



Università
Ca' Foscari
Venezia

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

Tesi di Laurea

Japanese-in- role

La didattica teatrale per
sconfiggere l'ansia da
apprendimento

Relatrice / Relatore

Ch. Prof. Bonaventura Ruperti

Correlatrice / Correlatore

Ch.ma Prof.ssa Katja Centonze

Laureanda/o

Giulia Sicignano
Matricola 841963

Anno Accademico

2019 / 2020

INDICE

Introduzione

- I. Ruolo delle emozioni nell'acquisizione LS
 1. Emozioni e acquisizione LS
 2. Stephen Krashen e il filtro affettivo
 3. Fattori che influenzano il processo di apprendimento
- II. Ansia e acquisizione LS
 1. Definizione del termine e tipologie di ansia
 - 1.1. Ansia di tratto
 - 1.2. Ansia di stato
 - 1.3. Ansia da situazione specifica
 - 1.4. Ansia da lingua straniera (Foreign Language Anxiety)
 2. L'ansia nelle classi LS (review della letteratura)
- III. L'effetto del parlante nativo e il "nativerismo"
- IV. Metodologie teatrali e didattica LS
 1. Tipologie di Focus
 - 1.1. Focus sulla forma
 - 1.2. Focus sul significato
 2. Approcci
 - 2.1. Approccio controllato – Role Play
 - 2.2. Approccio semi-controllato – Scenari
 - 2.3. Approccio di comunicazione aperta – Process drama
- V. Il teatro nella didattica giapponese LS e in Giappone
 1. Fukushima e il teatro di Hirata nella didattica Giapponese LS
 - 1.1. Hirata Oriza e il 'Teatro Tranquillo'

2. Il teatro nella didattica del giapponese LS di Sugiyama
3. Komura Chikahide. Method Acting e Konkatsu Party
4. Usami e il Forum Theatre
5. Watanabe e la Kakutokuken Kenkyū kai
6. Eucharía Donnery e il Process Drama nella didattica inglese
LS a giapponesi ML
 - 6.1. Bullismo
 - 6.2. Emigrazione
 - 6.3. Senzatetto
7. ‘L’isola’ di Araki e l’ansia da apprendimento
 - 7.1. Risultati
8. Prospettive italiane: Pisciotta e la didattica cinese LS

attraverso il teatro

VI. Process drama

1. Definizione e caratteristiche specifiche
2. Il ruolo dell’insegnante e dell’apprendente
3. Gli effetti sugli apprendenti
4. Struttura della lezione
5. Storia della didattica teatrale e del process drama
6. Utilizzo del process drama nella didattica L2/LS

VII. Il Progetto: struttura e organizzazione di una classe process drama.

1. Focus sul tema o sulla lingua?
2. Struttura del corso
3. Il pre-testo

4. L'insegnante
 - 4.1. Compiti pre-azione
 - 4.2. Compiti in-azione
5. La classe
6. Metodologie di valutazione
 - 1.1. Presentazione orale
 - 1.2. Colloquio Orale
 - 1.3. Descrizione di un'immagine
 - 1.4. Task di interazione
 - 1.5. Role-play
 - 1.6. Valutazione in base al portfolio

VIII. Proposta di un corso di didattica giapponese LS

1. Target
2. Focus
3. Obiettivo
4. Pre-testo
 - 4.1. L'elemento chiave: "Suzuki-Kun"
5. L'insegnante e la classe
6. Valutazione

Conclusioni

Bibliografia

要旨

論文は、日本語第二言語学習者を対象としたプロセスドラマという演劇方法での教育型について述べる。

本方法は、演劇のような場面作品制作活動を通し、抽象的な表現を他者に伝えられるような表現力の拡張、他者とのコミュニケーションについて内省し、より日本語での会話の緊張を下げることを目指す。それと同時に、教室から社会に向けて発信をする、ということも意図している。

目論見については、世界でも日本でも英語・日本語第二言語学習者を対象とした授業実践を提示しながら、実践の上で見受けられた状況を報告する。さらに、その結果から、自由研究を提出する。

INTRODUZIONE

Le emozioni costituiscono una componente decisiva nell'apprendimento. Se delle emozioni positive possono abbassare quello che Krashen definisce il “filtro affettivo” e favorire la memorizzazione, emozioni negative come l'ansia possono limitare, se non addirittura impedire il processo di apprendimento.

Al fine di poter comprendere l'influenza delle emozioni sull'apprendimento ho inserito nel piano di studi del mio percorso di laurea magistrale l'esame di psicologia cognitiva, in modo da ottenere le competenze per meglio affrontare l'argomento.

Ho potuto così comprendere che l'ansia può essere categorizzata in modi differenti: ansia di tratto, ansia da situazione e ansia di tipo specifico. Esiste tuttavia una nuova categorizzazione in fase di studio, una tipologia di ansia che si sviluppa esclusivamente nel momento in cui una persona si trova ad utilizzare una lingua straniera.

Essa prende il nome di ansia da acquisizione di una lingua straniera (o FLA, Foreign Language Anxiety). Si manifesta con sudorazioni, tachicardia, tremori, preoccupazione, paura, nodo alla gola, difficoltà di concentrazione, sensazione di mente vuota, fino a veri e propri casi di depersonalizzazione e derealizzazione ed è in grado di compromettere l'espressione linguistica, l'apprendimento e i risultati.

Questo tipo di ansia si manifesta indipendentemente dalla competenza linguistica del parlante: è presente sia nei principianti, per i quali le competenze lessicali limitate sono spesso fonte di ansia, sia negli intermedi e avanzati, per i quali l'angoscia deriva spesso dal continuo paragone con i parlanti nativi.

La mia esperienza come osservatrice durante il progetto NolBrick svolto nel secondo semestre 2018/2019 presso l'Università Ca' Foscari mi ha permesso di notare come il costante paragone con i parlanti nativi e il desiderio di raggiungere un livello ideale basato su questo modello fosse il motore che spingeva diversi studenti a proseguire il proprio percorso di lingua, ma che contemporaneamente li limitava poiché li rendeva suscettibili al timore dell'errore (che esso fosse lessicale, grammaticale etc.).

Da ciò è scaturito il desiderio di comprenderne le cause, le conseguenze e le eventuali implicazioni nel processo di apprendimento, insieme al tentativo di trovarne delle possibili soluzioni.

Ho quindi iniziato a interrogarmi su una metodologia di didattica che potesse motivare gli studenti, metterli a proprio agio e contemporaneamente aiutarli a scoprire una propria individualità che li portasse a non paragonarsi a un modello irraggiungibile (ovvero quello del parlante nativo).

La risposta mi è pervenuta dalla mia passione per il teatro e per le attività metateatrali che uniscono la dimensione ludica a quella metariflessiva.

Mediante le attività teatrali, infatti, lo studente è in grado di assimilare la lingua attivamente, utilizzandola in simulazioni di contesti reali.

Tutte le attività teatrali applicate alla didattica della lingua permettono di lavorare sulle abilità linguistiche e comunicative (come ascoltare, parlare, scrivere, leggere); inoltre favoriscono la cooperazione, la collaborazione e la socializzazione fra gli studenti, che sono motivati a realizzare un lavoro di gruppo.

Interpretando un personaggio, un "altro da sé", lo studente può riflettere sulle sue ansie in un contesto più protetto, perché il suo Io non viene direttamente messo in discussione.

Grazie a ciò può imparare a ridurre, se non a cancellare, la propria paura di commettere errori o di ricevere giudizi negativi da parte dell'insegnante o dei compagni di classe.

Le metodologie teatrali sono di diverso tipo e sono suddivisibili in tre categorie (Kao & O'Neill, 1995): comunicazione controllata, semi-controllata e aperta.

L'ultima tipologia, definita Process drama dà enfasi alla comunicazione libera e basata

su un pre-testo proposto dall'insegnante, che a seconda della necessità si trova a ricoprire diversi ruoli all'interno della storia che si evolve e si svolge, episodio dopo episodio, seguendo le decisioni intraprese dagli studenti.

Dall'analisi delle esperienze e degli studi presi in esame ritengo che il Process drama possa essere considerato una metodologia didattica che ben si presta all'insegnamento della lingua giapponese LS.

La partecipazione attiva dello studente viene favorita dall'annullamento delle gerarchie di ruolo insegnante-studente. Inoltre l'inserimento di elementi di tensione drammatica e di situazioni in continuo divenire assicura la imprevedibilità della scena e, conseguentemente, il realismo della stessa.

Il process drama è incentrato sullo studente e sulla sua partecipazione attiva. Viene lasciato grande spazio alla creatività nella costruzione del proprio ruolo e alla identificazione nel personaggio e viene favorita la cooperazione e la condivisione di ruoli fra studenti. L'ansia per il dover parlare nella lingua target viene sostituita dalla tensione drammatica creata dalla situazione che gli apprendenti devono gestire.

Il process drama può contribuire in maniera significativa allo sviluppo delle competenze interculturali. La storia è completamente avulsa dal contesto reale, ma contemporaneamente riflette gli elementi della lingua e cultura target. Partendo da questo contesto l'insegnante potrà introdurre temi e problematiche legate alla cultura della lingua che si sta studiando, con le quali lo studente si dovrà cimentare.

Ho poi valutato l'impiego di questa metodica analizzando i dati della letteratura che descrivevano esperienze svoltesi in diverse parti del mondo, con risultati positivi. Ho tuttavia riscontrato che questa metodologia non è mai stata utilizzata nella didattica della lingua giapponese LS.

Ho di conseguenza ideato un progetto che potrebbe vederne l'utilizzo per valutarne l'efficacia in un settore dove la letteratura in merito al process drama è carente, ovvero la didattica del giapponese LS¹.

Scopo di questo lavoro è quindi quello di esaminare dettagliatamente il process drama, con l'intenzione di proporre un laboratorio per valutarne l'efficacia sia sul miglioramento

¹ L'unico studio in cui il process drama è stato applicato alla didattica del Giapponese LS è Araki-Metcalf, *Where's Tora? Implementing process drama in Japanese Language classes at an Australian Primary school*, tesi depositata presso l'Università di Melbourne, 2001.

delle espressioni e abilità linguistiche ma anche e soprattutto il superamento dell'FLA e dell'ansia da parlante nativo.

La tesi si articola in cinque capitoli. Il primo capitolo riguarda le emozioni e il loro ruolo nel processo di apprendimento. Il secondo capitolo fornisce una sintesi sul concetto di ansia, concentrandosi sulla FLA (Foreign Language anxiety) e sulle ragioni che la letteratura fornisce come risposta al suo svilupparsi. Il terzo capitolo approfondisce una delle ragioni generanti ansia elencate nel capitolo due, ovvero l'”effetto parlante nativo” e sottolinea l'assurdità del paragone dell'apprendente/praticante LS con il parlante nativo. Il quarto capitolo descrive il funzionamento della didattica teatrale e la categorizzazione della stessa in tre macro gruppi. Il quinto capitolo si concentra sul process drama, sulle sue caratteristiche e sulla letteratura che ne dimostra l'efficacia nell'applicazione alla didattica LS. Il sesto capitolo descrive in modo più approfondito l'organizzazione di un corso basato sulla metodologia del process drama, andando a descrivere le diverse fasi di realizzazione del progetto. Questo capitolo è direttamente correlato al settimo, nel quale si propone un progetto di applicazione della metodologia di process drama ad una classe di studenti italiani apprendenti giapponese LS di livello B1-B2.

I. RUOLO DELLE EMOZIONI NELL'ACQUISIZIONE LS

1. Emozioni e acquisizione LS

L'acquisizione di una LS è un percorso complesso che coinvolge fortemente la componente psicoemotiva dello studente, andando a influenzarne la motivazione, l'autostima, la competenza linguistica percepita, la volontà di comunicare (Cristofolini, 2019).

Le emozioni rappresentano il fondamento del comportamento individuale e sociale (Cattarinussi, 2006) e contribuiscono “ai successi nell'apprendimento, all'interiorizzazione di saperi e significati, al miglioramento dell'esperienza personale dell'adulto che apprende e che trasferisce e applica nel proprio ambito professionale i risultati di quando appreso coinvolgendo le proprie risorse emotive”².

² STEFANINI, Ambra, *Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione*, Franco Angeli editore, 2013, p.19

Le emozioni in psicologia vengono definite come “uno stato complesso di sentimenti che si traducono in cambiamenti fisici e psicologici che influenzano il pensiero e il comportamento”³.

2. Stephen Krashen e il filtro affettivo

Negli anni '80 Stephen Krashen (Krashen, 1981) ha ipotizzato come i fattori emotivi / affettivi (qual ansia, motivazione e autostima) potessero influenzare il processo di apprendimento delle lingue straniere.

Lo studioso americano ha introdotto il concetto di “**filtro affettivo**”, ovvero quella forma di difesa psicologica, quel muro emotivo che la mente innalza quando si è posti in situazione di stress che genera ansia, nel tentativo di spiegare come uno studente possa apprendere con diverso profitto a seconda dell'insegnante e del contesto.

Secondo Krashen in presenza di un filtro affettivo attivato viene compromessa l'acquisizione. Al contrario un filtro affettivo disattivato, facilitato da una situazione emotiva non che non induce stress, consente un miglior passaggio degli input e di conseguenza facilita la memorizzazione.

3. Fattori che influenzano il processo di apprendimento

Tuttavia è grazie alla ricerca di Olivares-Cuhat (2010) che possiamo comprendere come il processo di apprendimento sia influenzato da fattori **cognitivi**, quali la predisposizione all'acquisizione di lingue straniere o le strategie di studio e apprendimento; **affettivi**, come le attitudini mentali, la motivazione e l'ansia; **metacognitivi**, ovvero tutti i processi conoscitivi che utilizzano l'autoriflessione e portano all'approfondimento della conoscenza di sé; **socio-demografici**, quali il gender, l'etnia, la nazionalità, il bagaglio socioculturale del paese di origine e l'estrazione socioeconomica della famiglia di provenienza.

Tra le variabili in grado di influenzare maggiormente l'acquisizione di una lingua straniera l'ansia da apprendimento ricopre un ruolo rilevante ed è il fattore maggiormente

³ MECACCI, Claudio, *Manuale di Psicologia Generale*, Giunti Editore, Firenze-Milano, 2001, p.265

studiato e riconosciuto (Horwitz, 2002).

II. ANSIA E ACQUISIZIONE LS

1. Definizione del termine e tipologie di ansia

L'ansia è un'emozione caratterizzata da tensione, apprensione, timore in risposta ad una situazione che viene percepita come pericolosa.

Come da definizione del Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali, (DSM 5) i disturbi d'ansia “differiscono dalla normale paura o ansia evolutiva perché sono eccessivi o persistenti rispetto allo stimolo che li ha evocati.”⁴

L'ansia, che può essere definita come una “sensazione soggettiva di tensione, preoccupazione, nervosismo e disagio associata ad un'eccitazione del sistema nervoso autonomo”⁵ è provocata da diversi fattori e influenza le vite delle persone in moltissimi modi.

Scovel (1991) la definisce una “costruzione psicologica”. Essa è contraddistinta da uno stato di preoccupazione, un timore costante e spesso infondato che è relativamente connesso alla situazione scatenante. Horowitz fornisce una classificazione psicologica più dettagliata, suddividendo l'ansia in tre categorie: ansia di tratto, ansia di stato, ansia da situazione specifica.

1.1. Ansia di tratto

L'ansia di tratto può essere considerata “una caratteristica di personalità individuale”⁶.

Gli individui soggetti a questa condizione saranno ansiosi in qualsiasi situazione si trovino (Scovel, 1978).

1.2. Ansia di stato

⁴ American Psychiatric Association, Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi Mentali, quinta edizione, Robert Spitzer editore, 2013, p.

⁵ Cit. di SPIELBERGER, Charles & GORSUCH, Richard & LUSHENE, Robert & VAGG, PR & JACOBS, Gerard, *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory* (Form Y1 – Y2), 1983, contenuta in HORWITZ, HORWITZ & COPE, *Foreign language classroom anxiety*, The Modern Language Journal, Vol.70, issue 2, 1986, pp.125-132, p.125

⁶ SCOVEL, Thomas, *The effect of affect: a review of anxiety literature*, *Language learning*, 1978 Vol.28, pp.129-142

L'ansia di stato è una reazione temporanea a particolari stimoli. Essa si manifesta in contesti specifici, è transitoria e viene meno quando la situazione ansiogena si esaurisce (Spielberger, 1983).

1.3. Ansia da situazione specifica

L'ansia da situazione specifica si manifesta solo in particolari eventi o momenti (MacIntyre & Gardner, 1991) come, ad esempio, il parlare in pubblico o il partecipare ad attività in classe (Ellis, 2008).

L'ansia da apprendimento di una lingua straniera viene classificata come ansia da situazione specifica (Horwitz, 2001)(Woodrow, 2006).

1.4. Ansia da lingua straniera (Foreign language anxiety)

Quando associata all'apprendimento di una lingua straniera, l'ansia da situazione specifica assume la nomenclatura di ansia da lingua straniera (o foreign language anxiety) (Horwitz, 1986). Questo termine si riferisce alle reazioni emotive negative provate dagli studenti nel processo di apprendimento della lingua.

L'ansia da lingua straniera ha le stesse manifestazioni cliniche degli altri tipi di ansia: si avranno quindi sudorazioni, tachicardia, tremori, preoccupazione, paura, nodo alla gola, difficoltà di concentrazione, sensazione di mente vuota, fino a veri e propri casi di depersonalizzazione e derealizzazione (Horwitz & Horwitz & Cope, 1986).

Tra le manifestazioni di ansia da lingua straniera descritte dai partecipanti nella ricerca condotta da Hashemi e Abbasi (2013) si riscontrano: arrossamento del viso; respirazione accelerata; sudorazione fredda; modificazione del tono della voce; eloquio troppo rapido o rallentato; sudorazione dei palmi delle mani; pessima performance; tentativo di evitare il contatto visivo con gli interlocutori.

2.L'ansia nelle classi LS (review della letteratura)

L'ansia da lingua straniera (da qui in seguito definita con la sigla FLA, o Foreign Language Anxiety) è più frequentemente osservata nelle abilità linguistiche attive -come

scrittura e dialogo- piuttosto che in quelle passive -come ascolto e comprensione- (Chiu & altri, 2010).

Nello studio di Chiu, Chang, Chen, Cheng, Li e Lo (2010), molti studenti inglesi LS hanno evidenziato quanto facilmente fossero colti da ansia quando parlavano inglese. Allo stesso modo, gli studenti con i maggiori livelli di ansia nello studio di Horwitz, Horwitz e Cope (1986) sottolineavano quanta paura avessero nel parlare nella LS. Ciò nonostante, i risultati dello studio di MacIntyre e Gardner (1991) ci mostrano che, nonostante il parlare sia l'attività che maggiormente comporta ansia nell'acquisizione di una seconda lingua, la metà degli studenti, una volta concluso il corso, ha segnalato che esprimersi in lingua pur con le dovute difficoltà ha comportato a fine corso una maggior sicurezza e scioltezza nel suo utilizzo.

Da ciò si può dedurre che, in situazioni che non provocano ansia, il parlare una lingua straniera può aumentare la sicurezza che gli studenti hanno in sé stessi.

Il livello di fiducia in sé stessi è uno dei fattori che incide sull'insorgenza dell'ansia, perché quando gli studenti hanno maggior fiducia in loro stessi non hanno paura di commettere errori o di essere derisi dai propri colleghi.

Uno studio di Park e Lee (2005) dimostra inoltre che una bassa stima di sé o un alto livello di ansietà condiziona negativamente la performance orale dello studente. Zheng (2008) afferma che quando agli studenti viene affidato un compito che coinvolge una performance orale, il loro livello di ansia può crescere.

Una delle situazioni in grado di far insorgere il maggiore livello di ansia risulta essere parlare o presentare qualcosa dinanzi ad altri studenti (Ohata, 2006).

Ohata (2006) e Ay (2010) fanno riferimento all'effetto "impreparazione" generato dall'ansia di parlare, ovvero il sentire di non avere una adeguata preparazione per esprimersi in una determinata situazione. Alcuni studenti hanno riferito che si sentivano estremamente a disagio e preferivano rimanere in silenzio durante l'intera lezione, sperando non venissero loro poste domande (Ohata, 2005).

Le persone manifestano spesso ansia riguardo alla loro competenza linguistica, specialmente nelle situazioni di ascolto/conversazione. Questo tipo particolare di ansia viene definito “timore per la comunicazione” (MacIntyre & Gardner, 1991).

L’ansia da “timore per la comunicazione” gioca un ruolo focale nella conversazione in LS, tanto che persino le persone più portate al dialogo, quando subiscono questo tipo di ansia in una classe LS, diventano improvvisamente silenziose (Horwitz & Horwitz & Cope, 1986).

La maggior parte delle ricerche di fatto enfatizzano come l’ansia impatti negativamente sull’acquisizione di una lingua straniera. Altre variabili possono decisamente influire: l’età, gli anni di studio della lingua, il gender, vivere o trascorrere un periodo nel paese dove si parla la lingua interessata, la preparazione accademica, il confronto con altri studenti della lingua, la auto-percezione della conoscenza della lingua, una certa tendenza al perfezionismo (Kunt & Tum, 2010).

Ulteriori studi hanno valutato la FLA in relazione a specifiche competenze linguistiche come la lettura, l’ascolto, la scrittura e il parlato (Saito & Horwitz & Garza, 1999)(Cheng, 1998)(Cheng & horwitz & Schallert, 1999)(Sellers, 2000)(Argaman & Abu-Rabia, 2002)(Cheng, 2002)(Elhafai, 2005).

Dixson (1991) ha evidenziato come gli studenti ansiosi abbiano maggior difficoltà negli ascolti.

Sellers (2000) ha valutato la relazione fra ansia e lettura e ha evidenziato come gli studenti più ansiosi hanno maggiori difficoltà a comprendere il compito loro assegnato e tendono a ricordare meno il contenuto di quello che leggono rispetto ai loro compagni meno ansiosi.

Per quanto riguarda la conversazione gli studenti più ansiosi tendono a costruire frasi più lunghe, si esprimono con un eloquio frammentato e tendono a fare molte più pause nella frase (Djigunovic, 2006).

Recentemente Baran Lucarz (2013) ha studiato gli effetti dell’ansia sui processi di apprendimento nell’ambito della fonetica (Phonetics learning anxiety). Il suo studio sottolinea come i fattori affettivi possano influenzare la pronuncia anche se l’autrice puntualizza che non sono ancora ad oggi stati definiti strumenti specifici per misurare

l'effetto dell'ansia sulla pronuncia.

Riassumendo, esistono numerose ragioni per cui negli apprendenti LS si manifesta ansia da conversazione, tra le quali:

-Mancanza di motivazione ad esprimersi in lingua: La motivazione può essere considerata sia come la molla che spinge all'azione sia come lo sforzo che lo studente compie per portare a termine un compito (Ushioda, 2008). La motivazione potrebbe essere di per sé lo sprone per vincere la propria ansia, ma va tenuto conto che la motivazione non è la stessa e non ha la stessa valenza per tutti gli studenti. Alcuni potrebbero avere già forti motivazioni, per esempio l'apprendere una lingua per una esigenza lavorativa, altri per un forte interesse personale.

Altri invece necessitano di maggior coinvolgimento, di essere stimolati a collaborare, di essere accompagnati in un processo di conoscenza non solo della lingua ma anche della cultura del paese di cui studiano la lingua.

-bassa autostima: l'autostima è definita come la percezione del proprio valore e del proprio significato nell'interazione con l'ambiente. L'autostima può essere minata quando uno studente molto competente nella sua lingua madre si trova ad esprimersi in una lingua dove vengono meno il vocabolario e la padronanza linguistica

-timore del parlare in pubblico

-comunicazione orale: lo studente teme di commettere errori, pertanto si sforza di ricordare le regole grammaticali apprese e di applicarle. Se non riesce questo porta a frustrazione e a perdite di fiducia che si ripercuote sulla decisione di rimanere in silenzio in classe.

-vocabolario infantile o limitato: questa motivazione è comune non solo agli studenti ma anche a chi studia la lingua da molti anni. I primi sono limitati da un vocabolario esiguo per sostenere una conversazione fluida, i secondi sono angosciati dalla scelta della parola con la sfumatura più pertinente per esprimere un concetto.

-*timore di commettere errori di pronuncia* ed essere per questo ripreso, criticato o deriso.

-*conoscenza grammaticale limitata*: lo studente non ricorda perfettamente la costruzione corretta, la preposizione o l'articolo più consoni alla situazione.

-*impreparazione* lo studente teme, perché non ha ancora imparato determinate parole o costruzioni, di non riuscire a rendere una frase nel modo più corretto.

-*paura di essere derisi*: lo studente non solo teme di commettere un errore, ma di venire per questo oggetto di critiche e derisione da parte dei compagni o dell'insegnante.

-*effetto del "parlante nativo"*, di cui si parlerà in maniera approfondita nel capitolo successivo.

III. L'EFFETTO DEL PARLANTE NATIVO E IL NATIVERISMO

Prima di descrivere gli effetti causati dall'"effetto del parlante Nativo" è fondamentale definire il termine ed esplicarne il suo utilizzo nella letteratura.

Secondo Davies (1991), la prima definizione di "Parlante Nativo" è stata coniata da Bloomfield (1933), il quale afferma che "Il linguaggio nativo è la prima lingua che un essere umano impara a parlare; egli è parlante nativo di quella lingua"⁷. Ciò nonostante, questa definizione è troppo restrittiva. Infatti, la prima lingua appresa può essere sostituita da una acquisita in seguito (pur non venendo completamente dimenticata) a causa del maggiore e più frequente utilizzo della lingua appresa in un secondo tempo, quando la prima lingua "non è più utile, generativa o creativa e, pertanto, non può più essere definita "Prima"⁸. È questo, ad esempio, il caso di bambini che in tenera età vengono trapiantati in contesti nei quali la lingua dominante non è la prima lingua da loro appresa, come nel

⁷ "The first language a human being learns to speak is his native language; he is a native speaker of this language", cit. tratta da BLOOMFIELD, Leonard, *Language*, Holt Rinehart Winston, New York, 1933 e contenuta in DAVIES, Alan, *The Native speaker in applied linguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1991, p. 44

⁸ "[the first language is] no longer useful, no longer generative or creative and therefore no longer 'first'", DAVIES, Alan, *The Native Speaker in Applied Linguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1991, p.16

caso di adozioni o di trasferimenti. Nel campo della linguistica teoretica, il parlante nativo è l'autorità assoluta della grammatica della sua lingua nativa, che "sa che cosa la [sua] lingua è e cosa non è"⁹. Sulla base di questo concetto si potrebbe affermare che un parlante nativo sia un individuo infallibile, con una conoscenza assoluta e completa della propria lingua madre. Tuttavia ciò non è assolutamente corretto, come sostenuto da Nayar (1994), che afferma che i parlanti nativi non sono "automaticamente esperti, corretti ed infallibili nella loro competenza"¹⁰. Nayar sostiene che va messo in discussione e rivalutato il presupposto secondo il quale il parlante nativo può commettere errori nel parlare la propria lingua senza che la propria competenza venga messa in discussione per il semplice fatto che quell'individuo è riconosciuto essere un parlante nativo.

Purtroppo le spiegazioni esplicitate da Bloomfield e Chomsky non risolvono adeguatamente questo complicato problema.

Stern, nel suo *Foundamental concepts of language teaching* (1983), esplica delle caratteristiche che, secondo la sua opinione, differenzierebbero il parlante nativo dall'apprendente lingua straniera.

Esse possono essere riassunte in cinque punti: (1) conoscenza delle regole grammaticali a livello subconscio, (2) comprensione innata dei significati, (3) capacità di comunicare in contesti sociali, (4) varietà di abilità linguistiche, (5) uso creativo della lingua. Ad esse Davies (1996) ne aggiunge altre tre: abilità di discorrere con scioltezza, conoscenza delle differenze che intercorrono tra il proprio modo di parlare e la forma "standard" del linguaggio, abilità di interpretare e tradurre nella propria L1, della quale si è parlanti nativi. Sebbene alcune di queste caratteristiche siano ovvie, come i punti 1 e 2, altre risultano contestabili: Cook (1999), ad esempio, evidenzia come molti parlanti nativi siano incapaci di notare come il proprio parlato differisca dalla forma standardizzata¹¹ e

⁹ "[the native speaker] knows what the language is [...] and what the language isn't" cit. tratta da CHOMSKY, Noam, *Aspects of the theory of syntax*, M.I.T. press, 1965 e contenuta in DAVIES, Alan, *The Native Speaker in Applied Linguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1991, p.1

¹⁰ NAYAR, P.B., *Whose English is it?*, TESL-EJ, vol.1, n.1, Aprile 1994 <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej01/ej01f1/> (12/01/20)

¹¹ "come si vede, ad esempio, nel crescente uso della forma non standard "between you and I" al posto di "between you and me" anche da parte di conduttori televisivi [e speakers]" (trad. mia) in COOK, Vivian, *Going beyond the Native Speaker in language teaching*, TESOL Quarterly, 33, 2, 185-209, 1999, p.186

afferma che molti parlanti nativi siano tutt'altro che abili nel discorrere con scioltezza, dovendo parlare utilizzando mezzi alternativi¹². Sostiene, inoltre, che la capacità di comunicare in contesti sociali non sia caratteristica univoca dei parlanti nativi. In altre parole, l'unico elemento che caratterizza il termine parlante nativo è, come afferma Cook, il fatto che una persona sia "parlante madrelingua della lingua che impara per prima"(Cook, 1999). Le variabili di "proficiency" (Davies, 1996) e di "expertise" (Rampton, 1950) rappresenterebbero quindi solo diversi livelli qualitativi, anziché caratteristiche ben definite (Ballmer, 1981).

Ma allora perché la figura del parlante nativo viene assunta a modello di riferimento per la didattica di una lingua?

Le ricerche nell'ambito dell'acquisizione di una lingua straniera hanno affermato che il sistema linguistico LS/L2 sia a sé stante e debba essere considerato in modo indipendente¹³. Ciò nonostante essa (ovvero la didattica della lingua) è spesso caduta in quello che viene definito da Bley-Vroman il "Tranello comparativo"¹⁴: in altre parole, ha sempre messo in relazione l'apprendente LS con il parlante nativo. Ciò si riflette nella frequenza con cui le parole "successo" e "fallimento" sono associate in senso non tecnico con la frase parlante nativo. Ne è un esempio la visione di James (1998) secondo cui la fossilizzazione su determinati errori negli apprendenti lingua straniera comporterebbe un fallimento nel raggiungere una competenza di livello nativo.

Ma la comparazione con il parlante nativo dovrebbe essere definita nei termini della competenza LS, non correlata al madrelinguismo. Come afferma la Cook, non c'è ragione per cui la componente LS/LS di un parlante plurilingue sia identica ad un parlante L1 monolingue per il semplice fatto che la multi-competenza è di per sé molto più complessa del monolinguisimo.

Labov afferma che un gruppo non dovrebbe essere valutato sulla base delle caratteristiche di un altro (Labov, 1969), sia che si tratti di bianchi e neri sia di classe operaia e classe

¹² La Cook cita come esempi Stephen Hawking ed Hellen Keller.

¹³ Cfr. L'ipotesi interlinguistica di Selinker in SELINKER, L., *Interlanguage*, IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, vol.10, issue 3, 1972

¹⁴ "Comparative Fallacy". Per maggiori esempi riguardanti il comparativismo cfr. Cook, Vivian, 1997; Firth & Wagner, 1997

borghesia di parlanti nativi o parlanti LS. Non è etico né corretto che le persone si conformino alle norme di un gruppo al quale non appartengono, sia esso definito da razza, classe, sesso o altre caratteristiche linguistiche come la cadenza del parlato o l'enfasi nella pronuncia. Ciascuno esprime la propria unicità anche nell'esprimersi in un'altra lingua. Le persone che parlano in modo differente da un altro gruppo arbitrario non parlano meglio o peggio, si esprimono semplicemente in modo diverso e questo non deve essere considerato una variabile negativa o una imperfezione. Pertanto è opinione di questa tesi che la comparazione tra parlanti nativi e parlanti LS non debba evidenziare mancanze o difetti.

IV. METODOLOGIE TEATRALI E DIDATTICA LS

1. Tipologie di focus

Nell'ambito della didattica L2/LS si hanno generalmente due opzioni: concentrarsi sulla forma o concentrarsi sul significato (Liu, 2002).

1.1. Concentrarsi sulla forma

È l'approccio più tradizionale. I corsi che seguono questa metodologia hanno come focus la struttura linguistica della lingua di studio. L'insegnante, utilizzando un libro di testo, divide la lingua in "segmenti" (ad esempio fonemi, parole, morfemi), che vengono presentati attraverso modelli in una sequenza determinata dalla difficoltà o dalla frequenza.

Scopo degli studenti è quello di sintetizzare queste informazioni per utilizzarle nella comunicazione. Le tecniche per interiorizzare queste informazioni spesso richiedono utilizzo di regole grammaticali, ripetizione di modelli, memorizzazione di brevi dialoghi, lettura di testi semplificati, esercizi di trasformazione di parole etc.

Quando il focus primario dell'insegnamento di una lingua è la sua forma, le lezioni finiscono col concentrarsi principalmente sulle componenti linguistiche e sulla correttezza delle stesse, avendo come obiettivo il raggiungimento da parte degli studenti di un "livello nativo" che, come precedentemente argomentato, non ha ragione di essere

raggiunto.

1.2. Concentrarsi sul significato

Diversamente dal concentrarsi sulla forma, il concentrarsi sul significato pone il suo focus sull'apprendente e sui processi di apprendimento. È l'apprendente, non l'insegnante o il libro di testo, che analizza la L2/LS.

Krashen (1981) ci insegna come l'apprendimento di una lingua non è intenzionale ma incidentale (ovvero avviene avendo come scopo qualcos'altro) ed è soprattutto implicito. Da ciò si può dedurre che l'apprendimento della grammatica (come nel caso dell'apprendimento L1) sarà connesso all'utilizzo della lingua e avverrà senza che l'apprendente se ne possa rendere conto attivamente.

Le lezioni che si concentrano sul significato sono puramente comunicative e agli apprendenti vengono presentati esempi di utilizzo comunicativo della L2/LS che essi possono comprendere.

All'interno di queste attività il teatro, dopo numerosi anni di ricerche e studi, ha dimostrato di essere un utile metodo per coinvolgere gli studenti e sviluppare la loro crescita linguistica, personale e culturale, oltre a favorire l'intraprendenza personale e ad essere un metodo adatto per differenti livelli di competenza linguistica (Di Pietro, 1982)(Heathcote & Bolton, 1995)(Kao & O'Neill, 1998)(Maley & Duff, 2005)(Kao & O'Neill, 1998)(Even, 2008)(Di Napoli, 2010).

Ma in quali modi il teatro può essere utilizzato in classe? Nel prossimo capitolo affronterò le tre tipologie di approccio teatrale suggerite da Kao e O'Neill, ovvero approccio controllato, approccio semi-controllato e approccio di comunicazione aperta.

2.Approcci

Kao e O'Neill (1995) suddividono la didattica teatrale in tre tipologie di approccio: approccio controllato, approccio semi-controllato e approccio di comunicazione aperta.

2.1. Approccio controllato – Role Play

Con approccio controllato si intendono i “giochi linguistici” e i role-play semplici guidati o recitati. I giochi linguistici sono modalità basate su esercizi che spesso richiedono che i partecipanti utilizzino strutture o pattern linguistici pre determinati per completare alcuni obiettivi. Per esempio, un gioco chiamato “la sedia alla mia sinistra è libera” punta ad abituare gli studenti a conoscere i nomi dei propri compagni. Grazie a questo gioco gli studenti familiarizzano con la struttura lessicale e si esercitano nella pronuncia dei nomi dei compagni.

Il role play guidati o recitati sono una performance senza spettacolo, costumi od oggetti di scena. I Partecipanti assumono ruoli predeterminati e recitano nei confini di regole o scenari pre-determinati. Molti libri L2 che si concentrano sulle abilità di conversazione utilizzano questa tecnica per dimostrare come ottenere specifici obiettivi con determinate pattern di frasi. Per esempio, per insegnare agli apprendenti come inviare una lettera in un ufficio postale, la lezione conterrà un dialogo tra l’addetto allo sportello e il cliente su come comprare il francobollo, scegliere la busta, informarsi sulle modalità di spedizione etc.

Dopo che l’insegnante ha spiegato il contesto (es. le abitudini e le azioni da intraprendere negli uffici postali della cultura di riferimento), in particolare le strutture grammaticali (es: “posso inviare questa lettera a Tokyo?” “Quanto ci metterà ad arrivare?”) e il lessico (es: “pacco” “posta prioritaria” “cassetta delle lettere” etc.) agli studenti è richiesto di esercitarsi in coppie e, successivamente, di recitare i due ruoli davanti a tutta la classe. Questo tipo di role-plays permette agli apprendenti di interiorizzare i pattern linguistici desiderati dopo numerose ripetizioni. Lo scopo è quello di utilizzare accuratamente quello che hanno messo in ruolo nelle situazioni reali.

Il problema di questo tipo di tecnica è che, pur permettendo agli studenti di esercitarsi su determinate strutture linguistiche o utilizzare un determinato lessico, non mimano le interazioni linguistiche della vita quotidiana.

Il contesto fornito è minimo, giusto quanto basta per l’esercizio, e non contiene nulla di imprevisto o inaspettato. Inoltre, grazie alle numerose prove e alla semplicità del contesto, l’effetto che ne deriva è all’apparenza quello di frasi fluenti e sintatticamente corrette. Ma

ciò è un'illusione, perché nessun tipo di comunicazione "self-generated" è messa in atto durante queste tipo di attività.

2.2. Approccio semi-controllato – Scenari

Con il termine Scenari si fa riferimento a una tipologia di approccio maggiormente basata sull'improvvisazione e legata al metodo della "Strategic Interaction" sviluppato da Robert Di Pietro. Assomiglia al process drama nella sua struttura e nella sua enfasi sulla "tension" e "authenticity".

L'iterazione strategica sottolinea come esercitarsi in classe con dialoghi fuori da un contesto sia artificioso e, per la maggior parte, inefficiente. Per questo motivo, il metodo divide le lezioni in tre fasi: esercitazione, performance e de-briefing.

Questo tipo di tecnica sposta l'accento dall'accuratezza alla scioltezza linguistica, avendo la comprensione come obiettivo più importante. L'iterazione strategica crea situazioni che contengono vere sfide, e richiede che gli studenti comprendano i comportamenti culturali e sociali nelle quali si verificano.

La IS è un evento tematicamente coeso e significativo nel quale gli studenti creano il loro dialogo e prendono decisioni in base al risultato.

Ogni scenario avrà almeno due ruoli di interazione, ed ogni ruolo avrà interessi o variabili che si intersecano con quelli del ruolo opposto. Gli studenti devono rispondere a modo loro alla sfida della comunicazione contenuta nell'interazione. La loro attenzione viene spostata dallo studio del linguaggio di per sé ad un obiettivo comunicativo che deve essere raggiunto. In risposta a una situazione in divenire, gli studenti sono liberi di decidere con chi desiderano interagire e quali strategie scegliere. A ciascun gruppo di studenti viene assegnato un singolo ruolo e il lavoro collaborativo porta a una decisione condivisa. Alcuni potrebbero offrirsi volontari per ricoprire il ruolo, altri potrebbero contribuire alla discussione a alla decisione in merito a quale strategia adottare.

Nella fase finale della lezione, l'insegnante svolge una sessione di debriefing in cui vengono discussi elementi linguistici difficili o impropri e analizzati gli elementi dell'interazione.

Di Pietro comprende che i classici role-plays offrono pochissima libertà individuale agli studenti. Riconosce che la motivazione deriva dall'opportunità di interpretare diversi ruoli in situazioni che siano il più possibile vicine alla realtà e dinamiche. In una vera interazione drammatica, c'è la necessità di determinare, interpretare e rispondere ai tipi di ruoli recitati dagli altri e di scendere a patti con ogni potenziale risposta interazionale. In altre parole mentre nel role play chiusi la risposta dell'interlocutore è già prefissata e prevedibile in questo tipo di interazione non si conosce la risposta: questo la inserisce in un contesto di imprevedibilità che si avvicina maggiormente alla realtà. Pertanto il non avere una risposta prefissata rinforza la necessità di ascoltare poiché le risposte che si potranno avere sono imprevedibili. L'interazione strategica valorizza le idee e gli approcci degli studenti, dando loro un maggior senso di controllo e di responsabilità sui contenuti e sulle situazioni; questo non è ravvisabile nei role-plays e nei dialoghi imparati a memoria.

2.3. Approccio di comunicazione aperta – Process drama

Diversamente dagli approcci precedentemente descritti, il process drama si inserisce in un contesto più ampio, un "mondo drammatico", come definito da O'Neill, che nasce dal lavoro sinergico fra studenti e insegnante che collaborano insieme all'interno dell'esperienza.

La caratteristica chiave del process drama include l'identificazione attiva e l'analisi di ruoli in situazioni inventate da parte del gruppo.

Lo scopo del lavoro è quello di sviluppare negli studenti la capacità di riflettere sulle proprie opinioni (insight) e di aiutarli a comprendere sé stessi e il mondo in cui vivono. Questa comprensione può essere raggiunta attraverso l'analisi di contesti drammatici significativi, e il risultato finale può anche non includere necessariamente una performance teatrale o una presentazione (O'Neill & Lambert, 1982). Il "Prodotto finale" del process drama è sempre l'esperienza in sé e le riflessioni che si generano da essa.

Di Pietro afferma che “Se gli studenti sono in grado di far propria e interiorizzare l’esperienza vissuta in classe, avranno più desiderio di parteciparvi [attivamente]”¹⁵. Nel creare e vivere i “mondi” che emergono attraverso il process drama, gli studenti costruiscono ed esplorano immagini, ruoli, idee e situazioni. Essi imparano a utilizzare il linguaggio a proprio vantaggio in modo da dar vita a persone, luoghi ed eventi che non esistono nella realtà. Condividendo la loro esperienza con il resto del gruppo, creano uno scambio di opinioni che offre loro la possibilità di crescere e mettersi in relazione con gli altri.

V.IL TEATRO NELLA DIDATTICA DEL GIAPPONESE L2 E IN GIAPPONE

Todayama afferma che:

in Giappone solo una minoranza degli istituti scolastici ha incorporato il teatro nelle proprie classi formali¹⁶.

In particolare, ci sono solo poche scuole superiori pubbliche in Giappone che hanno corsi e dipartimenti riguardanti il teatro e le rappresentazioni. Nella regione del Kanto e in altre sta aumentando il numero di scuole superiori che sta introducendo corsi opzionali dedicati all’arte; ciò nonostante, nei termini di una prospettiva nazionale, il numero risulta ancora poco significativo.

Le università e junior college che offrono corsi specializzati di teatro, arti sceniche ed espressione scenica sono per lo più private. Non esistono, d’altronde, corsi di formazione per insegnanti che insegnino le basi della recitazione. Solitamente le lezioni ed i laboratori legati al teatro nelle scuole medie e superiori sono spesso tenuti da esperti invitati per l’occasione, piuttosto che da insegnanti e, dato che questi esperti sono spesso coinvolti in attività concentrate nelle aree metropolitane, ne consegue che le scuole extra

¹⁵ Cfr. DI PIETRO, Robert J., *The Open-Ended Scenario: A New Approach to Conversation*, TESOL Quarterly, vol. 16, no. 1, 1982, pp. 15–20, p.15, JSTOR, www.jstor.org/stable/3586559. 15/02/21

¹⁶日本の中等教育では演劇を正式の授業に取り入れている学校は、まだ少数派である cfr. TODAYAMA, Midori, *Akutibu Rāningu to shite no engeki sōsaku. Drama production as a practice of active learning*, RESEARCH REPORTS National Institute of Technology, Hachinohe College 51(0), 7-14, 2017

metropolitane ne escano penalizzate. In questo capitolo si evidenziano diversi progetti che utilizzano il teatro nella didattica della lingua giapponese.

1.Fukushima e il teatro di Hirata nella didattica giapponese LS

Secondo Fukushima il leggere e mettere in scena un'opera teatrale giapponese in una classe LS può aiutare gli apprendenti ad ottenere una varietà di strategie appropriate di parlato e scritto che non si trovano nei testi tradizionali. Fanno parte di questa varietà le espressioni mitigative (ovvero tutte quelle espressioni che alleggeriscono o addolciscono ciò che viene espresso verbalmente), gli accenti regionali, l'intonazione e una varietà di velocità di dialogo.

Fukushima individua nelle opere teatrali di Hirata Oriza uno strumento adatto alla didattica del giapponese LS.

Secondo Fukushima, infatti, le opere di Hirata non contengono i dialoghi innaturali tipici della teatralità, bensì sono

In grado di offrire agli apprendenti lingua giapponese un contributo autentico per quanto riguarda la vita e cultura giapponese passata e presente¹⁷.

Esse offrono temi e problematiche inerenti la società e la cultura del Giappone moderno e contemporaneo, semplici e brevi dialoghi quotidiani, vocabolario basico e comprensibile e numerose espressioni colloquiali. Inoltre Hirata, nei suoi dialoghi, ha prestato particolare attenzione ad evidenziare quelle che Fukushima definisce “caratteristiche peculiari della lingua giapponese”, come l'ellissi del soggetto, gli onorifici e il genere espresso da verbi ausiliari e particelle postposizionali, l'ordine delle parole, l'accento e l'intonazione.

Grazie questa metodologia Fukushima afferma che si possa sviluppare le quattro abilità del linguaggio, ovvero il parlato, l'ascolto, la lettura e la scrittura.

¹⁷FUKUSHIMA, Yoshiko, FUJIMOTO, Junko, *Learning and Teaching Japanese Language through Drama*, The Conference Proceedings. The 16th Princeton Japanese Pedagogy Forum, 2009 pp. 75-93, p.

1.1.Hirata oriza ed il 'teatro tranquillo'

Hirata Oriza nasce a Tokyo e nel 1983 fonda la Seinendan Theatre company, una compagnia teatrale composta da differenti attori che si alternano nella produzione di produzioni.

Sin dagli esordi Hirata mira a differenziarsi dalle produzioni che avevano contraddistinto la scena teatrale giapponese (Cicogna; 2014): razionalità e logica si oppongono al pensiero comune che vede il teatro come sfoggio di sensibilità; gli attori accettano passivamente quanto scritto nel copione e ripetono meccanicamente le loro battute senza alcuno spazio per l'interpretazione personale; l'attore non recita per il pubblico, alcune battute sono recitate a bassa voce, a volte dà addirittura le spalle alla platea; non c'è musica, le luci sono fisse; l'espressione corporea, la fisicità della recitazione sono ridotte al minimo in favore di lunghi dialoghi. Ma soprattutto a mancare è un tema, ed è proprio questa mancanza che allontana le persone dal suo teatro.

Hirata sostiene che il teatro contemporaneo non abbia la necessità di trasmettere qualcosa perché questo 'qualcosa' è venuto a mancare in seguito alla progressiva perdita di ideologie. Questo ruolo è stato affidato ai mass media, alle nuove tecnologie di informazione. Di conseguenza, per Hirata, il teatro deve limitarsi a descrivere l'uomo e il mondo in maniera diretta e, per fare ciò, deve affidarsi ai dialoghi, che meglio di qualsiasi altro elemento possono rappresentare la quotidianità dell'esistenza umana.

Per meglio trasmettere la sua visione agli spettatori Hirata organizza dei Workshops atti a fare comprendere il suo 'Teatro tranquillo'. Non si tratta di laboratori artistici che insegnano la recitazione, ma di uno strumento di educazione allo sviluppo di una visione personale e di una capacità di giudizio indipendente. Per Hirata il medium per raggiungere questo scopo è una maggiore comprensione del dialogo e della comunicazione.

Come afferma anche Cicogna:

“I suoi corsi possono tornare utili nel dare ai partecipanti una nuova coscienza dell'uso della lingua giapponese nella vita quotidiana, ponendo maggiore attenzione al contenuto nel tramettere il nostro messaggio all'interlocutore. Concentrarsi sul modo di parlare, sul modo di vivere la

quotidianità, può essere un modo per aumentare le capacità di comunicazione con gli altri, cosa di cui il popolo giapponese ha estremamente bisogno.”¹⁸

Nel suo saggio del 1998 Engeki Nyūmon Hirata sottolinea come per i suoi testi siano fondamentali due tipologie di comunicazione: il dialogo (対話 taiwa) e la conversazione (会話 kaiwa). Hirata sostiene che quando durante una conversazione una persona comprende che il proprio interlocutore ha un’opinione diversa dalla sua cambia il discorso o finge di essere in accordo perché teme il confronto. Questo voler nascondere il proprio sé e le proprie opinioni per timore di rovinare il rapporto con l’altro è visto da Hirata come un elemento negativo ma pervasivo della società contemporanea ed egli lo traspone nelle sue opere attraverso l’uso di battute che possono essere sovrapposte, interrotte e quasi senza consistenza (Toscano; 2019).

Oltre alla dimensione comunicativa Hirata pone l’accento sulla struttura grammaticale dei suoi dialoghi. Il keigo 敬語 ad esempio è per Hirata un elemento sorpassato poiché la società contemporanea ha subito notevoli mutazioni, come la nascita di nuove gerarchie e fenomeni sociali. Il teatro deve perciò creare un nuovo linguaggio, un linguaggio ‘neutro’ che abbia lo scopo di superare la tensione provocata dal non saper interpretare un rapporto confuso.

Per queste motivazioni il suo metodo drammaturgico ha riscosso un grosso successo anche nel campo della didattica della lingua, dove l’utilità del testo di Hirata si è rivelata nella comprensione da parte degli studenti di tutti gli elementi para-linguistici e non verbali della lingua giapponese.

Processo di realizzazione dell’opera teatrale

La struttura del corso imita la direzione e messa in scena di un’opera teatrale professionale ed è stata riproposta, avendo come base differenti opere di Hirata, tra la primavera 2003 e l’autunno 2006.

¹⁸ CICOGLIA, Cristian, *Realismo di Fine Millennio: Hirata Oriza e il ‘Teatro Tranquillo’*, contenuto in *Mutamenti dei Linguaggi nella scena contemporanea in Giappone*, a cura di RUPERTI, Bonaventura, Libreria Cafoscarina Editrice, 2014, pp. 263-276, p. 272

La struttura si articola in quattro fasi: introduzione all'opera (I), lettura della sceneggiatura (II), prove, prova con abiti di scena, prova finale (III), messa in scena (IV).

L'introduzione all'opera ha come scopo quello di avvicinare gli apprendenti al lessico e alle tematiche culturali e sociali che saranno affrontate nella sceneggiatura. Nella sceneggiatura si allenerà il discente sull'inflessione e sugli accenti, nonché sulla comprensione della trama. Grazie alle prove, che saranno svolte in un periodo di circa quattro-otto settimane, si svilupperanno invece le abilità di dialogo, ascolto e gestualità.

Fukushima riferisce che questo approccio alla didattica LS ha ottenuto numerosi consensi fra gli studenti con un rendimento scolastico basso, mentre è stata considerata un'esperienza stancante, noiosa e poco produttiva dagli studenti con rendimento alto e dall'insegnante incaricato di svolgere il ruolo di direttore di scena.

2. Il teatro nella didattica del giapponese LS di Sugiyama

Il progetto di didattica della lingua giapponese LS mediante tecniche teatrali di Sugiyama è iniziato nel 2010 ed ha continuato a svilupparsi fino al 2019 (Sugiyama; 2020). Sugiyama si prefigge sei obiettivi: migliorare la capacità di collaborazione nella risoluzione di problemi; stimolare e sviluppare la creatività; comprendere le differenze di pensiero e di idee; comprendere i benefici dell'apprendimento di gruppo; sviluppare le capacità di apprendimento individuale; essere in grado di gestire fluentemente i vari registri di giapponese anche nel contesto non verbale e nell'espressione attitudinale. Per Sugiyama il processo creativo teatrale ha "la possibilità di creare input e output"¹⁹. L'espressione corporea di quanto si è appreso faciliterebbe una più profonda comprensione dei concetti.

Gli studenti coinvolti sono apprendenti giapponesi LS di livello intermedio e avanzato e provengono da diverse nazioni, prevalentemente Cina, Corea del Sud, USA e Francia. Il progetto si articola in quindici lezioni di circa 90 minuti ciascuna in classi da dieci a trenta persone. A queste ultime si sommano, occasionalmente, da uno a tre partecipanti

¹⁹ "インプット、アウトプットが可能な場として、ドラマを作成する過程を考えた。" cfr. SUGIYAMA, Masuyo, *Engeki-teki shuhō o toriireta jugyō no kokoromi. The Attempt of Using the Theatrical approach in the Classroom*, Nihongo kyōiku hōhō kenkyūkai-sh, iVol. 26, n.2, 2020

volontari. Il ruolo dell'insegnante è quello del facilitatore. Il suo obiettivo è quello di osservare il lavoro degli studenti e trarre riflessioni dalla loro attività.

All'inizio di ogni lezione si hanno 15-20 minuti di riscaldamento in base a ciò che verrà svolto in quel giorno. Dopodiché la classe viene divisa in piccoli gruppi che collaborano nella realizzazione di ricerche, le quali vengono condivise col resto della classe per realizzare la scena teatrale con prove di recitazione.

Sugiyama fa un ampio uso di tecniche di improvvisazione e giochi. Esse servono a promuovere le capacità creative, a sciogliere la tensione, a rompere il ghiaccio, ad abituare all'improvvisazione, ad allenare le capacità comunicative e ad instaurare rapporti di fiducia. Ad esempio quelle utilizzate per rompere il ghiaccio nella prima lezione hanno lo scopo di memorizzare i nomi di tutti e contemporaneamente di abituarsi a muovere il corpo e ad alleviare la tensione. Secondo Sugiyama queste attività all'inizio di ogni lezione sono necessarie per alleggerire l'atmosfera al fine di potersi esibire liberamente.

I pretesti utilizzati sono circa dieci-dodici. Alcuni hanno una sceneggiatura, altri sono basati sull'improvvisazione. Le sfide affrontate cambiano a seconda del tema. Il lavoro si sviluppa attraverso ricerche, questionari, interviste. Queste sono il punto di partenza per lo sviluppo dell'opera teatrale. Per citare un esempio, nel tema "problemi ambientali" gli studenti hanno analizzato come questi venissero discussi da diversi notiziari giapponesi. Ha successivamente indagato le differenti prospettive e raccolto materiali. Completato ciò ha realizzato un finto notiziario con le proprie impressioni sul tema.

Sugiyama riferisce che, alla conclusione di ogni ciclo di lezioni, gli studenti hanno riferito di aver sviluppato una maggior consapevolezza della diversità, di aver potenziato la propria competenza nella lingua giapponese, di aver compreso l'importanza del lavoro di squadra e di aver sviluppato capacità di improvvisazione utili anche nella vita quotidiana.

3. Komura Chikahide. Method Acting e Konkatsu Party

Komura²⁰ cita Kao e O'Neills per avanzare una critica all'utilizzo dei roleplay. Afferma infatti che i roleplays propriamente detti, per quanto innovativi, servono solo a ripetere strutture grammaticali mentre ciò che serve per apprendere un linguaggio è il coinvolgimento emotivo nell'azione.

Rifacendosi al Method Acting, una tecnica di allenamento recitativo ideata da Konstantin Stanislavskij e basata sul coinvolgimento emotivo dell'attore nel ruolo interpretato²¹ Komura evidenzia le similarità che intercorrono tra attori e apprendenti LS, affermando che condividono obiettivi comuni, il più importante dei quali è una buona performance, ovvero la capacità di comunicare il proprio messaggio in maniera efficace e comprensibile.

Secondo Komura attori e apprendenti LS, devono fundamentalmente essere in grado di:

1. Decidere cosa vogliono comunicare.
2. Decidere come comunicare.
3. Interagire con sicurezza (perform with competence).

Komura propone come esempio un'attività messa in pratica in una classe di Giapponese livello 4 (Lezione 19, i verbi onorifici) nel marzo 2016 presso la Kansai Gaidai University. Lo scopo dell'attività è l'apprendimento e l'uso del linguaggio onorifico.

L'insegnante ha utilizzato il concetto dell'elemento drammatico estrapolato dal "Method acting" e ha organizzato per intero la scena con lo scopo di migliorare la capacità dialettica degli studenti. Grazie a questo lavoro gli studenti hanno riconosciuto l'importanza degli onorifici come mezzo per mostrare rispetto ai loro colleghi nella comunicazione orale nel contesto della società giapponese.

Prima della messa in atto del role play, l'insegnante ha illustrato agli studenti, tramite lezione frontale, le forme del linguaggio onorifico ed il loro utilizzo. Lo scopo del role play era quello di aiutare gli studenti a generare contesti individuali e personali di dialogo

²⁰ KOMURA Chikahide, *Employing Dramatic Elements in Contextually-situated Interaction for Enhancing Speaking Proficiency: Drama in L2 Learning*, Kansai gaikokugodaigaku kenkyū ronshū (104), 19-30, 2016-09

²¹ per approfondire cfr. STANISLAVSKIJ, K. *An actor prepares* (E. Hapgood, trans.) London: Methuen Drama, 1937. & *Creating a role* (E. Hapgood, trans., H. Popper, ed.) London: Methuen Drama, 1961.

e sfruttare gli onorifici all'interno di questi ultimi. Agli studenti è stato richiesto di utilizzare gli onorifici giapponesi per presentarsi in modo cortese alle altre persone, dato che era stato detto loro che i loro personaggi si sarebbero incontrati per la prima volta a quel party. Era necessario per loro parlare con le altre persone utilizzando gli onorifici perché il loro obiettivo era quello di trovare il proprio futuro marito o la propria futura moglie.

Lo scenario del roleplay era un 婚活パーティー *Konkatsu Party*, un evento nel quale gli studenti (che interpretavano il ruolo di partecipanti) dovevano cercare di trovare il proprio futuro marito o moglie. Per questo motivo la classe è stata trasformata in una sala eventi con tavoli e sedie. Gli studenti parlavano uno con l'altro seduti sulle sedie oppure in piedi.

Agli studenti è stato chiesto interpretare personaggi fittizi in cerca di un futuro marito o moglie. L'insegnante ha fornito agli studenti i profili dei personaggi che dovevano interpretare. Dal profilo ogni studente ha appreso le informazioni personali del proprio personaggio (il suo nome, il suo indirizzo, la sua età, la sua nazionalità, la sua posizione lavorativa, i suoi passatempi e i suoi gusti). Prima di iniziare la scena ad ogni studente è stato richiesto di riflettere sul profilo fornito, in modo da poter costruirsi mentalmente un personaggio realistico che si presentava al party per trovare il suo futuro compagno o la sua futura compagna.

Una volta iniziato il role play gli studenti hanno iniziato a parlare tra loro come partecipanti al party e hanno iniziato a porsi domande per conoscersi a vicenda. L'obiettivo finale del lavoro era quello di trovare un altro studente con un profilo che si adattasse al loro e potesse risultare un possibile marito o moglie. Pianificare un obiettivo di interazione ha certamente aiutato gli studenti a generare spunti di dialogo che li portassero a trasmettere ciò che volevano dire. Così come gli attori nel method acting, gli studenti hanno cercato di raggiungere il proprio obiettivo di trovare i propri mariti e mogli scorrendo in giapponese e, dato che l'obiettivo dei loro scambi verbali durante il party era già stato deciso in partenza, gli studenti non erano confusi su cosa avrebbero dovuto dire all'inizio.

Nei profili dei personaggi immaginari l'insegnante ha deliberatamente creato dei conflitti, che hanno reso difficile agli studenti il trovare partner adatti al loro matrimonio.

Per esempio, un personaggio amava fare attività fisica all'aperto, mentre un altro preferiva leggere libri a casa. I due interlocutori, in questo caso, hanno dovuto sperimentare il processo di negoziazione della gestione di discrepanze nei loro passatempi. La ragione per cui l'insegnante ha creato conflitti nel processo di creazione di personaggi è stata quella di permettere agli studenti di coinvolgersi nel role play condividendo i propri pensieri o comunicando i problemi.

L'elemento drammatico di conflitto produce sottotesti che gli studenti vogliono comunicare durante il processo di negoziazione. Portare visioni e valori differenti all'interno delle negoziazioni verbali sviluppa l'immaginazione degli studenti e le convoglia nella costruzione di dialoghi interessanti e interessanti. I conflitti nelle negoziazioni hanno generato il desiderio negli studenti di comunicare in giapponese e hanno aumentato la loro motivazione nell'arrivare ad una soluzione.

4.Usami e il Forum Theatre

Usami, Okamoto, Bunno, Morimoto e Yanagida si rifanno al *Forum Theatre*, inventato dal brasiliano Augusto Boal. Si tratta di una tipologia di teatro che rientra nello spettro delle performances teatrali riconducibili al Teatro degli Oppressi.

Nello specifico, il *forum theatre* fa affidamento sul coinvolgimento degli spettatori, che influenzano e partecipano nella performance teatrale sia come spettatori sia come attori (Augusto Boal conia il termine "spett-attori" per poterli definire) che hanno il potere di fermare e modificare l'opera. I temi solitamente trattati sono spesso collegati alla sfera della giustizia sociale con l'obiettivo di esplorare possibili soluzioni all'oppressione messa in scena nella performance.

Il Forum Theatre inizia con una breve performance teatrale (recitata o improvvisata) che contiene al suo interno problematiche sociali o politiche. Una volta conclusasi, la performance ricomincerà da capo, ma questa volta il pubblico avrà modo di sostituire o aggiungere personaggi sulla scena per dare voce alle proprie opinioni o offrire soluzioni ai problemi affrontati.

Per facilitare la mediazione tra spettatori e attori è presente la figura di un facilitatore che in modo imparziale chiederà al pubblico di riflettere su ciò che è accaduto in scena alla

fine di un intervento, farà sì che ogni *spett-attore* possa completare il proprio intervento prima che un altro proponga il proprio e valuterà se alcune proposte del pubblico siano poco plausibili o *deus ex machina*.

Il progetto di Usami ed al. Riguarda una performance di forum theatre applicata alla formazione di insegnanti di lingua giapponese. Lo studio si è svolto nel febbraio 2018. I dati forniti sono estrapolati da un'analisi di interviste con 3 partecipanti ed un facilitatore. I partecipanti, su base volontaria, sono stati 23 persone coinvolte nella didattica della lingua giapponese (insegnanti di lingua giapponese presso università e scuole di lingua giapponese, personale di istituti di ricerca, coordinatori regionali per lo sviluppo delle risorse umane e studenti laureati con laurea in educazione della lingua giapponese [studenti internazionali inclusi]). Il ruolo di facilitatore di questo Forum Theatre è stato svolto da due esperti di questa tipologia di teatro che hanno una lunga esperienza nella gestione dello stesso. L'attività si è svolta in una singola giornata, dalle 10 alle 18.

Sono state sottoposte due differenti storie a due differenti gruppi.

Gruppo 1, "Amo l'insegnante": L'ambientazione è una classe di livello intermedio all'interno di una scuola di lingua giapponese di Osaka. La protagonista è una professoressa di 20 anni e mezzo alle prime armi. In previsione di un viaggio studio a Kyoto, ha organizzato un incontro e suddiviso la classe in piccoli gruppi per realizzare il programma del viaggio. Agli studenti viene affidato come compito il cercare informazioni su Kyoto. E qui si introduce il conflitto: Una studentessa (Kyou) adora l'insegnante. Durante l'incontro continua a cercare l'attenzione della professoressa, dicendo cose come "Voglio stare vicino a lei, professoressa" oppure "voglio stare nello stesso gruppo della professoressa". Tuttavia l'attenzione non può essere concentrata solo su di lei, perché, nello stesso momento, ci sono studenti come Mio che poltrisce, o Carioca, che non fa altro che usare il cellulare. C'è anche Hua, che ha fatto i compiti e vorrebbe concludere l'incontro, ma è scocciata dalla scarsa collaborazione dei suoi compagni. L'insegnante dovrebbe concludere l'incontro e sintetizzare un piano per il viaggio, ma questo vorrebbe dire dover smorzare le continue richieste di attenzione da parte di Kyou, cosa che potrebbe farla soffrire.

Gruppo 2, “l’insegnante che straccia i compiti”. L’ambientazione è una classe di livello principiante in una scuola di lingua giapponese. Molti studenti non partecipano al lavoro di classe e hanno un basso rendimento. Uno di questi studenti si presenta in ritardo alla lezione e adduce come spiegazione che il suo treno ha fatto ritardo. Un altro studente (Chin) non ha fatto i compiti, ma li ha copiati in fretta e furia e ha dato le stesse risposte degli studenti del corso della mattina. L’insegnante scopre che le risposte di Chin sono state palesemente copiate dal compito di un altro studente, quindi straccia e butta il compito di Chin dicendo che <<questo non è studiare>>. Dopodiché addebita a Chin 10yen per il costo di una nuova copia del worksheet dei compiti.

All’interno del report del progetto dei 23 partecipanti, intervistati circa 1-2 mesi dopo la conclusione del forum theatre sono stati riportati 3 profili: quello di Yuki, quello di Kimiko e quello di Eri. Yuki, che aveva già avuto diverse esperienze con altri forum theater, ha affermato di aver approfondito la sua capacità negativa, ovvero la sua abilità di pensare approfonditamente alla risoluzione di problemi particolarmente complicati, senza accontentarsi della soluzione più semplice. Eri, invece, è rimasta delusa dall’esperienza perché pensava di poter ottenere una maggiore riflessione e trasformazione dei propri valori grazie al forum theater, ma questo non è avvenuto. Kimiko, invece, ha affermato di aver radicalmente rivisto i propri valori grazie alla comunicazione con gli altri. Il suo approccio iniziale era infatti quello in prima persona. In altre parole, Kimiko tendeva a pensare che gli altri ragionassero esattamente come lei. Grazie al forum theater ha invece spostato il suo approccio sulla seconda persona, nel quale il soggetto comprende che l’altro ha una linea di pensiero differente dalla sua e l’accetta senza farvisi influenzare.

5. Watanabe e la kakutokuken kenkyū kai

Watanabe Jun è stato Professore di metodologie e contenuti didattici ed educazione teatrale presso la Nihon University di Tokyo.

Nel 1990, a partire dall’esperienza di studio all’estero di nove studenti giapponesi, Watanabe giunge alla conclusione che la didattica frontale passiva in Giappone è una metodologia desueta e che la didattica degli studenti giapponesi deve spostare il suo focus su un apprendimento partecipato nel quale gli studenti prendono l’iniziativa (Watanabe;

1990).

La sua intuizione si sviluppa e concretizza negli anni, sino alla sua definizione del termine 獲得 *kakutoku* , con il quale Watanabe fonde i due elementi fondamentali della sua didattica: la pratica del self-study e la capacità di partecipare ed esprimersi all'interno di un gruppo. Il modo migliore per esprimere questi elementi, sempre secondo Watanabe, è il teatro (Watanabe; 2010).

Pubblica diversi volumi riguardanti l'integrazione di tecniche teatrali nella didattica di studenti di elementari, medie e superiori (Watanabe; 2010) (Watanabe; 2011). Si hanno giochi di riscaldamento come freeze frame, nei quali i partecipanti devono fermarsi quando sentono una determinata parola o chi arbitra compie una determinata azione. Ci sono poi attività che si concentrano sull'uso del corpo, come ad esempio in “yama ya ki wo nattemiyoo”, dove Watanabe fa raccontare una favola a dei bambini facendo loro imitare elementi del paesaggio: sdraiati se vogliono essere un fiume o il terreno, accucciati se vogliono essere delle rocce, in piedi con le mani unite sopra alla testa se desiderano essere montagne o a braccia aperte se desiderano essere alberi e così via. Nel 2014 Watanabe fonda la kakutokuken kenkyuu kai, un'associazione per la ricerca sulla didattica mediante acquisizione attiva avente come focus la didattica teatrale. La kakutokuken kenkyuu kai continua ad oggi a svolgere laboratori e seminari, nonostante l'improvvisa dipartita del suo fondatore nel Gennaio 2020.

Il modello didattico della kakutokuken kenkyū kai prevede dei warming up ad inizio lezione mediante l'utilizzo di tecniche teatrali per poter favorire la comunicazione tra studenti ed abbassare il filtro dell'ansia (Aoki; 2014). Successivamente si ha la presentazione di un tema, prevalentemente tratto da trasposizioni cinematografiche di opere letterarie, come Aladin, Tom Sawyer o le storie Huckleberry Finn (Yoshida; 2014) . Alla presentazione segue una divisione in gruppi che svolgono un approfondimento su un tema dell'argomento per loro particolarmente interessante e lo presentano subito in forma teatrale (Watanabe T.; 2014) oppure dopo una discussione in classe ne organizzano un copione da mettere in scena (Tagaya; 2014). In ogni caso gli elementi di ricerca, presentazione, dibattito e lavoro teatrale sono sempre presenti.

6.Eucharía Donnery e il Process Drama nella didattica inglese LS a giapponesi ML

Insegnante presso lo Shonan Institute of Technology, la professoressa Donnery ha concentrato il suo tema di ricerca sull'implementazione del teatro e delle tecniche drammaturgiche nella didattica inglese LS.

Secondo la sua interpretazione, l'utilizzo del teatro e delle tecniche drammaturgiche può essere utilizzato per evidenziare problemi sociali ed esplorare gli aspetti più oscuri di una società in un ambiente psicologicamente sicuro.

I suoi progetti di didattica dell'inglese LS ad apprendenti giapponesi hanno anche un obiettivo di formazione sociale. Si evidenziano i suoi principali lavori, incentrati rispettivamente sui temi di Bullismo, Emigrazione e Senzatetto.

6.1.Bullismo

Il Progetto pilota si svolge presso l'università Kwansei Gakuin nel secondo semestre del 2008 e coinvolge studenti del dipartimento di studi sul welfare umano. Scopo del progetto è stato quello di permettere agli studenti di riflettere sul proprio rapporto con il bullismo mediante un corso di process drama e contemporaneamente di spostare l'obiettivo della didattica dell'inglese dalla finalità di superamento di un esame a strumento di dialogo significativo.

Le due classi partecipanti erano una classe di inglese LS avanzato e una di inglese LS elementare.

Il contesto del process drama riguardava un caso immaginario di bullismo alla KGU che aveva portato al suicidio di uno studente. All'interno della recita la classe-in-ruolo, nei panni del consiglio studentesco, ha ricevuto una lettera da parte del preside per sollecitarli a sviluppare una campagna di sensibilizzazione che sottolineasse le origini del bullismo e suggerisse modalità in cui fosse possibile fermarlo. Sempre secondo la lettera la campagna sarebbe stata presentata a fine semestre come report scritto e presentazione orale.

Durante il progetto i ragazzi hanno interpretato i ruoli di vittime, bulli, bulli visti come vittime e membri del consiglio studentesco. Il ruolo dell'insegnante è stato quello di organizzare le scene di ogni classe e di guidare lo sviluppo della narrazione in modo fluido.

L'insegnante ha dovuto anche ricoprire il ruolo di "avvocato del diavolo" diffamando le vittime e prendendo le parti del bullo.

La valutazione del corso è stata condotta attraverso il metodo della scrittura-in ruolo (nella quale gli studenti si sono trovati a scrivere paragrafi di diario in lingua inglese dovendosi fingere sia bulli sia vittime di bullismo), questionari, role-play e ricerca online. Per la valutazione finale è stato richiesto agli studenti di scrivere una lettera aperta all'insegnante sui pro e i contro del progetto, mentre un 20% del voto finale è stato costituito dalla messa in scena della campagna contro il bullismo. Questa performance ha utilizzato alcuni dei role-play sviluppati durante il semestre e ha incluso un dibattito dinanzi all'insegnante nei panni del preside della KGU. Altri elementi utilizzati per valutare l'apprendimento dello studente durante il process drama sono stati l'osservazione da parte dell'insegnante, il coinvolgimento nel lavoro tra studenti, i risultati delle ricerche online postati dagli studenti nel google group creato ad hoc per il progetto e le registrazioni video e fotografiche dei role-plays.

6.2. Emigrazione

Progetto pilota realizzato in Giappone nel semestre primaverile 2009 in due classi di lingua inglese LS del dipartimento di Studi del welfare umano dell'università Kwansei Gakuin.

Come nel precedente progetto, la Donnery utilizza del process drama, questa volta per concentrarsi sul problema sociale dell'emigrazione da una prospettiva storica (nello specifico la storia di emigrazione giapponese) sviluppando contemporaneamente le capacità comunicative in lingua inglese in una classe inglese LS.

Il tema è stato scelto dagli studenti che hanno partecipato al precedente progetto pilota mediante l'uso di suggerimenti anonimi.

Il contesto legato a questo tema è stato sviluppato intorno ai passeggeri a bordo della Kasato Maru, la prima nave passeggeri che ha condotti gli emigranti giapponesi da Kobe a San Paolo di Brasile nel 1908. Altro tema che è stato affrontato durante il progetto da un punto di vista contemporaneo è stato la piaga del traffico umano illegale in Giappone, un grave problema di diritti umani.

Il progetto è più organizzato del precedente e prevede un alternarsi di dialoghi in azione, brevi presentazioni, role play, scrittura-in-ruolo e worksheet di approfondimento sul tema.

Come novità viene introdotta una struttura *jo ha kyu* ispirata al teatro *noh*, struttura che prevede una lunga introduzione, uno svolgimento e un finale rapido e inaspettato. Oltre a ciò il lavoro viene cadenzato dalla presenza di professori e ricercatori universitari che, in lingua inglese, approfondiscono il tema dell'emigrazione giapponese. Quest'ultima novità è stata pensata per aiutare gli studenti ad entrare in confidenza con accenti e inflessioni differenti dalla propria e potenziare la competenza linguistica di ascolto.

Secondo le impressioni ricevute dagli studenti alla conclusione del corso si può constatare che tutti gli studenti della Classe 1 e buona parte degli studenti della classe 2 hanno percepito la loro 'giapponesità' dalla prospettiva dell'altro da sé, e ciò ha permesso loro di empatizzare con la situazione degli emigranti in Brasile e con il problema del traffico umano giapponese. Anche la competenza nella lingua inglese, secondo gli studenti, è aumentata. Gli studenti della classe 1 riferiscono infatti di sentirsi più fluenti, più sicuri, più motivati nell'apprendimento e nelle sfide imposte dall'apprendimento di una lingua e più competenti nell'utilizzo nella stessa. Gli studenti della classe 2, che si ritrovavano per la prima volta a sperimentare un progetto in *process drama*, hanno avuto più difficoltà nel lasciarsi coinvolgere dalle lezioni e nell'utilizzare la lingua inglese, ma hanno convenuto che il progetto li aveva aiutati a migliorare i rapporti di classe e, insieme alla classe 1, hanno votato per un progetto simile previsto per il loro ultimo semestre di comunicazione inglese nell'autunno 2010.

6.3. Senzatetto

Il problema sociale dei *senzatetto* viene analizzato dalla prospettiva dei Nippo-americani incarcerati nei campi di concentramento durante la Seconda Guerra Mondiale.

Lo scopo è far comprendere agli studenti le problematiche affrontate dai *senzatetto*, facendo contemporaneamente perdere loro il concetto dell'inglese come una semplice materia d'esame, utilizzando invece la lingua come un metodo comunicativo.

Si sono utilizzati *tableau*, *role-play* per gruppo-famiglia (come nel caso del progetto sull'emigrazione), *role play* di classe, *scrittura-in-ruolo*, *reaction-writing*, ricerca online

sia in giapponese sia in inglese per esaminare la natura della propaganda, discussioni tra colleghi online, e lezioni frontali con ospite un rifugiato.

Si utilizza anche in questo caso la struttura *jo ha kyu* del *nō*.

Dopo una lunga ricerca sul tema e una riflessione su come introdurlo efficacemente nel contesto culturale giapponese (che vede comparire il termine *senzatetto* nel suo vocabolario solo alla fine della Seconda Guerra Mondiale e lo conia a partire dall'inglese *homeless* (Okamoto, 2007:526)) la Donnery sviluppa un contesto a partire da un romanzo, *A Harvest of Hate* di Georgia Day Robertson.

All'inizio si ha la suddivisione della classe in gruppi-famiglia, come era già stato fatto nel lavoro sull'emigrazione. Dopodiché le lezioni si concentrano su dei temi che portano avanti la 'trama' del process drama. In ognuna delle lezioni si avrà quindi la presentazione del tema con materiale, un brainstorming per il role-play e una riflessione sugli argomenti trattati. Nel primo roleplay, per introdurre l'argomento ogni gruppo deve creare la sua casa ideale e presentarla in un roleplay come se la mostrasse a degli ospiti. Alla fine di tutti i roleplay viene mostrato agli studenti un video storico che mostrava la sorte una famiglia borghese giapponese negli Stati Uniti dopo Pearl Harbour, il 7 dicembre 1941: l'internamento nei campi di concentramento americani. A questa introduzione seguiranno altri 7 roleplay: 'Tutti sull'autobus' (I), 'Arrivo al campo' (II), 'vita nel campo' (III), 'la tua lingua è morta' (IV), 'trattare con gli americani' (V), 'vita nel campo 2' (VI), 'ritorno a casa' (VII).

Nel corso del progetto la Donnery constata che il ruolo dell'insegnante è divenuto sempre più marginale, passando da quello di professore a quello di tutor, mentre gli studenti hanno acquisito sempre più responsabilità individuale. Allo stesso modo è cresciuta la fiducia e la determinazione degli studenti nel comunicare in lingua inglese e anche la competenza linguistica è migliorata.

Gli studenti hanno dimostrato un grande impegno nell'approfondire l'argomento e hanno sviluppato maggiore comprensione e empatia nei confronti dei senzatetto.

Durante il corso gli studenti hanno scritto un paragrafo-in-ruolo, descrivendo la loro situazione prima del campo, nel campo e una volta tornati a casa. Per completare la

relazione finale hanno scritto un paragrafo fuori dal ruolo in cui hanno analizzato il progetto nella sua integrità.

La Donnery afferma che da questi report si evincono gli enormi progressi compiuti dagli studenti, espressi in modo intenso e chiaro mediante l'uso della lingua inglese. Ciò sottolinea che la natura olistica dei progetti di process drama può avere effetti molto significativi dal punto di vista linguistico, sociale e psicologico.

7. "L'Isola" di Araki e l'ansia da apprendimento

La Araki sostiene che l'ansia sia uno degli elementi chiavi nella difficoltà di produzione orale tra gli apprendenti lingua inglese. Il suo obiettivo è quello di utilizzare le metodologie pedagogiche e le tecniche teatrali per migliorare la motivazione degli studenti nel discutere di idee complesse utilizzando l'inglese accademico.

Il progetto della Araki ha come soggetti apprendenti lingua inglese LS presso l'università internazionale di Akita, in Giappone, che prevede l'utilizzo dell'inglese per la didattica. L'approccio mediante Process drama ha lo scopo di superare le difficoltà degli studenti nella produzione orale inglese, cercando contemporaneamente di migliorare il loro senso critico rispetto al concetto di globalità e società globale. (Araki, 2018)

Il progetto si svolge durante un corso intensivo invernale di Teatro per l'apprendimento della lingua inglese. Lo scopo dell'università in cui viene tenuto il progetto è fornire una prospettiva globale che permetta agli studenti di divenire cittadini globali con una consapevolezza dei problemi culturali e sociali, in modo da poter contribuire collaborativamente alle comunità sia locali sia internazionali.

Il pre-testo è basato sul racconto "L'Isola" di Armin Greder²². Il racconto si apre con un gruppo di isolani che trova un uomo e la sua zattera naufragata lungo la spiaggia. Il fatto che quest'uomo sia esteticamente diverso da loro e che parli una lingua sconosciuta è subito fonte di preoccupazione per gli isolani. La preoccupazione genera sospetto, il sospetto si tramuta in paura, la paura in odio, fino a che la mera presenza del naufrago

²² Greder, Armin, *L'Isola. Una storia di tutti i giorni*, trad. a cura di A. Baricco, Orecchio Acerbo editore, 2008

diviene, nella mente degli isolani, un pericolo per la loro vita quotidiana e li porta a non accettarlo e a cacciarlo via.

Il progetto si sviluppa in tre settimane intensive di workshops. Ogni settimana ha richiesto agli studenti di partecipare ad una lezione di tre ore tutti i giorni, lezione seguita da lavoro individuale e di gruppo fuori dalla lezione.

Nella prima settimana gli studenti sono stati introdotti alle basi delle tecniche teatrali sono stati invitati a partecipare in una serie di attività teatrali legate all'ambito socioculturale e socioeconomico.

Nella seconda settimana, utilizzando appieno le abilità e le conoscenze apprese durante la prima settimana, gli studenti hanno continuato a lavorare con il process drama avendo come comune obiettivo un coinvolgimento con differenti visioni del mondo.

Nella terza settimana gli studenti hanno lavorato con il Dottor Raphael, lettore di educazione teatrale presso la Deakin University di Melbourne, per sviluppare una "riposta" teatrale ai temi globali e locali esplorati nelle settimane precedenti attraverso la costruzione di storie digitali che sono state presentate alla fine della settimana. Durante la terza settimana, gli studenti sono stati spronati a pensare in modo critico, a lavorare in gruppo per risolvere i problemi e lavorare creativamente nel dare forma e costruire le loro storie digitali.

Una delle problematiche riscontrate all'inizio del progetto è stata l'esitazione degli studenti nel parlare in lingua inglese. Diversi studenti si erano iscritti al corso pensando di leggere testi teatrali in lingua inglese, ritrovandosi invece a dover mettersi in gioco come attori improvvisanti. Dopo la prima settimana di corso i dubbi si fanno più frequenti e la Araki decide di porvi rimedio istituendo una lezione apposita nella quale gli studenti abbiano modo di poter dare voce alle loro preoccupazioni. Durante questa lezione risulta che il denominatore comune della loro ansia è legato alla paura di sbagliare davanti agli altri. La lezione permette agli studenti di confrontarsi e comprendere che questo sentimento li accomuna, avvicinandoli nella difficoltà e tranquillizzandoli.

7.1 Risultati

In seguito a interviste e questionari realizzati alla conclusione del progetto gli studenti riferiscono che interpretare ruoli ed esplorare idee insieme mediante l'utilizzo del mondo immaginario ricreato mediante il process drama li abbia aiutati a sciogliere l'ansia e abbia permesso di comunicare tra di loro in modo più informale, permettendo loro di parlare più liberamente. Gli studenti hanno inoltre riferito che, nonostante i dubbi iniziali, questo progetto non solo abbia potenziato la loro competenza nella lingua inglese, ma abbia anche permesso loro di ampliare le loro vedute sulla società globale, poiché ha richiesto loro di analizzare analiticamente e con senso critico gli argomenti introdotti in classe, i quali riguardavano anche problematiche globali complesse.

8. Prospettive italiane: Pisciotta e il teatro cinese

Nell'ambito della didattica in Italia è da evidenziare il Laboratorio di sperimentazione di teatro cinese contemporaneo dell'Università di Napoli, realizzato tramite la collaborazione tra la Professoressa Maria Cristina Pisciotta e il regista Lorenzo Montanini. L'attività è iniziata nel 2004 e ha messo in scena più di quindici opere che non erano mai state né tradotte né recitate in Italiano.

Ogni opera viene recitata in Italiano ed in Cinese ed è il frutto della sinergia tra insegnante, regista e studenti in due semestri di lavoro. Durante il primo semestre gli studenti traducono l'opera per intero e studiano il testo, mentre durante il secondo semestre vengono insegnate loro le basi teatrali per permettere di andare in scena. A semestre concluso l'opera viene messa in scena presso il Teatro Stabile d'Innovazione Galleria Toledo.

L'ultimo laboratorio si è basato su "Fuga" di Gao Xingjian, andata in scena Sabato 11 Maggio e Domenica 12 Maggio 2019.

VI. PROCESS DRAMA

1. Definizione, caratteristiche specifiche.

Il process drama può essere definito una forma drammatica utilizzata a scopo didattico (Piazzoli, 2011). Tuttavia, diversamente da altre forme teatrali, il process drama non ha un copione da seguire, e non mira nemmeno alla realizzazione di uno spettacolo teatrale. Esso parte da un canovaccio, detto “pre-testo”, per esplorare un percorso drammatico che nasce e si sviluppa dalla collaborazione tra insegnante e partecipanti, i quali si alternano nei ruoli di autori, registi e attori. Questa particolare caratteristica del process drama (Definita da Heathcote “Teacher in role”, ovvero “insegnante in gioco”), elimina la tradizionale gerarchia insegnante-apprendente e instaura una sinergia creativa utile all’apprendimento.

Altra caratteristica fondamentale del *process drama* è che esso parte sì da un obiettivo didattico che serve da guida all’insegnante nella scelta del pre-testo, ma sia l’argomento, sia i ruoli sia il percorso narrativo è co-creato con gli apprendenti. Il percorso teatrale, inoltre, si svolge interamente tra i membri del gruppo: questo libera il partecipante dalla preoccupazione di essere giudicato da qualcuno di “esterno”. Questa diversa dimensione teatrale protegge l’apprendente e ne libera il suo potenziale creativo ed espressivo, poiché sposta il focus dal recitare per qualcuno al recitare insieme a qualcuno.

2. Il ruolo dell’insegnante e dell’apprendente

Il termine per definire l’insegnante all’interno della didattica mediante uso del process drama è “Teacher-in-role”, ovvero “Insegnante in gioco”. Il suo ruolo diviene quello del “facilitatore”, figura atta a semplificare l’apprendimento degli studenti senza imporre la propria conoscenza. Da qui si alternerà nei ruoli di attore, regista, sceneggiatore etc., improvvisando insieme agli studenti nella storia collettiva che sia andrà via a via a creare. Il facilitatore che utilizza il process drama concentra la sua attenzione sugli interessi degli studenti, andando a scegliere argomenti che possano risultare motivanti in base anche alle esigenze linguistiche della classe. Dovrà poi modificare il proprio approccio in base alle dinamiche di classe, alla storia che si andrà via via a sviluppare e agli input creativi e agli elementi drammatici che verranno proposti e inseriti dagli studenti (Haseman & O’Toole, 2017).

3. Gli effetti sugli apprendenti

La possibilità di interpretare un personaggio permette all'apprendente che manifesta un'ansia linguistica di scoprire nuove sfaccettature della propria personalità, di ridurre la propria ansia da apprendimento e, nel caso di questa tesi, di comprendere che il livello linguistico nativo è un obiettivo impossibile da raggiungere per la natura stessa del termine. L'apprendente LS, immerso in un contesto di process drama, si caratterizza attraverso quella che può essere definita un'instabilità generativa, ovvero una dissonanza tra il ruolo interpretato e la propria identità²³.

Il process drama crea uno spazio protetto, nel quale ogni identità si fluidifica, si osserva da varie angolazioni e riflette su sé stessa, ricostruendo il proprio equilibrio. È uno spazio protetto nel quale l'insegnante deve avere quella che Piazzoli definisce "Percezione nell'azione" (Piazzoli, 2014): deve essere pronto ad improvvisare, a rinnovarsi a sua volta, avendo la sensibilità di essere sempre presente nella relazione, sempre attento sul "qui e ora".

Citando sempre Piazzoli:

Un insegnante che deve riuscire a navigare in mare aperto, dimenticare quel treno sicuro dai binari paralleli e farsi spingere da un vento che guida verso una direzione che deve sempre tener presente una sola cosa: il coinvolgimento drammatico. Questo rende la lingua target viva, sentita e coinvolgente.²⁴

4. Struttura della lezione

La lezione viene costruita da facilitatore e partecipanti a partire da un canovaccio, che può essere un input visivo, una storia, la scena di un film o un sottofondo musicale. Il facilitatore stimola gli studenti a ricavare dal canovaccio delle tematiche o domande chiave che saranno poi la guida per il successivo storytelling e improvvisazione. Fra le varie attività il facilitatore propone dei momenti di riflessione basate sull'obiettivo

²³ Per approfondire il discorso legandolo al concetto di Doppio vincolo cfr. Bateson, Gregory, *A theory of play and fantasy*, in Bruner, Jolly & Sylva (editori), *Play: Its role in development and evolution*, Penguin, London.

²⁴ Saccuti, Erika, "Il Process drama: intervista a Erika Piazzoli", *Bollettino Itals*, anno 16, n.72, Febbraio 2018

didattico, che dev'essere ben chiaro prima della realizzazione del progetto. Queste domande possono essere metacognitive, interculturali, sociologiche, di analisi dei personaggi, oppure riflessioni linguistiche.

La fase finale prevede una revisione di tutti i contenuti del lavoro, compresa (nel caso di studenti di livello principiante o intermedio) quella linguistica, dove vengono riviste sia le forme grammaticali sia le espressioni idiomatiche emerse durante le varie improvvisazioni, in modo da non trascurarne l'apprendimento senza tuttavia darvi un'importanza che genererebbe ansia nell'apprendente.

5. Storia della didattica teatrale e del process drama

Come affermato anche da Kao e O'Neill (1998) gli insegnanti hanno attualmente a disposizione un'infinita varietà di attività teatrali per coinvolgere maggiormente gli studenti durante le lezioni e promuovere una didattica attiva nella classe. Queste attività includono giochi di lingua, racconti di storie, role-plays, simulazioni, scenari, improvvisazioni programmate e spontanee, e attività teatrali orientate all'apprendimento.

Questi approcci teatrali, che potrebbero definirsi "Informali", coesistono con l'approccio teatrale "formale" e "tradizionale", che consiste nello studio di un'opera e nella recitazione davanti ad un pubblico, come a teatro. Tuttavia la differenza tra le due metodologie è sostanziale, poiché, come afferma Dorothy Heathcote "nel teatro 'da palcoscenico' qualunque cosa è realizzata in modo da divertire il pubblico, mentre nel teatro 'in classe' sono gli studenti quelli che si divertono"²⁵.

Tra gli anni '50 e '60 del '900 il lavoro di Peter Slade e Brian Way (1954) ha chiarito la distinzione tra teatro "formale" e attività drammaturgiche "informali" utilizzate nell'ambito educativo, sottolineando l'importanza del teatro nello sviluppo cognitivo dell'individuo. Slade e Way credevano infatti che le attività drammatiche potessero essere

²⁵ Cit. in Norris, Joe. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue De La Pensée Éducative*, vol. 27, no. 1, 1993, pp. 103–108. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/23767666. Accessed 16 Jan. 2020.

utilizzate non solo per migliorare la propria creatività, ma anche per sviluppare una maggiore consapevolezza individuale e l'autoaffermazione.

Ma le attività drammatiche hanno una potenzialità che va al di là del semplice sviluppo cognitivo dell'individuo: di questo erano convinti Dorothy Heathcote e Gavin Bolton quando, nel 1995, spostarono l'attenzione sull'importanza del teatro nel processo di apprendimento. Secondo Heathcote e Bolton, le attività teatrali possono essere organizzate e sfruttate in classe per promuovere un'analisi critica di determinati argomenti, motivare la ricerca ed il desiderio di conoscenza e facilitare lo sviluppo della lingua.

L'approccio portato avanti da Heathcote e Bolton è conosciuto come "Educational Drama" o "teatro educativo". Caratteristica di questo nuovo approccio è quella del "Teacher in role", o insegnante in gioco, che prevede che l'insegnante vesta i panni di un personaggio per coinvolgere il gruppo nell'improvvisazione e nella drammatizzazione di una storia. Tra gli anni '60 e '70 l'influenza del metodo della Heathcote è stato preponderante in Irlanda, Stati Uniti, Australia, Nuova Zelanda ed Inghilterra, ma sarà solo nei primi anni '90 che verrà per la prima volta utilizzato il termine "Process drama", inizialmente diffuso da O'Toole e Haseman²⁶.

Haseman descrive il process drama come una forma di improvvisazione teatrale che mira a coinvolgere il partecipante a livello cognitivo, affettivo ed estetico. Di fondamentale impatto per la ricerca e lo studio empirico del metodo è l'opera di Kao e O'Neill, il cui saggio "Words into Worlds" si può considerare il primo testo scientifico sul metodo che ha ispirato un nuovo campo di ricerca interdisciplinare.

6.Utilizzo del Process drama nella didattica L2/LS

Il process drama ha avuto recente diffusione grazie agli studi di Kao e O'Neill e all'opera di Piazzoli. Di seguito si elencheranno i maggiori studi di ricerca che hanno successivamente esplorato la natura del process drama, confermando il suo potenziale.

²⁶ Si veda l'articolo HASEMAN, Bradley, *Improvisation, process drama and dramatic art*, The Drama Magazine, Luglio 1991

La ricerca effettuata da Bournot-Trites, Belliveau and Spiliotopolous (2007) valuta la capacità del Process drama di ridurre la natura insegnante-centrica della didattica LS. I ricercatori hanno osservato la differenza tra due classi elementari francese L2 all'interno di un programma didattico canadese di "french immersion". Una classe ha utilizzato il metodo didattico incentrato sull'insegnante, l'altra ha invece utilizzato il process drama. I dati raccolti dallo studio dimostrano che la motivazione degli studenti ad apprendere la lingua target era significativamente più alta nel gruppo utilizzando il process drama, mentre quella del gruppo incentrato sull'insegnante (definito all'interno della ricerca "library group") ha perso attenzione con il susseguirsi delle lezioni, concentrandosi prevalentemente sulle risposte corrette che avrebbero permesso di ottenere un buon risultato nell'esame finale (Bournot-Trites, 2007).

Nel 2008 vengono pubblicati due importanti studi, ad opera di Stinson e di Araki-Metcalf.

Il progetto DOL (Drama and Oral Language) è un case study svoltosi in diverse scuole di Singapore per un totale di 140 studenti inglese LS (70 utilizzando il process drama, 70 come gruppo comparativo) che ha previsto 10 ore di process drama. Dall'analisi dei test pre e post studio si evidenzia una correlazione positiva tra il process drama e la motivazione e sicurezza in sé degli studenti, nonché il risultato positivo ottenuto negli esami orali. La Stinson riassume i risultati in quattro punti: 1) contestualizzazione del linguaggio; 2) La capacità del process drama di sviluppare motivazione, sicurezza ed entusiasmo; 3) La capacità del process drama di creare e mantenere un'atmosfera motivante e accogliente nella classe; 4) lo spostamento del potere dall'insegnante agli studenti.

Lo studio di Araki-Metcalf coinvolge 6 classi inglese LS in Giappone, insegnanti inclusi. Dopo 12 settimane di cicli di Ricerca azione i risultati estrapolati da registrazioni video, questionari, discussioni in classe, interviste, il lavoro presentato dagli studenti e gli appunti dei ricercatori, mostrano risultati simili allo studio di Bournot et al. (2007): gli studenti che hanno svolto lo studio sono più motivati, il loro inglese conversazionale è migliore e il rapporto studente-insegnante genera meno stati ansiosi.

Nel 2011 vengono pubblicati gli studi di ricerca di Yaman Ntelioglou, Kao ed altri, To ed altri.

La ricerca di Yaman Ntelioglou si concentra sulla teatralità come una “pedagogia del corpo” che crea “testi identitari” seguendo il percorso degli studenti, i quali incorporano le loro esperienze di vita e le loro identità durante lo svolgimento della lezione di lingua con metodo teatrale. Il suo studio etnografico ha riguardato 50 apprendenti inglese L2 adulti in una scuola canadese per adulti. Yaman Ntelioglou afferma che attraverso le tecniche teatrali gli apprendenti adulti hanno fatto uso di modalità verbali (come leggere, scrivere, ascoltare a parlare) e modalità non-verbali (visuali, corporali, uditive, gestuali, tattili, spaziali) per creare significati, inquadrando in questo modo la teatralità nell’ambito della “pedagogia multimediale”.

Kao, Carkin e Hsu hanno concentrato la loro ricerca sulla tipologia di domande che gli insegnanti L2 utilizzano nel process drama, sia che essi impersonino un personaggio o siano fuori dalla parte. L’analisi delle domande degli insegnanti ha evidenziato come il ruolo teatrale abbia permesso agli insegnanti di usare una varietà di registri contesti e relazioni sociali molto più ampia rispetto ad una classe con apprendimento ordinario. I dati sono stati raccolti durante un corso intensivo di circa 3 settimane in 30 università Taiwanesi, nel 2007. Soggetti della ricerca sono stati studenti universitari Taiwanesi di inglese LS a livello intermedio. Kao, Carkin e Hsu dividono le domande degli insegnanti in due categorie: domande manifeste, dove l’insegnante conosceva già la risposta, e domande referenziali (o di riferimento), ovvero semplici richieste di informazioni. Gli autori dello studio, basandosi sulla tassonomia delle domande di Bloom (1956)²⁷ ne hanno ricreata una basata sulle seguenti funzioni sollecitative: informare, confermare, concordare, ripetere, chiarire, chiedere, pseudo-domande e mettere in pratica test di comprensione. I risultati mostrano che le domande più frequenti risultavano essere le informative. I ricercatori hanno interpretato questi risultati come la capacità del process drama di implementare la necessità di comunicare in contesti sociali reali.

²⁷ Per approfondire l’argomento si consiglia di consultare la pagina http://www.mandela.ac.za/cyberhunts/bloom.htm#_ftn1, che offre una sintetica analisi del lavoro di Bloom come contenuto in Dalton, J. & Smith, D., *Extending Children’s Special Abilities: Strategy for primary classrooms*, 1986

La ricerca di To, Chan, Lam e Tsan ha focalizzato l'attenzione sulla preparazione degli insegnanti: nell'arco di un anno (2008/2009) sono stati formati 160 insegnanti di inglese LS ad Hong Kong. I risultati di un'analisi su sei scuole nelle quali gli insegnanti hanno successivamente messo in pratica la metodologia didattica da loro appresa sono stati sintetizzati nei seguenti punti: motivazione all'apprendimento, sicurezza nel parlare, miglioramento nella scrittura, utilizzo del linguaggio in contesti aventi un significato, maggiori capacità espressive, coinvolgimento degli studenti aventi differenti abilità (fisiche o cognitive), partecipazione più attiva, miglior relazione insegnante-studente, miglior comportamento interpersonale tra gli studenti.

VII. STRUTTURA E ORGANIZZAZIONE DI UNA CLASSE PROCESS DRAMA

1.Focus sul tema o sulla lingua?

Per organizzare la struttura del corso, l'insegnante deve prima specificarne il focus, in modo da decidere se il corso sarà organizzato sulla base dei temi o degli elementi linguistici che verranno introdotti nella storia. La prima scelta dà maggiore importanza e valore allo sviluppo cognitivo dell'apprendente e alla sua comprensione del mondo. Pertanto i temi che saranno inclusi avranno bisogno di rappresentare il mondo degli apprendenti e il coinvolgimento nelle loro vite. Gli elementi linguistici che verranno presentati saranno selezionati a seconda delle necessità teatrali e la loro presentazione sarà meno tradizionale e spesso inclusa nelle attività di classe. La seconda scelta si concentra invece su determinati elementi linguistici da insegnare durante il corso. In questo caso, le attività teatrali sono organizzate per mettere in pratica elementi linguistici particolari in contesti aventi significato. Le tematiche di ogni attività drammatica avranno invece meno importanza all'interno di questa struttura.

2.Struttura del corso

Dopo aver deciso l'obiettivo, si deve organizzare la struttura del corso. Bisogna tuttavia sottolineare che, data la natura improvvisativa del process drama ed il suo essere frutto di una costante interazione reciproca tra studente-insegnante e studente-studente, non vi

potrà mai essere una tabella di marcia ben definita, diversamente da quanto avviene per un corso tradizionale con lezioni frontali. Detto ciò una outline è comunque necessaria. È necessario pianificare gli argomenti che verranno affrontati: essi possono essere decisi tutti all'inizio del corso o in itinere, ma la cosa importante è che una bozza dell'episodio da mettere in scena venga pensata prima dell'inizio della lezione. Si devono considerare il contesto, i ruoli e personaggi, e i possibili svolgimenti della narrazione. Si devono anche considerare la qualità e quantità di elementi linguistici che saranno presentati nella fase di preparazione e il modo in cui saranno forniti. È tuttavia impossibile predeterminare ogni possibile risultato prima che l'attività drammatica inizi, perché la comunicazione che scaturisce dall'attività teatrale proviene dalla discussione e partecipazione dell'intera classe. Questa caratteristica di imprevedibilità è un elemento chiave nell'apprendimento, ed è una costante sfida per l'insegnante durante il corso. L'insegnante dovrà organizzare la linea generale dell'attività ma lavorerà insieme alla classe nel prosieguo della storia e modificherà le sue idee e i suoi interventi in base agli avvenimenti di ogni episodio.

L'insegnante può pianificare il tema e la struttura dell'attività teatrale ma ciò che accadrà nella storia non potrà essere predeterminato. Ogni aspetto linguistico non conosciuto incontrato durante l'attività diverrà argomento di discussione nella fase riflessiva. Il risultato e le conclusioni tratte in questa fase rappresenteranno la base di lavoro per l'episodio successivo.

Va sottolineato un concetto fondamentale: una lezione organizzata in questo modo stimola il dialogo tra i partecipanti riguardo a che cosa fare e come comportarsi nella classe. Pertanto l'insegnante deve essere aperto alla possibilità di dover modificare e le decisioni prese anticipatamente e reinventare gli sviluppi immaginati nel momento in cui porta la sua storia in classe, perché l'obiettivo principale di questo modello di apprendimento sono le idee e gli aspetti linguistici che nascono dall'interazione tra studenti e insegnante.

3. Il pre-testo

Da dove partire nella creazione di un pre-testo? Nonostante l'esistenza di diverse pubblicazioni in grado di fornire spunti da cui attingere²⁸, non esiste un tema "ideale" nella scelta di una storia da cui partire.

Kao e O'Neill offrono come soluzione delle linee guida suddivise in quattro punti principali:

1. Valutazione del livello cognitivo target: la storia deve essere appropriata all'età e al livello cognitivo degli apprendenti. Se ad esempio la favola di Cappuccetto rosso può apparire un pre-testo interessante per la didattica L2 in una classe elementare, lo stesso non si può dire in un corso universitario. Tuttavia, con le dovute modifiche, si può comunque adattare la base di una fiaba a contesti più adulti e viceversa.
2. Differenze Culturali: Elementi familiari agli apprendenti di una cultura potrebbero avere effetti diversi su gruppi differenti. La distanza culturale da un tema particolare potrebbe essere fuorviante per alcuni studenti e favorire l'abbandono e la partecipazione alla lezione. Ma ciò non deve impedire di lavorare esclusivamente con temi appartenenti alla cultura degli apprendenti, anzi, va favorita l'interculturalità. Diventa però necessario preparare gli apprendenti all'attività prima che essi entrino nel ruolo.
3. Potenziale per sviluppi futuri: un'unità drammatica consiste solitamente di diverse scene o episodi condotti attraverso differenti tecniche teatrali. Ogni scena deve permettere una certa flessibilità, perché con l'evolversi della situazione gli sviluppi potrebbero deviare dal piano originale. In altre parole, la storia deve essere aperta ad avere sviluppi diversi da quelli pianificati inizialmente.
4. Valutazione della qualità e quantità della lingua target utilizzata: sia che la struttura sia orientata verso un tema sia verso gli aspetti linguistici, gli insegnanti

²⁸Cfr. O'NEILL, Cecily, *Drama Guidelines*, Heinemann, 1977 ; O'NEILL, Cecily & LAMBERT, Alan, *Drama Structures: a practical Handbook for Teachers*, Nelson Thornes Ltd., 1982 ; SWARTZ, Larry, *Dramathemes: a Practical Guide for Teaching drama*, Stenhouse publishers, 2014 ; BOOTH, David, *Story Drama: Reading, Writing & Role-Playing Across the Curriculum*, Pembroke Pub Ltd. 1994

di lingua devono valutare il livello di difficoltà degli elementi linguistici da utilizzare prima di introdurre i materiali.

4.L'insegnante

Una volta definito un obiettivo, decisa una storia e strutturato un percorso non vi è comunque la garanzia di ottenere il coinvolgimento attivo della classe. Gli studenti infatti potrebbero essere diffidenti nei confronti del nuovo metodo, non sentirsi a proprio agio per la mancanza di un libro di testo e di una didattica frontale tradizionale.

Un elemento fondamentale per il coinvolgimento degli studenti e la riuscita del corso è l'atteggiamento dell'insegnante. Un insegnante creativo, empatico, capace di improvvisare e sicuro di sé sarà in grado di motivare l'apprendimento anche nelle situazioni più difficili e complesse.

Per potersi relazionare in modo efficace con gli studenti è essenziale che gli insegnanti si impegnino a vedere e considerare le situazioni dal loro punto di vista, pur rimanendo fermi e risoluti davanti a eccessive pretese e pressioni; è importante che cerchino di stimolare l'interesse degli studenti e alimentare il loro potenziale; che non si facciano pregiudizi sugli studenti e che siano disposti a modificare costantemente la propria opinione in relazione ad essi. Secondo Heathcote (1995), il buon insegnante deve essere empatico ma risoluto, deve sapere come e quando prendere il controllo della situazione in classe, deve avere una mentalità aperta e mantenersi fedele al suo obiettivo di insegnare. Tutte queste qualità possono essere acquisite soltanto se gli insegnanti analizzeranno costantemente la loro esperienza personale per migliorare le loro abilità e la loro conoscenza attraverso la pratica. Solo quando esso accetta il suo nuovo ruolo di "compagno" degli studenti e organizza l'intero corso basandosi su di esso si può instaurare un rapporto di cooperazione tra l'insegnante e gli studenti, raggiungendo così un insegnamento ed apprendimento efficienti.

Per riassumere, i compiti dell'insegnante all'interno del process drama possono essere suddivisi in due categorie, che definiremo compiti "pre-azione" e compiti "in-azione".

4.1.Compiti pre-azione

1. Determinare i tipi di sfide linguistiche che saranno dati agli studenti, ad esempio fare domande, ricevere e condividere informazioni, impartire ordini, descrivere, convincere qualcuno, formulare ipotesi, dare spiegazioni etc.
2. Preparare gli studenti per le strutture linguistiche più complesse o gli elementi lessicali più articolati in cui ci si potrebbe imbattere durante l'azione.
3. Identificare i temi, i problemi e gli argomenti che potrebbero interessare e motivare il gruppo, rimanendo contemporaneamente inerenti al target linguistico/culturale di riferimento.
4. Valutare quali elementi potrebbero procurare disagio agli studenti o quali sfide comunicative e sociali dovranno affrontare.
5. Scegliere ruoli sia per l'insegnante che per gli studenti che possano sfruttare al meglio l'uso della lingua all'interno delle scene.
6. Scegliere un punto di inizio dal quale far partire la storia.
7. Pianificare a grandi linee quelli che saranno i ruoli ricoperti dall'insegnante durante la storia: l'organizzatore, l'istruttore, l'informatore, il commentatore, l'inquisitore, il suggeritore, lo sfidante etc.
8. Mantenere abbastanza flessibilità per modificare il proprio piano iniziale perseguendo l'obiettivo di offrire opportunità di apprendimento.

4.2. Compiti in-azione

1. Creare e mantenere in classe un'atmosfera rilassata, basata sul dialogo e in cui il contributo degli studenti sia riconosciuto e accettato.
2. Comprendere che l'attività teatrale comporta per gli studenti sfide che sono sia linguistiche sia sociali.
3. Accettare, sostenere ed indirizzare verso scelte più efficaci le proposte lessicali degli studenti, invece di correggerne immediatamente l'errore.

4. Stimolare gli studenti a correggere suggerimenti inadeguati senza rifiutare la proposta e motivandone la eventuale scelta differente suggerita.
5. Interpretare i propri ruoli in modo creativo e appropriato alla situazione, scegliendo un registro linguistico che possa evidenziare le differenze lessicali della lingua target.
6. Garantire informazioni, lessico e strutture grammaticali all'interno del contesto drammatico, senza far pesare agli studenti la propria competenza linguistica
7. Riconoscere e annotare eventuali debolezze (linguistiche o caratteriali) degli studenti, evitando poi di sottolinearle durante la storia.
8. Evidenziare gli ambiti che causano maggiore difficoltà agli studenti, sia dal punto di vista linguistico sia sociale, e discuterne nella fase riflessiva della lezione o in una lezione successiva.
9. Pensare e realizzare compiti di lettura, scrittura e ricerca che prendano spunto dalla storia e che ripercorrano alcuni degli elementi linguistici esaminati a lezione, e utilizzare questi compiti per riflettere sulle problematiche che sono insorte.
10. Riconoscere che le tipologie di apprendimento che deriveranno potrebbero non venire direttamente dagli input forniti dall'insegnante
11. Accettare e dare valore alla conoscenza, all'esperienza e alle qualità che gli studenti già posseggono e, dove possibile, inserire ciò nel lavoro.

5.La classe

Una classe di process drama deve fornire un ambiente accogliente in modo che insegnante e studenti collaborino insieme. Di conseguenza tavoli e sedie devono essere spostati dalle loro posizioni tradizionali per essere organizzati a seconda delle necessità delle scene create. Nel process drama non c'è un pubblico, non ci sono costumi o oggetti di scena; anche se è comunque accettabile l'utilizzo di fotografie o piccoli oggetti, tutto il resto viene immaginato.

6. Metodi di valutazione

Kao e O'Neill (1995) non indicano una specifica tipologia di valutazione; ne propongono diverse, ciascuna delle quali presenta delle criticità che verranno sottolineate e analizzate.

1.1. Presentazione orale

Lo studente espone una breve presentazione su un argomento concordato in precedenza (ad esempio una riflessione sul corso).

Questa tipologia di valutazione ha diversi svantaggi: in primis, non è un metodo valido per valutare la competenza linguistica orale, in quanto lo studente potrebbe mandare a memoria uno script e poi ripeterlo meccanicamente. Secondariamente, la presentazione è un metodo non interattivo e avulso da ogni tipo di contesto, diversamente dal lavoro che viene svolto durante il corso. Poiché viene a mancare il dialogo tra il candidato e il pubblico (in questo caso l'insegnante o i compagni di classe, o entrambi), l'atmosfera potrebbe divenire ansiogena per lo studente e potrebbe generare l'ansia di parlare in pubblico.

8.1. Colloquio orale

Si tratta di un'interrogazione che può essere libera o controllata. La prima si adatta al livello linguistico di ogni candidato, ma proprio per questo non fornisce una valutazione univoca per tutti. L'interrogazione controllata è quella che viene utilizzata più spesso perché offre criteri standardizzati per la valutazione del colloquio. Questi criteri, tuttavia, si basano sulla conoscenza linguistica degli studenti (e quindi sulla correttezza lessico-grammaticale) piuttosto che sulla loro capacità di esprimersi e comunicare. Entrambe le tipologie inoltre mantengono il tradizionale modello di insegnante che interroga e studente che risponde.

8.2. Descrizione di un'immagine

Viene richiesto allo studente viene richiesto di descrivere una situazione basandosi su una sequenza di immagini in ordine, oppure di rispondere a una serie di domande sul contenuto di una particolare immagine scelta l'insegnante. Questa tipologia di valutazione si focalizza soltanto sulla capacità descrittiva dello studente e non permette quindi una valida interazione con l'insegnante. Contemporaneamente, si utilizza una valutazione basata su criteri che evidenziano esclusivamente la competenza lessicale dello studente e non la sua capacità di comunicare informazioni.

8.3. Task di interazione

L'interazione si svolge in coppie (una coppia di studenti oppure studente ed insegnante). Alle coppie vengono fornite informazioni parziali per completare un compito. Ognuno dei partecipanti ha un'informazione diversa e l'obiettivo può essere raggiunto soltanto dall'interazione tra i due, dall'unione delle informazioni parziali. Questa tipologia di valutazione favorisce la comunicazione, l'interazione e dà la possibilità di utilizzare una maggiore varietà di forme linguistiche. Tuttavia non è esente da criticità: se gli studenti hanno una competenza lessicale o grammaticale qualitativamente diversa, il ruolo del più esperto sarà preponderante, andando a impattare sulla performance del meno esperto che potrebbe venir colto da ansia. Se invece la scena vede protagonisti lo studente e l'insegnante verrà meno la componente di improvvisazione, perché l'insegnante già conosce il compito a priori.

8.4. Role-play

Nella tipologia di valutazione tramite role-play lo studente interpreta un ruolo in una situazione che può essere frequentemente vissuta nel quotidiano. Il role-play può essere tra studente e studente o tra studente e insegnante. Il punto critico è rappresentato dalle disparità che potrebbero insorgere nell'interpretazione del ruolo: studenti molto estroversi o che hanno già sperimentato una situazione simile a quella presentata nel role-play potrebbero finire col prevaricare il compagno riducendo la sua performance. Nel caso di

un role-play tra esaminatore e candidato si incorrerebbe nei problemi sottolineati nel punto 4.

8.5. Valutazione in base a portfolio

Con 'portfolio' si intende una raccolta della documentazione (formale o informale che sia) che lo studente ha prodotto durante il corso. Ad essa possono essere aggiunti eventuali registrazioni audio/video delle attività svolte in classe, lavori di gruppo etc.

Attraverso il portfolio diventa possibile una valutazione oggettiva dei tempi e delle modalità attraverso le quali lo studente raggiunge diversi o determinati livelli di competenza linguistica. Il lavoro contenuto nel portfolio permette di evidenziare quanto sia possibile ottenere in condizioni meno ansiogene quali potrebbero essere per esempio quelle di sostenere un esame frontale.

Gli studenti sono coinvolti in prima persona nella realizzazione del loro portfolio, quindi possono monitorare costantemente i loro progressi e autovalutarsi.

All'insegnante la tecnica di valutazione attraverso portfolio permette di monitorare la crescita della competenza linguistica e personale dello studente, di individuare i suoi interessi, di valorizzare i suoi punti di forza, di valutare i progressi nello studio, nonché di testare l'efficacia del curriculum proposto. A partire dalle informazioni ricavate dai portfolii gli insegnanti LS possono modificare i loro programmi e corsi adeguandoli alle diverse esigenze emerse e quindi migliorare le proprie competenze nella classe.

VIII. PROPOSTA DI UN CORSO DI DIDATTICA GIAPPONESE LS

Analizzati gli elementi sopra citati viene ora discussa la proposta di un corso di didattica giapponese LS.

1. Target

Il corso è pensato per essere svolto da una classe giapponese LS di livello B1-B2 che non ha mai praticato attività di process drama.

2.Focus

Per dare eguale importanza alle tematiche e agli elementi linguistici e per abituare gli studenti alla novità del metodo si propone di suddividere il corso di lingua in due lezioni: il focus della prima sarà sul tema (che riguarderà la ricerca di un lavoro in un'azienda giapponese e le eventuali difficoltà incontrate nel processo) e sarà organizzata secondo la metodologia del process drama; il focus della seconda, invece riguarderà gli elementi linguistici presi in analisi durante l'attività di process drama e verrà svolta nella modalità di lezione frontale.

3.Obiettivo

L'obiettivo del corso sarà il superamento dell'ansia da apprendimento di una lingua, in particolare dell'ansia derivante dal confronto con il parlante nativo.

4.Pre-testo

La storia riguarda una situazione verosimile. Gli studenti italiani che frequentano un corso di lingua giapponese ricevono una e-mail proveniente dall'azienda Mitsubishi, la quale propone un tirocinio retribuito con possibilità di assunzione. Non sono segnalati requisiti di base: l'unico obbligo è quello di inviare il proprio curriculum e presentarsi al successivo colloquio.

4.1.Elemento Chiave: Suzuki-kun

All'interno della storia gli studenti si dovranno rapportare con la figura antagonista di Suzuki Ichirō, un uomo giapponese sulla ventina con forti pregiudizi nei confronti degli stranieri che si considera più adatto a lavorare per l'azienda in quanto parlante nativo. Suzuki, tuttavia, non è per nulla competente nel *keigo*. Starà agli studenti trovare modalità per superarlo e comprendere che non esiste un unico tipo di madrelingua e, pertanto, il paragone con i parlanti nativi è privo di significato.

5.Insegnante e classe

Si propone di sostenere la figura dell'insegnante con la presenza di facilitatori che permettano la suddivisione degli studenti in gruppi di massimo sei persone. Ogni gruppo

svilupperà individualmente ogni episodio e porterà la sua esperienza nella fase riflessiva, dove potrà confrontare i risultati del suo gruppo con quelli degli altri.

6.Valutazione

Nella fase riflessiva di ogni episodio agli studenti sarà richiesto di annotare in lingua giapponese le proprie riflessioni e i propri commenti riguardo all'attività svolta e agli elementi linguistici e culturali appresi. Queste riflessioni andranno a formare un portfolio che concorrerà nella valutazione. La prova finale consisterà in un colloquio libero con l'insegnante ed i facilitatori, nel quale lo studente potrà raccontare della sua esperienza e delle riflessioni generate dal lavoro svolto.

CONCLUSIONI

Scopo di questa tesi è stato quello di analizzare in maniera approfondita la tecnica del process drama nell'apprendimento di una lingua straniera, evidenziandone vantaggi e criticità.

Secondariamente è stato valutato l'impatto che questa tecnica può avere sull'ansia da acquisizione di una seconda lingua e su quella da confronto con parlante nativo.

La motivazione è nata dalla mia esperienza personale e da quella maturata in uno stage svolto presso università Ca'Foscari, dove ho ricoperto il ruolo di facilitatrice e ho potuto valutare come le emozioni e in particolare l'ansia da apprendimento di una seconda lingua possono andare ad impattare sulle performance e sul rendimento degli studenti.

La tesi ha analizzato in maniera approfondita la metodica del process drama e il suo impiego nell'apprendimento di una lingua straniera.

In considerazione dei risultati positivi ottenuti in altre lingue che si evincono dalla letteratura ho sviluppato un progetto che ne prevedesse l'uso nella didattica giapponese LS, in parallelo ad un programma di insegnamento frontale.

Il process drama, grazie alla sua potenzialità di sciogliere i blocchi espressivi/emotivi, degli studenti come ampiamente descritto e documentato nella tesi, rappresenta una metodologia didattica sicuramente originale e particolare, ma che potrebbe fornire un valido ausilio nell'apprendimento di una lingua straniera, soprattutto nei contesti in cui l'ansia da apprendimento sembra essere preponderante.

BIBLIOGRAFIA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi Mentali*, quinta edizione, Robert Spitzer editore, 2013

ARAKI-METCALFE, N., *Introducing Creative Language Learning in Japan Through Educational Drama*, NJ, 31:2, 45-57, DOI: 10.1080/14452294.2007.11649517

ARAKI, NAOKO, RAPHAEL, JO, *Firing the Imagination, Process Drama as Pedagogy for 'melting' EAP*, contenuto in *Teaching English for Academic Purposes (EAP) in Japan*, English Language Education 14, R. Ruegg, C. Williams (eds.), Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2018

ARGAMAN, O., & ABU-RABIA, S., *The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers*, Language, Culture and Curriculum, vol. 15, pp.143-160, 2002

AY, S., *Young adolescent students' foreign language anxiety in relation to language skills at different levels*, Journal of International Social Research, vol.3, issue 11, 2010

AYDIN, S., *An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners*, Asian EFL Journal, pp. 421-444, 2008

BARAN-LUCARZ, M., *Phonetics learning anxiety: results of a preliminary research in language*, vol.11, issue 1, 2013, pp.57-59

BATESON, Gregory, *A theory of play and fantasy*, in BRUNER, JOLLY & SYLVA (editori), *Play: Its role in development and evolution*, Penguin, London, 2017

BELLIVEAU and KIM, *Drama and L2 Learning: Research Synthesis*, 2014

BOAL, Augusto, *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*, Londra, Routledge, 1995

BOOTH, David, *Story Drama: Reading, Writing & Role-Playing Across the Curriculum*, Pembroke Pub Ltd., 1994

BOURNOT-TRITES, Monique, BELLIVEAU, George, SPILIOTOPOULOS, Valia, SÉROR. Jérémie, *The Role of Drama on Cultural Sensitivity, Motivation and Literacy in a Second Language Context*, Journal for Learning through the Arts, vol.3, issue 1, 2007

CATTARINUSSI, Bernardo, *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento sociale*, Laboratorio Sociologico, 2006

CHENG, Y., *Examination of two anxiety constructs: Second language class anxiety and*

second language writing anxiety, University of Texas at Austin, 1998

CHENG, Y., *Factors associated with foreign language writing anxiety*, in *Foreign Language Annals*, vol. 35, pp. 647-656, 2002

CHIU, C. Y., CHANG, K. C., CHEN, K. Y., CHENG, W. Y., LI, P. S., & LO, Y. C., *College students' English-speaking anxiety at the foreign language corner*, in *Journal of National Formosa University*, vol. 29, issue 1, 2010, pp. 105-116.

COOK, Vivian, *Going beyond the Native Speaker in language teaching*, *TESOL Quarterly*, vol. 33, issue 2, 185-209, 1999

COOK, Vivian, *Monolingual Bias in second language acquisition research*, in *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, vol.34, pp.35-50, 1997

DALTON, J. & SMITH, D., *Extending Children's Special Abilities: Strategy for primary classrooms*, 1986,

DAVIES, Alan, *The Native Speaker in Applied Linguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1991

DIJUNOVIC, J.M., *Language Anxiety and language processing*, in S.H.Foster, 2006

DINAPOLI, Russel, *Using Dramatic Role-Play to Develop Emotional Aptitude*, In *International Journal of English Studies*, vol.9 issue 2, pp. 97-110, 2010

DINAPOLI, Russel & ALGARRA, Vicky, *Role-plays as strategically Active Scenarios*, 2001

DI PIETRO, Robert J., *The Open-Ended Scenario: A New Approach to Conversation*, *TESOL Quarterly*, vol. 16, no. 1, 1982, pp. 15–20. JSTOR, www.jstor.org/stable/3586559. 12/01/20;

DIXSON, R., *Listening Comprehension: Textual, contextual, cognitive, and affective considerations*, Paper presentato alla conferenza annual degli stati centrali sulla didattica della lingua(23ma edizione), Indianapolis, Marzo 21-24, 1991

DODSON, Sarah, *The Educational Potential of Drama for ESL*, in BRÄUER, Gerd (a cura di), *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*, Westport, CT & London: Ablex Publishing, pp. 161-178, 2002

DONNERY, Eucharia, *Deconstructing the Bully and Victim Dichotomy: Process Drama in the Japanese EFL University Classroom*, in *Scenario*, vol.IV, issue 2, 2010

DONNERY, Eucharia. *Process Drama in the Japanese University EFL Classroom: The Emigration Project*, in *Scenario*, vol. VIII, issue 1, 2014

- DONNERY, Eucharía, *Process Drama in the Japanese University Classroom: Phase Three, The Homelessness Project*, in *Scenario*, vol.X, issue 1, 2016
- ELKHAFIFI, H., *Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom*, in *Modern Language Journal*, vol. 89, pp.206-22,2005
- ELLIS, Nick, *Formulaic Language in Native and Second Language Speakers: Psychoinguistics, Corpus Linguistics, and TESOL*, in *TESOL QUARTERLY*, vol.42, n.3, 2008
- EVEN, Susanne, *Moving in(to) Imaginary Worlds: Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning*, In *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, vol.41 issue 2, pp. 161-170, 2008
- FIRTH, Alan & WAGNER, Johannes, *On Discourse, Communication, and (some) fundamental concepts in SLA Research*, in *the modern language journal*, vol.81, n.3, pp.285-300, 1997
- FUKUSHIMA, Yoshiko, FUJIMOTO, Junko, *Learning and Teaching Japanese Language through Drama*, The Conference Proceedings. The 16th Princeton Japanese Pedagogy Forum, pp. 75-93, 2009
- GARDNER & MACLNTYRE. *On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning*, in *Language Learning*, vol.43, issue 2, pp. 157-194, Giugno 1993
- HASEMAN, Brad, *Improvisation, process drama and dramatic art*, in *The Drama Magazine*, pp. 19-21, Luglio 1991
- HASEMAN, Brad & O'TOOLE, John, *Dramawise Reimagined: learning to manage the elements of drama*, Currency Press Pty Ltd, 2017
- HASHEMI M, ABBASI M ., *the role of the teacher in alleviating anxiety in language classes*, in *International Journal of Applied and Basic Sciences*, Science Explore Publications , vol.4, n.3, 2013
- HEATHCOTE, Dorothy & BOLTON, Gavin, *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education (Dimensions of Drama)*, Heinemann Drama, 1995
- HORWITZ, Elaine, *Language anxiety and achievement*, in *Annual Review of Applied Linguistics*, vol.21, pp. 112-126, 2002
- HORWITZ, HORWITZ & COPE, *Foreign language classroom anxiety*, in *The Modern Language Journal*, Vol.70, n.2, pp.125-132, 1986
- HORWITZ, E.K., *Language anxiety and achievement*, in *annual review of applied linguistics*, vol.21, n.1, pp.112-126, 2001

- HORWITZ, Elaine, *Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale*, in TESOL Quarterly, vol.20, n.3, pp.559-562, 1986
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B., & COPE, J. A. (1986). *Foreign language classroom anxiety*, in *The Modern Language Journal*, vol.70, n.2, pp. 125–132, 1986
- KAO, Shin Mei, CARKIN, G. & HSU, L.F., *Questioning techniques for promoting language learning with students of limited L2 oral proficiency in a drama-oriented language classroom*, in *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, vol.16, n.4, pp.489-515, 2011
- KAO, Shin-Mei e O'NEILL, Cecily, *Words into worlds: learning a second language through process drama*, JAI Press Ltd., London, 1998
- KAO, Shin-Mei, *From script to improptu: Learning a second language through process drama*, in TAYLOR, P. & HOEPPER, C. (a cura di), *Selected Readings in Drama and Theatre Education*, The IDEA '95 Papers, vol.88, NADIE Publications, Brisbane, Gennaio 1995
- KOMURA, Chikahide, *Employing Dramatic Elements in Contextually-situated Interaction for Enhancing Speaking Proficiency: Drama in L2 Learning*, Kansai gaikokugodaigaku kenkyū ronshū (104), 19-30, Settembre 2016
- KRASHEN, Stephen, *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press Inc., Oxford, 1981
- KRASHEN, Stephen, *Principles and practices in second language acquisition*, Pergamon Press Inc., Oxford, 1982
- KUNT, N., TUM, D.O, *Non-feelings of foreign language anxiety*, World conference on Educational Sciences, Bahcesehir University, Istanbul, Turkey .Procedia,Socila and Behavioral Sciences , vol.2, n.2, pp. 4672-4676, 2010
- LAI-WA Dora; CHAN, Y.L., LAM, Krissy, TSANG, Shuck-kuen Yvonne, *Reflections on a primary school teacher professional development programme on learning English through Process drama*, in *Research Drama Education*, vol.16, n.4, pp.517-539, 2011
- MALEY, Alan & DUFF, Alan, *Drama techniques in language learning: A resource book of communication activities for language teachers*, Klett Sprachen GmbH, 2005 3a Edizione
- MARSCHKE, Renee, *Creating Contexts, Characters and Communication: Foreign Language Teaching and Process drama*, QUT Thesis, Queensland University of Technology, 2008
- MATTHIAS, Bettina, *Show, Don't tell: Improvisational Theatre and the Beginning Foreign Language Curriculum*, in SCENARIO, vol.1 issue 1, 2007

- MC GOVERN, Kathleen Rose, *Conceptualizing Drama in the Second Language Classroom*, Scenario, vol. 11, issue 1, 2017
- MACINTYRE, P.D. GARDNER, R.C., *Language anxiety: Its relation to other anxieties and top-processing in native and second languages*, in *Language Learning*, vol.41, pp.513-53, 1991
- MECACCI, Claudio, *Manuale di Psicologia Generale*, Giunti Editore, Firenze-Milano, 2001
- NAYAR, P.B., *Whose English is it?*, TESL-EJ, vol.1, n.1, Aprile 1994 [http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej01/ej01f1/\(12/01/20\)](http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej01/ej01f1/(12/01/20))
- NORRIS, Joe. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue De La Pensée Éducative*, vol. 27, no. 1, 1993, pp. 103–108. JSTOR, www.jstor.org/stable/23767666. Accessed 16 Jan. 2020.
- OHATA, K., *Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case interviews with five Japanese college students in the US*. in TESL-EJ, vol. 9, issue 3, pp.1-21, 2005
- OLIVARES-CUHAT, Gabriela, *Relative Importance of Learning Variables on L2 Performance*, Linguistik online, vol.43, issue 3, 2010
- O'NEILL, Cecily, *Drama Worlds: A Framework for Process drama (The Dimensions of Drama)*, Heinemann Drama, 1995
- O'NEILL, Cecily, *Drama Guidelines*, Heinemann, 1977 ;
- O'NEILL, Cecily & LAMBERT, Alan, *Drama Structures: a practical Handbook for Teachers*, Nelson Thornes Ltd., 1982
- OKAMOTO, Yoshihiro, *A Comparative Study of Homelessness in the United Kingdom and Japan*, In: *Journal of Social Issues* 63/3, 525-542, 2007
- PARK, H., & LEE, A. R., *L2 learners' anxiety, self-confidence and oral performance*, 10ma Conferenza dell'associazione Pan-Pacifica della linguistica applicata, Edinburgh University, conference proceedings, pp.197-208, 2005
- PIAZZOLI, Erika, *Didattica Process drama: principi di base, estetica e coinvolgimento*, in *Italiano LinguaDue*, n. 1, 2011
- PIAZZOLI, Erika, *Engagement as perception-in-action in process drama for teaching and Learning Italian as a second language*, in *International Journal of Language Studies*, n.8, pp. 91-116, 2014

PIAZZOLI, Erika, *Process drama: The use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom*, in *Research in Drama Education*, vol.16, n.4, pp. 557-574, 2011

RUPERTI, Bonaventura (a cura di), *Mutamenti dei linguaggi nella scena contemporanea in Giappone*, Libreria Editrice Cafoscarina, 2014

SACCUTI, Erika, *Il Process drama: intervista a Erika Piazzoli*, Bollettino Itals, anno 16, n.72, pp. 74-87, p. 80, Febbraio 2018

SAITO, Y., HORWITZ, E.K., & GARZA, T. J., *Foreign language reading anxiety*, in *The Modern Language Journal*, vol.83, pp. 202-218, 1999

SCOVEL, *The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research*, in HORWITZ, E.K. & YOUNG, D.J. (a cura di), *Language Anxiety: From Theory and Research to classroom Implication*, Engelwood Cliffs, pp. 15-24, 1991

SELINKER, L., *Interlanguage*, in *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol.10, n.3, 1972

SELLERS, V., *Anxiety and reading anxiety in Spanish as a foreign language*, in *Foreign Language Annals*, vol.33, pp. 512-521, 2000

SLADE, Peter, *Child Drama*, London University Press, London, 1954

SPIELBERGER, C.D., *Manual for the State-Trait Anxiety (From Y)*, Consulting Psychologist Press, California, 1983

STEFANINI, Ambra, *Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione*, Franco Angeli editore, 2013

STINSON, Madonna & WINSTON, Joe, *Drama Education and Second Language learning*, Routledge, Londra, 2014

SWARTZ, Larry, *Dramathemes: a Practical Guide for Teaching drama*, Stenhouse publishers, 2014

TOSCANO, Cinzia, *Il teatro dei robot. La meccanica delle emozioni nel Robot-Human Theatre di Hirata Oriza*, Clueb casa editrice, 2019

USHIODA, Ema, *Motivation and good language learners*, In GRIFFITHS, Carol, (a cura di) *Lessons from Good Language Learners*, Cambridge, U.K., Cambridge University Press, pp. 19-34, 2008

WAY, Brian, *Development Through Drama*, Humanity Books, New York, 1967

WINSTON, Joe, *Second Language learning through drama: Practical techniques and*

applications, Routledge, Padstow, 2012

WOODROW, Lindy, *Anxiety and speaking English as a second language*, in RELC Journal, vol.37, n.308, pp. 308-328, 2006

YAMAN NTELIOGLU, B., *Drama and English language learners*, in SHONMANN, S.(a cura di), *Key concepts in theatre/drama education*, Sense Publishers, Rotterdam, 2011

YOUNG, D. J., *The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings*, in Foreign Language Annals, vol. 19, n. 439, 1986

ZHENG, Y., *Anxiety and second/foreign language learning revisited*, in CJNSE/RCJCÉ, vol.1, n.1, pp. 1-12, 2008

BIBLIOGRAFIA IN GIAPPONESE

AOKI, Sachiko, TAKAYAMA, Noboru, *waaming appu: purogramu no dezain to unyō*, in *dorama gihō katsuyō kōza. 1. Waamingappu-hen*, in *nihongo ni okeru dorama gihō no tankyū*, Akashi shoten, 2014

KOBAYASHI, Yuriko et. al, *dorama kyōiku nyūmon*, toshobunkasha, 2010

NAKAYAMA, Yuka, *Hito to mono o tsukuru. engeki sakuhin-tsukuri no genba to shite no nihongo no kyōshitsu kara*, Waseda nihongo kyōiku jissen kenkyū kankō kinen-gō, 107 – 118, 2012

SUGIYAMA, Masuyo, *Engeki-teki shuhō o toriireta jugyō no kokoromi. The Attempt of Using the Theatrical approach in the Classroom*, Nihongo kyōiku hōhō kenkyūkai-sh,i Vol. 26, n.2, 2020

TAGAYA, Shozo, SEKINE, Mari, MIYAZAKI Mitsuharu, *Jikkyō chūkei hakku no bōken wo moto ni jinsei no jirenma wo kangaeru*, in *dorama gihō katsuyō kōza. 2. Dorama waaku-hen*, *nihongo ni okeru dorama gihō no tankyū*, Akashi shoten, 2014

TODAYAMA, Midori, *Akutibu rāningu to shite no engeki sōsaku*, in Hachinohe kō-gyō kōtō senmon gakkō kiyō, Hachinohe College, 2017

USAMI, OKAMOTO, BUNNO, MORIMOTO, YANAGIDA, *'Enjiru koto' ni yoru kyōshi no hen'yō no kanōsei fōramu shiatā ni sankā shita nihongo kyōiku shien-sha no katari kara*, in Studies of Language and Cultural Education 17(0), 383-403, 2019

WATANABE, Jun, *Manabi wo kaeru, dorama no shuhō*, kakutokukei kyōiku kenkyū kai, Junpō-sha, 2010

WATANABE, Jun, *Kaigaikokusei. Nihon no kyōiku he no teian*, Tarō jirōsha editors, 1990

WATANABE, Jun, *Manabi he no wōming appu 70 no gihō*, junpōsha, 2011

WATANABE, Toshihiro, *Purosesu to shite no hyōgen. Kyōiku gihōgaku no shiten kara*, in *shinbojiumu 'manabi no karada wo toinaosu' jissen hōkoku-hen, nihongo ni okeru dorama gihō no tankyū*, Akashi shoten, 2014

YOSHIDA Mariko, TAKEDA Fumiko, *dorama wo tōshite kangaeru 'hakkuruberīfin no bōken*, in *dorama gihō katsuyō kōza. 2. Dorama waaku-hen, nihongo ni okeru dorama gihō no tankyū*, Akashi shoten, 2014

LINKS

https://www.ilmattino.it/cultura/periferie/il_gusto_dolceamaro_vita_la_cina_torna_scena_la_boratorio_di_teatro_orientale-3658179.html

<https://www.lorenzomontanini.com/laboratorio-di-teatro-cinese>

<https://www.confucio.unior.it/confucio-napoli-blog/2019/la-cina-in-scena-rassegna-di-teatro-e-cinema-cinese-2hj7>