sup>112</sup> Laura PEDERZOLI, *Insegnare le lingue on line e su app strategie, aspetti culturali, inclusione e performance nell'apprendimento linguistico*, Pisa, 2018, Pacini Editore.

In particolare<sup>113</sup>:

- Aiutano la condivisione, anche attraverso la discussione e lo scambio di informazioni;
- Consentono l'autoapprendimento;
- Sono sempre fruibili, da ovunque.

#### 5.4.1.1. Il giapponese online.

Come si è potuto evidenziare, la caratteristica fondamentale per la quale la multimedialità ha potuto cambiare il mondo dell'apprendimento linguistico appare essere la facilità di interazione, sia con il docente, sia con i compagni di studi, sia con coloro che sono parlanti madrelingua della lingua che si sta studiando.

Già nel 2013 è stato pubblicato un volume<sup>114</sup> nel quale si è iniziato a teorizzare uno studio della lingua giapponese tramite le tecnologie.

Nella premessa, a cura del Professore Bonaventura Ruperti, si legge che nell'assistere all'aumento degli studenti di giapponese e ad una sempre maggiore richiesta da parte di questi, sono stati condotti nuovi studi e anche la competenza dei docenti è andata sempre crescendo negli anni. In particolare, si fa riferimento poi al “(...) ruolo di innegabile importanza, grazie al sempre più sorprendente e affascinante sviluppo delle tecnologie informatiche” che “riveste l'utilizzo di materiali multimediali” e nello specifico all'immensità di “materiali multimediali a cui studenti e appassionati del Giappone possono facilmente accedere tramite la rete, a cominciare da siti quali Youtube e altri” che hanno sempre di più affiancato la produzione di manuali cartacei<sup>115</sup>. Nel volume si fa riferimento, oltre alle piattaforme di studio, anche a Youtube e alla possibilità di avere un accesso pressoché infinito alle serie tv o alla musica giapponese.

Ancora, si è rilevato che per rinnovare la didattica della lingua giapponese attraverso la multimedialità è necessario ripensare il corso e riadattarlo allo “spazio-classe”. L'introduzione di materiali multimediali, quale i video in *streaming* è conforme all'esperienza che lo studente ha attualmente, quotidianamente, nella sua vita: poter cercare qualsiasi fonte o testo in lingua, senza l'intermediazione del docente. Tuttavia, è stato parimenti dimostrato che l'esposizione a contenuti in lingua originale non corrisponde

---

<sup>113</sup> *Ibidem.*

<sup>114</sup> Francesco VITUCCI, *La didattica del giapponese attraverso la rete Teoria e pratica glottodidattica degli audiovisivi*, Bologna, 2013, CLUEB.

<sup>115</sup> *Ibidem.*

automaticamente a un miglioramento del livello linguistico, poiché di solito i materiali che si possono reperire in internet in giapponese sono indirizzati a madrelingua e non hanno fine didattica. Proprio in questa area resta il compito dell'insegnante, quello di guidare e indirizzare gli allievi verso un percorso sostenibile e didattico, anche attraverso l'utilizzo di questi materiali, ma che sia graduale e comprensibile<sup>116</sup>.

Avendo a questo punto posto in evidenza che la didattica *online* può essere fruttuosa per chi sta apprendendo la lingua giapponese, occorre rilevare che vi esistono anche ragioni pratiche che possono renderla più fruibile di quella in presenza.

Per chi studia una lingua straniera nel proprio Paese natale può risultare complesso trovare persone madrelingua con cui fare conversazione in presenza e mettere in pratica quanto appreso attraverso il corso, mentre attraverso la rete è possibile connettersi con l'altra parte del mondo con la sola pressione di un tasto.

Questo rappresenta un vantaggio ancora maggiore quando la lingua studiata è parlata da un popolo che si trova molto lontano dal Paese del discente, non semplice da raggiungere se non attraverso un investimento (ripetuto) di tempo e denaro che non sempre è possibile, soprattutto fin quanto l'allievo non è indipendente economicamente. Non riuscire a raggiungere il Paese ove viene parlata la lingua oggetto di studio potrebbe rappresentare una grave perdita per l'allievo, che sarebbe privato della conversazione con le persone madrelingua e quindi del confronto con il loro modo di parlare e (soprattutto) con la loro *forma mentis*, senza poter entrare in contatto con il contesto nel quale la lingua vive.

Con l'utilizzo della rete internet è invece possibile essere quotidianamente in contatto con moltissime persone e scambiarsi messaggi, audiomessaggi e/o fare delle videochiamate. Sono numerose infatti le applicazioni attraverso le quali è possibile conoscere tanto insegnanti di conversazione quanto persone che stanno studiando un'altra lingua, così da poter organizzare dei *tandem* linguistici: parlando un po' una lingua e un po' l'altra si giunge, a titolo gratuito, a imparare da un madrelingua e, allo stesso tempo, a fornire lui aiuto nella propria lingua.

In particolare, applicazioni come "Tandem" e "Hello Talk" permettono di mettersi in contatto con persone da tutto il mondo, selezionare la propria lingua madre e quella che si sta studiando, così da trovare uno o più compagni compatibili per scriversi, chiamarsi e aiutarsi nell'apprendimento linguistico.

---

<sup>116</sup> Francesco VITUCCI, *La didattica del giapponese attraverso la rete Teoria e pratica glottodidattica degli audiovisivi*, Bologna, 2013, CLUEB.

Ancora, l'applicazione "iTalki" consente di trovare insegnanti madrelingua in tutto il mondo con i quali organizzare videolezioni *online*, prenotando direttamente l'orario e il giorno in cui si intende effettuare la chiamata. Inoltre, tramite quest'ultima applicazione è possibile anche connettersi con persone madrelingua che non sono insegnanti, ma che si offrono, a prezzi molto moderati, di fare solo conversazione *online*.

Anche attraverso i *social network* è possibile implementare le competenze comunicative. In particolare, è stato effettuato uno studio da Tiziana Carpi, tramite l'utilizzo di Facebook, riportato nel volume "Using SNSs For Japanese Language Learning"<sup>117</sup>, attraverso il quale si è evidenziata la necessità di ripetere studi di questo genere, in modo rigoroso, assieme all'evolversi delle tecnologie. Lo studio ha evidenziato che i *social network* possono essere di grande aiuto se integrati con la didattica, al fine di migliorare la comunicazione.

Inoltre, e per quanto riguarda il giapponese, appare rilevante considerare che non è sicuro che nella città o nel paese dove vive il discente vi sia un corso di giapponese valido.

Ancora, qualora si viva in una nazione diversa da quella dove si è nati, parlando e vivendo attraverso una seconda lingua, potrebbe non risultare facile apprendere una terza (come il giapponese) insegnata nella lingua del Paese di residenza. Da questo punto di vista la didattica *online* è in grado di azzerare anche una simile barriera, poiché insegnante e allievo possono trovarsi in parti del mondo anche molto distanti.

---

<sup>117</sup> Tiziana CARPI, *Using SNSs for japanese language learning*, Roma, Aracne editrice 2020.

## 5.5. Risultati dei questionari somministrati e analisi delle risposte.

L'ipotesi che ha ispirato il presente lavoro, come anticipato *supra*, nell'introduzione è che i nuovi strumenti ai quali la società si è abituata negli ultimi anni come il computer, gli *smartphone*, le applicazioni, i *social network* e le piattaforme di *e-learning* abbiano contribuito a incrementare gli studenti italiani di lingua giapponese e probabilmente continueranno a farlo.

Al fine di verificare tale tesi, oltre ad aver operato la ricostruzione storica e interpretato l'evoluzione dall'insegnamento del giapponese in Italia, ho somministrato un questionario a un campione di 109 persone<sup>118</sup>, studenti di lingua giapponese, per dotare il presente lavoro di una ulteriore base di natura empirica.

Le domande del questionario sono state le seguenti.

1. Quanti anni hai?

\_\_\_\_\_

2. Studi all'università o hai conseguito una laurea?

- a. Sì
- b. No

3. Perché hai frequentato/frequenti l'università?

- a. Per trovare un lavoro
- b. Per trovare un lavoro ben retribuito
- c. Per passione verso materie che studio/ho studiato
- d. Altro: \_\_\_\_\_

4. Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?

- a. Utilità economica: credo che mi sarà utile per trovare una buona posizione lavorativa.
- b. Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese.

---

<sup>118</sup> La tabella con le risposte al questionario si trova nell'appendice I alla presente tesi.

- c. Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli *anime* e letto i *manga*.
- d. Altro: \_\_\_\_\_

5. Studi giapponese:

- a. All'università
- b. Tramite un corso *online*
- c. Altro \_\_\_\_\_

6. I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?

- a. Sì, me lo hanno consigliato;
- b. Sì, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea
- c. No, in nessun modo

7. Se te lo hanno consigliato, perché

\_\_\_\_\_

8. Se te lo hanno sconsigliato, perché

\_\_\_\_\_

Se studi *online*:

9. Se studi *online*, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse *online*?

- a. Moltissimo, è stato decisivo
- b. Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo
- c. Poco, avrei comunque avuto un'alternativa in presenza
- d. Per niente.
- e. Non studio online.

10. Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità *online*?

- a. Prima del 2019
- b. Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)
- c. nel 2021 o nel 2022

11. La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni *online*?

- a. Sì, la mia opinione sui corsi *online* è migliorata
- b. No, è rimasta uguale
- c. Sì, la mia opinione sui corsi *online* è peggiorata

12. Ti iscriveresti a un'università telematica?

- a. Sì
- b. No

Di seguito l'analisi dei risultati ottenuti<sup>119</sup>.

Il campione, composto di 109 persone, è costituito da studenti di giapponese di età compresa tra i 16 e i 49 anni e, in particolare 90 persone su 109 sono di età compresa tra i 20 e i 36 anni.

Grazie alle risposte alla seconda domanda, possiamo verificare che nel campione di riferimento 88 persone su 109 studiano all'università o sono già in possesso di una laurea (non necessariamente in giapponese).

<b>Etichette di riga</b>	<b>Conteggio count</b>	<b>di</b>	<b>Conteggio di Studi all'università o hai conseguito una laurea?</b>
No	21		21
Sì	88		88
(vuoto)			
<b>Totale complessivo</b>	<b>109</b>		<b>109</b>

Questo sicuramente conferma che è comune osservare una relazione tra un livello di istruzione elevato e lo studio della lingua giapponese. Quindi è molto più comune che sia una persona con un livello di istruzione maggiore a intraprendere lo studio del giapponese, rispetto a coloro che non hanno un alto grado di istruzione. Inoltre, lo studio del giapponese in età scolare è ancora poco diffuso: infatti l'unico soggetto non in età universitaria che ha risposto al questionario (16 anni) studia giapponese tramite un

<sup>119</sup> Le immagini sono estratte dall'appendice 1, tramite le tabelle Pivot di Microsoft Excel, che consentono il confronto dei dati.

corso *online* e non a scuola, ed è stato incoraggiato dai genitori, quindi rappresenta un caso peculiare e isolato.

Alla terza domanda, ove si chiede qual è il motivo per cui si è frequentata l'università, 70 persone hanno risposto che è stato per passione verso le materie che hanno studiato, 15 per trovare una buona occupazione lavorativa e 8 per trovare un lavoro. Le altre risposte sono relative a motivi personali oppure riguardano chi non ha frequentato l'università.

Etichette di riga	Conteggio di count
Ambizione, anche se col tempo ho scoperto che di importante nella vita c'è ben altro.	1
No	1
Non frequento	1
Non frequento l'università	1
Non frequento università	1
Non frequento/frequentato	1
non ho frequentato	1
Non ho frequentato l'università	1
Non sono andata all'università	1
Non sono studentessa universitaria	1
onestamente perché non mi sembrava di avere alternative	1
Passione e speranza di trovare un lavoro che sia in linea con quello che ho studiato	1
Per passione verso le materie che studio/ho studiato	70
per trovare lavoro in Giappone	1
Per trovare un lavoro	8
Per trovare un lavoro ben retribuito	15
Perché sono stata obbligata dai miei genitori	1
Sembrava essere l'unica soluzione dopo il liceo. Ma non ero motivata, quindi ho smesso dopo poco. Mi sono in seguito diplomata in Illustrazione Editoriale in un'accademia privata.	1
sia per passione, sia per trovare un lavoro	1
(vuoto)	
<b>Totale complessivo</b>	<b>109</b>

In particolare, sembra che il campione preso in esame sia abbastanza sfiduciato relativamente al fatto che l'università gli consentirà di trovare un lavoro (e ben retribuito) e questo effettivamente coincide con quanto rilevato nelle recenti ricerche relative alla difficoltà ad entrare nel mondo del lavoro per i giovani (di cui si è scritto *supra* in questo capitolo).

Alla domanda 4, relativa alla ragione che li avrebbe spinti a studiare giapponese, 74 soggetti hanno risposto che è stato per interesse personale verso la storia, la cultura e la lingua giapponese e 18 hanno risposto di essersi avvicinati al giapponese tramite *anime* e *manga*. Tuttavia in questo insieme possiamo inserire altre 5 risposte che hanno specificato meglio la ragione comunque riconducendola in origine al contatto con *anime* e *manga*.

Etichette di riga	Conteggio di count
2 e 3 sono vere	1
Alla base c'è stato l'incontro con i manga e poi il piacere di ascoltare la lingua negli anime e la voglia di apprendere la storia e la cultura del Giappone.	1
curiosità linguistica	1
interesse personale a partire da anime e poi manga, mi affascina la cultura e la lingua	1
Interesse personale e utilità economica	1
Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	74
La mia famiglia aveva una passione per il Giappone che ha trasmesso anche a me	1
Manga e Anime mi hanno fatto nascere la curiosità e la passione per il Giappone e la sua cultura. Da questo la voglia di studiare anche la lingua.	1
Mi sono avvicinata al giapponese dopo aver incontrato i miei amici giapponesi	1
Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	18
Per necessità	1
Sia perché sin da piccola mi sono avvicinata ad anime e manga, sia perché, crescendo, mi sono appassionata alla cultura ed alla letteratura giapponese	1
Utilità economica: credo che mi sarà utile per trovare una buona posizione lavorativa	7
(vuoto)	
<b>Totale complessivo</b>	<b>109</b>

Quindi in totale 97 persone sulle 109 che hanno risposto al questionario affermano di aver cominciato a studiare giapponese spinti da interesse verso la storia e la cultura o gli *anime* e i *manga*, in perfetta conformità con le indagini annuali della Japan Foundation che inserivano ai primi due posti queste due risposte. Delle restanti 12 persone, 7 ritengono che lo studio del giapponese avrà un'utilità economica, perché gli consentirà di trovare lavoro in Giappone; 1 ha scelto il giapponese sia per passione, sia per utilità economica; un'altra per necessità, una per interesse linguistico; una perché la sua famiglia gli ha trasmesso la passione, un'altra ancora poiché aveva degli amici giapponesi.

Anche attraverso queste risposte al questionario è confermato che la ragione principale per cui gli italiani studiano giapponese è, senza dubbio, la passione personale per aspetti culturali legati al Giappone.

Alla domanda 5 ove si chiede come stiano studiando giapponese, 38 persone hanno risposto tramite l'università e 57 attraverso un corso *online*.

Etichette di riga	Conteggio di count
All'università	38
App	1
Attualmente non studio giapponese ma ho conseguito la laurea triennale in "Lingua Giapponese"	1
Con una signora giapponese	1
Corso del Comune	1
da autodidatta	1
da autodidatta ma con qualche lezione online	1
Entrambi	1
Ho conseguito la laurea in giapponese anni fa	1
Ho seguito vari corsi all'Istituto giapponese e ora sto continuando da autodidatta	1
In una scuola a Tokyo da aprile 2022 e online da giugno 2020	1
insegnante privato + webinar	1
istituto di cultura (pre pandemia), volevo prodeguire in Giappone ma non ho potuto causa pandemia studio autonomo	1
Prima università, poi scuola online	1
Scuola di giapponese in Giappone, ma ho iniziato online	1
Tramite un corso online	57
(vuoto)	
<b>Totale complessivo</b>	<b>109</b>

Nel primo gruppo possiamo inserire altre tre risposte di persone che hanno già conseguito una laurea in giapponese e quindi la scelta dell'università è stata effettuata da 42 persone sulle 109 alle quali si è somministrato il questionario più una persona che ha risposto che studia sia all'università sia *online*, quindi 43 totali.

Invece, nel secondo gruppo possiamo aggiungere altre tre persone che hanno studiato o studiano *online* e poi sono andate a studiare in Giappone più la persona che ha risposto entrambe, quindi si raggiungono le 61 persone.

Le altre 5 persone studiano da autodidatte o con un'applicazione.

Se si incrociano i dati di queste risposte con quelle della domanda 9 (ove si chiedeva a coloro che studiano *online* quanto fosse stato importante nella scelta di studiare giapponese che il corso fosse svolto con questa modalità), 54 persone su 57 hanno risposto che è stato abbastanza importante (23) o decisivo (31) e solo 3 che è stato poco rilevante o per niente.

Se ne deduce che la metà delle persone del campione esaminato è stata spinta a studiare giapponese perché il corso era somministrato in modalità di *e-learning*.

Inoltre, appare evidente anche il legame con il periodo dell'emergenza per la pandemia da Covid-19, poiché incrociando i dati della risposta alla domanda 5 con quelli della risposta alla domanda 10 (che chiedeva quando si fosse iniziato a studiare giapponese in modalità *online*) si evince che delle 109 persone che costituiscono il campione esaminato solo 11 persone hanno iniziato a studiare online prima del 2019 e tutte le altre dal 2019 (per la pandemia da Covid-19) in avanti.

Etichette di riga	Conteggio di count
<b>☐ Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)</b>	<b>51</b>
All'università	27
Corso del Comune da autodidatta	1
Entrambi	1
Ho seguito vari corsi all'Istituto giapponese e ora sto continuando da autodidatta	1
In una scuola a Tokyo da aprile 2022 e online da giugno 2020	1
istituto di cultura (pre pandemia), volevo proseguire in Giappone ma non ho potuto causa pandemia studio autonomo	1
Prima università, poi scuola online	1
Scuola di giapponese in Giappone, ma ho iniziato online	1
Tramite un corso online	16
<b>☐ nel 2021 o nel 2022</b>	<b>47</b>
All'università	7
Attualmente non studio giapponese ma ho conseguito la laurea triennale in "Lingua Giapponese" da autodidatta ma con qualche lezione online	1
insegnante privato + webinar	1
Tramite un corso online	37
<b>☐ Prima del 2019</b>	<b>11</b>
All'università	4
App	1
Con una signora giapponese	1
Ho conseguito la laurea in giapponese anni fa	1
Tramite un corso online	4
<b>☐ (vuoto)</b>	
(vuoto)	
<b>Totale complessivo</b>	<b>109</b>

In particolare, appare utile rilevare che 16 persone hanno iniziato a studiare attraverso un corso *online* nell'anno accademico 2019/2020. Tuttavia, sin dall'anno successivo (2020/2021) sono 37 le persone che hanno cominciato a studiare giapponese tramite corsi *online*. Quindi gli iscritti ai corsi *online* nel giro di un anno di emergenza pandemica sono più che raddoppiati. Anche questo dato risulta perfettamente coerenti con le recenti ricerche in tema di velocizzazione della diffusione dell'*e-learning* dovuto alla pandemia.

Ancora, incrociando le risposte alla domanda 5 con quelle della domanda 11 (nella quale si chiedeva se la pandemia da Covid-19 avesse influenzato la propria opinione sull'*e-learning*), si possono osservare le seguenti risposte.

Etichette di riga	Conteggio di count
<b>All'università</b>	<b>38</b>
No, è rimasta uguale	9
Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	20
Sì, la mia opinione sui corsi online è peggiorata	9
<b>App</b>	<b>1</b>
No, è rimasta uguale	1
<b>Attualmente non studio giapponese ma ho conseguito la laurea triennale in "Lingua Giapponese"</b>	<b>1</b>
Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	1
<b>Con una signora giapponese</b>	<b>1</b>
Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	1
<b>Corso del Comune</b>	<b>1</b>
Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	1
<b>da autodidatta</b>	<b>1</b>
No, è rimasta uguale	1
<b>da autodidatta ma con qualche lezione online</b>	<b>1</b>
Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	1
<b>Entrambi</b>	<b>1</b>
Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	1
<b>Ho conseguito la laurea in giapponese anni fa</b>	<b>1</b>
No, è rimasta uguale	1
<b>Ho seguito vari corsi all'Istituto giapponese e ora sto continuando da autodidatta</b>	<b>1</b>
Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	1
<b>In una scuola a Tokyo da aprile 2022 e online da giugno 2020</b>	<b>1</b>
Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	1
<b>insegnante privato + webinar</b>	<b>1</b>
Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	1
<b>istituto di cultura (pre pandemia), volevo prodeguire in Giappone ma non ho potuto causa pandemia studio autonomo</b>	<b>1</b>
Sì, la mia opinione sui corsi online è peggiorata	1
<b>Prima università, poi scuola online</b>	<b>1</b>
Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	1
<b>Scuola di giapponese in Giappone, ma ho iniziato online</b>	<b>1</b>
Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	1
<b>Tramite un corso online</b>	<b>57</b>
No, è rimasta uguale	17
Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	40
<b>(vuoto)</b>	
(vuoto)	
<b>Totale complessivo</b>	<b>109</b>

Delle 57 persone iscritte ai corsi online, 40 hanno risposto che la loro opinione è migliorata e 17 che è rimasta invariata.

Per quanto riguarda gli iscritti all'università (38), 9 persone hanno risposto che è rimasta invariata, 20 che è migliorata e 9 che è peggiorata. Più in generale sulle 109 persone che hanno risposto 29 ritengono che la propria opinione sia rimasta invariata; 70 che sia migliorata e 10 che sia peggiorata.

Inoltre, all'ultima domanda, nella quali si chiede se ci si iscriverrebbe a un'università telematica, 43 persone hanno risposto di no contro le altre 66, che invece hanno risposto di sì.

Appare interessante rilevare che delle 66 persone che hanno risposto affermativamente 37 frequentano attualmente un corso *online* e 18 l'università, mentre le altre risposte (10 totali) sono di persone che studiano da autodidatte o che hanno sperimentato lo studio con applicazioni o in più modi. Invece tra coloro che hanno risposto negativamente (43) 20 persone sono iscritte all'università e altre 20 a un corso *online*.

Questo può essere interpretato anche nell'ottica di tendere a differenziare un corso *online* da un percorso universitario, tendenzialmente più a lungo termine e pensato con un'evoluzione che dipende da esami di profitto obbligatori. Quindi ritengo che anche chi stia studiando attraverso un corso *online*, lo stia facendo anche perché preferisce la struttura di un corso privato, del quale può scegliere la durata, che può gestire in modo più libero e che quindi non è solo ancorato alla modalità telematica, ma proprio al tipo di investimento diverso.

Per quanto riguarda, infine, le risposte alla domanda 6, nella quale si chiedeva se i genitori avessero esercitato un'influenza sulla scelta di studiare giapponese (e se sì in senso positivo o negativo), 77 persone sulle 109 del campione hanno risposto che i propri genitori non hanno esercitato alcuna influenza, 19 invece che i propri genitori glielo hanno consigliato e 13 che glielo hanno sconsigliato.

Etichette di riga	Conteggio di count
No, in nessun modo	77
Sì, me lo hanno consigliato	19
Sì, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea (vuoto)	13
<b>Totale complessivo</b>	<b>109</b>

Quindi dobbiamo ritenere che per la maggior parte i genitori non abbia influenzato il campione in modo significativo, anche perché anche coloro che sono stati sconsigliati hanno comunque seguito la propria idea e hanno cominciato a studiare giapponese.

## Conclusioni.

In questo capitolo abbiamo potuto osservare che gli studenti di lingua giapponese sono sempre di più e la tendenza continua ad essere crescente. Inoltre, grazie agli studi condotti dalla Japan Foundation abbiamo potuto comprendere che, primariamente, il giapponese viene studiato per passione e interesse (relativo alla cultura, alla storia, ai fumetti o ai cartoni giapponesi) e non per fare un investimento economico.

Abbiamo poi osservato che l'*e-learning* si è diffuso sempre di più negli ultimi vent'anni e ha visto una crescita esponenziale durante il periodo dei *lockdown* dovuti alla pandemia da Covid-19.

Alla luce di tutto quanto rilevato, è possibile affermare che la didattica *online*, appare un mezzo sostenibile per studiare giapponese, anche alla luce degli strumenti a disposizione (che saranno sempre più avanzati con internet 3.0), attraverso i quali è semplificata la comunicazione, anche con persone madrelingua nel contesto dove la lingua vive.

Inoltre, alla luce di quanto evidenziato dai dati empirici si ritiene di poter affermare che la ricerca effettuata attraverso la somministrazione del questionario abbia nella sostanza confermato quanto le ricerche più recenti hanno evidenziato relativamente allo studio del giapponese e, in particolare che:

1. La ragione principale che spinge gli italiani a studiare giapponese è legata all'interesse personale verso un aspetto culturale del Giappone (come storia, cultura, anime e manga);
2. Attraverso l'innovazione tecnologica degli ultimi anni si sono sviluppate nuove piattaforme per l'*e-learning*, anche in corrispondenza alla nascita delle università telematiche, che ne fanno largo uso;
3. L'emergenza da Covid-19 ha velocizzato il processo di digitalizzazione dell'insegnamento diffondendo la percezione che studiare con modalità a distanza è possibile e che la reale differenza in un corso di studi è data dalla programmazione e dal metodo didattico utilizzato e non dallo strumento che si utilizza;
4. Le possibilità per studiare giapponese in modalità *online* sono aumentate e con esse anche gli studenti di giapponese.

## **Conclusioni.**

Dall'esame di quanto è emerso dalla presente ricerca è possibile trarre le seguenti conclusioni.

La disamina storiografica dell'evoluzione delle politiche educative italiane, con particolare riguardo a quelle linguistiche (negli ultimi decenni diventate poi applicazione di quelle europee), e dello sviluppo dei rapporti con il Giappone ci ha condotto a comprendere come si sia mutato nel tempo l'insegnamento della lingua giapponese in Italia.

Per cominciare, interpretando trasversalmente i dati ottenuti con la ricerca si evince che lo studio della lingua giapponese in Italia (sin dall'Unità) non è mai stato concepito come essenziale.

Il giapponese infatti non fu inserito tra le prime lingue studiate in Italia, nonostante l'interesse e l'ammirazione verso il Giappone fossero vivi sin dal 1861. Anche durante il fascismo, momento in cui i rapporti furono estremamente prolifici (sino ad arrivare alla pubblicazione in Italia di una rivista mensile a tema Giappone con contenuti relativi alla lingua giapponese, la rivista Yamato) non vi furono politiche linguistiche scolastiche volte alla maggiore diffusione dello studio della lingua.

Ancora, anche quando l'Italia (negli ultimi decenni) si è conformata alle politiche linguistiche europee fondate sin dal principio sul multilinguismo, il giapponese non è stata fra le lingue di cui si è inteso promuovere lo studio.

Le lingue che in Italia si sono studiate a scuola hanno da sempre avuto una ragione di utilità pratica, con l'eccezione del francese e delle lingue classiche, invece tradizionalmente viste come fonte di cultura.

Si è insomma sempre assistito a politiche dell'educazione linguistica votate a un ritorno economico. Si tratta di un fenomeno che può riscontrarsi sin dalla scelta di insegnare inglese e tedesco a scuola operata appena dopo l'unità di Italia, in quanto ritenute utili per ragioni commerciali; fenomeno proseguito sino ai nostri giorni, nei quali l'Europa promuove il multilinguismo con il fine di favorire oltre alla comunicazione un mercato del lavoro sovranazionale maggiormente competitivo.

Al contrario, il giapponese ha iniziato e proseguito la sua espansione tramite l'università, in un ambiente accademico, accessibile a pochi per più di un secolo, fino agli anni ottanta del novecento. È stato insegnato, per tutto quel periodo, come una lingua "morta" e quindi studiato attraverso l'apprendimento di nozioni e informazioni (per lo più grammaticali), più come un esercizio intellettuale che come strumento di scambio comunicativo.

Dagli anni ottanta, proprio quanto hanno iniziato a diffondersi le nuove tecnologie, il giapponese ha visto un'espansione senza precedenti.

Certamente in quegli anni le politiche di promozione del giapponese all'estero da parte della Japan Foundation hanno influenzato e creato possibilità e curiosità.

Tuttavia, è grazie alla diffusione delle nuove tecnologie che è potuto crescere l'interesse per il Giappone e per il giapponese.

Dapprima la diffusione della televisione nelle case degli italiani ha permesso al Giappone di raggiungere intere generazioni grazie ai cartoni animati di sua produzione (per il costo conveniente rispetto al mercato americano e a quello europeo e per la nascita delle emittenti televisive italiane private che avevano necessità di riempire i palinsesti nel modo più economico possibile). L'interesse generato verso il Giappone da questo contatto quotidiano (come si è potuto verificare sia dalle ricerche annuali della Japan Foundation, sia dai risultati del questionario somministrato) è poi divenuto la ragione più diffusa per chi ha iniziato a studiare la lingua giapponese.

Ma l'avvento delle nuove tecnologie ha rivestito un ulteriore decisivo ruolo, stavolta nel campo della didattica della lingua giapponese. Lo slittamento dall'approccio strutturalista a quello pragmalinguistico, spostando l'attenzione verso la comunicazione, si è servito proprio delle nuove tecnologie per riprodurre il contesto in cui la lingua vive e viene parlata: dapprima mediante la sola riproduzione di contenuti audio e video, e attraverso la costituzione di canali di comunicazione diretta anche con persone madrelingua.

Dallo studio condotto sull'evoluzione storica dell'insegnamento della lingua giapponese si è potuto rilevare che, per quanto riguarda il primo degli obiettivi di questa ricerca (ossia comprendere per quale ragione gli italiani studiano giapponese) si è potuto verificare sia dai dati forniti dalla Japan Foundation, sia dai risultati del questionario somministrato su un campione di 109 studenti di giapponese, che la ragione assolutamente predominante per la quale gli italiani iniziano a studiare giapponese è l'interesse personale verso il Giappone, declinato da un lato nell'interesse per la sua cultura e la sua storia e dall'altro per la passione verso gli *anime* e i *manga*. Se ne può dedurre che lo studio della lingua giapponese non è legato al raggiungimento di un obiettivo economico se non per una quota minima di discenti.

Questo appare del tutto coerente con quanto si è scritto *supra*: il giapponese non è mai stato oggetto di politiche di educazione linguistica di promozione del suo insegnamento in Italia perché non concepito legato ad un'utilità economica.

Per confermare ulteriormente questo approdo, si evidenzia che l'unico caso in cui l'insegnamento del giapponese è stato inserito in una scuola superiore è stato l'*unicum* della Regia Scuola Superiore del Commercio di Venezia (poi Università Ca' Foscari) e proprio per ragioni di comunicazione dovute al commercio.

Per rispondere al secondo quesito che si era posto all'inizio di questo lavoro, possiamo inoltre rilevare che dalla ricerca effettuata, anche mediante la somministrazione di un questionario agli studenti di giapponese (su un campione di 109 persone), risulta che lo studio in modalità di *e-learning* abbia influenzato l'avvicinamento di nuovi studenti alla lingua giapponese.

Infatti, dal questionario somministrato risulta che la veloce diffusione dell'*e-learning*, influenzata dalla pandemia da covid-19, ha contribuito all'aumento degli studenti di giapponese del campione preso in considerazione. Infatti, delle 109 persone che costituiscono il campione esaminato solo 11 persone hanno iniziato a studiare *online* prima del 2019 e tutte le altre dal 2019 (per la pandemia da Covid-19) in avanti. Altro dato significativo è costituito dal fatto che nell'anno accademico 2019/2020, 16 persone hanno iniziato a studiare giapponese attraverso un corso *online* e che già nell'anno successivo, 2020/2021, sono divenute 37. Quindi gli iscritti ai corsi *online* nel giro di un anno di emergenza pandemica sono più che raddoppiati.

Ma il risultato decisivo è che richiesto a coloro che studiano *online* quanto fosse stato importante nella scelta di studiare giapponese che il corso fosse svolto con questa modalità, 54 persone su 57 hanno risposto che è stato abbastanza importante (23) o decisivo (31) e solo 3 che è stato poco rilevante o per niente. Se ne deduce che la metà delle persone del campione esaminato è stata spinta a studiare giapponese perché il corso era somministrato in modalità di *e-learning*.

Questo dato conferma, dunque, che con l'ausilio dell'*e-learning* c'è stato un aumento rilevante di nuovi studenti di giapponese e che quindi (come si ipotizzava in principio) la modalità di studio *online* influenza direttamente lo studio del giapponese da parte degli italiani.

Ritengo che questo approdo (l'aumento rilevante di persone che hanno iniziato a studiare giapponese tramite *e-learning*) sia correlato direttamente alla ragione per la quale gli italiani si avvicinano al giapponese che, nel rispondere al primo quesito posto con questa ricerca, abbiamo rilevato essere una ragione di passione e interesse verso la cultura, la storia, i cartoni animati o i fumetti giapponesi.

Di conseguenza, non interpretando la futura conoscenza della lingua giapponese connessa ad un ritorno economico, l'*e-learning* può rappresentare un modo sostenibile per rispondere alla domanda di conoscenza della lingua giapponese in Italia.

Infatti, fino ai tempi più recenti l'unico modo per studiare giapponese era scegliere un percorso universitario *ad hoc*, in presenza. Questo comportava (e ancora comporta) un investimento a lungo termine, la scelta di una formazione specialistica in materia di giapponese e spesso anche il trasferimento in un'altra città (con aggravamento di costi). Oneri che avrebbero potuto costringere diversi potenziali discenti a rinunciare allo studio del giapponese: come si è potuto verificare *supra* (nel capitolo 5) le ragioni che spingono gli italiani all'università sono soprattutto legate alla convinzione di trovare una buona posizione lavorativa e, pertanto, di segno ben diverso rispetto alla ragione che spinge la maggior parte degli studenti di giapponese ad avvicinarsi a tale lingua.

È dunque evidente, a questo punto, che una ragione legata all'interesse personale verso il Giappone potrebbe non essere abbastanza forte per giustificare un investimento ingente di tempo e denaro. Tuttavia, con l'apprendimento in *e-learning* gli italiani hanno trovato una modalità di studiare giapponese adeguata a rispondere a una duplice esigenza:

1. Desiderio di conoscenza della lingua giapponese;
2. Poter studiare giapponese attraverso un investimento di tempo e denaro compatibile con un interesse personale.

Del resto, anche grazie alla rapida diffusione dell'insegnamento *online*, dovuta all'emergenza sanitaria da Covid-19, internet e gli strumenti *online* si sono rivelati ricchi di pregi per l'apprendimento delle lingue; non solo poiché consentono la comunicazione, l'esposizione alla lingua, lo scambio con le persone madrelingua, l'apprendimento in ogni tempo e luogo, ma anche perché risolvono il problema dell'obsolescenza dei materiali, continuamente aggiornabili.

I progressi degli ultimi venti anni hanno insomma portato alla luce uno strumento che potrà determinare il futuro dell'insegnamento e dello studio della lingua giapponese in Italia.

## **Bibliografia.**

ALBERICI A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, 2002, Bruno Mondadori.

AZARA A. e EULA E., *Novissimo Digesto Italiano*, XVI, Torino, UTET, 1969.

BALBONI Paolo, *La politica linguistica in Europa*, in *Italice*, Winter, 2003, Vol. 80, No. 4 (Winter, 2003), pp. 509-517, American Association of Teachers of Italian.

BALBONI Paolo, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET 2009.

BALBONI Paolo, *Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam*, in *EL.LE ISSN 2280-6792 Vol.1–Num.2–Luglio 2012*, Venezia, 2012, edizioni Ca' Foscari.

BARSI Monica, IAMARTINO Giovanni (a cura di), *Le lingue seconde straniere nell'università italiana dall'unità al 1980: percorsi di ricerca*, in Seminario CIRSIL del 6-7 aprile 2017 (Università degli Studi di Milano), Milano, 2018, Italiano linguadue, pp. 74-76.

BERNARDINI Paolo, *Il martire e il baco da seta. Nota su il Giappone in Italia 1848-1866*, in "Mediterranea", Anno XVI", Palermo, Mediterranea, serie storiche, Dicembre 2019.

BOSCARO Adriana, *Docenti giapponesi in laguna (1873-1923)* in "1868 in ITALIA E GIAPPONE: INTRECCI CULTURALI Atti del Convegno Internazionale, Auditorium Santa Margherita 22 maggio 2008 a cura di Rosa Caroli", Venezia, 2008 Libreria Editrice Cafoscarina.

BRIZZI Gian Paolo, *Le università italiane tra Rinascimento ed età moderna*, in "Il pragmatismo degli intellettuali. Origini e primi sviluppi dell'istituzione universitaria. Antologia di storia medievale. I florilegi". Torino, 1996, Scriptorium, pp. 175-200.

CALVETTI Paolo, *Gli sviluppi della lingua giapponese in Italia negli ultimi decenni*. In A. Tamburello (A cura di), *Italia-Giappone: 450 anni*, Vol. 2, pp. 755-758, Roma-Napoli: Istituto Italiano per l'Africa e l'Oriente – Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", 2004.

CALVETTI Paolo, *L'insegnamento del giapponese in Italia e dell'italiano in Giappone. Due realtà a confronto*, in "Plurilinguismo, multiculturalismo, apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia" a cura di Silvana Ferreri, Viterbo, 2009, Sette città editore.

CANESTRI G. e RICUPERATI G., *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Torino, Loescher, 1976.

CARDINALETTI Anna, CERASI Laura, RIGOBON Patrizio (a cura di), *Attraverso il fascismo: le lingue a Ca' Foscari da Sezione a Facoltà. Un primo sguardo. Di Laura Cerasi in "Le lingue occidentali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari*, in "I libri di Ca' Foscari 7", Venezia, 2018, Edizioni Ca' Foscari.

CAROLI Rosa (a cura di), *Italia e Giappone: intrecci culturali. Atti del Convegno internazionale*, Venezia, Cafoscarina, 22 maggio 2008.

- CAROLI Rosa, GATTI Francesco, *Storia del Giappone*, Roma, 2017, Editori Laterza.
- CARPI Tiziana, *Using SNSs for japanese language learning*, Roma, Aracne editrice 2020.
- CELOTTO Alfonso (annotata da), *Costituzione della Repubblica italiana*, quarta edizione, Bologna, 2006, Zanichelli.
- CIVES G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- CORONELLA Stefano, SATTIN Antonella, *Dalla scuola superiore di commercio alla facoltà di economia (1868-1935)* in “Le discipline economiche e aziendali nei 150 anni di storia di Ca’ Foscari”, I libri di Ca’ Foscari 6, Venezia, 2018, Edizioni Ca’ Foscari.
- DESIDERI Paola (a cura di), *Multimedialità e didattica delle lingue*, in “I quaderni della Mediadidattica” 14 del 1999, Mediateca delle Marche editrice.
- ECO Umberto, “Fenomenologia da Mike Bongiorno” in “Diario Minimo”, Milano, 2018, Bompiani.
- DE BRABANT Tommaso, *La lupa e il sol levante. Italia e Giappone tra Pearl Harbor e Salò*, Firenze, 2021, Editore Passaggio al Bosco.
- DELL’ERA Tommaso, *Tra educazione nazionale e pubblica istruzione: le politiche ministeriali dell’istruzione pubblica dal 1943 al 1948*, in “Ventunesimo Secolo, Vol. 2, n. 4 (ottobre 2003) pp. 145-178, Rubattino Editore, in ©2000-2022 ITHAKA. All Rights Reserved. JSTOR.
- DEL LUNGO CAMICIOTTI Gabriella, *La scrittura epistolare nella didattica dell’inglese: alcuni manuali dell’Ottocento per il commercio* (Università di Firenze) in Quaderni CIRSIL, Bilanci e prospettive Bologna, CLUEB, 2002.
- DI GIOVANNI Antonio, *Giuseppe Tucci, l’ISMEO e gli orientismi nella politica estera del fascismo*, in “Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania” 11 (2012), pp. 75-94.
- GELMI Ornella, *Pedagogia e didattica nelle scuole nuove nei programmi nazionali della scuola elementare del 1945*, in Rivista Formazione, lavoro, persona, CQAI, anno IV numero 10, Università degli studi di Bergamo, Bergamo, 2014.
- GHILARDI Marcello, *Filosofia nei manga. Estetica e immaginario nel Giappone contemporaneo con un saggio di Marco Pellitteri*, Sesto San Giovanni, 2010, Mimes edizioni.
- ISTITUTO GIAPPONESE DI CULTURA, *Il Giappone scopre l’Occidente Una missione diplomatica 1871- 1873*, Roma, 1994, Carte Segrete.
- MAURI Antonella, *Quando gli estremi si toccano. L’immagine del Giappone “fratello” dell’Italia fascista* in “Daniela Shalom Vagata. Arte e scrittura italiane sull’estremo Oriente”, Natura Società Letteratura, Atti del XXII Congresso dell’Associazione degli Italianisti, 2020, Adi editore.
- NATALE G., COLUCCI F. P., NATOLI A., *La scuola in Italia. Dalla legge Casati del 1859 ai decreti delegati*, Milano, Gabriele Mazzotta editore, 1975.

Nuzzaci, *Povert  educativa in contesto italiano tra istruzione e diseguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?* In “Lifelong, Lifewide Learning”, 2020, 16, 36.

PARISI Francesco (a cura di), *Giapponismo. Venti d’Oriente nell’arte europea 1860-1915*, catalogo della mostra Rovigo, Palazzo Roverella (dal 28 settembre 2019 al 26 gennaio 2020), Milano, 2019, Silvana Editore.

PEDERZOLI Laura, *Insegnare le lingue on line e su app strategie, aspetti culturali, inclusione e performance nell’apprendimento linguistico*, Pisa, 2018, Pacini Editore.

PELLITTERI Marco (edizione italiana a cura di), Jean-Marie Bouissou, *Il manga. Stori e universi del fumetto giapponese*, Latina, 2011, Tunu .

PINTAUDI Vincenzo, *Un episodio delle relazioni commerciali tra Gran Bretagna e regno delle due sicilie: “la questione degli ioli napoletani”* in “Humanities” – Anno X, Numero 19, Giugno 2021. pp. 149 – 160.

PISCOPO Giosu , *160 anni di politica scolastica in Italia (1861/2021)*, Roma, 21 luglio 2021, Aracne Editore.

RAPISARDA Stefano, *A proposito dello studio delle lingue straniere in epoca fascista\** in “LE FORME e LA STORIA” Rivista di Filologia Moderna Dipartimento di Scienze Umanistiche Universit  degli Studi di Catania n.s. VIII, 2015, 2, Rubettino editore.

SAMUEELS R.J., *Machiavelli’s Children. Leaders and Their Legacies in Italy and Japan*, Ithaca and London, Cornell , 2003, Cornell University Press.

SIMONI Renato: *Vicino e lontano*, Milano, 1929, Casa editrice Vitagliano, pp. 148-150.

TAKESHITA Toshiaki, *Itaria ni okeru nihongo ky iku 25nen no kessan to kongo ni kitai sareru hatten* タリアにおける日本語教育 25年の決算と今後に期待される発展。(Bilancio di 25 anni di insegnamento della lingua giapponese in Italia e sviluppi previsti per il futuro.) in *La lingua giapponese nell’universit  italiana*, Bologna, CLUEB 2017.

VANDE WALLE Willy F., “*Between Sinology and Japanology: Léon de Rosny and Oriental Studies in France*”, Journal of Cultural Interaction in East Asia, 3 settembre 2021.

VENTRELLA Giuseppe, *Il fascicolo di studente dall’Unit  d’Italia alla riforma Gentile (1861-1924)* , Trieste, EUT Edizioni Universit  di Trieste 2014.

VICENTINI Alessandra (a cura di), *Appunti bibliografici sulla storia dell’insegnamento delle lingue straniere nell’Universit  italiana*  
F. San Vicente in *Lingue seconde e istituzioni Un approccio storiografico*, Bologna, 2019, CLUEB.

VITUCCI Francesco, *La didattica del giapponese attraverso la rete Teoria e pratica glottodidattica degli audiovisivi*, Bologna, 2013, CLUEB.

WICHMAN Siegfried, *Giapponismo. Oriente-Europa: contatti nell'arte del XIX e XX secolo*, Milano, Fabbri editori 1989.

ZANLORENZI Silvia, *Diplomazia e alleanza tra Italia e Giappone negli Anni Trenta del Secolo Breve Settore scientifico-disciplinare: Storia delle Relazioni Internazionali*, Tesi di dottorato di UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE XXVII CICLO DEL DOTTORATO DI RICERCA IN Scienze Umanistiche, Indirizzo Storico e Storico-artistico 2014/2015.

ZAPPACOSTA Francesca, *Il senso umano delle cose. Ripensare la società oltre la pandemia*, Roma, edizioni 2021, L'asino d'oro.

ZUCCON Gian Carlo (a cura di), *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della commissione Brocca*, in "Studi e documenti degli annali della Pubblica istruzione", Firenze, Le Monnier.

Risorse online.

ACCADEMIA DEI LINCEI, *Ricevimento del Barone Okura*, in <http://archivi.lincei.it>, <http://archivi.lincei.it/index.php/informationobject/browse?ancestor=187258&topLod=0&view=card&onlyMedia=1> 12 maggio 2022.

AGENDA DIGITALE EU, *Università online, l'Italia tra gravi ritardi ed esami virtuali*, 5 gennaio 2017, in <https://www.agendadigitale.eu>, <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/universita-online-l-italia-tra-gravi-ritardi-ed-esamificali-virtuali/>, 15 giugno 2022.

AISTUGIA, catalogo in <https://www.aistugia.it>, [https://www.aistugia.it/images/cwattachments/spoglio\\_riviste/yamato.pdf](https://www.aistugia.it/images/cwattachments/spoglio_riviste/yamato.pdf) 13 maggio 2022.

AMBASCIATA DEL GIAPPONE IN ITALIA, *Italia-Giappone: 150 anni di amicizia costante* in <https://www.it.emb-japan.go.jp>, 2015, <https://www.it.emb-japan.go.jp/150/it/yuujuu.html> 7 maggio 2022.

ANNUARIO DELLA REGIA SCUOLA SUPERIORE DEL COMMERCIO DI VENEZIA 1897-1898, in <https://fc.cab.unipd.it>, 1897-1898, <https://fc.cab.unipd.it/fedora/objects/o:29460/methods/bdef:Book/view?language=it#page/34/mode/2up>, 10 maggio 2022.

ANSA, *Studenti italiani insoddisfatti: troppo studio e pochi sbocchi di lavoro*, in “Ricerca biennale Sodexo sulla University lifestyle di 4000 universitari. Italia fanalino di coda”, 22 gennaio 2018, in <https://www.ansa.it>, [https://www.ansa.it/canale\\_lifestyle/notizie/societa\\_diritti/2018/01/21/studenti-italiani-insoddisfatti-troppo-studio-e-pochi-sbocchi-di-lavoro\\_27a07e53-5c45-4c6f-9d8b-e73adda1364a.html](https://www.ansa.it/canale_lifestyle/notizie/societa_diritti/2018/01/21/studenti-italiani-insoddisfatti-troppo-studio-e-pochi-sbocchi-di-lavoro_27a07e53-5c45-4c6f-9d8b-e73adda1364a.html), 12 giugno 2022.

ARCHIVIO ISTITUTO LUCE, *Allestimento di una mostra per Tokyo sull'Italia fascista*, 1 marzo 1973, in <https://patrimonio.archiviolute.com>, <https://patrimonio.archiviolute.com/luce-web/detail/IL3000025271/12/allestimento-mostra-tokyo-sull-italia-fascista.html> 13 maggio 2022.

ARMINJON Vittorio F., *Il Giappone e il viaggio della Corvetta Magenta nel 1866*, in <https://gdz.sub.uni-goettingen.de>, 1989, <https://gdz.sub.uni-goettingen.de/id/PPN623733609?tify=%7b%22pages%22:%5b8%5d,%22view%22:%22info%22%7d> 23 giugno 2022.

ASSOCIAZIONE ITALIANA EDITORI, *Il mercato del fumetto in Italia 19 maggio 2022 Salone Internazionale del Libro di Torino*, in <https://www.aie.it>, [https://www.aie.it/Portals/default/Skede/Allegati/Skeda105-8752-2022.5.19/AIE\\_Torino\\_2022\\_Il%20mercato%20del%20fumetto%20in%20Italia\\_studiericerche.pdf?IDUNI=nvqrbrc4eqrfxi1ae5nom24d3115](https://www.aie.it/Portals/default/Skede/Allegati/Skeda105-8752-2022.5.19/AIE_Torino_2022_Il%20mercato%20del%20fumetto%20in%20Italia_studiericerche.pdf?IDUNI=nvqrbrc4eqrfxi1ae5nom24d3115), 12 giugno 2022.

BIBLIOTECA NAZIONALE CENTRALE DI ROMA, *Fondo giapponese* in <http://www.bncrm.beniculturali.it>, <http://www.bncrm.beniculturali.it/en/188/fondo-giapponese>, 12 maggio 2022.

BIBLIOTECA NAZIONALE CENTRALE DI ROMA, *La scuola fascista* in “Il legionario. Organo dei fascisti italiani all'estero e nelle colonie. Edito a cura della segreteria generale”, anno II n. 50, 13 dicembre 1925, digitalizzato il 3 maggio 2017, [https://www.google.it/books/edition/I\\_fasci\\_italiani\\_all\\_estero\\_bollettino\\_d/FC17HSQAUVUC?hl=it&gbpv=1&dq=%22la+più+fascista+tra+le+riforme%22&pg=RA48-PA1&printsec=frontcover](https://www.google.it/books/edition/I_fasci_italiani_all_estero_bollettino_d/FC17HSQAUVUC?hl=it&gbpv=1&dq=%22la+più+fascista+tra+le+riforme%22&pg=RA48-PA1&printsec=frontcover) , 15 maggio 2022.

BOTTAI, *La carta della scuola* , Riunione del Gran Consiglio del Fascismo, 1939, XVII, in “<http://www.biblioarti.beniculturali.it>”, *Carta della scuola p. 217.pdf* [http://www.biblioarti.beniculturali.it/opencms/multimedia/BollettinoArtelt/documents/1410785833361\\_02\\_-\\_Carta\\_della\\_scuola\\_p.\\_217.pdf](http://www.biblioarti.beniculturali.it/opencms/multimedia/BollettinoArtelt/documents/1410785833361_02_-_Carta_della_scuola_p._217.pdf), 15 maggio 2022.

CANALI Ilaria, *I rapporti bilaterali tra il Bel Paese e il Sol Levante*, in <https://mondointernazionale.org>, <https://mondointernazionale.org/focus-allegati/italia-e-giappone-unamicizia-che-dura-da-oltre-150-anni> 12 giugno 2022.

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESERCH AND INNOVATION, *Review of the Italian strategy for digital schools*, in <https://www.oecd.org>, <https://www.oecd.org/education/ceri/Innovation%20Strategy%20Working%20Paper%2090.pdf> 25 giugno 2022.

COCI Gianluca, *Letteratura giapponese, la collana. In edicola un fenomeno culturale*, in <https://www.corriere.it>, [https://www.corriere.it/gli-allegati-di-corriere/21\\_maggio\\_13/letteratura-giapponese-collana-edicola-fenomeno-culturale-7d7d40a8-b3e9-11eb-92ee-af36a1f66d3c.shtml](https://www.corriere.it/gli-allegati-di-corriere/21_maggio_13/letteratura-giapponese-collana-edicola-fenomeno-culturale-7d7d40a8-b3e9-11eb-92ee-af36a1f66d3c.shtml) 19 giugno 2022.

COCO Andrea, *Il Romics torna dal 9 al 12 aprile*, 31 marzo 2015, in <https://leggeretutti.eu>, <https://leggeretutti.eu/il-romics-torna-dal-9-al-12-aprile/>, 12 giugno 2022.

CONCORSANDO.IT, *Certificazioni linguistiche e informatiche per concorsi*, in <https://www.concorsando.it/>, <https://www.concorsando.it/blog/certificazioni-linguistiche-e-informatiche-per-concorsi-pubblici/#h-certificazioni-linguistiche-per-concorsi-pubblici-cosa-sono-e-come-ottenerle>, 11 giugno 2022.

CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, in <https://rm.coe.int/>, <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>, 2020, 18 maggio 2022.

COSPLAYERS ITALIANI, *Lista prossimi eventi e fiere cosplay 2022 in Italia*, in <https://www.cosplayersitaliani.it>, <https://www.cosplayersitaliani.it/lista-prossimi-eventi-e-fiere-cosplay-in-italia/>, 15 giugno 2022.

DEALFLOWER, FINANCIAL AND LEGAL NEWS, *Calano gli iscritti all'università: economia viene scelta sempre di meno*, 11 gennaio 2022, in <https://dealflower.it/>, <https://dealflower.it/calano-iscritti-universita-economia-scelta-sempre-meno/> 15 giugno 2022.

DIZIONARIO DI STORIA, *Enciclopedia Treccani*, in “<https://www.treccani.it>”, 2011, [https://www.treccani.it/enciclopedia/partito-nazionale-fascista %28Dizionario-di-Storia%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/partito-nazionale-fascista_%28Dizionario-di-Storia%29/), 12 maggio 2022.

EDUCAZIONE SCUOLA, <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti> 9 giugno 2022.

ENDRIZZI Francesca, *La promozione del multilinguismo e l'uso della metodologia CLIL – Content and Language Integrated Learning. La posizione dell'Unione europea*, in <http://www.europa.provincia.tn.it>, [http://www.europa.provincia.tn.it/binary/pat\\_puntoeuropa/tirocini\\_presso\\_bruxelles/Francesca\\_Endrizz\\_i\\_final.1467204646.pdf](http://www.europa.provincia.tn.it/binary/pat_puntoeuropa/tirocini_presso_bruxelles/Francesca_Endrizz_i_final.1467204646.pdf) , 12 giugno 2022.

EURYDICE, *Quaderno 36 insegnamento delle lingue UE*, in <https://eurydice.indire.it>, [https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/03/Eurydice\\_quaderno\\_n36\\_insegnamento\\_lingue\\_UE.pdf](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/03/Eurydice_quaderno_n36_insegnamento_lingue_UE.pdf), 15 giugno 2022.

FERRARIO Matteo, *Il boom del mercato EdTech: trend futuri dell'e-learning*, 25 gennaio 2022, in <https://www.dyndevic.com>, <https://www.dyndevic.com/it/news/il-boom-del-mercato-edtech-trend-futuri-dell-learning-ELN-1494/> 8 giugno 2022.

FERRO Francesca, *5° Anni di Lucca Comics and Games*, in <http://portalegiovani.prato.it>, <http://portalegiovani.prato.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/9985>, 12 giugno 2022.

FORMICONI A., *La tortuosa via della didattica online nell'università. Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 2016, 19(1), 105-132. [https://doi.org/10.13128/Studi\\_Formaz-18564](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-18564), 12 giugno 2022.

GIORNALE DELLE PMI, *Il 70% dei diplomati si iscrivono all'università*, 31 gennaio 2019, <https://www.giornaledellepmi.it/>, <https://www.giornaledellepmi.it/il-70-dei-diplomati-si-iscrivono-alluniversita/>, 15 giugno 2022.

GIOVANNOLI Viola, *Istat, cresce il gap sull'istruzione: in Italia i laureati sono solo il 20,1%, in Europa il 32,8%*, in *La Repubblica*, <https://www.repubblica.it>, [https://www.repubblica.it/cronaca/2021/10/08/news/istat\\_in\\_italia\\_20\\_1\\_di\\_laureati\\_contro\\_il\\_32\\_8\\_dell\\_europa-321370068/](https://www.repubblica.it/cronaca/2021/10/08/news/istat_in_italia_20_1_di_laureati_contro_il_32_8_dell_europa-321370068/), 14 giugno 2022.

GOTTARDI Alessandro, LENZO Fabio e WITSCHI Kewjn, *Le migrazioni Sud-Nord dal dopoguerra a oggi: un caso FIAT*, 2003, corso interdisciplinare anno scolastico 2003/2004 in <https://www.yumpu.com>, <https://www.yumpu.com/it/document/view/15910586/le-migrazioni-sud-nord-in-italia-dal-dopoguerra-a-oggi-centro-> 12 maggio 2022.

GRAND VIEW RESEARCH, *Education Technology Market Size Worth \$ 429.5 Billion By 2030*, in <https://www.grandviewresearch.com>, <https://www.grandviewresearch.com/press-release/global-education-technology-market> 8 giugno 2022.

GRUPPO DI INTERVENTO E STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, in <https://giscel.it>, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>, 1975, 2 giugno 2022.

HUFFINGTON POST, *Il citazionismo di Renzi tra Dante e Goldrake, Machiavelli e Petaloso*, in <https://www.huffingtonpost.it>, [https://www.huffingtonpost.it/myrta-merlino/il-citazionismo-di-renzi-tra-dante-e-goldrake-machiavelli-e-petaloso\\_b\\_9764214.html](https://www.huffingtonpost.it/myrta-merlino/il-citazionismo-di-renzi-tra-dante-e-goldrake-machiavelli-e-petaloso_b_9764214.html), 11 giugno 2022.

INDIRE (2020), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo, novembre*, in <https://www.indire.it>, [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020\\_con-grafici-1.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf), 11 giugno 2022.

ISMEO in <https://www.ismeo.eu/chi-siamo/>, 10 maggio 2022.

ISTAT, archivio serie storiche, "<https://seriestoriche.istat.it>", 5 maggio 2022.

ISTAT, *I numeri dell'università. Prima parte*, in [https://www.istat.it/it/files/2011/03/prima\\_parte.pdf](https://www.istat.it/it/files/2011/03/prima_parte.pdf)

ISTAT, indagine sull'istruzione, in <https://www.istat.it/it>, <https://www.istat.it/it>, 2019, [https://www.istat.it/it/files/2019/03/cap\\_7.pdf](https://www.istat.it/it/files/2019/03/cap_7.pdf), 2011, 25 maggio 2022.

ISTAT, Italia in cifre, in <https://www.istat.it>, 2011, <https://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf>, 12 maggio 2022.

ISTITUTO DI FORMAZIONE SUPERIORE TERNI, in <https://iisclassicoartisticotr.edu.it/attivazione-corsi-di-lingua-e-cultura-giapponese/>, 6 giugno 2022.

ISTITUTO GIAPPONESE DI CULTURA ROMA, in <https://luoghidelcontemporaneo.beniculturali.it/istituto-giapponese-di-cultura> 20 maggio 2022.

ISTITUTO ITALIANO DI CULTURA TOKYO, *Storia*, in <https://iictokyo.esteri.it>, [https://iictokyo.esteri.it/iic\\_tokyo/it/istituto/storia.html](https://iictokyo.esteri.it/iic_tokyo/it/istituto/storia.html), 20 maggio 2022.

ISTITUTO MAGISTRALE ROSMINI, in <https://win.rosminigr.it/iscrizioni/indirizzi.htm> 6 giugno 2022.

JAPAN FOUNDATION in <https://www.jpf.go.jp>, <https://www.jpf.go.jp/e/about/>, 19 maggio 2022.

JAPAN FOUNDATION in <https://jfroma.it/>, 25 maggio 2022.

JAPAN FOUNDATION in <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey>, 22 maggio 2022.

JAPAN FOUNDATION, materiali didattici gratuiti per lo studio del giapponese, in <https://www.irodori.jpf.go.jp>, <https://www.irodori.jpf.go.jp/en/index.html>, 9 giugno 2022.

JAPAN FOUNDATION, 1979-80年 国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧(昭和56年度版)』国際交流基金発行(1981)より, 1979-80nen kokusaikōryū kikin chōsa “kaigai nihongo kyōiku

kikan ichiran (shōwa 56nendōban” kokusaikōryū kikin hakkō (1981) yori (Ricerca internazionale sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero negli anni 1979-1980), in <https://www.jpf.go.jp>, <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/1981gaiyou.pdf> 1981, 8 giugno 2022.

JAPAN FOUNDATION, 1984-85 年 国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧(昭和 56 年度版)』国際交流基金発行(1987)より, 1984-85nen kokusaikōryū kikin chōsa “kaigai nihongo kyōiku kikan ichiran (shōwa 56nendōban” kokusaikōryū kikin hakkō (1987) yori (Ricerca internazionale sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero negli anni 1984-85), in <https://www.jpf.go.jp>, <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/1987gaiyou.pdf> 8 giugno 2022.

JAPAN FOUNDATION, 1990 年 国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧(昭和 56 年度版)』国際交流基金発行(1992)より, 1990nen kokusaikōryū kikin chōsa “kaigai nihongo kyōiku kikan ichiran (shōwa 56nendōban” kokusaikōryū kikin hakkō (1992) yori (Ricerca internazionale sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero negli anni 1990), in <https://www.jpf.go.jp>, <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/1990gaiyou.pdf>, 8 giugno 2022.

JAPAN FOUNDATION, 1993-94 年 国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧(昭和 56 年度版)』国際交流基金発行(1995)より, 1993-94nen kokusaikōryū kikin chōsa “kaigai nihongo kyōiku kikan ichiran (shōwa 56nendōban” kokusaikōryū kikin hakkō (1995) yori (Ricerca internazionale sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero negli anni 1979-1980), in <https://www.jpf.go.jp>, <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/1993gaiyou.pdf>, 8 giugno 2022.

JAPAN FOUNDATION, 海外日本語教育機関調査 1998, kaigai nihongo kyōiku kikan chōsa 1998 (Ricerca sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero 1998), in <https://www.jpf.go.jp>, <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/gaiyou.pdf>, 8 giugno 2022.

JAPAN FOUNDATION, 海外日本語教育機関調査 2003 年, kaigai nihongo kyōiku kikan chōsa 2003 nen (Ricerca sulle istituzioni nelle quali si insegna giapponese all'estero anno 2003), in <https://www.jpf.go.jp>, <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/2003gaiyou.pdf>, 8 giugno 2022.

LA FELTRINELLI, *Manga mania: il mese per gli appassionati di manga*, in <https://maremosso.lafeltrinelli.it>, <https://maremosso.lafeltrinelli.it/news/manga-mania-evento-libri-fumetti>, 28 aprile 2022.

LA REPUBBLICA, *Corteo CGIL: Camusso canta superMatteo*, in <https://video.repubblica.it>, <https://video.repubblica.it/dossier/articolo-18/corteo-cgil-camusso-canta-supermatteo/181361/180161>, 11 giugno 2022.

LA STAMPA, Accademia della Crusca, *Mike insegnò l'italiano agli italiani*, in <https://www.lastampa.it>, <https://www.lastampa.it/cultura/2009/09/08/news/mike-insegno-l-italiano-agli-italiani-1.37058187/> 12 maggio 2022.

LEHMANN, J.-P., *Old and New Japonisme: The Tokugawa Legacy and Modern European Images of Japan*. *Modern Asian Studies*, 18(4), 757–768, 1984, in <http://www.jstor.org>, <http://www.jstor.org/stable/312349>, 23 maggio 2022.

LICEO BRUNO FALCHETTI in <https://www.liceofalconebg.edu.it>, 6 giugno 2022.

LICEO CAVOUR PACINOTTI in <https://www.cavourpacinotti.net/web/liceo-linguistico/>, 6 giugno 2022.

LICEO FALCONE in <https://www.liceofalconebg.edu.it>, 6 giugno 2022.

LICEO GAMBARA in <https://www.liceogambara.edu.it/trasparenza-attivita-negoziiale/corso-di-lingua-giapponese>, 6 giugno 2022.

LICEO ORAZIO in <https://www.liceo-orazio.edu.it/2021/11/05/corsi-base-di-giapponese-e-cinese/>, 6 giugno 2022.

LICEO TITO LUCREZIO CARO in <https://www.liceotitolucreziocarò.edu.it/didattica/i-licei/liceo-classico-giapponese>, 6 giugno 2022.

LICEO TORLONIA in <http://www.avezzanoinforma.it/notizia/2014-02-24/1172/liceo-classico-torlonia-una-scuola-moderna-si-aprono-le-porte-alla-lingua-giapponese.html>, 6 giugno 2022.

LICEO VIRGILIO in <https://www.liceovirgiliomilano.edu.it/certificazioni-lingue-straniere/corsi-di-lingue/corsi-di-lingue-orientali/>, 6 giugno 2022.

LOIERO Silvana, *De Mauro, la variazione e la scuola*, in <https://www.societadilinguisticaitaliana.net>, [https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/023\\_Loiero\\_Atti\\_SLI\\_LII\\_Berna.pdf](https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/023_Loiero_Atti_SLI_LII_Berna.pdf), 2019, 21 giugno 2022.

MAISON DE LA CULTURE DI JAPON À PARIS, Exposition: *Les enfants de l'ère Meiji - À l'école de la modernité (1868-1912)*. Dal 30 marzo al 21 maggio 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=OH3JeVtpQqk&t=328s>, 10 maggio 2022.

MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI E DELLA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE, *Accordo tra il governo del Giappone e il Governo della Repubblica italiana in materia di vacanza-lavoro*, in <https://www.mofa.go.jp>, <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100339338.pdf>, 9 giugno 2022.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA, *Didattica. Tutti gli atenei*, in <http://ustat.miur.it>, <http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei> 12 giugno 2022.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA, *Portfolio Europeo delle lingue*, in <https://archivio.pubblica.istruzione.it>, <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>, 30 maggio 2022.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA, *La scuola cambia così*, Roma, Axioma Iniziative e Servizi Editoriali srl., 2003 in “<https://archivio.pubblica.istruzione.it>”, [https://archivio.pubblica.istruzione.it/lascuolacresce/La\\_scuola\\_cambia\\_cosi.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/lascuolacresce/La_scuola_cambia_cosi.pdf) 5 maggio 2022.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA, *Storia della scuola italiana*, in <http://www.storiadellascuolaitaliana.it>, <http://www.storiadellascuolaitaliana.it/riforme.php?anno=1945> 14 maggio 2022.

MUSEO REGIONALE DI SCIENZE NATURALI DELLA REGIONE PIEMONTE, *L'epidemia di pebrina e i semai italiani nel mondo*, <http://www.mrsntorino.it/cms/il-museo/collezioni/item/305-lepidemia-di-pebrina-e-i-semai-italiani-nel-mondo>, 5 maggio 2022.

MONTELLA Giovanna, *Diritto all'istruzione: una «sinfonia» costituzionale*, *Enciclopedia Treccani*, in ["https://www.treccani.it"](https://www.treccani.it), 2020, <https://www.treccani.it/magazine/atlante/societa/istruzione.html> 15 maggio 2022.

PELLITTERI Marco, *Il boom degli anime in Italia 1978-1984: l'eccezionale successo dell'animazione giapponese*, Calabria, cab 179 lab, p. 32, 31 maggio 2015 in <https://animata.beniculturali.unipd.it/>, <https://animata.beniculturali.unipd.it/wp-content/uploads/2015/09/Cabiria-179-Pellitteri.pdf>, 8 giugno 2022.

PESCOSOLIDO Guido, "La costruzione dell'economia unitaria", *Enciclopedia Treccani*, in ["https://www.treccani.it"](https://www.treccani.it), 2011, <https://www.treccani.it/enciclopedia/la-costruzione-dell-economia-unitaria-%28L%27Unificazione%29/>, 10 maggio 2022.

PORCIANI Ilaria, MORETTI Mauro, "L'università", *Enciclopedia Treccani*, in ["https://www.treccani.it"](https://www.treccani.it), 2011, <https://www.treccani.it/enciclopedia/l-universita-%28L%27Unificazione%29/>, 5 maggio 2022.

PUGLISI Martina, *Lucca Comics&Games 2021 abbiamo potuto "riveder le stelle"*, in <https://www.mondojapan.net>, <https://www.mondojapan.net/lucca-comicsgames-2021-abbiamo-potuto-riveder-le-stelle/> 19 giugno 2022.

PUNTO INFORMATICO, *Le università online piacciono sempre di più*, in <https://www.punto-informatico.it>, <https://www.punto-informatico.it/le-universita-online-piacciono-sempre-di-piu/>, 12 giugno 2022.

SANTINI F., *Intorno al mondo a bordo della regia corvetta "Garibaldi" (anni 1879-80-81-82) volume II*, in <https://play.google.com/books>, 1895, <https://play.google.com/books/reader?id=QptIAQAAMAAJ&pg=GBS.PA290&hl=it>

SEGHEZZI Francesco, *Perché i laureati faticano a trovare lavoro in Italia*, in IL SOLE 24 ORE, [https://www.ilsole24ore.com/art/perche-laureati-faticano-trovare-lavoro-italia-ACRDzYe?refresh\\_ce=1](https://www.ilsole24ore.com/art/perche-laureati-faticano-trovare-lavoro-italia-ACRDzYe?refresh_ce=1) 15 giugno 2022.

SOBRERO Alberto, *Norma, cambiamento, variazione: il quadro sociolinguistico, le pratiche didattiche. Cenni*, in <https://giscel.it>, <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Alberto-A.-Sobrero-Norma-cambiamento-variazione.pdf>, 10 giugno 2022.

SKUOLA.NET in collaborazione con CENTRO FORMATIVO UNIVERSITARIO (CFU), *Università, la Dad lancia la volata alle 'telematiche': 1 studente su 2 non esclude l'iscrizione in un ateneo online*, in <https://www.skuola.net>, <https://www.skuola.net/news/inchiesta/universita-telematiche-studenti-opinione.html>, 12 giugno 2022.

STUDENTI.IT, *Quali certificazioni di inglese sono utili in ambito accademico?*, 6 aprile 2022, in <https://www.studenti.it>, <https://www.studenti.it/certificazioni-inglese-ambito-accademico.html>, 11 giugno 2022.

VACCA Giovanni, "JULIEN, Stanislas", *Enciclopedia Treccani*, in "<https://www.treccani.it>", *Enciclopedia Italiana* 1933, [https://www.treccani.it/enciclopedia/stanislas-julien\\_%28Enciclopedia-Italiana%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/stanislas-julien_%28Enciclopedia-Italiana%29/), 8 maggio 2022.

VILLA Andrea, *Il miracolo economico italiano*, *Enciclopedia Treccani*, in "<https://www.treccani.it>", 2013, [https://www.treccani.it/enciclopedia/il-miracolo-economico-italiano\\_%28Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Tecnica%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/il-miracolo-economico-italiano_%28Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Tecnica%29/), 15 maggio 2022.



**Appendice 1. Risposte al questionario.**

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
28	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	Sì, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea			Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
24	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	All'università	No, in nessun modo		Non mi hanno dato nessun consiglio. Mi hanno lasciato scegliere.	Poco, avrei comunque avuto un'alternativa in presenza	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
32	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
31	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo		Lingua difficile e che ha pochi impieghi	Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	No, è rimasta uguale	Sì
20	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	nel 2021 o nel 2022	No, è rimasta uguale	No
43	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	App	Sì, me lo hanno consigliato	In realtà non me lo hanno consigliato né sconsigliato		Moltissimo, è stato decisivo	Prima del 2019	No, è rimasta uguale	Sì

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
23	Si	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Sia perché sin da piccola mi sono avvicinata ad anime e manga, sia perché, crescendo, mi sono appassionata alla cultura ed alla letteratura giapponese	All'università	Si, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea		Perché ho già una laurea in un campo totalmente diverso	Poco, avrei comunque avuto un'alternativa in presenza	nel 2021 o nel 2022	Si, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
30	Si	per trovare lavoro in Giappone	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	da autodidatta ma con qualche lezione online	Si, me lo hanno consigliato	perché hanno visto che ero molto appassionata		Non studio online	nel 2021 o nel 2022	Si, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Si
24	Si	Passione e speranza di trovare un lavoro che sia in linea con quello che ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	No, è rimasta uguale	Si
23	Si	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Utilità economica: credo che mi sarà utile per trovare una buona posizione lavorativa	All'università	No, in nessun modo			Poco, avrei comunque avuto un'alternativa in presenza	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Si, la mia opinione sui corsi online è peggiorata	No
31	Si	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	Si, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
32	Si	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Si, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Si

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
29	No	Non frequento università	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
26	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Utilità economica: credo che mi sarà utile per trovare una buona posizione lavorativa	All'università	Sì, me lo hanno consigliato	Conoscevano già il Giappone		Non studio online	Prima del 2019	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
39	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
40	No	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
37	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	da autodidatta	No, in nessun modo			Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	No, è rimasta uguale	Sì
24	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	Utilità economica: credo che mi sarà utile per trovare una buona posizione lavorativa	All'università	Sì, me lo hanno consigliato	Anche loro pensavano che questa scelta avrebbe contribuito a farmi trovare un buon lavoro		Moltissimo, è stato decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
29	No	Sembrava essere l'unica soluzione dopo il liceo. Ma non ero motivata, quindi ho smesso dopo poco. Mi sono in seguito diplomata in Illustrazione Editoriale in un'accademia privata.	Manga e Anime mi hanno fatto nascere la curiosità e la passione per il Giappone e la sua cultura. Da questo la voglia di studiare anche la lingua.	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
28	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	istituto di cultura (pre pandemia), volevo prodeguire in Giappone ma non ho potuto causa pandemia studio autonomo	No, in nessun modo			Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è peggiorata	No
28	No	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Alla base c'è stato l'incontro con i manga e poi il piacere di ascoltare la lingua negli anime e la voglia di apprendere la storia e la cultura del Giappone.	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	No, è rimasta uguale	No
33	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo		Perché non avrei trovato lavoro secondo loro	Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	No, è rimasta uguale	No
23	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo			Poco, avrei comunque avuto un'alternativa in presenza	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
49	No	non ho frequentato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	insegnante privato + webinar	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
22	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Entrambi	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
31	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	No, è rimasta uguale	No
25	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
24	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	nel 2021 o nel 2022	No, è rimasta uguale	No
27	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	Tramite un corso online	Sì, me lo hanno consigliato	Perché sanno che è la mia più grande passione		Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	No, è rimasta uguale	No
39	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
28	Sì	onestamente perché non mi sembrava di avere alternative	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
25	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo			Poco, avrei comunque avuto un'alternativa in presenza	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
35	Sì	Perché sono stata obbligata dai miei genitori	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	Sì, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea		Perché secondo loro era una cosa inutile	Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	No, è rimasta uguale	Sì
24	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Utilità economica: credo che mi sarà utile per trovare una buona posizione lavorativa	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è peggiorata	No
24	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	No, è rimasta uguale	No
29	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	In una scuola a Tokyo da aprile 2022 e online da giugno 2020	Sì, me lo hanno consigliato	Perché sapevano del mio forte interesse		Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
42	No	Non sono studentessa universitaria	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	Prima del 2019	No, è rimasta uguale	Sì

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
25	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	Sì, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea		Perché non erano sicuri di quali potessero essere gli sbocchi lavorativi o di quanto facilmente avrebbe potuto condurmi a trovare un posto di lavoro stabile e redditizio.	Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
33	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	No, è rimasta uguale	Sì
36	Sì	Per trovare un lavoro	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	Sì, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea		Perché non mi sarebbe servito a nulla	Moltissimo, è stato decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
25	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	All'università	Sì, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea		Perché non pensavano mi avrebbe portato da nessuna parte e, se proprio dovevo studiare lingue, sarebbe stato meglio il cinese	Per niente	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
27	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	Sì, me lo hanno consigliato	Perché mi hanno incoraggiato a studiare ciò che mi piaceva		Moltissimo, è stato decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è peggiorata	No
44	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
41	No	Non sono andata all'università	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
34	Sì	Per trovare un lavoro	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
36	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
28	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	Scuola di giapponese in giappone, ma ho iniziato online	Sì, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea			Per niente	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
36	No	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	Sì, me lo hanno consigliato	Conoscono l'importanza di seguire le proprie passioni, anche solo per interesse personale. È sempre stato il mio sogno e mi hanno sempre incoraggiata a studiarlo.		Moltissimo, è stato decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
37	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
22	Sì	Per trovare un lavoro	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	No, è rimasta uguale	Sì

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
38	No	Non frequento	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Poco, avrei comunque avuto un'alternativa in presenza	nel 2021 o nel 2022	No, è rimasta uguale	Sì
31	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	All'università	Sì, me lo hanno consigliato	Non stavo bene nella precedente università e mi hanno suggerito di provare.		Poco, avrei comunque avuto un'alternativa in presenza	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
24	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	Sì, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea		Perché non l'avrei mai usato	Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
28	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	Sì, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea		Perché non offre alcuna prospettiva e non si vive di traduzione	Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
48	No	Per trovare un lavoro	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
35	Sì	Per trovare un lavoro	Per necessità	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	No, è rimasta uguale	No
44	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
31	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
23	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	Tramite un corso online	Sì, me lo hanno consigliato			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
31	No	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Per niente	Prima del 2019	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
44	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	interesse personale a partire da anime e poi manga, mi affascina la cultura e la lingua	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
22	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è peggiorata	No
25	No	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
26	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	Utilità economica: credo che mi sarà utile per trovare una buona posizione lavorativa	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è peggiorata	No
28	No	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
29	No	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Per niente	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
31	No	Non frequento l'università	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	Prima del 2019	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
27	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	Interesse personale e utilità economica	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
32	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
28	No	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	All'università	Sì, me lo hanno consigliato	Perché vedevano la mia felicità quando leggevo mangiavo e parlavo del Giappone		Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	No, è rimasta uguale	Sì
25	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	Sì, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea		Idea che il titolo possa essere difficilmente spendibile in Italia	Poco, avrei comunque avuto un'alternativa in presenza	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è peggiorata	No
30	No	Non frequento/frequentato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	Sì, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea		"tempo perso"	Moltissimo, è stato decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	No, è rimasta uguale	Sì
28	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	No, è rimasta uguale	No

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
32	Sì	Per trovare un lavoro	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	Prima del 2019	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
28	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	Sì, me lo hanno consigliato			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
24	Sì	Per trovare un lavoro	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
32	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	La mia famiglia aveva una passione per il Giappone che ha trasmesso anche a me	Prima università, poi scuola online	Sì, me lo hanno consigliato	Sono insegnanti di arti marziali giapponesi		Moltissimo, è stato decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
40	Sì	Ambizione, anche se col tempo ho scoperto che di importante nella vita c'è ben altro.	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
29	No	Non ho frequentato l'università	Utilità economica: credo che mi sarà utile per trovare una buona posizione lavorativa	Ho seguito vari corsi all'Istituto giapponese e ora sto continuando da autodidatta	Sì, me lo hanno consigliato	Mi avrebbero consigliato lo studio di qualsiasi lingua per migliorare sul curriculum. Hanno appoggiato il giapponese come avrebbero fatto con il mandarino o lo swahili.		Moltissimo, è stato decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
30	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo		Non me lo hanno sconsigliato, semplicemente mi hanno lasciato la mia libertà di scelta	Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	No, è rimasta uguale	Sì
36	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo		Pensano sia una perdita di tempo	Moltissimo, è stato decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
29	No	No	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
24	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	2 e 3 sono vere	Tramite un corso online	No, in nessun modo		Perché una perdita di tempo...	Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
16	No	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	Tramite un corso online	Sì, me lo hanno consigliato			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No
28	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
34	No	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	No, è rimasta uguale	Sì
26	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Con una signora giapponese	No, in nessun modo			Non studio online	Prima del 2019	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
23	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	No, è rimasta uguale	Sì
34	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo		indisponibilità economica per studiare in un'altra città	Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
34	Sì	Per trovare un lavoro	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
39	Sì	sia per passione, sia per trovare un lavoro	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
31	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
33	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	curiosità linguistica	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
20	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	Tramite un corso online	Sì, me lo hanno consigliato			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	No, è rimasta uguale	No
45	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Corso del Comune	No, in nessun modo			Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
20	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è peggiorata	No
25	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	Prima del 2019	No, è rimasta uguale	Sì
27	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	No, è rimasta uguale	No
26	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	Utilità economica: credo che mi sarà utile per trovare una buona posizione lavorativa	All'università	Sì, me lo hanno consigliato	Ritenevano che fosse una delle cosiddette "lingue del futuro"		Poco, avrei comunque avuto un'alternativa in presenza	nel 2021 o nel 2022	No, è rimasta uguale	Sì
22	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	Sì, me lo hanno consigliato	Mi hanno sempre incoraggiata a seguire le mie inclinazioni		Non studio online	Prima del 2019	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
23	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo			Moltissimo, è stato decisivo	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
26	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	Sì, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea		Poca possibilità di carriera in Italia al conseguimento di tale laurea	Non studio online	Prima del 2019	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
32	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Ho conseguito la laurea in giapponese anni fa	Sì, me lo hanno consigliato	Più che consigliarmelo, hanno visto la mia passione e mi hanno lasciato carta bianca sulla decisione, supportandomi economicamente		Non studio online	Prima del 2019	No, è rimasta uguale	No
26	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	No, è rimasta uguale	No
22	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Mi sono avvicinato al giapponese dopo aver visto gli anime e letto i manga	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è peggiorata	No
21	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	Sì, non erano d'accordo, ma ho seguito la mia idea		Sono convinti che non mi servirà a niente e non mi aiuterà a trovare lavoro	Poco, avrei comunque avuto un'alternativa in presenza	Nel 2019/2020 (per la pandemia da covid-19)	Sì, la mia opinione sui corsi online è peggiorata	No
26	Sì	Per trovare un lavoro ben retribuito	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	Tramite un corso online	No, in nessun modo			Abbastanza, è più comodo, ma non decisivo	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì
33	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Mi sono avvicinata al giapponese dopo aver incontrato i miei amici giapponesi	Attualmente non studio giapponese ma ho conseguito la laurea triennale in "Lingua Giapponese"	No, in nessun modo			Non studio online	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	No

Età	Studi all'università o hai conseguito una laurea?	Perché hai frequentato/frequenti l'università?	Qual è stato il motivo principale per il quale hai iniziato a studiare giapponese?	Studi giapponese:	I tuoi genitori hanno contribuito alla tua scelta di studiare giapponese?	Se te lo hanno consigliato, perché?	Se te lo hanno sconsigliato, perché?	Se studi online, quanto ha influito che il corso che frequenti fosse online?	Se studi online, quando hai iniziato a studiare giapponese in modalità online?	La pandemia da covid-19 ha modificato la tua idea relativamente alle lezioni online?	Ti iscriveresti a un'università telematica?
41	Sì	Per passione verso le materie che studio/ho studiato	Interesse personale: sono interessato alla storia, alla cultura e alla lingua giapponese	All'università	No, in nessun modo			Non studio online	nel 2021 o nel 2022	Sì, la mia opinione sui corsi online è migliorata	Sì