



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa
Mediterranea

Tesi di Laurea

—
Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana: una proposta pratica

Relatore

Ch. Prof.ssa Marcella Maria Mariotti

Correlatore

Ch. Prof. Paolo E. Balboni

Laureando

Silvia Ferrari

Matricola 826480

Anno Accademico

2015 / 2016

Indice

RINGRAZIAMENTI	4
PREFAZIONE	5
1 INTRODUZIONE	7
1.1 Obiettivo della tesi	7
1.2 Struttura della tesi	9
2 LE BASI TEORICHE	12
2.1 La motivazione	12
2.2 I temi culturali	14
2.2.1 La nozione di cultura	14
2.2.2 L'Italia in Giappone	15
2.2.3 La cultura in BunpoHyDict	17
2.3 Il materiale autentico	20
2.3.1 Definizione di materiale autentico	20
2.3.2 Vantaggi della didattizzazione del materiale autentico	21
2.3.3 Uso del materiale autentico in BunpoHyDict	23
2.3.4 Il ruolo del contesto nell'apprendimento linguistico	25
2.4 I supporti multimediali	26
2.4.1 Vecchi e nuovi media	27
2.4.2 Multimedialità e insegnamento	31
2.4.3 Educazione alla multimedialità	33
2.5 Internet	35
2.6 Gli studenti madrelingua giapponesi	39
2.7 Italiano e giapponese a confronto	41
2.7.1 Proposte didattiche	44

3 ANALISI ED ESEMPI	47
3.1 Analisi delle caratteristiche di BunpoHyDict	47
3.1.1 Caratteristiche generali	47
3.1.2 Formato grafico	48
3.1.3 Le pagine di BunpoHyDict	49
3.1.4 Ipermedia in BunpoHyDict	58
3.2 Presentazione e analisi della nostra proposta	59
3.2.1 Caratteristiche generali	59
3.2.2 Formato grafico	61
3.2.3 Struttura della nostra proposta	72
3.3 Riflessioni conclusive	73
4 RIFLESSIONI SULL'UTILIZZO	75
4.1 Certificazioni di italiano per stranieri, CEFR e livelli di competenza: un discorso applicabile?	75
4.2 Autonomia nell'apprendimento linguistico	78
4.3 Impostazione del sito	81
4.4 Il copyright	84
5 CONCLUSIONI	86
BIBLIOGRAFIA	88

Indice dei grafici

Grafico 1 . Risultati dell'uso delle tecnologie informatiche a scuola.	35
--	----

Indice delle tabelle

Tabella 1. Analisi dei contenuti delle pagine di BunpoHyDict.	50
---	----

Tabella 2. Corrispondenza delle certificazioni con i livelli previsti dal Consiglio d'Europa.	77
---	----

Indice delle figure

Figura 1. <i>Home page</i> di BunpoHyDict.	48
--	----

Figura 2. Esempio di pagina di contenuti: immagine.	51
---	----

Figura 3. Esempio di pagina di contenuti: video.	53
--	----

Figura 4. Esempio di pagina di contenuti: pagina principale dell'elemento grammaticale.	54
---	----

Figura 5. Pagina del de causale: costruzioni.	56
---	----

Figura 6. Pagina del de causale: esempi.	57
--	----

Figura 7. <i>Mock-up</i> della <i>home page</i>	65
---	----

Figura 8. <i>Mock-up</i> della <i>home page</i> con i colori in negativo.	65
---	----

Figura 9. <i>Mock-up</i> di pagina video.	67
---	----

Figura 10. <i>Mock-up</i> di pagina immagine.	68
---	----

Figura 11. <i>Mock-up</i> di pagina per elemento grammaticale.	69
--	----

Figura 12. <i>Mock-up</i> di pagina per elemento grammaticale, stato in luogo.	70
--	----

Figura 13. <i>Mock-up</i> di pagina per elemento grammaticale, stato in luogo, con i colori in negativo.	71
---	----

Figura 14. Struttura di BunpoHyDict.	72
--	----

Figura 15. Struttura del Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana.	72
---	----

Ringraziamenti

Desidero ringraziare tutti coloro che mi hanno aiutato nella realizzazione della mia tesi.

Innanzitutto ringrazio la professoressa Marcella Mariotti, Relatrice, e il professor Paolo Balboni, Correlatore: senza il loro supporto e la loro guida sapiente questa tesi non esisterebbe.

Proseguo con i professori che ho consultato, in particolare il professor Giuseppe Maugeri, la professoressa Maria Katia Gesuato e il professor Toshio Miyake, che hanno saputo indicarmi materiali di approfondimento con puntualità e grande disponibilità, facilitando la mia ricerca.

Un ringraziamento particolare va alla mia famiglia e ai miei amici. Grazie ai miei genitori, che mi hanno supportato economicamente e moralmente per tutti questi anni. Grazie a Sara, mia sorella, che è sempre stata una presenza salda e insostituibile al mio fianco e mi ha aiutata con le sue conoscenze di sociologia. Grazie ad Alessandro, che ha saputo darmi preziose indicazioni di grafica, mi ha assistito nella creazione dei *mock-up*, e mi ha sollevato il morale nei momenti bui. Grazie a Marghe, un'altra laureanda che è stata mia compagna di sessioni di scrittura tesi e di svago. Grazie a Davi, con le sue pillole giornaliere di buonumore, e a Julia, coi suoi saggi consigli in grado di farmi ritrovare il bandolo della matassa; due amiche che, nonostante le migliaia di chilometri di distanza, mi sono state vicine e mi hanno risollevata quando pensavo di non farcela. Grazie a tutti gli amici che mi hanno sostenuta e mi hanno dato la forza di continuare.

Tutte le persone citate in questa pagina hanno svolto un ruolo fondamentale nella stesura della tesi, ma desidero precisare che ogni errore o imprecisione è imputabile soltanto a me.

Prefazione

本論文は、母語が日本語である人のためのイタリア語学習用教材の企画について、またはその企画を巡る課題について検討するものである。

Marcella Mariotti の「日本語文法のハイパメディア辞典」（「A Hypermedia Dictionary of Japanese Grammar」あるいは「BunpoHyDict」）というプロジェクトに影響を受けた企画である。Mariotti が開発中の辞典では、母語がイタリア語である人のために、基本的な日本語の文法構造をそれぞれ一つずつ説明している。マルチメディアを使った例を出し、多くの文法項目を簡単に習得するために、*web tool*として設定されていた（Mariotti 2011a）。文法項目はアルファベット順でリストに載せている。文法項目の記述に割くページは BunpoHyDict のハイパーテキスト構造に従って相互に接続されている。

BunpoHyDict はヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages あるいは CEFR）の「生涯学習」というものに集中し、学習者オートノミーへの有利な設定がある。BunpoHyDict の影響は、細川の自律学習能力についての理論（細川 2007 in Mariotti 2011b）、言語教育における楽しみから形成される動機づけ（Balboni 2002）、eLearning 2.0 の概念の実用化（Karrer 2007）である。

BunpoHyDict のアプローチに関しては、文法項目はウェブサイトのようにリンクし合っているウェブページで構成されている。さらに重要なことに、文法項目は個別にではなく文脈の中でとらえられているので、学生は簡単に自分の先在の文化レパートリーに挿入できるだろう。BunpoHyDict を使えば、メタ言語意識に基づく「*inventional grammar*」という自分の文法も作れるだろう（Balboni 2002, 2008）。

その上、*web tool*なので、いつでも利用できる。インターネットの普及と共に、人々の記憶形成のメカニズムや日常生活の習慣も変更してきたので、時

代に合致している言語教材を開発は重要だろう。Sparrow、Liu、Wegner が発表した研究によると（2011）、人々はインターネットに載せた覚えなければならないインフォメーションについては、インターネットに簡単にアクセスできるとするならば、インフォメーションそのものよりも、インフォをどこに載せたかを覚える傾向があるそうだ。

インターネットは「transactive memory」というものになってきた。Transactive memory とは、グループのメンバーが共同で知識を符号化、蓄積、検索する仕組みだ。このインターネットの社会的役割の理由で、言語教材も新しい考え方に適応する必要があるだろう。BunpoHyDict の詳細については、Mariotti 2011a、Mariotti 2011b を参照。

私の『イタリア語文法ハイパメディア辞典』（Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana）はイタリア語の文法辞典の不足を補うために創ることにした。私の調査によれば、イタリア語の教科書も参考書もあるけれど、『イタリア語文法ハイパメディア辞典』は現状を統合し、ハイパメディアのアプローチ Web 2.0 社会にふさわしい言語教材を提供したいと思う。

1 Introduzione

1.1 Obiettivo della tesi

Lo scopo di questa tesi di laurea è di presentare una proposta di materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano a discenti che usano il giapponese come lingua di partenza.

Il lavoro si ispira a BunpoHyDict, un imponente progetto sviluppato dal 2008 da Marcella Mariotti e a tutt'oggi in fase di sviluppo. Si tratta di un dizionario ipermediale della grammatica giapponese che si configura come uno strumento web per l'acquisizione delle strutture grammaticali della lingua giapponese (Mariotti, 2011a). Il materiale è organizzato secondo una logica ipertestuale per cui gli elementi grammaticali, raccolti in ordine alfanumerico in una pagina indice, sono collegati tra loro e a degli esempi multimediali analizzati in pagine separate.

BunpoHyDict vuole essere uno strumento con un'impostazione che permetta uno studio autonomo della grammatica giapponese con focus sull'acquisizione a lungo termine come illustrata nel CEFR. Si basa sulle teorie dell'acquisizione autonoma di Hosokawa (Hosokawa, 2007, citato in Mariotti, 2011b), sul ruolo del piacere come motivazione nell'ambito dell'acquisizione linguistica (Balboni, 2006) e sull'applicazione del concetto di eLearning 2.0 (Karrer, 2007). Mariotti inserisce BunpoHyDict nel vuoto lasciato dai materiali già esistenti, per cui l'apprendente che utilizza di preferenza strumenti in italiano, giunta/o di fronte all'elemento grammaticale sconosciuto, non ha strumenti specifici che le/gli permettano di decodificarlo. BunpoHyDict sistematizza questi elemento in una rete di

riferimenti incrociati dimodoché non solo l'apprendente ha una fonte unica consultabile, ma ha anche modo di entrare in un sistema in cui la grammatica non è sterile ma contestualizzata; questo permette all'apprendente di rapportare il progressivo apprendimento con il proprio repertorio culturale preesistente, situandolo così in un ambito familiare in cui si riconosce.

L'utilizzo di BunpoHyDict permette di integrare alle altre conoscenze relative alla lingua una *inventional grammar*, una grammatica personale nata dalla riflessione sulla lingua (Balboni, 2006 e 2008). A ciò si aggiunge la peculiarità di proporsi come uno strumento completamente web, che conferisce all'opera una grande accessibilità. Questa caratteristica è particolarmente importante alla luce delle argomentazioni su come le nostre abitudini e i nostri meccanismi di memoria stiano cambiando in risposta al sempre più estensivo e diffuso uso di internet. Degli studi suggeriscono che quando le persone hanno facile accesso alle informazioni tramite internet, e premesso che si aspettino di avere questa possibilità in futuro, tendono ad avere un basso tasso di richiamo dell'informazione e un alto tasso di richiamo del luogo in cui l'informazione è contenuta, ossia tendono a ricordarsi più facilmente dove si trova l'informazione per poterla richiamare piuttosto che l'informazione stessa.

Internet è divenuto una forma primaria di memoria transattiva¹, in cui le informazioni si trovano archiviate fuori di noi (Sparrow, Liu, Wegner, 2011).

¹ Memoria transattiva: ipotesi proposta da Daniel M. Wegner nel 1985 nell'ambito dell'intelligenza collettiva. Un sistema di memoria transattiva è un meccanismo tramite cui gruppi di persone contribuiscono collettivamente codificando, conservando e richiamando conoscenza.

Questo rende necessari strumenti appositi per accomodare il nuovo stato di cose. (Per approfondimenti sui vari aspetti di BunpoHyDict, si può consultare Mariotti, 2011a e Mariotti, 2011b.)

La nostra proposta, il cui titolo di lavorazione è Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana o イタリア語文法ハイパメディア辞典 (*itariago bunpō haipamedia jiten*), intende ovviare alla mancanza di dizionari di grammatica italiana dedicati agli studenti di madrelingua giapponese. Le nostre ricerche hanno evidenziato la presenza di molti manuali di italiano² e svariate grammatiche di consultazione più o meno recenti³. La nostra proposta vuole integrare lo stato dei materiali esistenti portando un'opera organizzata secondo una logica ipermediale adatta alla società del Web 2.0 (4.1).

1.2 Struttura della tesi

Questa tesi è divisa in due sezioni: una teorica e una analitica e pratica.

Nella prima parte tratteremo gli argomenti che vanno a formare le basi teoriche della nostra proposta. Innanzitutto, discuteremo il concetto di cultura come insieme di pratiche quotidiane e la sua interrelazione con lingua e società. La lingua, in quanto elemento di un contesto sociale, non può prescindere dalla società in cui viene prodotta e utilizzata. Gli autori di materiali didattici di italiano compiono delle scelte specifiche nella scelta del materiale “culturale” che presentano, contribuendo alla

² Es. Hanamoto T., 2014, *Daitai de tanoshii itariago nyūmon*. Tsukaeru bunpō. Tokyo, Sanshusha.

³ Es. Kobayashi S., 2006, *Itariago bunpō handobukku*. Tokyo, Hakuishisha.

Sakamoto T., 2009, *Gendai itaria bunpō*. Grammatica italiana. Tokyo, Hakuishisha.

rappresentazione dell'Italia. Il capitolo continuerà con una panoramica dell'immagine dell'Italia in Giappone e delle questioni legate al boom italiano in Giappone.

A seguire, tratteremo della natura dei materiali utilizzati per l'insegnamento della lingua, soffermandoci in particolare sull'uso dei materiali autentici e sulla nozione di multimedialità. I materiali autentici sono il collegamento più forte con la società italiana che il docente può fornire agli studenti che desiderano avvicinarvisi. Insegnare la lingua tramite dei contenuti non creati appositamente per l'insegnamento, ma opportunamente didattizzati per renderli massimamente fruibili, permette ai discenti di appropriarsi anche del contesto sociale in cui sono stati creati. La multimedialità dei materiali non è in questo modo solo una naturale conseguenza dell'impiego di contenuti autentici, che si presentano nella grande varietà dei canali di comunicazione presenti, ma una scelta ragionata che consente agli studenti di entrare in contatto con una gamma più ampia di tipologie di messaggio. Riguardo alla struttura in cui i contenuti sono presentati, tratteremo anche di ipertestualità e dei vantaggi che derivano dall'organizzazione dei materiali in un impianto reticolare e non lineare.

Il mezzo di diffusione di messaggi e contenuti che ha informato il mondo fin dai primi anni novanta è internet, a cui dedicheremo un capitolo, concentrandoci sull'utilizzo della rete nel contesto scolastico giapponese e sulle sue potenzialità didattiche.

Concluderemo questa prima sezione con un'analisi degli studenti madrelingua giapponesi e un confronto tra lingua giapponese e italiana. Gli studenti madrelingua giapponesi, ancor prima di essere apprendenti, sono

persone inserite in un contesto sociale di cui sono frutto e creatori, con costumi condivisi e tendenze statisticamente rilevanti. La conoscenza degli aspetti che, tra questi, sono significativi per l'insegnamento e l'apprendimento ci aiuta a offrire dei materiali creati su misura e adeguati.

Nella sezione dedicata all'analisi di BunpoHyDict ne esamineremo gli elementi tecnici, riconoscendone i pro e i contro. Ci focalizzeremo sui contenuti, sulla struttura e sulla grafica. Ognuno di questi aspetti costituisce una diversa sfaccettatura della resa dell'opera, poiché le scelte compiute nei vari campi tendono in modo concertato all'obiettivo che gli autori si sono posti. L'analisi ci permetterà inoltre di esplicitare i nostri obiettivi da un punto di vista pratico e di spiegare le motivazioni che sostengono le nostre scelte operative.

Le nostre considerazioni culmineranno in una serie di esempi concreti corredati da immagini per poter meglio visualizzare la nostra proposta. I *mock-up* saranno accompagnati da un commento che ne descriverà i contenuti e provvederà a spiegare le motivazioni delle scelte compiute in accordo con gli obiettivi che ci proponiamo per il Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana.

A conclusione di questa seconda parte e della tesi, alcune riflessioni finali toccheranno temi relativi all'utilizzo di strumenti come BunpoHyDict e il Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana.

2 Le basi teoriche

2.1 La motivazione

L'opera di Mariotti e la mia proposta si rifanno a principi operativi individuati da Balboni per stimolare il piacere dell'apprendimento (Balboni, 2006):

- prove accessibili;
- varietà dei materiali;
- insolito/inaspettato/novità;
- sfida personale;
- piacere della sistematizzazione.

Una prova è fattibile se si colloca nell'area $i+1$ di Krashen⁴. Il primo punto, oltre a questo, si basa sul concetto per cui l'errore non significa fallire, quanto più sbagliare, e richiede un'elaborazione costruttiva. Queste considerazioni, però, trattano di un elemento esterno alla struttura del sito: non essendoci un percorso predefinito, la scelta dei materiali da affrontare è un compito che ricade sullo studente, che sceglie con la guida dal docente.

⁴ Ipotesi dell'input comprensibile (una delle "cinque ipotesi" di Krashen): in stretto collegamento con i concetti di ordine naturale (Krashen) e di *zone of proximal development* ("ZPD", Bruner) o "area di sviluppo potenziale" (Vygotskij). L'ipotesi dice che lo studente progredisce nella sua conoscenza del linguaggio quando comprende un input linguistico leggermente più avanzato ($+1$) rispetto al suo livello attuale (i , "interlingua" o "*intaken*"). In altre parole, condizione necessaria e sufficiente perché il nuovo input sia comprensibile (e quindi potenzialmente acquisibile) è che si trovi nell'area rappresentata dal $+1$ rispetto alla competenza attuale i .

I materiali multimediali offrono al contempo una grande varietà di media e una continua innovazione in contenuti (2.4.2). Possiamo fare riferimento a questo anche per il fattore di sfida personale, anche se l'esecuzione si discosta leggermente dagli esempi portati da Balboni: in questo caso non ci sono esercizi, ma il sito è stato ideato per permettere agli studenti di creare autonomamente le sfide desiderate e autovalutarsi. Per esempio, sia BunpoHyDict che il Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana non mostrano di default la traduzione dell'immagine o del video (3.1.3.2, 3.2.2; Figura 2, Figura 3, Figura 9, Figura 10). Questa scelta è in accordo con le moderne teorie glottodidattiche che posizionano la traduzione come uno dei passaggi finali dell'analisi e non come tecnica di fissazione o di verifica della competenza linguistica (Di Sabato, 2007). Nell'ambito del discorso di autoesame e autovalutazione, questo garantisce agli utenti più libertà di scelta riguardo alla gestione della comprensione dell'esempio e la possibilità di fare un'ipotesi di traduzione prima di confrontarla con quella offerta.

Il piacere della sistematizzazione grammaticale è un tema centrale in opere come BunpoHyDict e il Dizionario. La non sequenzialità in cui i contenuti sono presentati e la mancanza di una struttura rigida (2.4.2) incoraggia lo studente a creare una grammatica personale, o *inventional grammar* (1.1), permettendo la costruzione di una lingua personale modellata sulle conoscenze pregresse e mirata ai propri obiettivi, che sono uno degli elementi identificabili nella motivazione allo studio.

BunpoHyDict risulta essere uno strumento vario e stimolante grazie all'attenzione posta nell'organizzazione dei materiali. Lo studente è spinto a riflettere su se stesso per scoprire come meglio approcciare i contenuti, e

sulla lingua perché, sebbene le regole grammaticali possano essere “pronte all’uso”, la struttura grammaticale generale non è fornita. Questo aspetto può portare anche a un’interessante considerazione sul ruolo dell’insegnante, che ha il compito di guidare lo studente in queste riflessioni finché non sarà in grado di compierle autonomamente.

2.2 I temi culturali

Nell’insegnamento della lingua è importante individuare gli aspetti culturali che concorrono a formare l’identità dello studente e il suo modo di relazionarsi col mondo, dunque i suoi riferimenti pregressi. In questa sezione esploriamo il concetto di cultura e l’influenza che esercita sulla lingua e riceve da essa.

2.2.1 La nozione di cultura

La cultura è inscindibile dalla lingua perché la lingua crea cultura e la cultura crea lingua. Serragiotto (2004) parla di cultura come contesto della lingua e di lingua come strumento di descrizione della cultura. In questo modo si instaura un «binomio lingua-cultura» in cui i due elementi sono in un rapporto di mutua influenza, che li rende del tutto inscindibili anche nel contesto didattico. Gli approcci alla definizione del concetto di cultura sono vari e rivelano le sfaccettature della questione: questo accade perché la cultura è attorno e dentro di noi, in quanto insieme di modelli comportamentali e di significati che vanno a costituire il nostro stile di vita e la nostra essenza personale. La comunicazione è resa possibile dalla condivisione e negoziazione di significati all’interno di un gruppo di individui,

in un circolo infinito di ridefinizione e utilizzo di concetti che rende la cultura intrinsecamente dinamica.

Nella società globalizzata odierna il concetto di “cultura giapponese” non può essere visto come monolitico. Non esiste solo la cultura giapponese in Giappone, ma anche altre realtà che vanno a formare un quadro complesso. Non si può considerare cultura giapponese solo quella della persona nata e cresciuta in Giappone che è stata immersa tutta la vita in quella cultura e ha avuto ridotti contatti con l'esterno. Gli spostamenti degli individui e la facilità nello scambiare informazioni e nel creare contatti in tutto il mondo ha aperto le porte alla contaminazione culturale. La persona che si stabilisce in un paese con una cultura differente è portatrice di un diverso sistema culturale e instaura un'influenza a doppio senso. La multinazionale che crea una filiale estera negozia un sistema di significati che si pone a compromesso con la cultura locale.

La cultura, ora più che mai, si presenta con molte sfaccettature e si articola in un discorso complesso. BunpoHyDict tiene conto della straordinaria varietà presente nella “cultura giapponese”? È possibile per un'opera come BunpoHyDict imbastire un discorso volto ad ampliare la “cultura” che presenta agli studenti italofofoni? La ricerca futura dovrà occuparsi, tra le altre cose, di trovare strategie migliori ed efficaci per integrare la complessità del concetto non unitario di “cultura giapponese” che si riscontra nella pratica odierna.

2.2.2 L'Italia in Giappone

Fino al secondo dopoguerra, i rapporti economico-politici tra Italia e Giappone sono stati ridotti. Anche con l'aumento dei rapporti, l'Italia viene

vista dal Giappone come un Paese arretrato e “meno occidentale” di Francia e Inghilterra (e, più avanti, USA), i protagonisti dell’occidentalismo egemone, di cui il Giappone adotta il punto di vista (per un approfondimento su occidentalismo, orientalismo e auto-orientalismo, vedere Miyake, 2012 e Iwabuchi, 1994). Tra i primi anni ‘80 e gli anni 2000 la popolarità dell’Italia in Giappone aumenta nettamente, come riscontrabile dal confronto di due sondaggi condotti a livello nazionale dall’NHK, l’azienda del servizio pubblico radiotelevisivo giapponese, del 1983 e del 2008 (NHK Broadcasting Culture Research Institute, 2008: 113-16, citato in Miyake, 2010). In quei venticinque anni, l’indice di gradimento dell’Italia passa dal dodicesimo al secondo posto, seconda solo all’Australia, e l’Italia è prima se si considerano solo le fasce giovanili (16-29 anni) e quelle femminili (16-59 anni) della popolazione.

L’esplosione di popolarità dell’Italia si colloca negli anni ‘90, ed è di portata globale. I campi interessati sono la gastronomia, la moda, il calcio, il design, la lingua italiana e il turismo. Il *made in Italy* vive un successo internazionale, che porta a una rivalutazione dell’artigianato e dell’industria, e che arriva anche in Giappone. Il cuneo che apre le porte del Giappone all’Italia è uno speciale sul tiramisù pubblicato nella rivista dedicata al pubblico femminile “Hanako”. L’articolo crea tra le donne giapponesi un trend per la cucina italiana, che diventa un catalizzatore d’interesse per l’Italia. Nel frattempo i cambiamenti sociali vedono le libertà delle donne aumentare e un numero crescente di donne entrare nel mercato del lavoro. Quest’ultimo fenomeno comporta un incremento del loro potere d’acquisto che, combinandosi con un cambio molto favorevole per lo yen, provoca un aumento del consumo di beni di produzione italiana, o ispirati all’Italia, da

parte delle donne giapponesi. Inoltre, l'Italia diventa una favorita tra le mete di turismo tra i giapponesi. Altri effetti sono riscontrabili in un più diffuso interesse nella lingua italiana e nel successo letterario di traduzioni in giapponese di libri italiani e di libri che trattano dell'Italia.

A tutto questo coincide un'accentuata nostalgia verso i valori giapponesi tradizionali e così verso ciò che è sentito tradizionale in generale. La cultura italiana è percepita come uno stile di vita che riesce a tradurre nella modernità l'eredità delle proprie tradizioni, e quindi fedele alle proprie radici. Inoltre l'Italia è vista come un Paese che non assegna un forte valore all'innovazione tecnologica rispetto a Francia, Inghilterra e Stati Uniti e in questo senso come più genuina e rispettosa della propria identità storica.

L'Italia, inoltre, non intimidisce quanto gli altri Paesi occidentali ed è vista dal Giappone come più approccioabile, pur rimanendo superiore nella continuità con un passato glorificato. Lo sguardo dell'occidente egemone adottato dal Giappone, affiancato a quello del Giappone come Paese orientale, crea un'immagine duale e ambivalente dell'Italia che la rende un caso unico nell'orizzonte giapponese.

Tutto questo si trova trattato in modo più approfondito in Miyake, 2010 e Miyake, 2012.

2.2.3 La cultura in BunpoHyDict

Nei suoi studi Raymond Williams presta molta attenzione alla connessione tra cultura, significato e comunicazione (citato in Du Gay, Hall et al., 2013). Egli indica la cultura come una descrizione che gli esseri umani fanno del proprio modo di vivere che assegna significati e valori, facendola coincidere di fatto con la nozione di società. Secondo Williams, il processo di

scambio e negoziazione dei significati corrisponde a quello di costruzione di relazioni, quindi il processo di comunicazione combacia con quello di comunità. La cultura è pertanto centrale nell'assegnazione e negoziazione di significati, nella comunicazione e nel linguaggio, che è un sistema di simboli, che sono i significanti dei significati. Gli studi sociologici e culturali seguenti a Williams raccolgono la sua eredità e approfondiscono il concetto di significazione, la produzione di significati tramite la lingua. Partendo dalla nozione che tutte le pratiche sociali sono organizzate secondo significati, Hall parla di *signifying practices* (Hall, 1997), comportamenti creatori di significato assunti dalle persone secondo convenzioni o regole di costruzione e interpretazione specifiche (Oxford Dictionary of Media and Communication 1 ed., 2001; traduzione dell'autrice). Comunicazione e cultura sono legate a doppio filo: la lingua è la concettualizzazione dei significati, che non sono inerenti ma assegnati tramite pratiche culturali; l'atto di rappresentarli inoltre concorre a modificare i significati descritti, assegnando nuove sfumature che possono coesistere sincronicamente o trasformare la percezione e la fruizione culturale di un oggetto o di un'idea.

È impossibile insegnare una lingua decontestualizzandola dal contesto sociale in cui si sviluppa e che contribuisce a sviluppare. Nell'ambito dell'approccio comunicativo, la cultura ha trovato uno spazio sempre maggiore affianco alla lingua; lo spostamento del focus dalla correttezza linguistica all'efficacia comunicativa ha dato rilevanza al concetto che l'errore culturale può impedire uno scambio comunicativo di successo tanto quanto quello linguistico (Balboni, Caon, 2015). Dall'ormai pressante necessità di fare sviluppare agli studenti una consapevolezza e una competenza socio-culturale, sono nati dei curricula che prevedono una

parte di “civiltà” o “cultura”. In Italia, nello specifico, si trattano argomenti di cultura generale fino al biennio della scuola media superiore, per poi passare alla cosiddetta cultura “alta”, costituita quasi interamente dalla letteratura tradizionale, nei restanti tre anni. Molto spesso queste disposizioni si traducono in una sezione apposita dell’unità didattica del libro di testo, come nella serie *Smart English*, dei libri di testo di inglese per studenti italiani delle medie inferiori, o, per fare un esempio più vicino all’argomento di questa tesi, in *Opera Prima*, un manuale di italiano curato dall’Istituto Italiano di Cultura di Tōkyō. La cultura popolare o folkloristica che si può trovare nei libri di testo può spaziare dal luogo di rilevanza storica all’evento tradizionale, in una varietà che ricorda quella delle guide turistiche. La competitività internazionale dell’Italia si trova proprio in questi elementi (Miyake, 2012) ed è naturale che vengano sfruttati per il commercio e il turismo in tutto il mondo, Giappone compreso. Allo stesso tempo, però, è necessario rilevare come queste conoscenze non contribuiscano se non marginalmente a creare la competenza socio-culturale necessaria per interagire con delle persone italiane.

BunpoHyDict prende ispirazione dagli eccezionali dizionari di grammatica giapponese di Makino e Tsutsui (1986) (Mariotti, 2011a), che non contengono sezioni dichiarate di cultura. La struttura ipermediale di BunpoHyDict rende possibile un’impostazione ancora diversa, che si pone “a metà strada” tra il libro di testo e il dizionario di grammatica: fornisce esempi che permettono di acquisire degli etnometodi, o competenze sociali di base, legati a pratiche quotidiane. Gli elementi di civiltà e cultura sono il mezzo tramite cui la lingua viene trasmessa, prendendo di fatto un ruolo centrale nell’opera. Questa impostazione è appropriata e di comoda

fruizione per un dizionario di grammatica, che tratta delle unità semplici della lingua. In questo modo, più che esserci un focus sulla cultura, essa è integrata alla lingua; questo produce di fatto degli esempi più efficaci e comprensibili perché non trattati separatamente.

2.3 Il materiale autentico

Un manuale completo non può prescindere dall'affidarsi a un insieme ben nutrito di materiali di vario genere: analogici e digitali, su supporti diversi e con caratteristiche definite che li rendono una rete indispensabile che fa parte del manuale stesso.

2.3.1 Definizione di materiale autentico

Ci sono diverse tipologie di testi, intesi in senso semiotico, utilizzabili per l'insegnamento linguistico. In particolare, si può distinguere tra materiale didattico e autentico.

I materiali didattici sono quelli creati appositamente per il manuale di lingua dall'autore. Spesso risultano poco motivanti perché percepiti dagli studenti come poco o per nulla verosimili.

Sono materiali autentici (termine coniato da Wilkins, 1975), al contrario, quei testi creati per i madrelingua e per fini non didattici. In generale gli studenti ne accettano con entusiasmo l'impiego in ambito didattico perché ne riconoscono l'autenticità. Ancora più utili sono i materiali autentici didattizzati in cui l'autore o l'insegnante, forte del principio di Prator, «adapt, don't adopt», ha reso maggiormente fruibile il testo originale. Messa a confronto con questi materiali, gli studenti riconoscono il valore pragmatico autentico dell'evento comunicativo proposto per l'analisi e sono più

motivati a decodificarne i vari livelli di significato. Il contatto con la vera lingua straniera, reso gestibile dalla mediazione del docente, permette agli apprendenti non solo di estrapolare elementi culturali ulteriori a quelli su cui il testo si focalizza, ma anche di abituarsi a tutti quei tratti soprasegmentali (come accento, intonazione e velocità del parlato nei testi orali) che aiutano a costruire una competenza linguistica più completa e che è più difficile trovare in materiali artefatti. Come ricorda Begotti (2007), i materiali autentici offrono un'interessante gamma di attività multimediali, che contribuiscono ad aumentare l'interesse degli studenti. Le persone si confrontano quotidianamente con una varietà di media molto ampia; ne consegue che una proposta eterogenea e che vada oltre al mero manuale monomediale sia non solo un incentivo all'apprendimento, ma addirittura necessaria per mantenere vivo l'interesse. L'impiego di materiali di varia natura è indispensabile per coinvolgere adeguatamente persone diverse con intelligenze, stili cognitivi e di apprendimento diversi. Al contempo, l'utilizzo e la riflessione sui media permette agli insegnanti di educare gli studenti all'uso consapevole dei medesimi.

2.3.2 Vantaggi della didattizzazione del materiale autentico

La didattizzazione del materiale autentico ha dei vantaggi evidenti.

Come già accennato, è generalmente ben accetto dagli studenti e, se ben gestito, non instaura un filtro affettivo⁵. Soprattutto se è di recente

⁵ Filtro affettivo: concetto introdotto da Stephen Krashen. Meccanismo automatico di difesa mentale volto a proteggere da situazioni spiacevoli o di disagio. Quando si attiva, preclude qualsiasi tipo di apprendimento.

produzione o di chiara utilità, il materiale assume un valore indipendente che supera in importanza l'uso che se ne fa in classe: una ricetta per fare il ragù di manzo avrà un contesto specifico e un fine tangibile e non sarà soltanto una sterile tabella che illustra come formare l'imperativo. La sua rilevanza culturale sconfinerà il contesto classe e la grammatica, e nei casi migliori l'input potrà arrivare a essere «compelling», tanto interessante che lo studente si dimenticherà che è in lingua straniera (Krashen, 2011). Anche se non si giungesse a tale auspicabile punto, il testo rimarrà valido al di fuori della didattica, risultando motivante.

Il contesto preciso in cui si inserisce il materiale autentico ha anche la funzione di restringere il campo semantico e, pertanto, di fornire strumenti interni al testo che ne facilitano la comprensione. Anche questo va a incidere sulla motivazione, che aumenta nel momento in cui gli studenti hanno una comprensione maggiore del materiale. Un testo "vero", non artefatto, è percepito come parte della lingua "vera". Questo materiale avvicina gli studenti all'obiettivo finale, la competenza nella lingua realmente utilizzata.

La lingua "vera" è composta anche da un ricco contorno di componenti extralinguistiche (prossemica, oggettemica, vestemica, etc.) che molto spesso nei materiali didattici creati a tavolino vengono ignorate. Questi elementi sono imprescindibili per ottenere una competenza più completa nella lingua straniera, ma sono presenti e analizzabili solo nei materiali autentici.

2.3.3 Uso del materiale autentico in BunpoHyDict

Come abbiamo già accennato, la natura ipermediale di BunpoHyDict permette un uso singolare del materiale autentico, che costituisce un elemento fondamentale della sua struttura.

La glottodidattica riceve dalla ricerca neurologica la descrizione del processo della lateralizzazione emisferica, per cui il cervello umano si sviluppa in due emisferi fundamentalmente uguali e simmetrici, che si specializzano in funzioni diverse localizzate nell'uno o nell'altro. La psicologia assegna, nella maggior parte dei soggetti, all'emisfero sinistro i compiti di natura logico-analitica, e al destro quelli globali, olistici. Le due aree dell'elaborazione del linguaggio si trovano nell'emisfero sinistro, e ulteriori ricerche suggeriscono che il processo di elaborazione dei vari tipi di messaggi avvenga con la collaborazione dei due emisferi (Balboni, 2006).

Gli studi di Danesi (1988 e 1998, citati in Balboni, 2006) hanno introdotto due termini di rilevanza fondamentale nel discorso glottodidattico: bimodalità e direzionalità. La bimodalità indica che entrambe le modalità del cervello, analitica e globale, concorrono a produrre il processo comunicativo, implicando che non se ne può ignorare una in favore dell'altra. La direzionalità specifica l'ordine in cui i due emisferi contribuiscono all'atto comunicativo: dal destro al sinistro, ovvero dalla globalità all'analisi. Come riassume Balboni (2006):

[...] durante le prime fasi dell'insegnamento si motiva all'apprendimento coinvolgendo in maniera bimodale la dimensione affettiva (piacere di comunicare in un'altra lingua, curiosità di fronte a una cultura diversa: modalità destra) e quella logica (i bisogni linguistici, professionali, esistenziali: modalità sinistra), poi si presenta il materiale

in modo contestualizzato, sensoriale, ricco di connotazioni culturali (modalità destra), per passare infine a formalizzare l'analisi con tecniche associate alla modalità sinistra (gli esercizi strutturali, la riflessione sulla lingua, le spiegazioni di grammatica ecc.).

A livello glottodidattico, questi concetti si traducono in strategie volte a stimolare entrambi gli emisferi e a lavorare secondo l'ordine che il cervello segue naturalmente per favorire l'acquisizione delle informazioni.

A fronte di queste conoscenze, i metodi e gli approcci glottodidattici hanno dato sempre più spazio al processo induttivo, che dall'osservazione della lingua e del contesto culturale estrapola una regola di funzionamento. La logica deduttiva, al contrario, parte dalla regola teorica per riconoscerla nell'ambito pratico.

Il sistema di regole grammaticali è una creazione a posteriori che nasce dall'analisi della lingua, una sistematizzazione che la descrive per approssimazioni. Il movimento è quindi assimilabile a quello induttivo, che dagli esempi ricava la regola. Pur preferendo tecniche che stimolano questo processo abbiamo notato che, nel contesto pratico, questo non è sempre attuabile, per economia di tempo o a causa della complessità di una regola o per altri motivi contingenti. In tal caso, senza irrigidirsi in un atteggiamento che preveda di seguire esclusivamente l'ordine induttivo, è possibile integrare con delle sezioni d'insegnamento che seguano il ragionamento inverso, quello deduttivo.

BunpoHyDict è costruito come una rete di riferimenti incrociati che permette di partire dall'estremo desiderato del processo, caratteristica che ne amplia il potenziale d'uso. Lo studente che desidera scoprire una nuova regola o confermarne una può partire dall'esempio per risalire alla teoria;

nel caso di un approfondimento della parte grammaticale, è possibile accedere direttamente all'elemento grammaticale desiderato e procedere con la visualizzazione degli usi pratici. Le modalità d'uso saranno approfondite nella sezione dedicata all'analisi ergonomica delle pagine in relazione all'impostazione strutturale e grafica.

Per sfruttare questo grande potenziale serve fargli corrispondere un'educazione all'utilizzo. Sarà compito dell'insegnante guidare lo studente a un uso efficace e appropriato dello strumento.

2.3.4 Il ruolo del contesto nell'apprendimento linguistico

I due aspetti relativi al funzionamento del cervello che sono di fondamentale interesse sono le modalità con cui le informazioni sono raccolte, inserite e organizzate nella memoria, e come poi vengono recuperate nel momento del bisogno.

L'organizzazione delle nuove informazioni è di rilevanza glottodidattica in quanto è nostro obiettivo determinare il modo migliore per gestire le nuove conoscenze affinché siano durevoli nella memoria, significative e facilmente recuperabili. Per fare questo, porteremo la nostra attenzione sul funzionamento della memoria a lungo termine, e in particolare sui sistemi di memoria dichiarativi o espliciti. Dove la memoria implicita o non dichiarativa coinvolge la creazione di procedure e di risposte condizionate a stimoli, quindi di automatismi, la memoria esplicita riguarda le informazioni coscienti, richiamabili volontariamente e comunicabili, e si può dividere in episodica e semantica. La memoria episodica inserisce e cataloga le nuove conoscenze secondo delle coordinate spazio-temporali specifiche, creando ricordi legati a un evento o a un elemento del vissuto personale. La memoria

semantica, al contrario, si basa su concetti astratti e significati; è alla base del linguaggio, ed è quella che in ambito glottodidattico viene chiamata “enciclopedia” o “conoscenza del mondo”. Sebbene possa essere controintuitivo, un elemento nuovo, vocabolo o espressione che sia, se presentato in contesto avrà più possibilità di essere elaborato per essere inserito nella memoria esplicita.

Il contesto fornisce delle informazioni aggiuntive sull'elemento in esame che permettono al cervello di inserirlo in una rete di significati. Nel momento in cui la nuova conoscenza viene integrata con quella pregressa, si ha un apprendimento significativo. L'informazione contestualizzata è portatrice di una serie di significati che le conferiscono una connotazione specifica che, inserendosi organicamente nella rete semantica, la arricchisce, mentre l'attenzione passa dal significante al significato. Cardona (2010) nota che «quanto più un determinato input linguistico è rappresentato concettualmente nella memoria semantica, tanto più esso si arricchisce di flessibilità semantica, è in grado cioè di operare a livello denotativo e connotativo, possiede le caratteristiche di polisemicità che, a seconda del contesto, lo rinviano a differenti significati».

In conclusione, l'attenzione a dare delle informazioni contestualizzate è un aspetto fondamentale in una glottodidattica che voglia ottimizzare le condizioni d'apprendimento dello studente.

2.4 I supporti multimediali

È ormai noto che l'uso di altri strumenti oltre al manuale stimoli positivamente lo studente. La diffusione di nuovi media ha consentito ai

glottodidatti di sviluppare nuove tecniche e creare nuovi approcci e metodi basandosi su di essi.

2.4.1 Vecchi e nuovi media

L'evoluzione dei media e la loro sempre maggiore disponibilità ha permesso un grande ampliamento del campionario delle tecniche d'insegnamento. Basti pensare alla rivoluzione che l'utilizzo dei supporti audio, per la riproduzione e poi anche la registrazione, ha portato nella glottodidattica (nell'ambito dell'ASTP⁶ istituito dall'esercito statunitense durante la Seconda Guerra Mondiale, che puntava a preparare dei soldati per l'intervento sul campo in paesi stranieri e per i quali una competenza linguistica effettiva era fondamentale per poter comunicare efficacemente o carpire le informazioni necessarie, e poi dell'approccio strutturalistico o audio-orale, che si basa sulle teorie psicologiche neocomportamentiste e pertanto si affida a esercizi di ripetizione intensiva per fissare le strutture in modo automatico sfruttando il concetto di stimolo-risposta).

I materiali scritti continuano a essere molto utilizzati perché facilmente reperibili ed economici. Fortunatamente, si sta diffondendo anche la consapevolezza dell'esistenza di altri testi oltre alla letteratura tradizionale, come la *street poetry* e la *internet poetry*, che oltre a essere delle piacevoli alternative più aggiornate rispetto al contesto odierno, ruotano attorno a delle micro-culture interessanti da scoprire. Non sono materiali scritti validi solo narrativa, lirica e saggistica, ma anche articoli di giornale, pubblicità, guide turistiche, recensioni cinematografiche, diari personali, lettere, e

⁶ Army Specialized Training Program

molto altro ancora. Proporre testi di varia natura permette di entrare in contatto con diversi generi testuali e con il relativo insieme di regole specifiche.

I materiali audio sono fondamentali per presentare esempi di lingua utili all'apprendimento della lingua straniera, come registri, varietà regionali, stili, etc. (Begotti, 2007) e che in un testo scritto non emergono, ma che sono indispensabili per formare una competenza comunicativa più completa, e che permettono inoltre di rilevare i tratti soprasegmentali della lingua (accento, tono e intonazione, lunghezza). La varietà di formati è enorme: si può spaziare dal dialogo telefonico all'audiolibro, dall'annuncio radiofonico al podcast di diffusione più recente. Esiste una gran quantità di materiali utilizzabili, che sono spesso gratuiti e pronti da didattizzare. Da non dimenticare in questo ambito la canzone, formidabile strumento di apprendimento linguistico con un incredibile potenziale didattico, fortemente motivante e di fruizione piacevole (Caon, Lobasso, 2008). In contesto glottodidattico, la canzone presenta diverse caratteristiche interessanti. Innanzitutto, da un punto di vista motivazionale, va a interessare la motivazione intrinseca, che fa intraprendere un'attività in quanto essa produce in sé piacere e che determina un apprendimento linguistico significativo (*ibid.*, p.55). Oltre a questo, un importante vantaggio neurolinguistico risiede nell'attivazione di entrambi gli emisferi cerebrali (2.3.3). Questo permette di lavorare sia sul fronte cognitivo che su quello affettivo, generando una traccia mnestica più solida e duratura (*ibid.*, p.55). Inoltre, la possibilità di ripetere l'esercizio svariate volte senza che il materiale risulti noioso permette di sfruttare al meglio anche i benefici della ripetizione. La possibilità di utilizzare la canzone come materiale per

l'autoapprendimento la rende uno strumento efficace per l'apprendimento linguistico. (*ibid.*, p.56)

I materiali video sono stati introdotti più recentemente e hanno portato un'ulteriore ventata di novità. Il video veicola il messaggio attraverso due canali, quello visivo e quello uditivo, rendendolo più completo. Le componenti visiva e uditiva del messaggio si aiutano vicendevolmente a renderlo più comprensibile poiché forniscono allo studente molti elementi per ricostruirne il significato. Ad esempio, in una scena tratta da un film, la parte strettamente verbale è veicolata prevalentemente dal dialogo dei personaggi, ma la parte visiva fornisce una serie di elementi non verbali aggiuntivi che comunicano il contesto, il rapporto relazionale tra i personaggi, il loro stato d'animo. L'audio, in cui si possono distinguere intonazioni, accenti e velocità di parlato diversi viene arricchito e supportato dall'immagine, che a sua volta viene completata dall'audio. Per la sua natura meno permanente e legata a delle tempistiche meno gestibili del testo scritto, il testo solo audio innesca più facilmente un filtro affettivo nello studente. Il contatto con la lingua orale è però indispensabile per permettere di conoscere degli aspetti della lingua che sono difficili da presentare in modo stimolante e non ansiogeno. Il testo video offre gli elementi essenziali per lo sviluppo della competenza comunicativa che sono specifici del testo audio, ma ne riduce i fattori che lo rendono meno avvicinabile e, di conseguenza, più ostico per lo studente.

Con questa breve presentazione non vogliamo sostenere la preferibilità di un media rispetto a un altro. Al contrario, scritto, audio e video hanno rispettivamente pro e contro su cui riflettere e da tenere in considerazione durante la scelta delle attività in fase di pianificazione. Dopo aver deciso

qual è il focus dell'attività e quali caratteristiche deve possedere per raggiungere lo scopo prefissato, la scelta del materiale segue come conseguenza ed è volta a massimizzare l'efficacia del materiale nel processo d'apprendimento. Non ha senso affrontare un dialogo faccia a faccia in registrazione audio, in quanto mancherebbero degli elementi che in una situazione di vita reale avremmo a disposizione, quelli relativi ai linguaggi non verbali e alla distanza sociale; allo stesso modo, non ha senso affrontare una telefonata per iscritto, poiché il formato orale ne è una caratteristica specifica. Fornire dei materiali che rispecchino le situazioni in cui realmente si potrebbero incontrare, entro il reame delle effettive possibilità offerte dal contesto d'insegnamento, è il modo migliore per renderli funzionali. Degli eventuali testi di supporto, come delle immagini illustrative o la trascrizione della ipotetica telefonata che abbiamo portato come esempio, possono integrare il materiale in analisi e ampliare il ventaglio di tecniche applicabili.

Spesso ci sono alternative simili che possono togliere o aggiungere a materiali equivalenti: l'analisi del Canto V dell'Inferno di Dante fatta dall'insegnante nell'ambito di una lezione frontale è certamente più ordinata di molti altre modalità di trasmissione, ma non può avere lo stesso apporto emotivo della performance di Roberto Benigni che lo racconta a un pubblico, col suo accento e la sua gestualità; per contro, il discorso di Benigni è più complesso da seguire e forse occuperebbe più tempo in classe. Ogni media e ogni materiale ha le proprie restrizioni e i propri punti di forza: è compito del docente fare scelte appropriate al livello della classe e al perseguimento degli obiettivi didattici ed educazionali, per poi didattizzare il materiale in modo oculato.

2.4.2 Multimedialità e insegnamento

Per parlare di multimedia è necessario innanzitutto introdurre il concetto di ipertesto. L'*ipertesto* è un insieme di testi messi in relazione tra di loro tramite associazioni; può essere visto come una rete di cui i testi sono i nodi. La sua modalità di fruizione è la sua caratteristica più peculiare: le informazioni possono essere organizzate e consultate in modo non sequenziale.

La *multimedialità* è la combinazione di media in cui le informazioni hanno formati diversi, con contenuti di testo, audio, immagini, animazioni, video e interattivi. L'*ipermedialità* nasce dal naturale connubio della multimedialità con il concetto di ipertestualità e consiste nell'organizzazione di contenuti multimediali in una struttura ipertestuale. I sistemi informatici sono basati su questo medesimo concetto di fruizione non sequenziale delle informazioni. Un chiaro esempio di ipermedialità è un sito internet in cui testo, immagini, audio, video e contenuti interattivi si combinano in una struttura complessa accessibile in modo variabile a seconda delle necessità dell'utente.

Due aspetti interessanti dei sistemi ipermediali sono la varietà di linguaggi con cui i contenuti sono rappresentati e la molteplicità delle prospettive di lavoro identificabili e sviluppabili. La presenza di materiale in svariati sistemi simbolici permette di diversificare l'input e renderlo meno monotono, con grande giovamento del livello di attenzione e della motivazione. Inoltre, i numerosi e differenti punti di vista sono stimolanti per una vasta gamma di intelligenze e stili cognitivi e di apprendimento. Lo studente, aiutato dall'insegnante, può imparare a conoscersi riflettendo

sulla propria preferenza di un media rispetto a un altro e a sfruttare questa conoscenza per migliorare l'efficacia del metodo di acquisizione personale.

Un altro vantaggio dei sistemi ipermediali è la somiglianza di organizzazione delle informazioni rispetto al cervello umano. I contenuti che apprendiamo non sono immagazzinati come elementi isolati, ma secondo reti di correlazione che permettono di richiamarli molto velocemente. Un'informazione che arriva con un bagaglio di collegamenti è ricca di potenziali punti di contatto con conoscenze già possedute o che verranno acquisite in futuro, il che la rende più facile da posizionare nella nostra memoria e da ricordare.

Inoltre, gli studenti più giovani che sono cresciuti a contatto con internet e con gli altri mass media sono maggiormente predisposti all'utilizzo delle reti ipermediali in quanto abituati a farne uso al di fuori del contesto scolastico. I contenuti, se proposti in una struttura ipertestuale, risultano meno forzati perché la loro presenza è motivata dal collegamento con qualcosa di già visto e almeno parzialmente appropriato dallo studente.

L'ipermedialità permette anche di costruire una struttura multidisciplinare più coinvolgente con un respiro ampio. Un esempio può essere il Romanticismo, un movimento molto pervasivo che ha avuto realizzazioni diverse nelle varie aree: se ne possono rilevare le caratteristiche stilistiche in letteratura italiana, per poi ritrovarle in quella tedesca e in quella inglese e scoprire le differenze; a queste si accompagnano la trasposizione nella componente visuale in storia dell'arte e l'apporto dei filosofi che hanno affrontato l'argomento nel loro campo. La contestualizzazione storica è fondamentale per capire il frangente che ha causato e sostenuto la nascita e lo sviluppo di questo movimento e ne ha

poi determinato il declino. Si possono fare sessioni di *brain-storming* in classe o a gruppi su un forum per vedere come il Romanticismo sia un'influenza ancora tangibile, fare uno sforzo collegiale per trovare dei film o della musica che ne richiamino i temi e scegliere del materiale da analizzare. È evidente come soprattutto questa attualizzazione finale, che permette l'appropriazione dell'argomento, sia consentita dalla moltitudine di materiali accessibili e dalla libertà di creare una rete di significati attorno a un argomento curricolare: la multimedialità ne incentiva la fioritura e permette alla classe, se moderata con accortezza dall'insegnante, di personalizzarlo secondo i propri gusti. Questo lavoro va al di là del materiale che un autore esterno all'ambiente specifico della classe possa fornire, ma i materiali didattici possono essere impostati per suggerire e supportare l'ampliamento del discorso secondo una logica ipermediale.

2.4.3 Educazione alla multimedialità

La *media literacy* è stata definita come l'abilità di «access, analyze, evaluate and create media in a variety of forms»⁷. Questa definizione, stilata nel corso di un ciclo di convegni dell'Aspen Media Literacy Leadership Institute nel 1992, è stata aggiornata dal CML⁸ in risposta ai cambiamenti tecnologici e sociali avvenuti negli ultimi anni:

Media Literacy is a 21st century approach to education. It provides a framework to access, analyze, evaluate, create and participate with messages in a variety of forms — from print to video to the Internet.

⁷ <http://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more> (27/07/2016)

⁸ Center for Media Literacy ([medialit.org](http://www.medialit.org))

Media literacy builds an understanding of the role of media in society as well as essential skills of inquiry and self-expression necessary for citizens of a democracy.

La *media literacy* è descritta come una competenza fondamentale dell'individuo moderno. La possibilità di partecipare attivamente alla società è commisurata alla capacità di interagire con i messaggi e i significati che la compongono. L'accento sulla dimensione educativa responsabilizza gli individui e gli organi adibiti alla formazione dei giovani, ossia principalmente la famiglia e la scuola, a fornire le conoscenze necessarie affinché i bambini e i ragazzi possano diventare membri informati e consapevoli della cultura globale multimediale.

Il ricorso alla parola "*framework*" ("impalcatura, struttura, contesto") implica la natura strumentale di quest'abilità, che non è un obiettivo ultimo, bensì un mezzo per ottenere una maggiore padronanza dei vari canali di comunicazione. Il fine reale è «accedere a, analizzare, valutare, creare e partecipare». La *media literacy* fornisce abilità che si riferiscono a fini diversi. Tra quelle pratiche, la capacità di accedere ai messaggi in svariate forme e di produrne di propri. Tra quelle analitiche, procura gli strumenti necessari ad analizzare la natura dei messaggi e a giudicarne i contenuti dichiarati e impliciti⁹.

BunpoHyDict promuove lo sviluppo della *media literacy* grazie alla natura ipermediale dei contenuti e della struttura. L'opera tiene in grande considerazione il bisogno di favorire la formazione all'uso pratico e critico

⁹ <http://www.medialit.org/reading-room/empowerment-through-education> (28/07/2016)

dei media creando un contesto multimediale in cui i materiali sono presentati in varie forme.

2.5 Internet

Il Ministero dell'educazione, Cultura, Sport, Scienze e Tecnologia giapponese (MEXT)¹⁰ ha pubblicato i risultati di un'indagine condotta nel 2006 dal National Institute of Multimedia Education (NIME)¹¹ su commissione dello stesso MEXT, nell'ambito di uno studio sugli effetti dell'implementazione delle tecnologie informatiche (ICT, *information and communications technology*) nel sistema educativo giapponese.

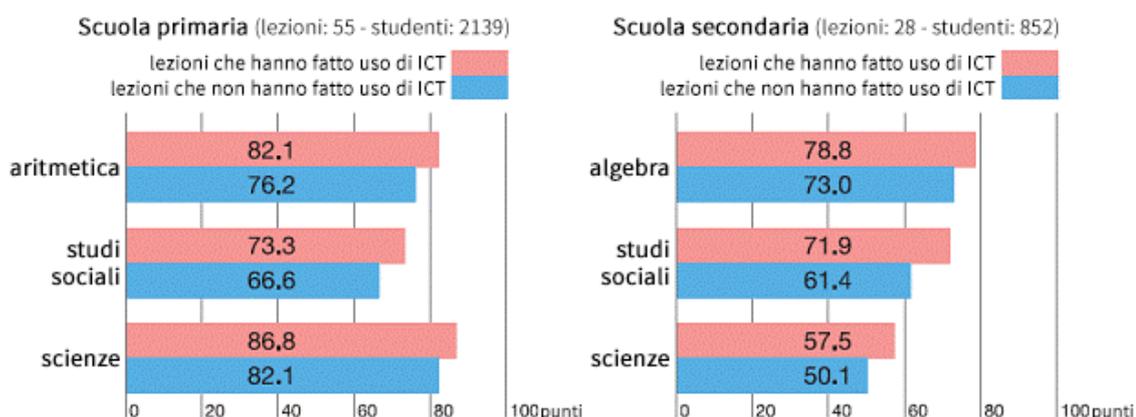


Grafico 1. Risultati dell'uso delle tecnologie informatiche a scuola.

Questo grafico (tradotto dall'autrice) mostra i risultati ottenuti, nella figura a sinistra per la scuola primaria (su un campione di 2139 bambini) e in quella a destra per la scuola secondaria (su un campione di 852 studenti). Le barre mostrano la media della valutazione percentuale ottenuta dagli studenti in un test su matematica, studi sociali e scienze. Le barre rosa

¹⁰ 文部科学省 *Monbu-kagaku-shō* (abbreviato in *Monka-shō* e *Monbushō*)

¹¹ メディア教育開発センター *Media Kyōiku Kaihatsu Sentaa*

rappresentano il voto ottenuto dagli studenti che hanno studiato con l'ausilio delle tecnologie informatiche, mentre le barre azzurre si riferiscono agli studenti che si sono preparati senza mezzi informatici. In tutti i casi, i risultati degli studenti che hanno fatto uso di ICT sono visibilmente superiori a quelli dei ragazzi che non ne hanno fatto uso, cementificando la nozione che l'implementazione delle tecnologie informatiche causa un miglioramento rilevabile del rendimento scolastico.

Le tecnologie informatiche e internet sono degli strumenti che hanno rivoluzionato le nostre vite e il nostro modo di affacciarci sul mondo. L'accessibilità delle informazioni non è solo aumentata, ma è mutata a livello qualitativo: con le sole condizioni di avere a disposizione un dispositivo che sia in grado di connettersi e un segnale di ricezione, siamo potenzialmente in grado di accedere a qualsiasi tipo di informazione che sia stata digitalizzata e di entrare in contatto con una persona che possa a sua volta usufruire di un dispositivo con connessione a internet in qualsiasi parte del mondo. L'avvento dell'era informatica e di internet è stato fulmineo: i primi esempi di interfaccia internet *user-friendly* non si vedono fino ai primi anni Novanta. Solo nella seconda metà di quel decennio internet comincia ad arrivare nelle case, e si tratta di un prodotto molto diverso da quello attualmente disponibile nei paesi sviluppati. Anche i dati sul numero di computer per abitazione, che mostrano una curva d'incremento dell'uso della tecnologia per uso personale con un'inclinazione ragguardevole, aiutano a capire la velocità del fenomeno. Prendiamo in esempio Italia e Giappone: nel 2000 si sono registrati rispettivamente 0,46 e 1,02 computer per abitazione, mentre nel 2012 il

numero sale a 1,39 per l'Italia e 2,10 per il Giappone¹². Negli stessi anni sono anche stati ideati e resi disponibili vari dispositivi portatili che permettono di usare internet fuori di casa e idealmente ovunque e in qualsiasi occasione.

Internet e le tecnologie informatiche hanno influito su un cambio di prospettiva più o meno marcato nella maggior parte degli ambiti, tra cui certamente anche quello dell'educazione. La letteratura sugli effetti che hanno avuto e continuano ad avere è vastissima e si preoccupa di enuclearne vantaggi e svantaggi. Nel caso specifico dell'istruzione, dove il potenziale delle ICT e di internet è grande, essi necessitano parimenti di un'attenzione moderatrice del docente in grado di gestirli. In uno studio relativo all'uso di internet nel sistema scolastico statunitense pubblicato da Johnson nel 2011, egli mette in risalto una delle questioni più pressanti: perché l'uso di internet porti a risultati positivi per il rendimento degli studenti, serve che il docente abbia una buona padronanza di internet come strumento. Molti insegnanti fanno parte di una generazione che ha visto internet solo nella seconda parte della vita e che può non avere la competenza necessaria per gestirne l'uso in una classe. Il MEXT ha compreso la necessità di formare i docenti all'uso delle tecnologie informatiche in classe e ha predisposto delle misure da attuare entro il 2010 che, parallelamente all'aumento dell'utilizzo delle ICT nella scuola dell'obbligo, si curassero anche di preparare gli insegnanti¹³.

Nel 2011, il MEXT ha condotto un sondaggio a livello nazionale nelle scuole pubbliche secondarie per determinare lo stato dell'implementazione

¹² <http://www.nakono.com/tekcarta/databank/full/28/> (25/02/2016)

¹³ <http://www.mext.go.jp/english/lawandplan/1303482.htm> (29/08/2016)

dello studio della lingua inglese. Dai risultati è emerso che la percentuale delle scuole che facevano uso di ICT per l'insegnamento dell'inglese era del 28,6% per la secondaria di primo grado e del 22,2% per la secondaria di secondo grado. Queste quantità devono essere parse inaccettabili, in quanto il governo giapponese ha presto approntato un piano con delle proposte per sviluppare la competenza dell'inglese per facilitare le comunicazioni internazionali; l'attuazione di queste proposte è stata prevista tra il 2014 e il 2018, anche in previsione delle Olimpiadi di Tōkyō del 2020¹⁴. Una di queste proposte consiste nel fornire più possibilità agli studenti di usare l'inglese tramite un uso più efficace delle tecnologie informatiche. Deduciamo quindi che in Giappone c'è una costante attenzione all'uso delle ICT nelle scuole, che conferma l'utilità e la necessità per noi di fornire dei materiali multimediali anche digitali e che incoraggino lo studente a utilizzare gli svariati strumenti informatici che ha a disposizione.

L'aumentata portabilità degli strumenti informatici rende i materiali caricati sulla rete disponibili ovunque. Questa libertà d'impiego richiede che i bambini e i ragazzi ricevano un'educazione adeguata su come farne buon uso sia per essere tutelati da contenuti inappropriati o interazioni pericolose, sia per non perdersi nei suoi meandri labirintici. In questo modo saranno in grado di utilizzarlo al meglio anche fuori dalla classe per raggiungere gli obiettivi prefissati di competenza nella lingua target. Le attività possono essere interne al gruppo classe, fungendo di fatto come un prolungamento

¹⁴ http://www.mext.go.jp/english/topics/__icsFiles/afieldfile/2014/01/23/1343591_1.pdf
(24/02/2016)

delle ore ufficiali di lezione, sempre troppo poche (per esempio con forum con i compagni per la discussione e il confronto, newsletter di classe, piattaforme di condivisione istantanea di materiali come Dropbox, email per contattare il docente anche fuori dall'orario scolastico), oppure eterodirette, in cui si cerca il contatto con persone esterne al contesto scolastico, possibili grazie a programmi e siti specifici (come chat room, Skype, lavoro in tandem, *pen pal* via email, forum). Ci sono molti siti che permettono di mettersi in contatto in tutto il mondo con persone che condividono interessi simili con cui trasformare il pedante esercizio di comprensione/produzione orale/scritta in un'esperienza interessante e formativa di socializzazione con i pari. Certamente, soprattutto all'inizio, gli studenti possono essere titubanti a imbarcarsi in una simile impresa, ma con l'aiuto e l'incoraggiamento del docente possono superare anche quello scoglio. Per la grande utilità di queste attività, è nostra convinzione che sia necessario implementare nei materiali e nei metodi d'insegnamento più occasioni possibili di fare uso delle tecnologie informatiche e di internet.

2.6 Gli studenti madrelingua giapponesi

Presumere che degli studenti nati e cresciuti in Giappone che si trovano in un determinato contesto scolastico siano gli unici utilizzatori possibili del Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana sarebbe miope e restrittivo. Cionondimeno, è possibile che una larga fetta di fruitori si situi proprio in questa categoria. Per questo motivo procediamo a fare una breve analisi degli studenti madrelingua giapponesi.

Gli studenti, soprattutto se adulti o giovani adulti, sono molto reticenti a esporsi al giudizio della classe: in caso di errori, infatti, rischierebbero di

“perdere la faccia” e si innescherebbe il filtro affettivo. Tra i giapponesi è diffusa la convinzione di non avere molta attitudine per l’apprendimento delle lingue straniere (Zamborlin, 2003), parzialmente dovuta al fatto che il giapponese è molto distante, a livello linguistico, da quasi tutte le altre lingue esistenti, e anche la cultura è percepita come tale. Quest’idea tende ad aumentare l’avversione degli studenti madrelingua giapponesi verso situazioni che potrebbero metterli in imbarazzo davanti ai pari. Ne consegue che essi preferiscano le attività di coppia (Maggia, Quagliari, 2009), che, riducendo il pubblico a un solo individuo giudicante, minimizzano anche il senso di soggezione. Questa è un’informazione molto importante di cui tener conto durante la pianificazione di attività comunicative orali.

I materiali devono tenere conto che gli studenti sono cresciuti in una cultura differente che ha condizionato anche il loro stile di apprendimento, oltre alla concezione del mondo.

La distanza tra la cultura italiana e quella giapponese è molto maggiore rispetto a quella che intercorre tra l’italiano e una cultura romanza o occidentale. Nel suo modello dell’acculturazione¹⁵, enunciato nel 1978, Schumann sottolinea che maggiore è la distanza sociale e psicologica dello studente (e quindi della sua cultura) dalla cultura target, maggiore è la difficoltà che incontrerà a imparare la lingua target; viceversa, minore è la distanza, più favorevoli saranno le condizioni di apprendimento (Schumann, 1978). Questo si traduce in un carico cognitivo maggiore; occorre che il docente presenti l’italiano come una materia avvicinabile e decodificabile,

¹⁵ Acculturazione: integrazione sociale e psicologica dell’apprendente nel linguaggio target.

e che sia pronto a fornire una gran quantità di esempi e spiegazioni che vadano più a fondo del “perché in Italia funziona così” (Maldera, 2011).

2.7 Italiano e giapponese a confronto

È impossibile fare un confronto esaustivo o dettagliato tra italiano e giapponese in poche pagine e questo non è lo scopo del nostro elaborato. Qui dipingeremo solo un rapido quadro d'insieme per motivare le nostre proposte didattiche a seguire.

Uno dei campi più evidentemente differenti è la morfosintassi. Dove l'italiano è una lingua flessiva con ordine della frase SVO (soggetto-verbo-oggetto), il giapponese è una lingua agglutinante in cui gli elementi invariabili sono accompagnati da posposizioni che conferiscono loro un valore grammaticale. L'ordine della frase è SOV. Il giapponese è una lingua a topic, l'italiano a soggetto. I nomi giapponesi non hanno genere e numero e non sono accompagnati dall'articolo. La morfologia verbale italiana è un inferno circolare per chiunque, ma a maggior ragione per persone la cui lingua nativa prevede due tempi verbali in cui la voce verbale non distingue genere e numero, bensì tempo, aspetto, diatesi e modalità. Già da queste profonde differenze possiamo intuire che gli studenti avranno molte difficoltà tecniche e dovranno imparare un nuovo modo di pensare per affrontare l'italiano.

Se l'inventario fonologico dell'italiano è abbastanza simile a quello giapponese da non costituire un problema insormontabile, la scrittura è un altro ostacolo. Il sistema di scrittura giapponese si compone di *kanji* (caratteri di origine cinese) e due alfabeti fonetici, *hiragana* e *katakana*. Lo *hiragana* è usato in tutti i casi in cui non si usa un *kanji* (quindi per morfemi

lessicali, congiunzioni e come scelta stilistica al posto dei *kanji*); il *katakana* è invece usato per trascrivere le parole straniere o per dare enfasi. Entrambi gli alfabeti contengono more composte da vocale (V), consonante + vocale (CV) o consonante + semi-vocale + vocale (CyV), con l'unica eccezione della *n*, che può costituire una mora a sé stante (*n* moraica). In altre parole, l'inventario giapponese non contempla una consonante non accompagnata da una vocale: nell'adattamento di una parola in lingua straniera, di fronte a un caso del genere, si inserisce una vocale "segnaposto", generalmente una *u* o una *o*, a rendere la mora "valida" (es. testa -> tesuta). Questa situazione risulta in una spiccata difficoltà a pronunciare i gruppi consonantici o le parole che finiscono in consonante; alcune parole ne escono tanto trasformate da essere quasi irriconoscibili. A ciò si aggiunga che, sebbene i giapponesi conoscano l'alfabeto latino (*rōmaji*, "caratteri romani"), essi tendono a preferire il *katakana* per trascrivere la pronuncia delle parole straniere. È fondamentale evitarlo per quanto possibile fin dal primissimo avvicinamento alla lingua italiana, spiegando loro che, sebbene all'inizio questo la renda più difficoltosa da approcciare, ne gioveranno in futuro.

Ci sono anche aspetti linguistici più direttamente attribuibili all'influenza del contesto culturale a cui dobbiamo rendere conto. Uno dei più evidenti è la rilevanza nella costruzione della frase della relazione che intercorre tra i parlanti. Ci sono svariati contesti relazionali percepiti come differenti e che richiedono una serie di accortezze che si traducono in stili di parlato molto diversi. La società italiana si basa su presupposti diversi che risultano in differenze anche in questo campo: serve affrontare l'argomento gradualmente e con abbondanza di esempi di situazioni variate, trattandolo come una questione di comprensione interculturale e non come uno scoglio

meramente linguistico. Allo stesso modo ci sono anche differenze culturali che non appaiono in modo evidente nella lingua ma che sono comunque rilevanti nel nostro discorso perché informano l'apprendente e rischiano di condurre a fraintendimenti. Maldera (2011), con un'interessante riflessione su un passo che confronta la società giapponese e quella francese tratto da un saggio di Nakagawa (2005, citato in Maldera, 2011), rileva come la società giapponese tende al collettivismo e si basa su un senso di responsabilità collettiva che esalta l'omologazione e il non-conflitto e condanna le voci fuori dal coro. Un docente cresciuto in una società occidentale, generalmente più tendente verso l'individualismo, potrebbe interpretare erroneamente la mancanza di proattività di uno studente madrelingua giapponese come svogliatezza o addirittura un affronto, quando in realtà essa potrebbe solo originare dal desiderio di evitare la luce dei riflettori, come gli è stato insegnato dalla società in cui è cresciuto. Potrebbe inoltre rilevare che i lavori prodotti dallo studente tentano di uniformarsi alla massa e non portare un'idea originale.

Viste le premesse, un modello didattico che mette al centro il docente, in un'ottica che ricorda le dinamiche di docente-studente degli anni '70, in cui il docente *ex cathedra* "scrive" sullo studente, *tabula rasa*, può risultare più ben accetto (Maldera, 2011, p.13). In questo caso, più che di apprendimento si tratta di "trasmissione" di nozioni, che non richiedono di essere elaborate, ma solo "trascritte" nella testa degli studenti e ricordate in modo automatico. Le informazioni sono date in modo deduttivo e l'esercizio tipico è quello di traduzione. È facile immaginare che una glottodidattica di stampo comunicativo che mette al centro lo studente possa essere rifiutata *in toto*, per quanto il modello didattico giapponese possa ritenersi

ampiamente superato nella teoria. Il metodo grammatico-traduttivo trova in Giappone un'espressione nello *yakudoku* (訳読, "lettura e traduzione"). Questa tecnica di comprensione testuale prevede di tradurre le parole di un testo in lingua straniera una a una per poi riarrangiarle secondo la sintassi giapponese. I limiti dello *yakudoku* sono evidenti e l'uso che se ne fa ancora attualmente è sintomatico della mentalità con cui viene affrontata la lingua straniera (*ibid.*, p.14). Compito dei materiali e del docente è quello di condurre gradualmente gli studenti a comprendere le motivazioni che rendono il modello glottodidattico incentrato sul discente preferibile a quello incentrato sul docente (*ibid.*, p.15). Quanto rilevato da Maldera supporta la conclusione che, per fare questo, serva anche spronare gli studenti a conoscere se stessi e i processi cognitivi. L'instaurazione di un dialogo meta-didattico permette inoltre di inserire in modo meno traumatico ogni studente nel contesto sociale della classe, le cui dinamiche sono fondamentali in una glottodidattica di tipo comunicativo.

2.7.1 Proposte didattiche

Le differenze tra la lingua giapponese e quella italiana rendono necessarie, ancora più che tra due lingue occidentali, una continua riflessione grammaticale e metalinguistica. Dato che il metodo didattico giapponese spesso non prende in considerazione la riflessione sulla lingua, gli studenti vanno accompagnati nella scoperta di questa ulteriore dimensione dell'apprendimento linguistico. Impostando un clima di dialogo in classe, per quanto possibile, si può portare senza forzature eccessive gli studenti a partecipare attivamente alla lezione, trasformandola da frontale a partecipativa. Facendo anche leva sull'autorità del docente, si potranno

allora spiegare i motivi per cui preferire l'acquisizione della grammatica tramite un processo induttivo piuttosto che deduttivo, e proporre esercizi per la fissazione più efficaci della traduzione, particolarmente poco indicata soprattutto negli stadi iniziali e intermedi dell'apprendimento di una nuova lingua. I lavori in gruppo possono essere organizzati in modo da essere poco traumatici, preferendo coppie e gruppi molto piccoli che interagiscano con la classe in un ambiente inizialmente molto controllato e che abbassi i livelli di ansia, come un forum di classe online. In un forum, infatti, lo studente ha modo di formulare il proprio intervento con calma, a casa e senza la necessità di fornire una performance con un giudizio immediato. Certamente non si potranno evitare delle situazioni di confronto più diretto, ma ci si può arrivare in un secondo tempo, quando gli studenti sono più sicuri delle proprie conoscenze.

La riflessione sulla natura dello *yakudoku* e su cosa può comportare per gli studenti ci porta a un discorso specifico sulla competenza lessicale. Sempre più spesso nei libri di lingua gli autori inseriscono un glossario relativo all'unità didattica nell'unità stessa o a fine volume¹⁶. Tuttavia, questo molto spesso si riduce a una lista di parole appaiate sterilmente a una traduzione arbitraria, prive di contestualizzazione e presto dimenticate. Sono più che altro delle liste atte a essere usate come "bigini" per completare l'unità, come se fossero dei mini-dizionari che sopperiscono alle lacune lessicali che non permettono agli studenti di imparare le regole

¹⁶ Es. Ichinose T., 2006, Nuovo A Zonzo, 新ア・ゾンゾ CD付 イタリア語そぞろ歩き. Tokyo, Asahi Shuppansha.

Es. Bowen P., Delaney D., 2014, High five 1. Student's book-Workbook. Con CD Audio. Oxford University Press.

grammaticali. Sono dunque espedienti inutili ai fini dell'acquisizione di lessico funzionale, ossia in grado di essere richiamato all'occorrenza e utilizzato. A maggior ragione a fronte della tecnica dello *yakudoku*, che tratta la frase come un insieme di parole da tradurre a prescindere dal contesto e da riordinare, serve invece spingere affinché gli studenti creino dei gruppi semantici con parole collegate tra di loro, in cui il contesto d'uso sia più importante della traduzione. Riteniamo che fornire delle liste pronte che finirebbero per essere ignorate o imparate a memoria sia più che altro dannoso. Invece, si possono fare attività di *brain-storming* e di costruzione del lessico gestibili a livello di classe, gruppetto o individuale in cui il docente funga da moderatore e fornisca esempi d'uso. In questo modo ogni studente ha modo di appropriarsi del lessico e di inserirlo nella propria memoria come più si confà al suo stile cognitivo. Anche in questo caso, poiché si lascia allo studente più libertà di movimento, è necessaria un'indagine continua di stili, preferenze, tempi e modalità d'apprendimento personali. In seguito all'appropriazione del lessico, serve sollecitarne il reimpiego: nel momento in cui rimane confinato a un'unità didattica, resta inutilizzato e viene presto sommerso da nuove informazioni, finendo per essere dimenticato. Dialoghi e attività che riportino "in superficie" di tempo in tempo il lessico acquisito permettono di fissarlo meglio e ampliarne lo spettro di significati, oltre a renderlo più velocemente richiamabile dalla memoria.

3 Analisi ed esempi

3.1 Analisi delle caratteristiche di BunpoHyDict

3.1.1 Caratteristiche generali

BunpoHyDict presenta una lingua quotidiana legata a pratiche quotidiane, affidandosi a materiali autentici. La sua struttura ipermediale promuove intrinsecamente l'educazione alla multimedialità. La caratteristica di essere un *web tool* amplia le potenzialità d'utilizzo e lo rende uno strumento di cui lo studente si può servire anche al di fuori del contesto classe. La libertà di accesso ai vari elementi del sito ne permette un uso flessibile e personalizzabile.

3.1.2 Formato grafico

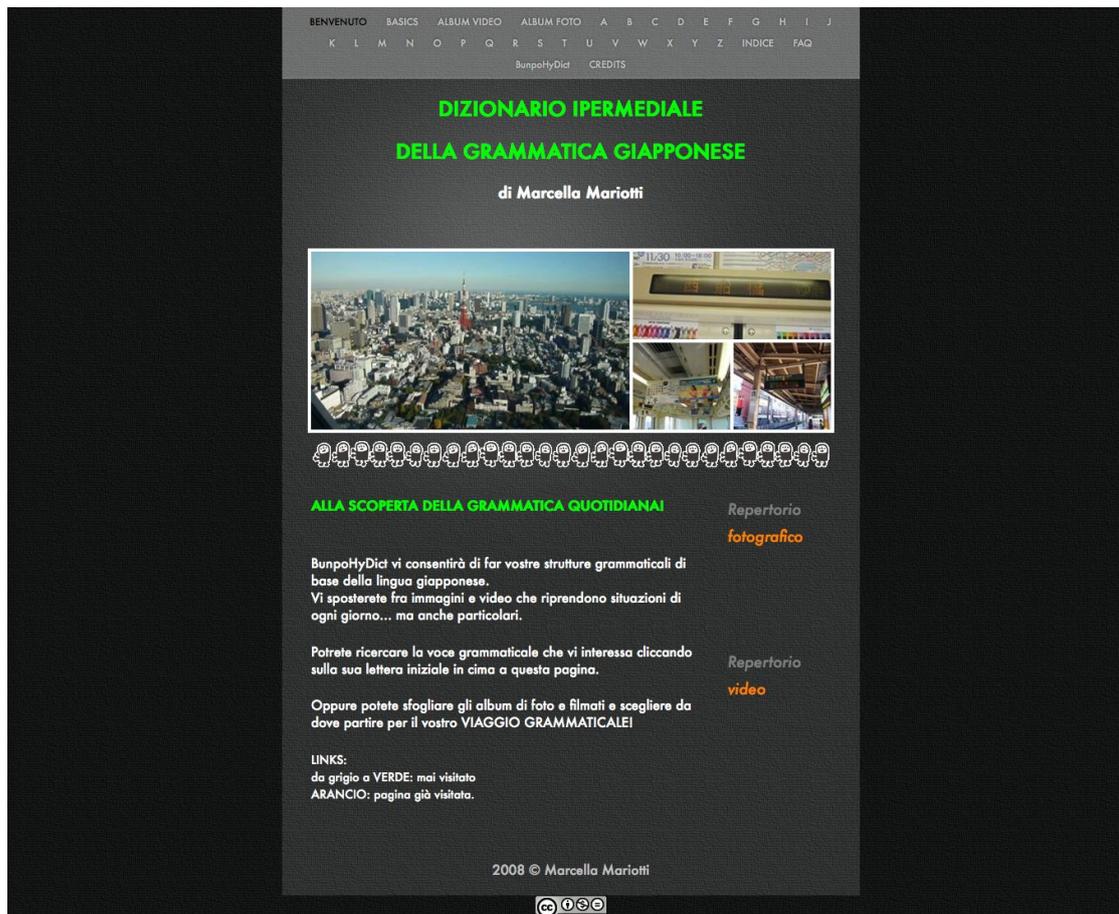


Figura 1. Home page di BunpoHyDict.

L'opera si presenta come un sito con una grafica omogenea, con due bande nere laterali che racchiudono una colonna color grigio scuro con il contenuto della pagina. Le scritte sono bianche o verde acido e in buon contrasto con lo sfondo, con collegamenti in arancione, verde acido e grigio chiaro. Le scritte di colore chiaro su sfondo scuro generalmente affaticano meno l'occhio delle scritte scure su sfondo chiaro, anche se un contrasto troppo elevato può causare comunque un fenomeno di persistenza retinica per cui i caratteri restano impressi sulla retina più a lungo del necessario e diventano sfocati.

Il layout è verticale e spesso è necessario scorrere verso il basso per vedere il contenuto. Le bande laterali della pagina è completamente privo di contenuto. Questo tipo di impostazione favorisce la lettura di testi lunghi (Bringhurst, 2004), ma in questo caso non fa altro che sprecare dello spazio utilizzabile, essendo presenti solo testi di breve lunghezza. In testa a tutte le pagine c'è uno *header* con un comodo menù con collegamenti a tutti le sezioni del sito.

Le pagine in generale non risultano sovraffollate, con una disposizione a colonne. Per rendere le pagine di contenuto più flessibili all'uso del singolo utente, alcuni elementi sono pop-up, quindi mobili e gestibili dall'utente secondo le proprie necessità. Questa potrebbe essere vista come l'evoluzione dello specchietto nel libro di testo.

Il risultato di queste accortezze è un sito organico e dinamico, dalla struttura non chiarissima ma adattabile alle esigenze personali, che permette agli studenti con obiettivi diversi di focalizzarsi su differenti ambiti della lingua (comprensione orale, grammatica, traduzione, uso della lingua, etc.) senza però isolarli o decontestualizzarli.

3.1.3 Le pagine di BunpoHyDict

Inseriamo una analisi schematica delle varie pagine di BunpoHyDict, per descriverne i contenuti e le funzioni.

Presentiamo un'analisi delle pagine che formano l'ossatura del sito. Segue, per comodità di lettura, una tabella che ne illustra le caratteristiche. Le pagine di contenuto saranno analizzate singolarmente in seguito.

Titolo	Contenuto	Link 
Benvenuto	Home.	(menù come <i>header</i> fisso) <i>basics</i> , album video, album foto, A → Z, indice, FAQ, credits
<i>Basics</i>	Regole grammaticali fondamentali. Molto scarno.	-
Album video	Raccolta di tutti i video trattati. Presentati in una griglia con <i>thumbnail</i> e titolo.	indice, indicazioni d'uso (pop-up), video (22 elementi)
Album foto	Raccolta di tutte le immagini trattate. Presentate in una griglia con <i>thumbnail</i> e titolo.	indice, indicazioni d'uso (pop-up), video (27 elementi)
A → Z	Una pagina per ogni lettera. Elementi presentati in <i>hiragana</i> e trascrizione in <i>rōmaji</i> , dove presente, e con la denominazione grammaticale.	elementi grammaticali
Indice	Raccolta delle pagine multimediali ordinate secondo elemento grammaticale.	foto e video
FAQ	“Frequently Asked Questions” (<i>misnomer</i>). Glossario dei termini e delle abbreviazioni usate. Assenza di spiegazione.	-
Credits	Elenco di sponsor e collaboratori.	alcune organizzazioni, istituzioni o persone citate

Tabella 1. Analisi dei contenuti delle pagine di BunpoHyDict.

3.1.3.1 Pagine di contenuto

Immagine e video

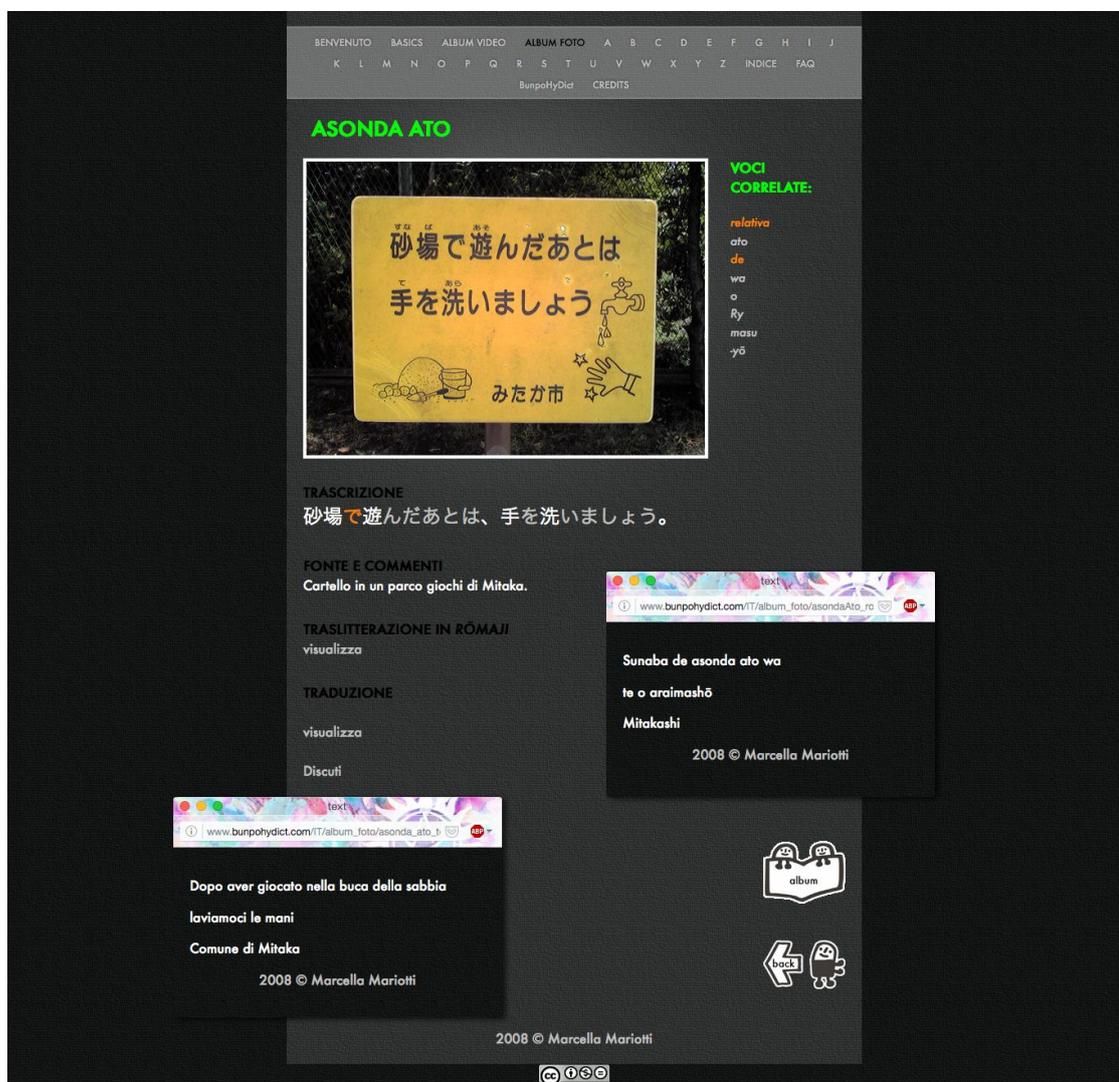


Figura 2. Esempio di pagina di contenuti: immagine.

- TRASCRIZIONE  elemento grammaticale (per ogni elemento presente)
- VOCI CORRELATE  elemento grammaticale (alcuni elemento presenti nella trascrizione)
- Traslitterazione
- Traduzione
- Discuti  forum ad uso specifico (Google Gruppi)

Le pagine di contenuto dedicate alle immagini sono organizzate in senso verticale. Una lista accanto all'immagine in analisi contiene i link alle pagine di voci grammaticali collegabili all'immagine. Immediatamente sotto all'immagine è riportata la trascrizione in caratteri giapponesi della scritta analizzata. A seguire sono presenti i link pop-up della trascrizione in *rōmaji* e la traduzione in italiano. La fonte e i commenti relativi al contesto sono brevemente riportati in una sezione dedicata.

La paginata è funzionale e di uso intuitivo. I contenuti pop-up sono comodi in quanto non affollano la pagina e sono richiamabili quando servono. La finestra mobile può essere posizionata dove lo studente preferisce. La flessibilità di questi elementi permette anche di esercitarsi sulla lettura e sulla comprensione per poi controllare autonomamente la correttezza delle proprie ipotesi. L'implementazione di un forum di discussione introduce la dimensione sociale dello studio con la creazione di un corrispettivo del contesto classe; grazie a questo strumento, lo studente può cercare il confronto e l'aiuto dei pari in un'ottica di apprendimento collaborativo che arricchisce l'esperienza.

La citazione della fonte e del contesto è rimarchevole in quanto fornisce all'utente delle informazioni aggiuntive che vanno a corredare l'immagine o il video e conseguentemente anche gli elementi grammaticali presenti. Questo conduce alla creazione di un ricordo più ricco che ha più possibilità di formare collegamenti sinaptici con altri ricordi, risultando più saldo nella memoria e di più facile richiamo (2.3.4).

Le pagine di contenuto che trattano un video sono organizzate secondo la medesima struttura delle pagine in cui è analizzata un'immagine. La trascrizione ha un'interessante funzione aggiuntiva per cui ogni battuta del video è corredata con un *time marker* ipertestuale, che indica il tempo di inizio della battuta; cliccato, riproduce il video da quel momento esatto. Questa *feature* è molto utile in quanto consente all'utente di rivedere lo stesso frammento di video ripetutamente e di focalizzarsi sull'elemento specifico che interessa comprendere o consolidare.

Elemento grammaticale

The screenshot shows the dictionary entry for the Japanese particle 'で' (de). At the top, there is a navigation menu with letters A-Z and 'INDICE' and 'FAQ'. Below the menu, the page title is 'DE で'. The main content area is divided into several sections:

- VOCE DEL DIZIONARIO DE で**: This section provides grammatical details:
 - DENOMINAZIONE GRAMMATICALE**: Particella di caso
 - TRADUZIONE APPROSSIMATIVA**: a, in, per, fra, in qualità di.
 - COMPLEMENTI**: azione in luogo, causa, strumento, mezzo, tempo, qualità.
 - SUBORDINATE**: causale
 - VOCI CORRELATE**: ni, ko, a, kara.
 - COSTRUZIONE ED ESEMPI**: mezzo, causa, luogo, tempo, essenza.
- SIGNIFICATO**: A paragraph explaining the particle's uses, with key terms highlighted in green: 'Può indicare il mezzo, il luogo, il tempo continuato, la causa per cui si svolge un'azione. Il significato di base è 'utilizzando'. Può indicare anche una condizione di esistenza (essenza).'.
- NOTE**: A list of two notes:
 1. Compl. di modo e quantità.
 2. Luogo dello svolgimento di un'azione.
- ESEMPI MULTIMEDIALI**: A section titled 'foto' showing two small images of signs. Below that, a section titled 'filmati' shows two video thumbnails. At the bottom, there are two more thumbnails, one with the text 'えかきうた' (E-kaki-uta).

Figura 4. Esempio di pagina di contenuti: pagina principale dell'elemento grammaticale.

VOCE DEL DIZIONARIO	titolo
DENOMINAZIONE GRAMMATICALE	descrizione grammaticale
TRADUZIONE APPROSSIMATIVA	traduzione dell'espressione giapponese in italiano, se possibile; accettato l'utilizzo di perifrasi. Non è una traduzione letteraria, che non è offerta in alcun campo.
COMPLEMENTI	nome del complemento che l'espressione giapponese va a formare; non ci sono spiegazioni ulteriori.
SUBORDINATE	nome della subordinata che l'espressione giapponese va a formare; non ci sono spiegazioni ulteriori.
VOCI CORRELATE	🔗 elementi grammaticali con legame semantico o di costruzione
COSTRUZIONE ED ESEMPI	🔗 pagine specifiche per le diverse accezioni dell'elemento analizzato
ESEMPI MULTIMEDIALI	🔗 foto 🔗 filmati
SIGNIFICATO	enunciazione della regola grammaticale e descrizione dell'uso dell'elemento analizzato
NOTE	note aggiuntive con 🔗 spiegazione e approfondimento con esempi

Le pagine di contenuto dedicate agli elementi grammaticali hanno una struttura più complessa di quelle di immagini e video. A una pagina madre rispondono svariate pagine figlie che trattano dei differenti usi dell'elemento interessato. La pagina portata come esempio (*Figura 4*) è la pagina principale della particella て *de*. Nella colonna destra, sotto il titolo “costruzione ed esempi”, sono riportati i link alle pagine che illustrano in

modo specifico i cinque usi della posposizione: mezzo, causa, luogo, tempo e essenza.

CAUSA

V_{rt} の/ん で Principale

V_{rt} no/n de Principale

Subordinata (causale)				Principale		
Avv	V _{rt}	N	P	N	P	V
すぐ	来る	の	で	ここ	で	お待ち下さい。
sugu subito	kuru venire	no (nominalizzante)	de poiché	koko questo luogo	de in	omachi kudasai aspettare
Viene subito, [quindi] attenda qui per favore.						

A_{rt} の で Principale

A_{rt} no de Principale

Subordinata (causale)			Principale
A _{rt}	N	P	V
便利な	の	で	高くする。
benrina comodo	no (nominalizzante)	de poiché	takakusuru alzare il prezzo
E' comodo, [quindi] alzano il prezzo.			

N なの で Principale

N na no de Principale

Subordinata (causale)				Principale		
N		N	P _{caso}	N	P _{caso}	PN
海	な	の	で	魚	が	新鮮だ。
umi mare	na	no (nominalizzante)	de poiché	sakana pesce	ga (sogg.)	shinsen da essere fresco
Siamo al mare, quindi il pesce è fresco.						

Figura 5. Pagina del de causale: costruzioni.

Le pagine dedicate agli usi specifici degli elementi grammaticali presentano due sezioni: costruzioni ed esempi. La parte relativa alle costruzioni (Figura 5) le tratta singolarmente con la costruzione schematizzata e una tabella in cui opera l'analisi logica, grammaticale e del periodo di una frase d'esempio. La frase, in terza riga, è suddivisa nei suoi elementi logici, corredati dall'analisi grammaticale nel secondo rigo e da un abbozzo di quella logica al quarto, che riporta anche la traslitterazione in *rōmaji* e una traduzione elemento per elemento, dove possibile. L'analisi del periodo al primo rigo completa la tabella, insieme alla traduzione dell'intera frase nel quinto. L'elemento d'interesse è evidenziato in rosso nella tabella e in verde nella costruzione schematizzata.

ESEMPI

Causa

雪で新幹線が止まった。 

Yuki **de** shinkansen ga tomatte.

Il treno ad alta velocità si è fermato **per** la neve.

熱で休んだ。 

Netsu **de** yasunda.

Sono stato a casa **per** la febbre.

仕事で疲れた。 

Shigoto **de** tsukareta.

Sono stanco **a causa** del lavoro.

Figura 6. Pagina del de causale: esempi.

La seconda parte della pagina presenta altri esempi. Una prima versione in caratteri è accompagnata dalla trascrizione in *rōmaji*, e seguita dalla traduzione. Ogni esempio è anche corredato da una traccia audio che fornisce un esempio di pronuncia. Anche in questo caso, la parte d'interesse è evidenziata.

È data una grande importanza a rendere accessibile il dizionario anche alle persone che non sono in grado di leggere i caratteri. Tutte le scritte in caratteri sono accompagnate dalla trascrizione in sistema Hepburn.

3.1.4 Ipermedia in BunpoHyDict

BunpoHyDict è organizzato secondo una struttura ipermediale. La multimedialità si ritrova nella varietà dei materiali proposti (immagini, video, file audio). La possibilità di accedere alle informazioni in modo non sequenziale è data dai collegamenti ipertestuali secondo cui i contenuti sono organizzati. Lo studente decide da dove iniziare (dall'indice per accedere alla pagina di analisi di un elemento grammaticale, da un'immagine o un video per poi risalire alla regola), "saltando" di pagina in pagina secondo le sue necessità. Questo permette allo studente di personalizzare l'apprendimento secondo il proprio stile e di selezionare i contenuti in base ai propri obiettivi e alle proprie capacità. L'autonomia nell'apprendimento è così incentivata e lo studente è spronato a elaborare e applicare strategie atte a ottimizzare il tempo e lo sforzo. L'insegnante aiuta lo studente a decidere come procedere per ottenere i suoi obiettivi, raccogliendo e dirigendo il suo impegno.

3.2 Presentazione e analisi della nostra proposta

3.2.1 Caratteristiche generali

La nostra proposta mira a fornire uno strumento il cui uso aiuti i parlanti giapponesi a sviluppare la propria competenza comunicativa in italiano fornendo dei materiali che permettano di seguire un approccio comunicativo integrato.

L'approccio integrato è una proposta metodologica didattica che supera i limiti dei metodi o approcci precedenti. Si pone innanzitutto non come un sistema di regole da seguire pedissequamente, ovvero sia un metodo, ma come un approccio, un insieme di indicazioni che tengono in considerazione gli obiettivi glottodidattici quanto quelli educativi volte a favorire l'apprendimento della lingua straniera. Ancora più rilevante è il concetto di integrato, che è il vero fulcro della forza innovativa di questo approccio. Si dice integrato un approccio in cui gli elementi dei metodi e approcci esistenti che si sono rivelati efficaci sono combinati organicamente in un sistema. Secondo Danesi, «l'approccio integrato sostiene che le specifiche interpretazioni su cui vengono costruiti i vari metodi sono componenti parziali del processo apprenditivo» (Danesi, 2001). Le componenti che Danesi elenca sono «la componente cognitiva (come nei metodi deduttivi), la componente comportamentistica (come nei metodi induttivi), quella interattiva (come nei metodi funzionali) e quella affettiva (come nei metodi affettivi)» (*ibid.*). Non esiste una sola versione dell'approccio integrato, bensì si tratta di una filosofia di insegnamento che vuole impostare una didattica variata e adattabile.

Abbiamo già visto che BunpoHyDict permette di operare secondo sia una logica induttiva che una deduttiva (2.3.3). Per quanto riguarda la componente interattiva, dobbiamo riferirci ai metodi funzionali. L'approccio di tipo funzionale si basa sulla pragmalinguistica, secondo cui l'individuo parla per uno scopo ("funzione"), ricorrendo ad atti comunicativi che possono risultare più o meno efficaci. Gli atti comunicativi permettono di relazionarsi socialmente per perseguire i propri scopi, che in quest'ottica sono le funzioni per cui ha luogo l'atto linguistico. Accanto alla pragmalinguistica si affiancano la sociolinguistica, che si occupa del contesto sociale in cui l'atto linguistico avviene e che ne modifica le caratteristiche, e la competenza culturale, che permette all'individuo di gestire adeguatamente le situazioni sociali. La componente interattiva è una componente che compare abbondantemente in BunpoHyDict in quanto esso basa il suo uso su esempi tratti da materiale autentico che presenta delle funzioni comunicative nel loro contesto sociale.

L'approccio umanistico-affettivo nasce e si sviluppa in risposta alla meccanicità dei metodi strutturali e pone particolare attenzione alla dimensione affettiva dell'allievo. I metodi che si rifanno a questo approccio esaltano la centralità dello studente e utilizzano tecniche volte a coinvolgerlo e a ridurre le situazioni d'ansia per abbassare filtro affettivo, promuovendo la sua realizzazione sociale e la piena concretizzazione del suo potenziale.

Oggi si assiste alla diffusione e sviluppo di metodi integrati che, rifacendosi all'approccio comunicativo, raccolgono in modo organico e sfruttano principi provenienti da più approcci glottodidattici. La nostra

proposta si prefigge di fornire materiali predisposti a lasciare libertà d'utilizzo al docente e allo studente.

Il Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana, in conformità a quanto sostenuto finora in questo elaborato, si prefigge di fare abbondante uso di materiali autentici didattizzati secondo necessità. Inoltre, intende preservare e piuttosto sfruttare maggiormente la natura ipertestuale che contraddistingue BunpoHyDict e che ne determina l'accessibilità e la flessibilità d'utilizzo.

3.2.2 Formato grafico

Procediamo ora a fornire una descrizione dettagliata delle scelte organizzative e pratiche che abbiamo compiuto nel Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana, mostrando anche esempi illustrativi.

Innanzitutto, sottolineiamo come qui ci occuperemo solo dei materiali web nella versione computer, e non in quella per cellulari e tablet. Un discorso così ampio richiede una trattazione a parte e la partecipazione attiva di designer con conoscenze specifiche nel campo, per cui ci limiteremo alla versione per computer. Ciò non toglie che lo sviluppo del Dizionario richieda anche una versione mobile, in compiacenza con gli obiettivi di maggiore accessibilità possibile e di sfruttamento del potenziale che l'accesso costante alla rete internet conferisce, così come abbiamo già discusso in precedenza (2.5).

I concetti che hanno guidato le nostre scelte, oltre a quelli che abbiamo già illustrato nello scorso capitolo, sono di ergonomia, semplificazione, e chiarezza. Abbiamo evitato il sovraffollamento della pagina, ricercando uno stile pulito e di fruizione intuitiva. L'orientamento dei materiali è

marcatamente orizzontale per cercare di minimizzare la necessità di far scorrere la pagina verticalmente, che può indurre in confusione. Le trascrizioni sono affiancate al materiale multimediale a cui fanno riferimento e sono di comodo accesso.

Tra gli elementi offerti da BunpoHyDict figura la traslitterazione in *rōmaji*, che permette anche alle persone meno avvezze ai caratteri di seguire il video. Nel Dizionario Ipermediale di Italiano si potrebbe fornire una traslitterazione in *katakana* delle battute ma abbiamo deciso di non inserirla. Abbiamo già visto come gli inventari fonetici di giapponese e italiano siano abbastanza sovrapponibili da essere percepiti come simili (2.7); ciononostante, ci sono delle differenze sostanziali che si perderebbero nel caso di una trascrizione in *katakana*. Riteniamo che, sul lungo periodo, lo sforzo di leggere l'italiano senza il sussidio di una trascrizione possa essere di giovamento agli studenti, che rischiano meno, così facendo, di memorizzare delle pronunce scorrette nate dal *lost in translation*.

BunpoHyDict posiziona traslitterazione e traduzione in finestre pop-up richiamabili tramite un link. Nel Dizionario abbiamo preferito evitare i pop-up per non aprire finestre nuove, che rischiano di essere “perse” nel corso della navigazione, poiché finiscono in secondo piano e vengono dimenticate, causando spesso un accumulo inutile. Piuttosto, abbiamo posizionato degli interruttori, dei pulsanti per visualizzare e nascondere la traduzione. In questo modo tutto rimane interno alla pagina e non si rischia di incorrere nel problema appena illustrato, nonostante si debba rinunciare alla finestra mobile. Gli esempi di pagine dedicate ai contenuti immagine e video mostrano il funzionamento di questo interruttore “翻訳” (*hon'yaku*, “traduzione”), rispettivamente “acceso” e “spento” (Figura 9, Figura 10).

Il menù, che in BunpoHyDict è una banda orizzontale in cima ancorato alla pagina (che quindi sparisce con lo scorrimento verticale), è diventato libero dallo scorrimento della pagina ed è stato spostato sulla sinistra. Questa scelta è giustificata dalla *ratio* dei monitor, che è venuta a essere sempre più tendente ai 16:9, quindi marcatamente più larga che alta. Sfruttando lo spazio in larghezza, non se ne occupa in altezza. Il menù compare nella medesima posizione in tutte le pagine del sito, configurandosi come un'ancora fissa nella navigazione, e contiene i richiami a tutte le pagine più rilevanti, da cui è possibile arrivare agli elementi che interessano. Il nome delle pagine è accompagnato nel menù da un'icona stilizzata. Un cambiamento rispetto a BunpoHyDict è nell'organizzazione delle pagine che raccolgono gli elementi grammaticali, che sono state unificate in un'unica pagina che li presenta in ordine alfabetico (*Figura 14*, *Figura 15*). Orientarsi nel sito è ulteriormente facilitato dalla presenza della *directory* in capo alle pagine: è una stringa con il percorso più diretto per arrivare alla pagina dalla schermata iniziale (es. nella *Figura 9*: ビデオ > Alla cassa).

Per quanto riguarda lo schema di colori, ogni combinazione possibile ha dei pro e dei contro. La soluzione risiede nel fornire all'utente la possibilità di decidere tra uno schema con scritte scure su sfondo chiaro (opzione di default) e una con scritte chiare su sfondo scuro (*Figura 8*, *Figura 13*). Abbiamo infatti dotato ogni pagina di un interruttore che permette di passare in qualsiasi momento da un'opzione all'altra, così come già molti siti di lettura fanno. Il contrasto in entrambi i casi non è massimo, bensì attenuato, per evitare di affaticare inutilmente l'occhio. I link sono colorati con un colore costante e sono chiaramente riconoscibili come tali, per

rispettare il progetto di fornire un sito dall'uso intuitivo. Lo schema di colori è così ridotto all'osso, con un solo colore oltre al bianco e nero, e risulta in uno stile semplice e pulito.

Il font di testo utilizzato è il *Noto Sans CJK JP*, un *typeface* senza grazie parte della famiglia di font *Noto* sviluppata da Google, e quindi di utilizzo comune. Presenta dei caratteri giapponesi aperti, ben proporzionati e con una buona spaziatura, che li rende leggibili anche a dimensioni più piccole. Secondo la descrizione fornita da Google¹⁷, questa famiglia di font è stata sviluppata per supportare tutti i linguaggi in modo armonioso, con il risultato che i caratteri giapponesi e quelli latini sono gradevoli alla vista ed equilibrati tra di loro. Questo lo rende un ottimo candidato per un'opera che prevede l'uso combinato di entrambi i set di caratteri.

Tutte le pagine riportano un collegamento al forum e alla pagina dei credits.

Il design è ispirato alle *cue cards* e alla cancelleria, semplice e reso piacevole dalle linee pulite, dai colori non impegnativi, e dalla costanza del layout delle sezioni, che rimangono ben distinte.

¹⁷ <https://www.google.com/get/noto/> (02/09/2016)

Home page



Figura 7. Mock-up della home page.

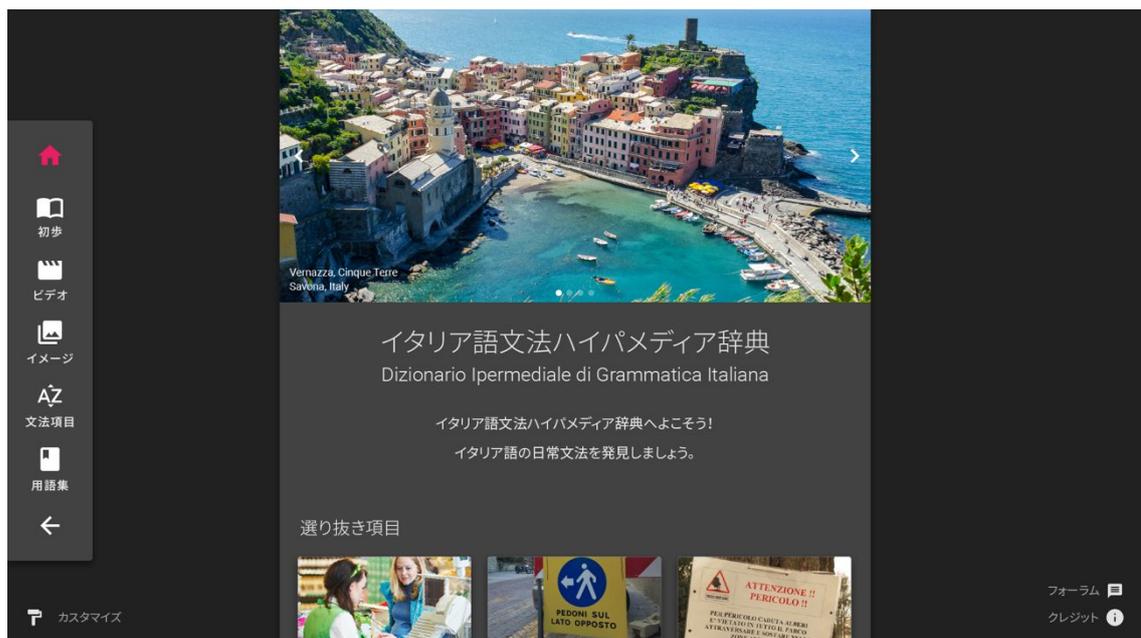


Figura 8. Mock-up della home page con i colori in negativo.

La *home page* è la pagina iniziale del sito. Sotto al titolo in giapponese e in italiano, un breve messaggio di benvenuto accoglie gli studenti. In testa alla pagina delle immagini di paesaggi, personaggi, ambienti etc. distintivi italiani si susseguono ciclicamente in uno *slideshow*. Sotto al messaggio di

benvenuto ci sono i *thumbnail* che collegano ad alcune pagine scelte randomicamente e che cambiano a ogni accesso per stimolare la curiosità degli utenti.

La *home page* è l'unica pagina in cui i link alla pagina dei credits e al forum, e l'icona di personalizzazione della combinazione dei colori hanno la funzione esplicitata da un titolo. In tutte le altre pagine rimangono fisse, ma solo come icone.

Glossario e *basics*

Il glossario contiene una lista in ordine alfabetico dei termini specifici e delle abbreviazioni utilizzate nel sito. Non ci sono link ad altre pagine, ma solo una breve spiegazione, o l'espressione intera nel caso di una abbreviazione o di un acronimo.

La pagina delle *basics* dà una presentazione estremamente stringata della grammatica italiana, occupandosi esclusivamente delle informazioni indispensabili. Una spiegazione più estesa sconfiggerebbe lo scopo del Dizionario di permettere agli studenti di scoprire autonomamente la grammatica italiana e di organizzarla in strutture personali secondo la propria necessità, in accordo col concetto dell'*inventional grammar* (1.1).

Immagine e video

Le immagini e i video sono raccolti in album dedicati. I *thumbnail* sono organizzati a griglia, secondo l'ordine alfabetico del titolo.

Un ulteriore tipo di contenuto multimediale a cui si può pensare è il file audio (senza immagine), che può essere tanto la strofa di una canzone quanto mezzo minuto di un podcast, o ancora una pubblicità radiofonica. Se l'utenza risponde bene all'introduzione dei file audio, si può creare un

album completamente dedicato. Altrimenti, l'album dei video può ospitarli tra le fila dei contenuti che sono dotati anche di immagine.

Video



Figura 9. Mock-up di pagina video.

Presentiamo il *mock-up* di una pagina dedicata all'analisi di un contenuto video.

Il video è posizionato sulla sinistra e affiancato dalla trascrizione sulla destra. Il testo della trascrizione è formattato in modo tale da non eccedere la sezione di pagina dedicata e quindi non costringere l'utente a fastidiosi scorrimenti laterali o verticali. Il testo è rientrato in modo da lasciare i *time markers* ben visibili. Come in BunpoHyDict, alcune parole sono collegate alla pagina del corrispettivo elemento grammaticale.

Come già accennato, la traslitterazione è assente, per i motivi precedentemente illustrati. L'interruttore “翻訳” per la traduzione in questo *mock-up* è “spento”, perciò la traduzione è nascosta. La possibilità di tenere la traduzione nascosta finché non si vuole rivelarla in un secondo momento,

permette agli studenti di non farsi distrarre troppo presto nel processo di analisi dell'esempio multimediale. Quando l'interruttore è acceso, la traduzione compare appena sotto al testo, evitando l'apertura di una finestra pop-up.

Il titolo è corredato dall'audio della pronuncia, che si può riprodurre cliccando sull'icona dell'altoparlante posizionata di fianco al titolo. Sotto al titolo è stata segnata la fonte da cui è stato tratto l'esempio.

Per un'eventuale pagina audio gli elementi sarebbero uguali, fuorché l'esempio stesso, che vedrebbe un contenuto solo audio.

Immagine

イタリア語文法ハイパメディア辞典
Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana

イメージ > Attensione! Pericolo!

イメージ起こし 翻訳

Attensione!! Pericolo!! Per pericolo caduta alberi è vietato in tutto il parco attraversare e sostare nelle zone alberate.

気をつけてください!危ない!落木のおそれがあるから、公園全体で雑木林を通行・停止してはいけません。

関連項目

- per
- essere
- 禁止
- 非人称
- in
- 前置詞
- tutto
- 冠詞
- e

Figura 10. Mock-up di pagina immagine.

Proseguiamo con il *mock-up* di una pagina dedicata all'analisi di un contenuto immagine. Il concetto della pagina è il medesimo di quella video. L'unica differenza, derivante dalla natura dell'esempio, è l'aggiunta di un file audio con la pronuncia della trascrizione.

In particolare, si può notare che l'interruttore “翻訳” è qui “acceso”. Conseguentemente, la traduzione è divenuta visibile immediatamente sotto alla trascrizione.

Elemento grammaticale

Gli elementi grammaticali sono organizzati in un indice in cui sono elencati in ordine alfabetico. Per ogni elemento è indicato il livello di competenza a cui corrisponde secondo il CEFR e secondo gli i protocolli di certificazione in Italia. Abbiamo approfondito questo discorso in 4.1, dove abbiamo esplorato anche la possibilità di creare un sistema di *tag* per distinguere gli elementi in categorie e porre le basi per uno strumento efficace di ricerca interna al sito.



Figura 11. Mock-up di pagina per elemento grammaticale.

La pagina dell'elemento grammaticale è quella con più sezioni tra tutte. BunpoHyDict è stato una valida e completa ispirazione su cui ci siamo basati.

Come per video e immagine, all'elemento corrisponde un file audio con la pronuncia. La traduzione approssimativa e le categorie grammaticali sono poste appena sotto al titolo. Sempre nella stessa sezione seguono delle note di approfondimento che, dove necessario, sono collegate a un'ulteriore pagina in cui la questione è esposta con più dovizia di particolari.

Nella colonna destra ci sono le gallerie degli esempi multimediali che contengono l'elemento in esame, una per le immagini e una per i video. Cliccando sull'immagine o sul video desiderato, si apre una nuova *tab* sulla pagina richiesta.

La sezione centrale riporta, oltre a una breve spiegazione grammaticale, una lista dei complementi e delle subordinate che l'elemento in esame può formare. Ogni voce è collegata a una pagina dedicata alla costruzione del complemento o della subordinata selezionata.



Figura 12. Mock-up di pagina per elemento grammaticale, stato in luogo.

La pagina relativa a una specifica costruzione si apre nella medesima *tab*. Il titolo rimane visibile ed evidenziato. La “card” con esempio, traduzione e

analisi della costruzione si staglia contro lo sfondo, che si oscura. L'elemento d'interesse è in grassetto. Per uscire da questa visualizzazione basta cliccare su un punto esterno alla card della costruzione.

Anche in questo caso l'esempio è corredato da un file audio di pronuncia.

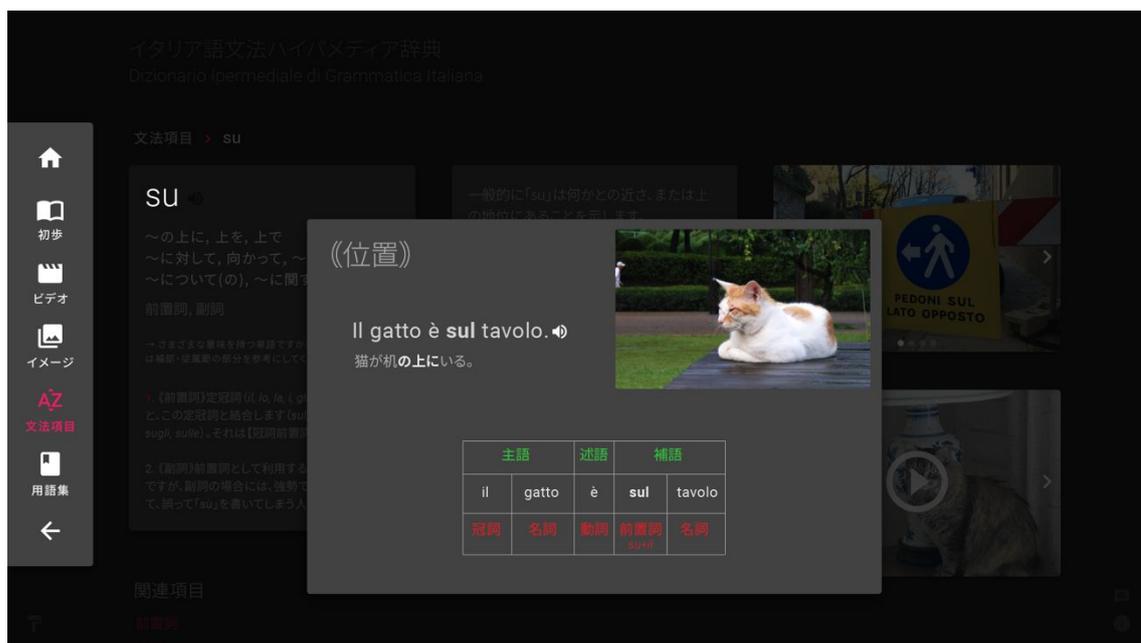


Figura 13. Mock-up di pagina per elemento grammaticale, stato in luogo, con i colori in negativo.

Così come per la *home page*, abbiamo voluto riportare anche un esempio di combinazione di colori in negativo per permettere di visualizzare il risultato.

3.2.3 Struttura della nostra proposta

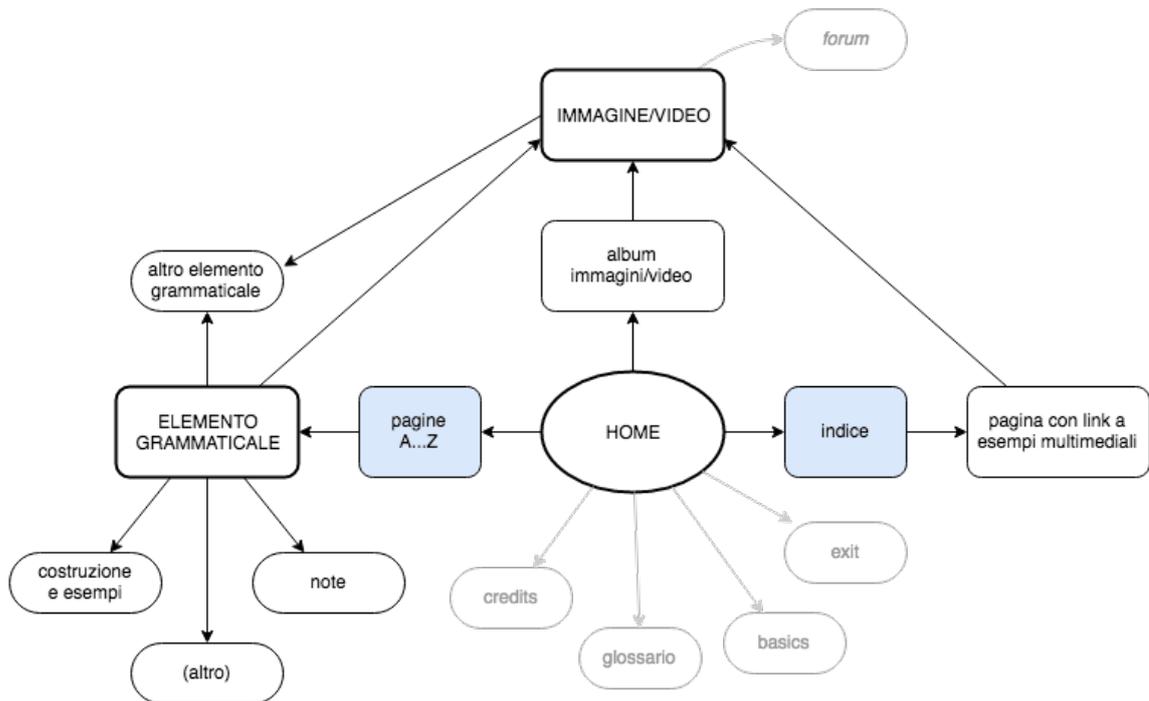


Figura 14. Struttura di BunpoHyDict.

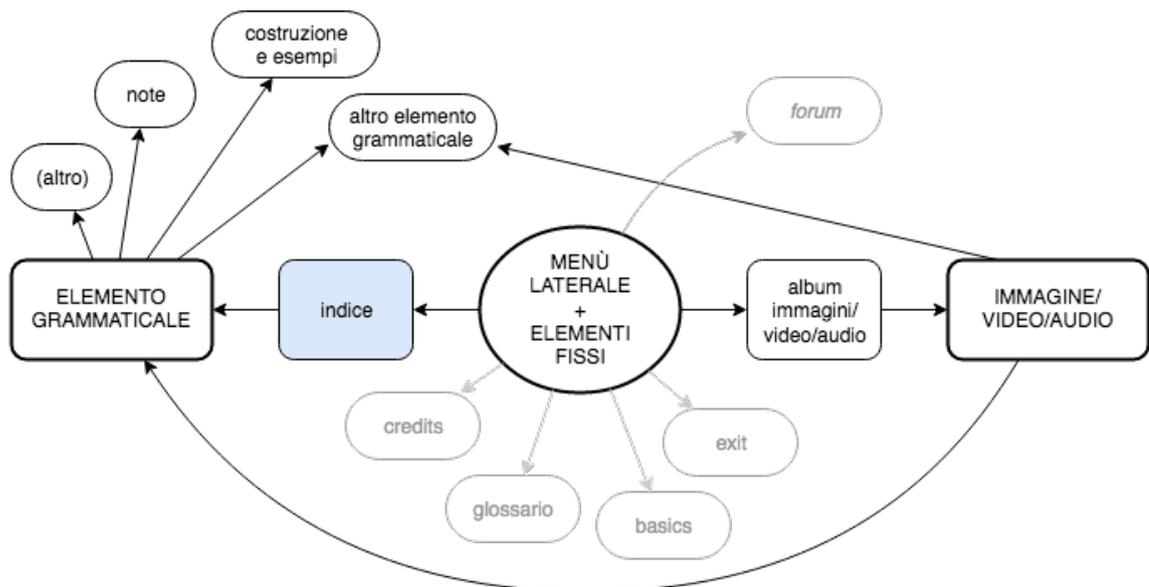


Figura 15. Struttura del Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana.

Come già accennato (3.2.2), abbiamo riunito gli elementi grammaticali in un'unica pagina che funge da indice, per rendere la struttura meno complessa e favorire un uso intuitivo del sito.

Il forum è raggiungibile da ogni pagina.

3.3 Riflessioni conclusive

In conclusione, il Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana aspira a essere uno strumento *user-friendly* e di utilizzo intuitivo. La ricchezza di esempi, che si rifanno a svariati contesti sociali, punta a presentare un italiano variegato e interessante, pur rimanendo nell'ambito del linguaggio di uso quotidiano. I materiali in lingua italiana sono corredati dalla pronuncia di parlanti madrelingua per fornire materiali più completi possibile.

Riteniamo che sia fondamentale una nota sull'accessibilità. Nello sviluppare il sito, esso andrà dotato anche di *features* che aumentino l'accessibilità per persone con bisogni specifici, quali dislessici, ipovedenti, daltonici, epilettici, etc.

Tra le opzioni proponiamo di offrire la possibilità di:

- cambiare la dimensione e l'allineamento dei testi;
- cambiare il *typeface* in uno adatto ai dislessici;
- cambiare lo schema di colori;
- aumentare o diminuire il contrasto;
- oscurare gli elementi che possono essere pericolosi per le persone epilettiche.

Con la regolazione dei parametri si possono mettere a disposizione dei set preimpostati tra cui l'utente può scegliere (per esempio, uno schema di colori che non utilizzi verde e rosso per le persone daltoniche).

Da un punto di vista tecnico, la collaborazione con degli sviluppatori informatici permetterà di confrontarsi sugli strumenti migliori per fornire un sito funzionale e aggiornato rispetto ai software e agli strumenti in continua evoluzione. Il contributo di esperti del settore informatico è necessario anche per sviluppare un'applicazione per dispositivi mobili, per cui servirà una rielaborazione della grafica e forse anche della struttura del sito.

4 Riflessioni sull'utilizzo

Le potenzialità del Dizionario permettono di fare delle considerazioni generali sul suo impiego, che può favorire anche gli studenti autodidatti e un uso esterno al contesto classe. Le certificazioni linguistiche richiedono la conoscenza di un determinato insieme di elementi linguistici: il Dizionario può essere un valido strumento di studio e ripasso delle strutture grammaticali. Non essendo un manuale dedicato al superamento di uno di questi esami, però, non può essere affrontato in modo meccanico, ma è necessario che lo studente lo approcci con delle metaconoscenze che lo rendano autonomo.

La natura interattiva di internet mette in comunicazione gli utenti e permette loro, in determinati casi, di intervenire a livello contenutistico sugli strumenti che vengono offerti. Questo ha suggerito delle considerazioni sul tipo di impostazione che può avere il Dizionario e a quali siano i pro e i contro.

4.1 Certificazioni di italiano per stranieri, CEFR e livelli di competenza: un discorso applicabile?

Il *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR o CEF o CEFRL), in italiano *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER), è un documento perfezionato tra il 1989 e il 1996 dal Consiglio d'Europa nell'ambito del progetto Language Learning for European Citizenship, che dettaglia le linee guida per descrivere il livello di competenza linguistica

degli studenti di una lingua straniera europea. I sei livelli di competenza delineati (A1, A2, B1, B2, C1, C2) sono sempre più accettati come standard a livello europeo ed extra-europeo e sono utilizzati come parametri per valutare il grado di competenza linguistica degli studenti.

Questo impianto ha permesso di creare degli esami standardizzati volti a testare e certificare il livello di competenza degli studenti. L'ALTE (Association of Language Testers in Europe), un consorzio di organizzazioni accademiche che si occupano di gestire le certificazioni del proprio Paese, ha elaborato le corrispondenze tra i propri test e i livelli descritti nel CEFR e gli standard di gestione degli esami, garantendo così le basi per il riconoscimento internazionale delle certificazioni.

Le certificazioni attive in Italia e riconosciute a livello internazionale sono:

- il CELI (Certificato di Lingua Italiana), rilasciato dall'Università per Stranieri di Perugia, che prevede 6 livelli; la stessa università rilascia inoltre una certificazione in 2 livelli specifica per l'italiano commerciale (CIC, Certificato Italiano Commerciale);
- il CILS (Certificato di Italiano Lingua Straniera), rilasciato dall'Università per Stranieri di Siena, che prevede 6 livelli;
- il PLIDA (Programma Lingua Italiana Dante Alighieri), rilasciato dalla Società Dante Alighieri, che prevede 6 livelli (3 livelli per gli esami di italiano commerciale);
- l'IT (Certificato di competenza generale in italiano come lingua straniera), rilasciato dall'Università degli Studi Roma Tre, che certifica 4 livelli (base.IT di livello A2, ele.IT di livello B1, int.IT di livello B2, IT di livello C2);

- il Diploma di Lingua Italiana "Firenze", rilasciato da Accademia Italiana di Lingua, che prevede 5 livelli di conoscenza (DELI-A2, DILI-B1, DILI-B2, DALI-C1, DALI-C2) più due esami specifici di italiano commerciale (DILC-B1 e DALC-C1).

L'elenco è tratto da un documento informativo pubblicato dalla Loescher Editore e aggiornato al 15 novembre 2011. Dallo stesso documento riportiamo una comoda tabella comparativa dei livelli di competenza in relazione alle certificazioni.

A1	A2	B1	B2	C1	C2
CELI Impatto A1	CELI 1 A2	CELI 2 B1 CIC B1	CELI 3 B2	CELI 4 C1 CIC C1	CELI 5 C2
CILS A1	CILS A2	CILS UNO B1	CILS DUE B2	CILS TRE C1	CILS QUATTRO C2
PLIDA A1	PLIDA A2	PLIDA B1 PLIDA commerciale B1	PLIDA B2 PLIDA commerciale B2	PLIDA C1 PLIDA commerciale C1	PLIDA C2
	<i>base.IT</i>	<i>ele.IT</i>	<i>int.IT</i>		IT
	DELI-A2	DILI-B1 DILC-B1	DILI-B2	DALI-C1 DALC-C1	DALI-C2

Tabella 2. Corrispondenza delle certificazioni con i livelli previsti dal Consiglio d'Europa.

Tornando al Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana, abbiamo riflettuto su come meglio incorporare le direttive del Consiglio d'Europa. Troviamo che un sistema di *tag* sia la soluzione migliore per preservare la flessibilità d'utilizzo che le sue altre caratteristiche gli conferiscono.

Il *tag* è un elemento associato al concetto di Web 2.0¹⁸. Nei sistemi informatici, il *tag* ("etichetta, marcatore") è una parola-chiave assegnata a un'informazione (come un'immagine, un post, o un file) che la descrive e ne

¹⁸ Web 2.0: espressione resa popolare da Tom O'Reilly e Dale Dougherty nel 2004. Indica una concezione di World Wide Web che enfatizza i contenuti generati dagli utenti e l'interattività e l'insieme di applicazioni che rispondono a queste caratteristiche.

rende possibile la classificazione e la ricerca per categorie. Nel caso di un dizionario di grammatica, un sistema di *tag* ben organizzato permette di richiamare gli elementi secondo la categoria desiderata. Per fare un esempio, gli studenti che volessero dedicare la propria attenzione esclusivamente ai materiali necessari per passare il PLIDA B2 non dovrebbero far altro che scegliere il *tag* relativo per avere tutte le pagine necessarie a portata di mano. Dei filtri presentati in un formato *user-friendly* permetterebbero di raffinare la ricerca e di rendere ancora più circoscritti i risultati.

4.2 Autonomia nell'apprendimento linguistico

Uno degli obiettivi principali dell'educazione è quello di insegnare agli studenti come essere autonomi nell'apprendimento. Per far ciò, è necessario che sviluppino la consapevolezza del proprio stile cognitivo, del proprio stile di apprendimento, della propria combinazione di intelligenze intese secondo la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1993). Devono comprendere le complessità del processo di apprendimento per poterle sfruttare al meglio e ottimizzare i propri sforzi. Attorno all'argomento dell'autonomia nell'apprendimento linguistico c'è una costellazione di considerazioni possibili: per nominarne due, il piacere derivante dalla scoperta e sistematizzazione della grammatica (*inventional grammar*) e il ruolo dell'insegnante.

Cosa significa "apprendere una lingua"? Menegale (2009) sostiene che i processi di apprendimento vedano una riproposizione di nozioni già acquisite nell'ambito della nuova lingua che si sta imparando, e che serve

avere consapevolezza di questa riproposizione. Delinea in particolare tre tipi di consapevolezza:

1. *language awareness*, o consapevolezza della lingua, che indica la conoscenza della lingua e delle sue peculiarità;
2. *learning awareness*, o consapevolezza dell'apprendimento, ossia la conoscenza delle abilità e delle strategie che lo studente può usare per affrontare il processo di apprendimento e le difficoltà che incontrerà;
3. *learner awareness*, o consapevolezza dell'apprendente, che indica la conoscenza che lo studente ha di se stesso e dei propri comportamenti nell'ambito dell'apprendimento.

Questi tre ambiti di consapevolezza non sono isolati tra di loro, ma agiscono simultaneamente a formare il sostrato di meta-conoscenze su cui si basa il concetto di autonomia nell'apprendimento, e che pertanto vanno monitorati e promossi negli studenti.

L'insegnante, un tempo unica autorità in classe e detentrica o detentore di conoscenza, assume in quest'ottica un ruolo diametralmente opposto, in cui cede la centralità allo studente e lo guida attraverso la riflessione metacognitiva e metalinguistica volta a ottenere consapevolezza nei tre ambiti appena elencati. Queste meta-conoscenze permettono allo studente di sviluppare delle modalità di studio personali e adatte alle proprie necessità. Questo capovolgimento del punto di vista prevede che non sia lo studente a conformarsi a uno stile di studio imposto dall'insegnante ma, al contrario, è lo stile ad adattarsi allo studente. Lo studio diventa personalizzato e lo studente può appropriarsi della materia.

In questa tesi proponiamo un dizionario grammaticale ipermediale. Gli elementi grammaticali sono supportati e affiancati da materiale autentico che offre una vasta varietà di possibilità di fruizione. I contenuti non sono configurati in alcun modo specifico, e non c'è un "modo giusto" di farne uso. Non c'è un punto fisso da cui iniziare, né uno in cui finire. L'esplorazione permessa dalla natura di un dizionario grammaticale ipertestuale ha caratteristiche simili a un quelle di un videogioco *open world* o *sandbox*¹⁹. La non-sequenzialità dei materiali rende un'impostazione a obiettivi consecutivi poco adatta; i contenuti sono richiamabili alla necessità. Questa libertà di utilizzo implica l'importanza della consapevolezza negli studenti della lingua, delle strategie d'apprendimento in generale e di quelle preferite, oltre alla conoscenza dello strumento stesso. Lo stimolo a capire i meccanismi che regolano questo processo è pertinente al nostro discorso sull'autonomia nell'apprendimento. L'utilizzo del Dizionario instaura un

¹⁹ In ambito videoludico, il termine *open world* ("mondo aperto") indica un videogioco in cui il giocatore ha ampia libertà di movimento nel mondo virtuale; il giocatore può affrontare gli obiettivi proposti secondo i propri tempi e può decidere di dedicarsi all'interazione col mondo senza costrizioni temporali.

Un gioco *sandbox* ("sabbioniera") prevede una libertà ancora maggiore, in cui il giocatore ha a disposizione degli strumenti con cui può anche modificare il mondo virtuale fino a un certo punto. Gli sviluppatori non impongono obiettivi specifici da raggiungere: è il giocatore stesso a deciderli autonomamente e a intervenire sulla struttura del gioco a suo piacimento. Sebbene l'utente non gode di una tale libertà su BunpoHyDict o sul Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana, l'assenza di una struttura lineare rende obsoleto il concetto di obiettivo prefissato. L'utente è libero di accedere ai materiali in modo non sequenziale, il che determina anche la possibilità di richiamare i contenuti necessari a colmare le eventuali lacune che non permettono di capire un elemento.

circolo virtuoso per cui più si usa, più si acquista consapevolezza e competenza. L'aiuto dell'insegnante è importante anche sotto questo aspetto, essendo di supporto nel processo di trasformazione dell'esperienza grezza in conoscenza strumentale all'autonomia dello studente.

4.3 Impostazione del sito

Il Dizionario Ipermediale di Grammatica Italiana può funzionare secondo un'impostazione collaborativa, in cui gli *end users* hanno la possibilità di collaborare attivamente proponendo e modificando i materiali, o secondo un'impostazione non collaborativa, in cui i creatori e gestori dei contenuti sono un'autorità e in cui gli *end users*²⁰ non sono coinvolti nel processo di creazione e gestione dei materiali. Entrambe le soluzioni comportano dei pro e dei contro che abbiamo riassunto in queste pagine.

L'impostazione collaborativa risponde alle caratteristiche del Web 2.0 (4.1), in cui gli *end users* partecipano attivamente al processo creativo dei contenuti. Questa modalità rimanda al concetto di memoria transattiva applicato alla rete (1.1). Una base più ampia di esperienza e di conoscenze porta ad avere un ventaglio di materiali più variegato e ricco. Al contempo, questo grande flusso di contributi dalle fonti incerte può introdurre facilmente delle informazioni errate o grossolane nel sistema, nonché

²⁰ Utilizzatore (o utente) finale (*end user* in inglese): la persona che si trova al termine della catena produttiva di un prodotto, un servizio, o una tecnologia. È la persona che utilizza l'applicazione informatica, in contrapposizione a coloro che ne curano lo sviluppo o che provvedono al supporto.

manca di uniformità formale e di contenuti. È necessario istituire un rigoroso protocollo di controllo atto a evitare che questo accada. I siti che funzionano secondo una modalità collaborativa (tra cui forse l'esempio più famoso è Wikipedia), si affidano anche alla comunità di *end users* per controllare le informazioni in entrata. Non si può parlare di completa autoregolazione perché gli sforzi della comunità sono congiunti a quelli di amministratori e, soprattutto, moderatori, che compiono un'opera di sorveglianza. Inoltre, è necessaria una piattaforma separata, come un forum, dove gli utenti possano proporre aggiunte o modifiche e discuterne. A tutti viene data la possibilità di partecipare e contribuire in un ambiente controllato dai moderatori, per ottenere risultati più completi grazie a un'ampia base di fonti differenti.

A questo punto si aprono due questioni rilevanti: innanzitutto, è imperativo stabilire i criteri di accettabilità delle fonti, per avere uno standard di qualità; è quindi parimenti importante scegliere accuratamente i responsabili preposti a controllare che le regole vengano rispettate, ossia i moderatori (e gli amministratori atti a gestire sito e forum dal punto di vista logistico). La questione della scelta e del ruolo dei moderatori, presentando caratteristiche proprie, costituisce un ambito che richiede una propria specifica tematizzazione. Il numero e i poteri conferiti ai moderatori devono essere commisurati al numero degli utenti e al livello di regolazione che si intende applicare. Anche in un ambiente fortemente collaborativo e apparentemente democratico serve un gruppo di persone con il compito di controllarne gli aspetti organizzativi, contenutistici e conflittuali. Serve definire anche i ruoli specifici dei collaboratori (tecnico, linguistico, amministrativo, etc.) per rendere efficiente il forum.

In conclusione, una soluzione collaborativa può funzionare a patto che vengano istituite cariche che ne gestiscano lo sviluppo e l'organizzazione, e un sistema che definisca le mansioni adibite agli amministratori e moderatori, nonché le modalità per la loro nomina. Oltre a questo serve un esplicito corpo di regole che stabiliscano le linee guida per i contenuti e il comportamento degli utenti.

Un sistema collaborativo è ottimale per il successo di un sito che tratta un argomento ampio quale il linguaggio e le sue inevitabili connotazioni culturali, ma richiede la presenza di un gruppo di persone che ne controlli e ne orienti la crescita.

L'impostazione non collaborativa non prevede l'intervento attivo degli *end users* nel processo creativo e gestionale dei materiali, che rimane una prerogativa degli sviluppatori.

In questo caso gli sviluppatori, in quanto unici creatori di contenuti, hanno un controllo maggiore sulla qualità e sulla natura dei materiali proposti; al contempo, minore è il numero di persone che contribuiscono, minore tende a essere la varietà dei contributi. Viene inoltre a mancare l'aggiornamento continuo che un coinvolgimento diretto degli *end users* può apportare.

Sono necessari degli sviluppatori con una conoscenza approfondita di un'ampia gamma di registri linguistici e in grado di gestirli. Nel caso di un approccio collaborativo, il numero dei collaboratori, che si presume siano possessori di background diversi, potrebbe di per sé aiutare a incrementare la varietà di registri linguistici. La varietà nei background, considerati in

senso intersezionale, può apportare una maggiore ricchezza nei contenuti e nell'approccio.

Il momento dell'impostazione del forum e del sito principale richiede quindi un'attenzione particolare. Nella soluzione non collaborativa, il numero ristretto di creatori di contenuti permette ai responsabili di mantenere con più facilità degli standard di qualità alti e un controllo maggiore; il gruppo degli utenti può dare un *feedback*, ma non partecipa attivamente al processo creativo. Al contrario, la soluzione collaborativa permette di accedere a una vasta varietà di contributi; tuttavia, quest'impostazione necessita maggiormente di una struttura gerarchica solida con una ripartizione ben definita delle mansioni di amministratori e moderatori. Il mantenimento di un ordine interno al gruppo dei supervisori diventa fondamentale per gestire la complessità di input generata dagli utenti.

4.4 Il copyright

Come abbiamo già visto in precedenza, i materiali autentici permettono di andare al di là della preparazione all'uso della lingua, per arrivare al suo uso effettivo (Mariotti, 2011b). Per quanto questo abbia senso in teoria, ci sono degli impedimenti legali che possono creare difficoltà durante la creazione e la scelta dei materiali.

La necessità di impostare l'insegnamento su materiali autentici richiede delle condizioni legali favorevoli alla citazione libera di elementi multimediali; questo, soprattutto nel caso dei contenuti internet, è una questione piuttosto spinosa. Nel dicembre 2007 il Parlamento italiano ha

approvato il comma 1-bis dell'art. 70 della legge n. 633/1941, quella sul diritto d'autore, che recita quanto segue:

«1-bis. È consentita la libera pubblicazione attraverso la rete internet, a titolo gratuito, di immagini e musiche a bassa risoluzione o degradate, per uso didattico o scientifico e solo nel caso in cui tale utilizzo non sia a scopo di lucro. Con decreto del Ministro per i beni e le attività culturali, sentiti il Ministro della pubblica istruzione e il Ministro dell'università e della ricerca, previo parere delle Commissioni parlamentari competenti, sono definiti i limiti all'uso didattico o scientifico di cui al presente comma»

Nel marzo 2008 è stata promossa un'iniziativa per chiedere chiarezza sul comma 1-bis e per introdurre delle liberalizzazioni nella legge n. 633, che ha portato a una proposta di Decreto attuativo presentata al Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo, al Ministero della pubblica istruzione, e al Ministero dell'università e della ricerca. L'Autorità per le garanzie nelle comunicazioni (Agcom) ha dichiarato che la direttiva sul diritto d'autore sul web non si applicherà ai casi previsti dal fair use²¹.

²¹ <https://www.agcom.it/documents/10179/539629/Comunicato+stampa+06-07-2011+1/cd829c53-9747-4f4e-8e5b-28a41d91416c?version=1.0> (23/09/2016)

5 Conclusioni

In questa tesi abbiamo criticato in modo costruttivo l'opera di BunpoHyDict di Marcella Mariotti, riconoscendone i meriti di innovazione e organicità, e trovando gli aspetti che possono essere aggiornati. Questo studio è stato condotto nell'ottica della costruzione di un progetto di materiali didattici ipermediali della grammatica di base italiana per studenti che utilizzano come lingua di partenza il giapponese. Abbiamo adattato i concetti estrapolati da BunpoHyDict alla nostra proposta, imbastendo un discorso teorico che supportasse le nostre scelte. Il nostro progetto è stato ideato in modo da implementare a livello operativo le direttive che ci arrivano dal moderno stato della glottodidattica e dall'attuale nozione di utilizzo dei media.

Questo ha significato prendere in considerazione non solo concetti già consolidati nel panorama glottodidattico, come la nozione di filtro affettivo o l'approccio integrato, ma anche considerazioni relativamente nuovi come il Web 2.0 e alcuni parametri di utilizzo legati all'accessibilità.

In particolare abbiamo voluto studiare una proposta di fruizione intuitiva. I nostri sforzi sono stati tesi alla creazione di materiali che risultassero accessibili al maggior numero di studenti possibile:

- provvedendo una flessibilità d'impiego che rispettasse più intelligenze e stili d'apprendimento possibile, in un'ottica inclusiva, di centralità dello studente e di promozione dell'autonomia nell'apprendimento;

- con considerazione per gli studenti con disabilità o DSA, che possono personalizzare la propria esperienza di apprendimento secondo le modalità e ritmi necessari.

Sono emerse nuove esigenze che nascono dal modificarsi del modo di pensare la lingua e l'apprendimento e dal modo globalizzato in cui le persone, le informazioni e le idee si muovono nel mondo. Sebbene riteniamo che in alcune aree del nostro progetto sia necessario svolgere ulteriori ricerche, reputiamo che una proposta di questo tipo possa rendere immediatamente attuabili le teorie glottodidattiche più aggiornate per rispondere alla necessità di materiali al passo coi tempi. Di fronte alla scarsità di materiali con caratteristiche che uniscano le peculiarità del dizionario di grammatica a un'impostazione più comunicativa e più integrata con gli altri strumenti d'apprendimento linguistico disponibili, abbiamo cercato di fornire le basi per la creazione di materiali che si rivolgano alla domanda attuale, che vuole materiali flessibili e disponibili in qualsiasi situazione che permettano di acquisire la lingua in modo efficiente e spendibile.

Bibliografia

- BALBONI P.E., 2006, *Le sfide di Babele*. Torino, Utet università.
- BALBONI P.E., 2008 “Imparare una lingua straniera”, in De Giovanni F., Di Sabato B. (a cura di), *Imparare ad imparare, imparare ad insegnare*: 63-90. Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.
- BALBONI P.E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*. Venezia, Marsilio.
- BEGOTTI P., 2007, “Insegnare italiano a stranieri: dalla didattizzazione di materiale autentico all’analisi dei manuali in commercio”, modulo online nel sito dell’INDIRE (<http://www.indire.it/>).
- BOWEN P., DELANEY D., 2014, *High five 1. Student's book – Workbook. Con CD Audio*. Oxford University Press.
- BRINGHURST R., 2004, *The Elements of Typographic Style (3rd ed.)*. Hartley & Marks Publishers.
- CARDONA M., 2010, *Il ruolo della memoria nell’apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino, Utet università.
- CAON F., LOBASSO F., 2008, “L’utilizzo della canzone per la promozione e l’insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all’estero”, in *Studi di Glottodidattica*, n. II, 1: 54-69.
- CHANDLER D., MUNDAY R., 2016, *A Dictionary of Media and Communication (1 ed.)*. Oxford University Press. (versione online)
- DANESI M., 1988, *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova, Liviana.
- DANESI M., 1998, *Il cervello in aula*. Perugia, Guerra.
- DANESI M., 2001, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. Roma, Armando Editore.
- DI SABATO B., 2007, “La traduzione e l’apprendimento/insegnamento delle lingue”, in *Studi di Glottodidattica*, n. I, 1: 47-57.
- DU GAY P. et al., 2013, *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman (Second Edition)*. Londra, SAGE Publications Ltd.

- GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York, Haper & Collins.
- HALL S. (a cura di), 1997, *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londra, Sage/The Open University. (libro 2 della serie)
- IWABUCHI K., 1994, "Complicit exoticism: Japan and its other", in *Continuum: The Australian Journal of Media & Culture*, n. 8, II.
- KARRER T., 2007, "Understanding E-Learning 2.0", Association for Talent Development, <https://www.td.org/Publications/Newsletters/Learning-Circuits/Learning-Circuits-Archives/2007/07/Understanding-E-Learning-20>
- KARRER T., 2007, "eLearning 2.0", ASTD OC 2007, <http://www.slideshare.net/akarrer/elearning-20-karrer-astd-oc-2007>
- KRASHEN S., 2011, "The Compelling (Not Just Interesting) Input Hypothesis", in Thompson T., *The English Connection (KOTESOL)*, n. 15, 3: 1.
- LOESCHER EDITORE, 2011, *Le certificazioni linguistiche*. Loescher Editore. www.loescher.it/studiareitaliano (risorsa online)
- MAGGIA F. et al., 2012, *Opera Prima (volume 1)*. Tokyo, Istituto Italiano di Cultura di Tokyo - Casa Editrice Asahi.
- MAGGIA F., MISCIO F., QUAGLIERI A., 2012, *Opera Prima (volume 2)*. Tokyo, Istituto Italiano di Cultura di Tokyo - Casa Editrice Asahi.
- MAGGIA F., QUAGLIERI A., 2009, "Dalla parte degli apprendenti: indagine conoscitiva sull'apprendimento dell'italiano nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo", in Gesuato M.K., Peruzzi P. (a cura di), *La lingua italiana in Giappone. Insegnare e apprendere*. Tokyo, Istituto Italiano di Cultura.
- MAKINO S., TSUTSUI M., 1986, *A Dictionary of Basic Japanese Grammar*. The Japan Times.
- MALDERA E., 2011, "L'apprendimento dell'italiano da parte di studenti giapponesi adulti in Italia: criticità e ipotesi didattiche", in *Il Porto di Toledo*, <http://www.lerotte.net> (articolo online)

- MARIOTTI M., 2007, *Il piacere della grammatica: dizionario grammaticale di base della lingua giapponese per madrelingua italiani*. Venezia. Tesi di dottorato, vol. 1, pp. 1-259.
- MARIOTTI M., 2011, “BunpōHyDict and e-learning 2.0” in Takeshita T., *Insegnamento della lingua giapponese e Studi giapponesi: didattica e nuove tecnologie in Contesti linguistici*: 47-57 Bologna, CLUEB.
- MARIOTTI M., 2011, “BunpoHyDict: a Hypermedia Dictionary of Japanese Grammar and its development”, in *The 15th Japanese Language Symposium in Europe, August 25-27, 2010, Association of Japanese Language teachers in Europe (AJE), Yōroppa Nihongo Kyoiku*: 179-188.
- MARIOTTI M., 2015, “Japanese Language Learning through Authentic Materials”, in Calvetti P., Mariotti M. (a cura di), *Contemporary Japan. Challenges for a World Economic Power in Transition*: 231-247. Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- MARIOTTI M., MANTELLI A., 2012, “ITADICT Project and Japanese Language Learning”, in *Acta Linguistica Asiatica*, 2.2, <http://revije.ff.uni-lj.si/ala/>
- MAUGERI G., 2013, *Gli ambienti di apprendimento nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri*. Venezia. Tesi di dottorato, ciclo 26°.
- MENEGALE M., 2009, “L'apprendimento autonomo e le lingue straniere: stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca”, in *Studi di Glottodidattica*, n. III, 3: 60-73.
- MIYAKE T., 2011, “Il boom dell'Italia in Giappone: riflessioni critiche su Occidentalismo e Italianismo”, in *Between*, I.1, <http://www.between-journal.it/>
- MIYAKE T., 2012, “Italy Made in Japan: Occidentalism, Self-Orientalism, and Italianism in Contemporary Japan”, in Parati G. (a cura di), *New Perspectives in Italian Cultural Studies*, vol. 1: 195-213. New York, Rowman & Littlefield - Fairleigh Dickinson University Press.

- MIYAKE T., 2013, “Italian Transnational Spaces in Japan. Doing Racialised, Gendered and Sexualised Occidentalism”, in *Cultural Studies Review*, n. 19, 2: 99-124.
- NHK BROADCASTING CULTURE RESEARCH INSTITUTE (a cura di), 2008, *Nihonjin no sukina mono (Quello che piace ai Giapponesi)*. Tokyo, Nihon hōsō shuppan kyōkai.
- NOLASCO R., 2007, Smart english. Student’s book-Workbook-Culture book. Con espansione online. Per la Scuola media. Con CD Audio. Con CD-ROM: 3. Oxford University Press.
- SERRAGIOTTO G., 2004, “Il binomio lingua-cultura”, moduli on line in <http://puntoeduri.indire.it/formazione/l59/>
- SCHUMANN J.H., 1978, *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers.
- SPARROW B., LIU J., WEGNER D.M., 2011, “Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips”, in *American Association for the Advancement of Science*, vol. 333, issue 6043: 776-778.
- ZAMBORLIN C., 2003, “Didattica dell’italiano in Giappone. Un’avventura contrastiva sul piano linguistico e pedagogico”, in *Rivista ITALS. Didattica dell’italiano come lingua straniera*, n. 1, 2: 109-125.
- ZAMBORLIN C., 2006, “Italiano e italiani in Giappone. Appunti di semiotica interculturale per ambiti glottodidattici lontani”, in Santipolo M. (a cura di), *L’italiano: contesti di insegnamento in Italia e all’estero*. Torino, Utet.
- 花本 知子, 2014 『だいたい楽しいイタリア語入門 使える文法』 三修社.
- 細川 英雄, 2007 『考えるための日本語 (実践編)』 朝日書店.
- 一ノ瀬 俊和, 2006 『新ア・ゾンゾ CD付 イタリア語そぞろ歩き』 朝日出版社.
- 小林 惺, 2006 『イタリア語文法ハンドブック』 白水社.
- 坂本 鉄男, 2009 『現代イタリア文法 Grammatica italiana』 白水社.

Agcom. Comunicato stampa sul diritto d'autore del 06/07/2011.

<https://www.agcom.it/documents/10179/539629/Comunicato+stampa+06-07-2011+1/cd829c53-9747-4f4e-8e5b-28a41d91416c?version=1.0>

(23/09/2016)

Center for Media Literacy (CML). Definizione di “media literacy”.

<http://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more>

(27/07/2016)

Center for Media Literacy (CML). *Empowerment through Education*.

<http://www.medialit.org/reading-room/empowerment-through-education> (28/07/2016)

Free On-Line Dictionary Of Computing (FOLDOC). Definizione di “end-user”.

<http://foldoc.org/end-user> (21/09/2016)

Legal Information Institute (LII). *U.S. Code > Title 22 > Chapter 92 > Subchapter III > § 8541 – Definitions*. Definizione di “end-user” (al punto 5).

<https://www.law.cornell.edu/uscode/text/22/8541> (21/09/2016)

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan (MEXT). *Basic Plan for the Promotion of Education (Provisional translation); Chapter 3: Measures to be implemented comprehensively and systematically for the next five years*.

<http://www.mext.go.jp/english/lawandplan/1303482.htm> (29/08/2016)

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan (MEXT). *English Education Reform Plan corresponding to Globalization*.

http://www.mext.go.jp/english/topics/_icsFiles/afieldfile/2014/01/23/1343591_1.pdf (24/02/2016)

Nakono. *Personal Computers per Household (68 countries)*.

<http://www.nakono.com/tekcarta/databank/full/28/> (25/02/2016)