



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Lingue e civiltà dell'Asia e
dell'Africa Mediterranea [LM20]

Tesi di laurea

Panoramica della valutazione linguistica dell'inglese in Giappone

Relatore

Prof. Patrick Heinrich

Correlatore

Prof.ssa Marcella Maria Mariotti

Laureanda

Giulia Verzini

Matricola 858311

Anno Accademico

2022/23

要旨

英語は、国際的なコミュニケーションの手段として、また経済的、学術的、社会的により良い機会を得るためのツールとして、現代のグローバルな状況において不可欠なツールとなっている。日本においても、英語は、特にその教育・学習の観点から重要な要素となっている。

文部科学省の最新の学習指導要領では、日本の高校生のコミュニケーション能力を向上させるために、日本の英語教育を改善することが強調されていることが明らかである。この目標は、完全英語による授業の実施、ネイティブスピーカーの補助者の増加、大学入試の改善などを通じて追求されることを目指している。しかし、このように英語とコミュニケーションへの関心が高い一方で、日本人のコミュニケーション能力はまだ低いと認識されている。

この現実を正当化するために、さまざまな理由や意見が述べられている。日本語と英語は「言語学的に遠い」ので、日本人が英語を流暢に話せるようになるチャンスはない、という考えを持っている人はまだ多い。しかし、最近の研究では、この現象の背後にある原因が、実は教育システムと言語評価システムの構造に置かれている可能性があることが分かってきた。

文部科学省の指針では、英語によるコミュニケーション能力の強化が指摘されているにもかかわらず、現実には、語学評価の方法論は、依然としてペーパーテストによる標準的な評価制度と密接に結びついている。その最大の例が、「大学入学共通テスト」という入学試験である。言語評価の学問分野では、テストの構造が教育や学習の内容にどのような影響を与えるかを示している。この現象は「ウォッシュバックエフェクト」と呼ばれ、日本では英語教育に重要な影響を及ぼしていると言われている。大学入試の仕組みは、学生の

英語コミュニケーション能力のレベルや英語学習に対するモチベーションに大きく影響すると言える。

本論文では、日本の英語評価制度、特に大学入試に関連するものを概観することを目的とする。第1章「はじめに」では、英語指導要領の現状と日本における英語教育・学習の実態について見ていくことにする。第2章では、言語評価とテストの理論を、特に標準化テストの出現に注目して見ていくことにする。第3章では、日本における言語教育・評価の歴史を概観する。特に英語教育と評価に注目し、「大学入学共通テスト」の現代的な構造を見ていく。第4章では、テスト内容が教育・学習の内容に影響を与える「ウォッシュバックエフェクト」という現象に注目する。英語の場合、英語とテストに関して、教師、生徒がどのような認識を持っているかを見ていく。また、英語テストに関する生徒の現在の認識をよりよく分析するために、アンケートを実施する予定である。結論として、前章までの研究を踏まえて、文部科学省の英語に関するガイドラインと適切な言語評価システムがいまだにマッチしていない理由をよりよく解明することを試みる。

Indice

要旨	3
Capitolo 1: Introduzione	6
Capitolo 2: Valutazione linguistica	10
2.1 Concetti chiave	10
2.1.1 <i>Evaluation, assessment, testing</i>	10
2.1.2 <i>Large-scale assessment/testing</i>	11
2.1.3 <i>(assessment of) Language proficiency</i>	12
2.1.4 <i>Relativismo dei concetti chiave</i>	13
2.2 Origini storiche dei sistemi di valutazione linguistica	15
2.3 Emergenza dei test standardizzati su larga scala.....	18
2.4 Riepilogo	22
Capitolo 3: Educazione e valutazione linguistica in Giappone	23
3.1 Analisi storica dei contatti linguistici con l'estero (pre-Meiji).....	24
3.2 La restaurazione Meiji e il primo sistema educativo a livello nazionale.....	28
3.3 L'insegnamento della lingua inglese e il primo sistema di esami di ammissione universitaria centralizzato nel primo dopoguerra.....	32
3.4 Consiglio Ad Hoc sull'Educazione e nascita del JET Programme.....	35
3.5 Verso il ventunesimo secolo	38
3.6 Caratteristiche e critiche del sistema di ammissione universitario giapponese.....	43
3.7 Riepilogo.....	52
Capitolo 4: Washback effect e percezioni di docenti e studenti	54
4.1 Washback effect.....	55
4.2 Percezioni dei docenti.....	58
4.3 Percezioni degli studenti.....	64
4.3.1 <i>Percezioni degli studenti: metodologia e interrogativi di ricerca</i>	66
4.3.2 <i>Percezioni degli studenti: analisi dei dati</i>	69
4.4 Riepilogo.....	80
Capitolo 5: Conclusioni	83
Bibliografia	88
Sitografia	95
Ringraziamenti	97

Capitolo 1: Introduzione

La lingua inglese rappresenta indubbiamente uno strumento essenziale nel contesto globale contemporaneo, sia in qualità di mezzo di comunicazione internazionale, che come strumento considerato necessario per l'accesso a opportunità economiche, accademiche e sociali. In Giappone, la lingua inglese rappresenta un importante elemento a sua volta, soprattutto dal punto di vista del suo insegnamento e apprendimento. Le direttive ministeriali sull'istruzione degli ultimi decenni hanno gradualmente attribuito sempre più importanza alla lingua inglese come materia considerata ormai fondamentale all'interno dei curricula dell'educazione pubblica, con l'obiettivo dichiarato di formare individui capaci di competere a livello internazionale. Queste nuove direttive sono indirizzate soprattutto allo sviluppo delle competenze comunicative in lingua degli studenti, per mezzo dell'integrazione di lezioni tenute interamente in lingua inglese, l'aumento di assistenti madrelingua all'interno degli istituti superiori e il miglioramento del sistema di esami di ammissione universitari tramite l'aggiunta di una sezione di ascolto e il possibile impiego di certificazioni standardizzate di lingua. Tuttavia, a fronte di questo grande interesse nei confronti dell'inglese, di fatto la situazione è tale per cui:

[...] one of the most frequent voiced opinions about English in Japan is that the high profile of, and immense interest in, the language is not matched by an equally high level of communicative proficiency among the population.¹

L'idea che i cittadini giapponesi detengano scarsi livelli di *proficiency* in lingua inglese è una credenza ben consolidata nel panorama internazionale. A sostegno di ciò, diverse classifiche internazionali nel corso degli anni hanno collocato il Giappone nelle posizioni più basse circa le competenze in lingua inglese, soprattutto se alla luce del paragone con quello che viene percepito come il buon funzionamento del sistema educativo nazionale. Accademici, opinione pubblica e politici hanno cercato di fornire diverse spiegazioni a questa realtà. Per esempio, da un lato persiste la credenza diffusa che inglese e giapponese siano "linguisticamente distanti" e che l'incapacità degli studenti giapponesi di raggiungere livelli di padronanza linguistica avanzata sia qualcosa di inevitabile. Dall'altro, invece, una corrente sempre più rilevante all'interno del campo accademico individua la causa di questa situazione nella struttura del sistema educativo.

Come menzionato, in anni recenti il Ministero dell'Istruzione giapponese ha attribuito sempre più importanza all'insegnamento della lingua inglese e diversi studiosi individuano l'origine di ciò nel

¹ Philip SEARGEANT, *The Idea of English in Japan: Ideology and the Evolution of a Global Language*, Multilingual Matters, 2009, p.3.

discorso ideologico di “*kokusaika*”, il processo di internazionalizzazione del Paese emerso a fine del Ventesimo secolo. A partire dagli anni Ottanta il Giappone ha percepito sempre più la necessità di integrarsi nel panorama internazionale in qualità di potenza economica emergente, pur mantenendo salda la volontà di preservare intatta la propria identità culturale. La strategia adottata dal Giappone a fronte di questa necessità non è stata di assoggettarsi alle egemonie “occidentali”, o di contrastarle: il Giappone ha cercato di adattarsi ad esse e diventare *parte* di esse.² Per questo motivo ha investito sempre più risorse nel potenziamento dell’insegnamento della lingua inglese all’interno del sistema scolastico nazionale, identificando l’apprendimento di tale lingua con il rafforzamento della competitività a livello internazionale del Paese. In anni recenti, il discorso della *kokusaika* si è evoluto verso l’utilizzo di nuovi termini quali *gurōbaru jinzai* (“global human resources”) oppure *kyōsō* (“competition”), *senryaku* (“battle strategy”) e *kuni to kuni* (“between a nation and nation”)³, mettendo in luce come l’inglese rappresenti quindi uno strumento al fine di sostenere la crescita del Paese.

Ad oggi, all’interno delle scuole medie e superiori giapponesi l’apprendimento di una lingua straniera rappresenta un insegnamento obbligatorio. Tuttavia, è importante sottolineare come questo compito non debba essere assolto esclusivamente dalla lingua inglese, ma potenzialmente da diverse lingue straniere previste dal curriculum nazionale. Ciononostante, la maggior parte degli istituti, in particolare pubblici, prevede solo l’offerta dell’insegnamento della lingua inglese. Anche nel caso di curricula comprendenti lingue diverse da essa, questa solitamente viene preferita, in quanto materia dei test di ammissione universitari dei maggiori istituti di pregio in Giappone.

Questa considerazione ci porta a ciò che rappresenterà il tema centrale di questa tesi: l’importanza esercitata dai sistemi di valutazione linguistica in Giappone nell’influenzare le pratiche di insegnamento e apprendimento della lingua inglese. Nonostante le linee guida del MEXT (Ministero dell’Educazione, Cultura, Sport, Scienza e Tecnologia) più recenti vadano in costante direzione di obiettivi e tecniche di insegnamento improntate allo sviluppo di competenze comunicative in lingua inglese, le metodologie di testing linguistico sono tuttora ancorate a sistemi di valutazione scritti e standardizzati. Si può quindi identificare l’evidente discrepanza tra quelli che sono gli obiettivi dichiarati e la realtà delle pratiche di insegnamento e valutazione linguistica come una delle ragioni principali dietro a ciò che viene definito il fallimento del sistema dell’insegnamento della lingua inglese in Giappone.

² Ryuko KUBOTA, “Ideologies of English in Japan”, *World Englishes*, 17, 3, Pergamon Press, 1998, p.300.

³ Eric K. KU, Gavin FURUKAWA, Mie HIRAMOTO, “EFL + α’: Attitudes Towards English Use in Japan Around Necessity, Value, and Ability”, *International Journal of TESOL Studies*, 3, 3, 2021, p.161.

Per quale motivo le pratiche di valutazione linguistica vengono ritenute così importanti? Come sottolinea Shohamy:

[...] the act of language testing and the language tests themselves are not neutral but are strongly embedded in political, social and educational contexts.⁴

Fin dalle proprie origini, il campo accademico del testing ha sempre posto attenzione rispetto a questioni di validità, affidabilità e altri parametri che venivano ritenuti “astratti” dal contesto all’interno del quale prendevano forma. Le conseguenze politiche e sociali, le implicazioni educative, erano tutti elementi che non venivano presi in considerazione all’interno di queste pratiche. Tuttavia, studi recenti hanno portato in luce l’importanza di tutti questi fattori, in particolare le ricadute che queste tipologie di test esercitano sull’insegnamento e l’apprendimento, fenomeno conosciuto come *washback effect*. I cosiddetti *policy makers* stessi, i responsabili della progettazione e diffusione di specifiche tipologie di testing, affermano esplicitamente di sfruttare la creazione e l’impiego di test linguistici al fine di influenzare e controllare le pratiche educative di studenti, docenti e istituti.⁵ Ciò ci riporta direttamente alla teoria secondo la quale i test standardizzati rappresentino di fatto strumenti impiegati per fini neo-conservativi a livello educativo.

Standardized testing has been a tool for neoconservative educational interventions that enforce patriotism, nationalist history teaching, national tradition and culture, and law and order in schools. Hunter (1989) explained that this is achieved through using standardized testing to produce the skills required by the state and instill the value the state deems desirable and appropriate.⁶

Di conseguenza viene spontaneo chiedersi quali siano le percezioni rispetto a queste pratiche di testing da parte di coloro che ne fruiscono quotidianamente, ovvero studenti e docenti. Se da un lato gli studi dimostrano come i test esercitino un’inevitabile influenza sulle pratiche di insegnamento e apprendimento, dall’altro risulta di interesse andare ad indagare quanto, nello specifico caso della lingua inglese in Giappone, questa realtà sia percepita per quello che è.

All’interno di questa tesi si ritiene quindi necessario condurre un sondaggio rispetto a quelle che sono le percezioni degli studenti universitari rispetto al proprio percorso di apprendimento della lingua inglese, in particolare in rapporto con la pratica di testing che si ritiene eserciti la maggiore

⁴ Elana SHOAMY, “The Power of Language Tests, The Power of the English Language and the Role of ELT”, in J. Cummins, C. Davison (a cura di), *International Handbook of English Language Teaching*, “Springer International Handbooks of Education”, 15, Springer, 2007, pp.521-2.

⁵ *Ibid*, p.523.

⁶ Osman OZTURGUT, “Learning by Example: Standardized Testing in the Cases of China, Korea, Japan and Taiwan”, *Academic Leadership: The Online Journal*, 9, 3, 2011.

influenza su di esso, ovvero i test di ammissione universitaria. Nello specifico, si andrà ad indagare l'effetto che tale pratica di testing esercita sullo sviluppo delle loro competenze e il *washback effect* sulla loro motivazione nei confronti dello studio della lingua. Prima di effettuare tale indagine, si ritiene essenziale prendere in esame due componenti: in primo luogo l'origine storica del campo della valutazione linguistica, con particolare attenzione alla nascita ed evoluzione delle pratiche di testing standardizzate, e l'influenza che queste esercitano. In seguito, si ritiene necessario ripercorrere a livello storico i processi di valutazione e insegnamento delle lingue straniere in Giappone, con particolare attenzione nei confronti della lingua inglese.

L'idea di fondo dietro a questa analisi, è che sia possibile individuare un pattern storico del Paese nei confronti della valutazione e l'apprendimento delle lingue straniere, radicato in quel che Reesor definisce come un rapporto di "ambiguità e contraddizione" nei confronti di ciò che è considerato "straniero", e che è presente tutt'oggi nelle pratiche di politica linguistica. Se da un lato le più recenti linee guida ministeriali nei confronti dell'insegnamento della lingua inglese spingono verso un suo utilizzo comunicativo, risulta necessario indagare i motivi storici ed ideologici per i quali la realtà continua ad essere ben distante da questi obiettivi dichiarati.

Capitolo 2: Valutazione linguistica

Il campo del *language evaluation* o *assessment* (in italiano, “valutazione linguistica”) è un campo che in anni recenti ha vissuto numerosi cambiamenti, e che racchiude al suo interno scopi, approcci e tecniche estremamente diversificati. Nel prendere in esame questo campo e le sue ramificazioni, è necessario innanzitutto avere una chiara comprensione della terminologia e dei concetti impiegati per descriverlo e analizzarlo. In questo capitolo, dopo un’iniziale analisi di alcuni di questi, si passerà a prendere in esame lo sviluppo diacronico dei processi di valutazione linguistica considerati storicamente rilevanti, scendendo poi nel dettaglio dell’emergere dei test standardizzati su larga scala e la loro diffusione.

2.1 Concetti chiave

In questa tesi si prenderà in esame il sistema di valutazione linguistica dell’inglese all’interno dei test di ammissione universitari, considerato come il principale *large-scale assessment of (English) language proficiency* in Giappone. Per meglio comprendere questo tema, si ritiene necessario definire innanzitutto:

1. Cosa si intende con *assessment*
2. Cosa si intende con *large-scale assessment/testing*
3. Cosa si intende con *language proficiency*

Dopo la loro analisi, si cercherà di trarre delle iniziali conclusioni rispetto a quella che qui si considera la relatività di questi concetti e il loro utilizzo.

2.1.1 *Evaluation, assessment, testing*

I tre termini principali utilizzati per definire il campo della valutazione linguistica in ambito internazionale sono *evaluation*, *assessment* e *testing*. All’interno del dibattito accademico, non esiste una concordanza rispetto alla loro definizione o distinzione, e se da un lato ci sono autori che li utilizzano in maniera intercambiabile, dall’altro c’è chi vede una distinzione netta nei processi e nelle attività che questi descrivono.

All’interno di questa tesi si considerano i termini *language evaluation* e *language assessment* come equivalenti e il fenomeno del *language testing* come un loro precursore e al contempo componente.

Quest'ultima affermazione è una riflessione tratta a partire dall'analisi di Shohamy, che mette in luce come l'utilizzo del termine *language assessment* rappresenti un cambiamento relativamente recente, dovuto al "recent trend to use multiple assessment procedures, not just tests".⁷ L'utilizzo del termine *language testing* per fare riferimento all'intero campo della valutazione linguistica è quindi qui da considerarsi obsoleto, ma ciò non toglie che le pratiche di testing rappresentino ancora un componente fondamentale all'interno del processo più ampio dell'*assessment/evaluation*.

Per avere ben chiara la differenza e il rapporto tra *testing* ed *evaluation* al quale ci si atterrà prevalentemente nei successivi capitoli, è necessario prendere meglio in considerazione innanzitutto cosa si intende con il termine *evaluation* (e in questo caso per esteso, *assessment*). All'interno dell'*Handbook of Education Technology*, Mary Thorpe lo descrive come segue:

Evaluation is the collection of, analysis and interpretation of information about any aspect of a programme as part of a recognised process of judging its effectiveness, its efficiency and any other outcomes it may have.⁸

A partire da questa definizione, è quindi possibile comprendere come l'*evaluation* preveda la raccolta, l'analisi e l'interpretazione di informazioni relative a diversi aspetti di un determinato programma, quali ad esempio la misura delle capacità di uno studente alla fine di un corso. Tuttavia, è importante notare come non si limiti ad essa, poiché la quantificazione del livello di conoscenze o competenze raggiunte alla fine di un percorso formativo è un'attività di testing, che rappresenta solo una delle numerose componenti che compongono una *evaluation* completa in campo educativo.

2.1.2 Large-scale assessment/testing

Riprendendo Brennan, Kuramoto e Koizumi affermano che:

Educational assessment covers a range of assessment types, from classroom assessment to large-scale testing, for the various purposes of assessing achievement or proficiency, providing diagnoses, and conducting placement and selection.⁹

⁷ Elana SHOHAMY, "Second Language Assessment", in G.R. Tucker and D. Corson (a cura di), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 4, Kluwer Academic Publishers, 1997, p.141.

⁸ Fred PERCIVAL, Henry ELLINGTON, Phil RACE, *A Handbook of Educational Technology*, Third Edition, London, K. Page Nichols, 1993.

⁹ Naoki KURAMOTO & Rie KOIZUMI, "Current issues in large-scale educational assessment in Japan: focus on national assessment of academic ability and university entrance examinations", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25, 4, Taylor & Francis Group, 2018, p.415.

Questa citazione fornisce due parametri essenziali. Il primo è che esistono diverse tipologie di valutazione e il secondo è che queste possono avere obiettivi altrettanto differenti. Nel caso di questa tesi, la tipologia che verrà presa in analisi è quella definita come *large-scale assessment/testing*, mentre lo scopo è quello dell'*assessment of language proficiency*.

Le “valutazioni su larga scala” sono solitamente test somministrati ad un ampio numero di studenti nello stesso lasso di tempo e nella stessa modalità.¹⁰ L’obiettivo di questi esami è di valutare gli studenti in maniera imparziale ed uniforme, sia in termini del contenuto preso in esame, sia in termini di modalità di somministrazione (stessa data, durata, anche se in luoghi differenti) e infine, anche in termini di assegnazione di un punteggio finale rispetto ai medesimi parametri.¹¹ Chiamati anche test standardizzati, questi sistemi di valutazione sono tipicamente composti da domande a risposta multipla o vero/falso.

Nel prendere in analisi i processi di valutazione linguistica, risulta però fondamentale tenere a mente anche per quale scopo o uso tali *assessment* vengono attuati. Le interpretazioni tratte a partire dai loro risultati hanno conseguenze e risvolti che possono coinvolgere numerosi livelli della società. I risultati di un *assessment* scolastico portano ad esempio all’attribuzione di un determinato livello di competenza ad un individuo, ma anche a riflessioni sull’efficacia dei processi di insegnamento, di apprendimento e di redazione dei materiali. Determinati livelli di competenza possono significare la possibilità o meno di accedere, ad esempio, a determinate istituzioni scolastiche o, in contesti sociali più ampi, a posizioni lavorative.

2.1.3 (assessment of) Language proficiency

Nel caso di questa tesi, l’oggetto sono i test standardizzati che si pongono come obiettivo la misurazione della cosiddetta *language proficiency*. Nella SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement and Evaluation questa viene definita come “one’s general language knowledge and skills for using the target language for various communicative purposes”¹². Tuttavia, il concetto di *language proficiency* rappresenta un altro elemento rispetto al quale non esiste tuttora una concordanza accademica.

¹⁰ Martha THURLOW, “Large Scale Assessment and Accountability and Students with Special Needs”, in Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw (a cura di), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, Elsevier, 2010, pp.752-758.

¹¹ Michelle CRAFT, Jonathan J. BEARD, “Development and Evolution of the SAT and ACT”, in Brian E. Clauser, Michael B. Bunch (a cura di), *The History of Educational Measurement*, New York, Routledge, 2021, p. 23.

¹² Yuko GOTO BUTLER, “Proficiency Levels in Language”, in Bruce B. Frey (a cura di), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*, SAGE Publications, 2018, pp.1309-10.

Le differenti opinioni rispetto a ciò che la *proficiency* implica, sono il riflesso dei differenti approcci teorici a ciò che viene considerato competenza linguistica. In tal merito, si può sottolineare infatti che la difficoltà nella valutazione in ambito linguistico rispetto alle altre discipline abbia origine nel fatto che una lingua manchi di un contenuto “fisso” e immediatamente apparente a cui poter fare riferimento in maniera universale per una valutazione. Non esiste un consenso unanime e condiviso rispetto a ciò che si può considerare come “padronanza” di una determinata lingua.

Per l’approccio di *generative linguistics* la competenza linguistica è rappresentata dalla conoscenza grammaticale, mentre un approccio sociolinguistico richiede anche una capacità di utilizzare la lingua in maniera appropriata in un contesto sociale. La proliferazione e il susseguirsi storico di questi approcci estremamente diversificati portano all’inevitabile conclusione che il concetto di *language proficiency* non può che rappresentare qualcosa di complesso e sfaccettato che necessita di essere contestualizzato ed esaminato sotto numerosi punti di vista.

La mancanza di un consenso rispetto a standard che possano definire cos’è la *language proficiency* non impedisce comunque il suo costante utilizzo pratico nell’*evaluation*. Il continuo avanzamento della globalizzazione a livello mondiale e i conseguenti multiculturalismo e plurilinguismo che caratterizzano la società moderna sono solo alcuni degli elementi che hanno portato alla necessità costante di valutare le capacità linguistiche degli individui che la compongono. Nel prendere in analisi i processi di valutazione della *language proficiency*, risulta quindi essenziale mettere in luce come il concetto di *language proficiency* non sia e non possa essere inteso come qualcosa di astratto dalla realtà in cui esiste e prende forma, o dagli obiettivi e dalle ideologie teoriche sulla base delle quali viene strutturato.

2.1.4 Relativismo dei concetti chiave

Ciò ci riporta alla difficoltà incontrata nello stabilire una distinzione netta ed universale tra i concetti di *evaluation*, *assessment* e *testing*. L’interpretazione dei loro significati come sopra delineati all’interno di questa ricerca, rappresenta solo una delle possibili alternative. Così come il concetto di *language proficiency* necessita di contestualizzazione, è fondamentale ricordare che anche il processo di valutazione è qualcosa di: “performed in sociopolitical environments and [under] political influences, and their implications must be considered throughout the process”.¹³

¹³ Dominica MCBRIDE, “Evaluation”, in Bruce B. Frey (a cura di), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*, SAGE Publications, 2018, pp.623-624.

Questo presupposto permette di trarre un'iniziale conclusione che risulterà essenziale nello sviluppo dei capitoli successivi e nell'analisi dei processi di valutazione linguistica in ambito giapponese. Essa consiste nella credenza che ciò che può essere considerato separatamente come *evaluation*, *assessment* o *testing* all'interno di una determinata sfera teorica socioculturale, possa di fatti essere percepito in un'altra come un unico processo per questioni di sviluppo storico (es. le riforme del sistema educativo) e le relative ideologie che hanno guidato e sostenuto tali sviluppi. Per tale ragione, nel prendere in analisi un determinato processo di valutazione si ritiene fondamentale contestualizzarlo all'interno dell'ambiente sociopolitico in cui si trova, mettendone in luce le origini e gli obiettivi ideologici sottostanti.

A conferma di ciò, Fulcher, riprendendo Shohamy, evidenzia la correlazione tra pratiche scolastiche e obiettivi politici di più ampia portata, affermando che:

[...] policymakers have always sought to control educational practice through the use of tests, [and] we are more aware than ever of the power of tests (Shohamy, 2001), and the way in which they are used in political systems to manipulate the behavior of teachers and hold them accountable for much wider policy goals.¹⁴

Il processo di valutazione in ambito educativo, o nello specifico linguistico, non consiste quindi nella semplice misura delle capacità e conoscenze di uno studente, ma è un processo che sottintende una serie di paradigmi, obiettivi e risvolti che vanno ben oltre le quattro mura di una classe. Nel momento in cui una *evaluation* prende forma, questa offre una panoramica non solo rispetto al progresso delle conoscenze dello studente, ma anche rispetto al funzionamento dell'intero sistema educativo in relazione agli obiettivi che si prefigge. Un'attenta analisi di un sistema di valutazione ci permette quindi di mettere in luce (e in dubbio) come gli "evaluation goals, methods, and logical and empirical arguments about outcomes reflect the value systems of political, educational, social, and community institutions".¹⁵

In conclusione, sulla base di quanto esaminato fino ad ora, il sistema di *language assessment* della lingua inglese in Giappone dovrà essere preso in considerazione tenendo a riferimento il presupposto per cui gli sviluppi storici della valutazione in campo educativo siano di fatto un riflesso dell'emergenza di cambiamenti socioeconomici, ideologici o culturali ben più ampi.

¹⁴ Glenn FULCHER, "Assessment Literacy for the Language Classroom", *Language Assessment Quarterly*, 9:2, 2012, pp.113-114.

¹⁵ Richard DURÁN, "Cultural Issues that Can Affect the Validity of Educational Evaluations", in Penelope Peterson, Eva Baker and Barry McGaw (a cura di), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, Elsevier, 2010, pp. 592-599.

2.2 Origini storiche dei sistemi di valutazione linguistica

L'analisi dello sviluppo storico della *language evaluation* a cui si fa maggiormente riferimento all'interno del campo accademico è quella di Bernard Spolsky del 1978.¹⁶ Tale ripartizione temporale prevede una divisione in tre distinti periodi considerati in successione progressiva tra di loro, che egli denomina come “pre-scientific”, “psychometric-structuralist” e “integrative-sociolinguistic”. Tuttavia, lo stesso Spolsky in un'analisi di anni recenti, riprende in considerazione la propria categorizzazione mettendone in dubbio la validità. In merito a ciò afferma che:

[...] I see it [language testing] as developed as part of a long history of examinations, starting with the Imperial Chinese system and moving from the selection among an elite to an effort to control mass education systems. The result has been industrialization, so that testing has become big business [...].¹⁷

Analogamente, Brown suggerisce l'utilizzo del termine *movimenti*, al posto di *periodi*, per descrivere gli avanzamenti storici della valutazione linguistica, in quanto ritiene che questi possano sovrapporsi cronologicamente tra di loro e co-esistere in diverse parti del mondo.¹⁸ Tenendo a mente questi presupposti, di seguito si delinearanno gli avvenimenti storici considerati più significativi nello sviluppo dei processi di valutazione a livello mondiale. L'attenzione verrà gradualmente spostata sempre più sulla specifica valutazione linguistica, in particolare della seconda lingua o lingua straniera. Inoltre, come visto nella sezione precedente, è necessario tenere a mente come il concetto di *language evaluation/assessment* rappresenti un avanzamento piuttosto recente del campo, che nella maggior parte di questa analisi verrà quindi preso a riferimento come *language testing*, in quanto gli iniziali processi di *evaluation* si limitavano ad esso.

In tutte le analisi dello sviluppo storico del testing, il complesso di esami imperiali della Cina dinastica rappresenta il primo tentativo documentato di stabilire un sistema su larga scala. Questo non aveva alcun interesse nello stabilire alcun tipo di *evaluation* complessiva come qui intesa, o di influenzare il sistema educativo: il solo obiettivo era quello di portare alla formazione di una élite su base meritocratica. Al contempo, sul fronte europeo si individua il sistema medievale di Treviso, all'interno del quale gli studenti venivano valutati alla fine dell'anno da rappresentanti comunali. Diversamente dal sistema della Cina imperiale, quello italiano aveva un risvolto concreto sul sistema educativo, portando alla variazione del compenso del dirigente scolastico sulla base del

¹⁶ Bernard SPOLSKY, “Introduction: Linguists and Language Testers”, in Bernard Spolsky (a cura di), *Advances in Language Testing Series: 2*, Center for Applied Linguistics, 1978, pp.v-x.

¹⁷ Bernard SPOLSKY, “History of Language Testing”, in Elana Shohamy et al. (a cura di), *Language Testing and Assessment (Third Edition)*, Encyclopedia of Language and Education, Springer, 2017, p.375.

¹⁸ James Dean BROWN, *Testing in Language Programs*, Upper Saddle River, Prentice-Hall Regents, 1996, p.23.

tasso di successo dei suoi studenti. Con le missioni gesuitiche del sedicesimo secolo, la struttura cinese venne importata in Europa ed integrata a quella preesistente. Avvenimenti storici portarono poi a diversi sviluppi e cambiamenti nei sistemi di valutazione di ciascun paese, come ad esempio la creazione del sistema di *baccalauréat* in Francia, o l'introduzione di un sistema di valutazione nel servizio civile britannico. In tutti questi tentativi di stabilire e regolamentare sistemi di testing e valutazione indipendenti, è innegabile l'influenza del sistema imperiale cinese, la cui portata non si limitò quindi solo ai paesi geograficamente circostanti, come Giappone e Corea, ma anche a quelli più distanti.

La maggior parte di questi tentativi sono ascrivibili a ciò che Spolsky definisce come il periodo "pre-scientific", caratterizzato dalla mancanza di nozioni di oggettività, validità o affidabilità nello svolgimento delle valutazioni. Le valutazioni facevano interamente affidamento sul giudizio del docente, considerato intuitivo e automaticamente valido per via della sua autorità in quanto "pedagogus" o "magister".¹⁹ L'avanzamento delle teorie dell'educazione che vede lo spostamento del focus dell'azione didattica dal docente allo studente, portò quindi al passaggio alla successiva fase "psychometric-structuralist".

Anche definito come periodo *scientific*, in questa fase la valutazione iniziò ad attingere da studi scientifici di linguistica e psicologia, alla ricerca di test che potessero offrire una valutazione da considerarsi come "oggettiva". È durante gli anni '60 che si trovò quindi quella congruenza tra approccio strutturalista, dominante nel campo della linguistica, e teorie psicologiche comportamentiste, che favorì la diffusione degli *standardized language test* con domande a risposta multipla.²⁰ In questo contesto che Spolsky definisce anche degli "structuralist discrete point", e sulla base di queste teorie, presero forma alcuni dei maggiori test standardizzati, come ad esempio il *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL). Emersero quindi i primi tentativi di adottare assunti teorici nella creazione di test, per mezzo di nozioni psicometriche come la affidabilità e la validità dei test. La questione dell'affidabilità fu affrontata facendo ricorso ai test a risposta multipla, che garantivano l'oggettività nell'assegnamento di un punteggio. La validità fu invece perseguita attraverso una rappresentazione, per quanto più possibile completa, dei contenuti esaminati. I test necessitavano quindi di contenere numerosi elementi del linguaggio, che secondo le teorie dell'epoca potevano essere appunto divisi in "small discrete point elements".²¹

¹⁹ Paolo E. BALBONI, *Le Sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, 2019.

²⁰ SPOLSKY, "Introduction: Linguists and...", cit., p.vii

²¹ Hossein FARHADY, "History of Language Testing and Assessment", in John I. Liontas (a cura di), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching (First Edition)*, John Wiley & Sons, 2018, p.3.

Con l'avanzamento degli studi sia nel campo della psicologia che della linguistica, fu inevitabile l'emergere di nuovi paradigmi. Carroll (1961) evidenziò per primo la necessità di valutare le capacità linguistiche in maniera *integrated*, e non sulla base di una frammentazione dei contenuti linguistici.²² Un'ulteriore conferma di tale necessità provenne da Oller (1979), secondo il quale la competenza in lingua straniera rappresentava qualcosa di globale, che necessitava l'integrazione di tutte le abilità linguistiche.

he [Oller] hypothesized that language ability is unitary in nature and all language components and skills are different manifestations of this ability. In contrast to discrete point tests, then, the development and use of integrative tests such as cloze and dictation became popular testing techniques.²³

È quindi così che secondo Spolsky si avanza nell'era *integrative-sociolinguistic*. L'idea strutturalista che la conoscenza di una lingua potesse essere ridotta e rappresentata da una selezione di *discrete point items*, venne rimpiazzata dalla consapevolezza della natura infinita delle possibili strutture linguistiche. Al contempo, si sommò a ciò il lavoro del campo della sociolinguistica, che portò alla convinzione che la conoscenza di una lingua implicasse anche la capacità di saperla applicare in base al contesto sociale in cui ci si trova.

Tale assunto venne portato ulteriormente avanti e teorizzato in quella che può essere definita una quarta fase, la *communicative era*. A fine anni '70, Canale e Swain (1980) offrirono un nuovo framework teorico secondo il quale:

linguistic competence, which was the focus of defining and measuring language ability, was considered inadequate for defining and insufficient for measuring language ability. They claimed that a language ability framework should include aspects of communication necessary in the real context of using language.²⁴

È così che il centro dell'attenzione si spostò da *forma* linguistica ad *uso* linguistico, e nacque il concetto di competenza comunicativa inteso come insieme di competenze linguistiche, extralinguistiche e socio-pragmatiche. È sulla base di questa teoria dell'approccio comunicativo che si modellano molte delle teorie di insegnamento e di valutazione moderni.

Fino ad ora, si sono delineati i passaggi fondamentali nell'evoluzione del campo della valutazione linguistica tenendo in considerazione principalmente i progressi e gli studi di stampo teorico-

²² FARHADY, "History of Language Testing...", cit., p.4.

²³ *Ibidem*

²⁴ *Ibidem*

accademico. Nell'analizzare l'emergenza e l'affermazione dei test standardizzati su larga scala, risulta però fondamentale esaminarli da un punto di vista più ampio, considerando anche le circostanze economiche e sociopolitiche che hanno influito sulla nascita del "mercato" dei *large-scale assessment tests*.

2.3 Emergenza dei test standardizzati su larga scala

The rise of formal large-scale examinations of (modern) languages other than one's own began only a century or so ago and is often ascribed to the development of mental testing techniques in the US during and after the First World War, which greatly facilitated the development of so-called objective tests.²⁵

I primi tentativi di somministrare test standardizzati in contesto scolastico sono di fatto riconducibili alla seconda metà del diciannovesimo secolo, ma è con la Prima guerra mondiale che negli Stati Uniti questa tipologia di test venne popolarizzata. Inizialmente utilizzati al fine di testare le capacità mentali dei soldati per stabilire gerarchie in ambito militare, in breve tempo divennero uno strumento popolare anche nel campo dell'educazione. Questa rapida diffusione può essere interpretata come una diretta ripercussione del contesto americano degli anni '20 di rapida crescita e boom economico. L'introduzione di una vasta gamma di nuovi beni di consumo, e la conseguente affermazione di una cultura del consumismo possono essere considerati alcuni dei fattori che portarono all'iniziale commercializzazione dei *large-scale test* e l'apparire di numerose *testing companies* in competizione tra di loro nel vendere i propri prodotti alle diverse istituzioni scolastiche. In breve tempo, i test standardizzati divennero lo strumento più diffuso per dividere gli studenti in diversi curricula sulle base delle loro abilità.²⁶

È quindi in questo contesto, e sulle tracce delle tecniche di testing militari, che per la prima volta negli Stati Uniti venne somministrato il SAT (inizialmente *Scholastic Aptitude Test*, poi *Scholastic Assessment Test*) al fine di valutare coloro che desideravano accedere al sistema di istruzione post-secondario americano. Il SAT nacque di fronte alla necessità di valutare un numero sempre più elevato di studenti in una maniera che, allo stesso tempo, si proponeva di essere imparziale, valida,

²⁵ Liz HAMP-LYONS, "2. Purposes of Assessment", in Dina Tsagari e Jayanti Banerjee (a cura di), *Handbook of Second Language Assessment*, Boston, De Gruyter Mouton, 2016, p.15.

²⁶ N.T. EDWARDS, "The Historical and Social Foundations of Standardized Testing: In search of a balance between learning and evaluation", in *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 10, 1, 2006, p. 8.

oggettiva ed efficiente.²⁷ La fase storica di stabilità economica e accresciuta scolarizzazione portò quindi sia all'aumento di studenti che desideravano proseguire gli studi, sia anche ad una richiesta di test standardizzati che fornissero ai docenti e al personale amministrativo una panoramica chiara della performance dei propri alunni per lo sviluppo e miglioramento del sistema scolastico. Si diffusero quindi test standardizzati più mirati e con obiettivi sempre più diversificati, portando alla nascita di un vero e proprio mercato liberale di test standardizzati.

Nei decenni successivi, come visto nella sezione precedente, gli esperti di *language testing* si iniziarono ad indirizzare verso un approccio sempre più scientifico, alla ricerca di parametri che potessero fornire una maggiore validità e affidabilità nella *evaluation*. La ricerca di standard scientifici che si discostassero dalla tradizione secolare di valutazioni arbitrarie da parte dei docenti, fu quindi giustificata da una ricerca di oggettività che sembrò trovare piena realizzazione nei moderni test standardizzati. Tuttavia, è importante mettere in luce come questa propensione non fu unicamente dettata da ragioni di tipo teorico-accademico, ma avesse di fatto anche motivazioni economiche. Spolsky (2001) riassume la doppia natura di questa scelta come segue:

Much of the criticism of traditional essay examinations was based on evidence that different judges make different judgements, and even that the same judge makes different judgements on different occasions. To obtain a fair result, then, one needed to use more than one judge, increasing the cost of the assessment procedure. The higher costs of multiple judges favored objective multiple-choice tests over open-ended instruments.²⁸

Le due tendenze che portarono quindi al definitivo radicamento dei test standardizzati nel contesto scolastico furono quindi la ricerca nell'ambito accademico di *reliability* e *validity* (riscontrabile all'interno degli *industrialized objective tests*) e una richiesta del mercato di metodi di valutazione quanto più accurati, che potessero fornire misurazioni delle competenze degli studenti senza richiedere un elevato costo.

Un altro fattore che giocò un ruolo importante nello sviluppo e nella diffusione dei test standardizzati fu la teoria sociale del funzionalismo. Questa teoria si basa sul presupposto che l'obiettivo principale della società debba essere quello di formare gli individui in modo tale che sviluppino le capacità necessarie per il futuro ruolo sociale che andranno a ricoprire.²⁹ Secondo tale prospettiva, il sistema scolastico rappresenta quindi un attore cruciale nella suddivisione e

²⁷ Kentaro KATO, "Measurement Issues in Large-Scale Educational Assessment", in *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 55, 2016, p.149.

²⁸ Bernard SPOLSKY, "The state of the art in language assessment: Notes for third millennium", in *Russian Language Journal*, 55, American Councils for International Education, 2001-2005, p.175.

²⁹ EDWARDS, "The Historical and Social...", cit., p.9.

gerarchizzazione degli studenti sulla base delle loro abilità, e la conseguente formazione di una società rigidamente divisa su base meritocratica. Questo fine è perseguibile in maniera facilitata per mezzo dei test standardizzati, che permettono di stabilire una “classifica” chiara ed “oggettiva” tra gli studenti sulla base dei loro risultati accademici. È su questa base meritocratica che sono strutturate la maggior parte delle istituzioni scolastiche contemporanee, situazione che, tuttavia, comprende però anche dei rischi e dei risvolti negativi. Se lo scopo ultimo del sistema educativo è quello di guidare gli studenti verso l’ottenimento di risultati positivi nei test standardizzati, spesso viene a perdersi il focus sull’apprendimento. Idealmente, “what is learned should determine what is tested”³⁰, ma, sulla base della teoria funzionalista, si concretizza il rischio dell’opposto.

Tornando allo sviluppo dei test standardizzati, dalla ricerca in materia di *language testing* da parte di docenti e accademici indipendenti, si passò in breve tempo alla nascita di “small psychological testing corporations, most of which were in due course swallowed by publishers, only to be taken over in due course by large international conglomerates”.³¹ Uno dei principali prodotti di questi conglomerati è il TOEFL visto in precedenza, che per Spolsky rappresenta “a prime example of an industrial test, open to market forces rather than independent innovation”.³²

A questo punto, risulta necessario aprire una breve parentesi su quello che invece è stato lo sviluppo dei test standardizzati su larga scala in ambito britannico. Diversamente dagli sviluppi statunitensi, i cambiamenti nelle tecniche di valutazione linguistica e i primi tentativi di *large-scale assessment* del primo Novecento inglesi non avevano alcun collegamento con le *mental testing techniques* militari americane. Dopo una lunga tradizione di “assessment of achievement”, nel 1913 il primo Cambridge Certificate of Proficiency venne introdotto. Lo scopo di questo test era inizialmente di valutare la *proficiency* linguistica di coloro che avrebbero poi insegnato la lingua. In seguito, numerosi centri di ricerca accademica, solitamente affiliati con università, iniziarono a sviluppare una serie di *language tests* indipendenti, che sfociarono poi negli anni ’70 con l’inevitabile predominanza dell’“University of Cambridge Local Examination Syndacate”.

La tradizione europea di valutazione orale, i differenti contesti storici e i fattori socioeconomici, sono solo alcuni dei fattori che portarono alla formazione di due “scuole” di *evaluation*, in particolare in materia di valutazione della *proficiency* dell’inglese come lingua straniera. Questa direzione in ambito europeo fu anche sostenuta dall’emergenza, vista in precedenza, dell’approccio comunicativo in ambito teorico-accademico. Fulcher sottolinea come il ritorno ad una tipologia di

³⁰ EDWARDS, “The Historical and Social...”, cit., p.10.

³¹ SPOLSKY, “History of Language Testing”, cit., p.379.

³² *Ibid*, p.380.

valutazione più incentrata sull'individuo potesse rappresentare una “ribellione” nei confronti di un sistema di testing che aveva perso di vista il focus sullo studente, l'essere umano che di fatto sosteneva il test.³³ Questa rappresentò quindi una delle ulteriori motivazioni per cui, in paragone al sistema americano maggiormente standardizzato del TOEFL, il sistema di valutazione linguistica di matrice britannica prevedesse un approccio maggiormente “olistico”. A contribuire a questa credenza fu anche l'idea che:

language proficiency is scalable rather than a set of partially related abilities in performing various language functions. As a result, they need to be accepted by consensus rather than validated in practice or theory.³⁴

È sulla base di questa teoria della *evaluation* basata su una serie di *language scales*, che in Europa nacque il *Common European Framework*, che comprende una serie di *scales* intese per diversi tipi di conoscenza e competenza linguistica.

Il dibattito e il contrasto tra i due approcci ai metodi di valutazione sono ancora molto attuali, e molto diversificati sulla base dei contesti all'interno dei quali ci si trova e si prende in esame la questione. Da un lato, dopo la Seconda guerra mondiale la prevalenza dell'egemonia statunitense a livello mondiale ha portato all'affermazione e alla “universalizzazione” dei test standardizzati su larga scala basati su domande a risposta multipla in tutto il mondo. Dall'altro, nell'ambito accademico del *language assesment* si è raggiunto un tacito accordo sulla effettiva divisione “between standard proficiency tests measuring overall language ability, developed and administered by professional organizations on the one hand, and those of curriculum-based and teacher-made tests on the other”.³⁵

In anni recenti, il focus dell'ambito accademico della *language evaluation* si è spostato sulle tecniche di *alternative assessments*, ma ciò non impedisce la continua e sistematica fruizione dei test standardizzati su larga scala in tutto il mondo, in particolare per quel che concerne le lingue straniere. Inoltre, la loro portata ha un'influenza diretta e individuabile nell'ambito scolastico della creazione dei curricula. Come vedremo più nel dettaglio nei capitoli successivi, è infatti l'egemonia di test standardizzati tipici della matrice americana ad avere contribuito ad influenzare profondamente la creazione dei programmi di insegnamento della lingua inglese in Giappone.³⁶

³³ John SHILLAW, “Language Testing @ 55: a review of 55 years of foreign language assessment”, in *Academia. Bungaku · Gogakuhen*, 101, Nanzan University, 2017, p.7.

³⁴ SPOLSKY, “History of Language Testing”, cit., p.380.

³⁵ FARHADY, “History of Language Testing...”, cit., p.6.

³⁶ EDWARDS, “The Historical and Social...”, cit., p.11.

2.4 Riepilogo

La ricerca accademica sulla *language evaluation* rappresenta un campo ancora relativamente recente, rispetto al quale risulta difficile stabilire definizioni universalmente riconosciute.

All'interno di questo capitolo si è innanzitutto delineata una distinzione tra i termini *evaluation/assessment* e *testing*, sottolineando quanto essa sia relativa ai presupposti ideologici-culturali ad essi sottostanti. All'interno delle numerose tipologie di sistemi di valutazione, quella qui d'interesse è il *large-scale assessment* che si prefigge come obiettivo l'*assessment of language proficiency*. Questi sono frutto di una lunga storia di evoluzione di sistemi di valutazione linguistica che ha preso forma a partire dal sistema imperiale cinese e che, a sua volta, può essere analizzata sulla base di diversi parametri. Nonostante le diverse definizioni e interpretazioni di come gli attuali sistemi di *assessment* siano venuti in essere, ciò che risulta evidente è lo spostamento verso processi sempre più "scientifici" e misurabili in una maniera considerata oggettiva e affidabile. I cambiamenti nei metodi di valutazione sono però riflesso di cambiamenti non solo a livello di ricerca accademica, ma anche degli obiettivi e delle circostanze economiche-sociopolitiche dei tempi. L'emergenza dei test standardizzati su larga scala è ascrivibile in parte anche a ragioni di mercato e ideologiche come quella del funzionalismo. È sulla base di questi presupposti che si giunge alla realtà moderna di un vero e proprio "mercato" di "industrial tests", dove la concorrenza tra loro è spesso dettata da più motivazioni economiche che di validità accademica. La portata di questi test è diventata tale da avere ripercussioni dirette sui curricula di insegnamento, ed è tenendo a mente questo aspetto che si proseguirà nell'analisi del capitolo successivo.

Capitolo 3: Educazione e valutazione linguistica in Giappone

In anni recenti il Giappone ha intrapreso una serie di riforme in ambito educativo con l'obiettivo di perfezionare il sistema scolastico affinché possa essere considerato al passo col nuovo millennio e le sfide da esso poste. Tale volontà è stata innescata in particolare da un report del 1984 redatto dal Consiglio Ad Hoc sull'Educazione, che “urged Japan to shift its focus from standardized, conventional rote learning towards learning that would help children develop the flexible and independent mindsets needed to think, judge, and take responsibility for their actions”.³⁷ A partire da quel momento, il Giappone ha messo in atto una serie di riforme rispetto a una vasta gamma di questioni, mirate a promuovere una “educazione del ventunesimo secolo”, che includevano la revisione dei *national curriculum standards*, dei test d'ammissione all'università, della formazione del personale docente e non solo. L'obiettivo principale era quindi quello di potenziare le capacità di pensiero autonomo e di giudizio degli studenti, anche per mezzo di maggiori capacità comunicative in lingua inglese.

Ciononostante, questi tentativi di cambiamento si sono dovuti confrontare con una tradizione secolare di studio mnemonico, in particolare per quel che riguarda le lingue straniere, basato su tecniche di traduzione letterale e studio della grammatica. Questo approccio, presente per l'appunto in Giappone da millenni, si è di fatto radicato in particolar modo ai tempi dello Shogunato, per via di quello che poteva essere definito come un timore nei confronti delle pericolose influenze “straniere”. Tuttavia, è importante sottolineare come diversi accademici continuino a individuare questi medesimi timori anche dietro le politiche linguistiche più moderne, che, nonostante all'apparenza sembrano tendere verso approcci maggiormente comunicativi, nella pratica continuano ad essere limitate a tecniche di apprendimento passive.

Un ulteriore ostacolo all'ottenimento di questi obiettivi è individuabile, inoltre, nella tendenza a strutturare lo studio e l'insegnamento al solo fine del superamento degli esami, che a loro volta si interfacciano con una tradizione di test scritti e standardizzati, la quale ha inizialmente avuto origine come frutto dell'influenza della Cina dinastica ed è poi stata consolidata dall'egemonia statunitense del dopoguerra. All'interno di questa tesi si individua nello specifico il sistema di ammissione universitario come un importante fattore nel dettare i parametri di ciò che viene scelto come contenuto a livello dell'insegnamento secondario, non solo della lingua inglese. Ciò che viene ritenuto come necessario per l'accesso ad università di prestigio, che a sua volta è un fattore

³⁷ Shinichi YAMANAKA e Kan Hiroshi SUZUKI, “Japanese Education Reform Towards Twenty-First Century Education”, in Fernando M. Reimers (a cura di), *Audacious Education Purposes*, Springer, 2020, p. 82.

determinante nel garantirsi una chance al raggiungimento di posizioni lavorative e sociali di rilievo, diventa quindi essenziale all'interno dei curricula scolastici.

Per avere un quadro completo di come le politiche di educazione alla lingua straniera, e i relativi sistemi di valutazione linguistica siano giunti alla loro forma attuale, si ritiene fondamentale ripercorrere all'interno di questo capitolo gli sviluppi storici dei contatti del Giappone con le lingue straniere nel corso dei secoli. Dopo un'analisi della strutturazione del primo sistema educativo a livello nazionale con la restaurazione Meiji e il suo sistema di politiche in materia di educazione alla lingua straniera, ci si concentrerà sull'importanza e l'influenza esercitata dal Consiglio Ad Hoc del 1984. Dopo un'analisi delle riforme del sistema scolastico indirizzate al nuovo millennio, si prenderà quindi in esame l'attuale sistema di esami di ammissione universitaria, con particolare attenzione alle critiche mosse nei suoi confronti. Nel capitolo successivo, si esamineranno quindi le ricadute di queste pratiche di testing sull'insegnamento e l'apprendimento della lingua per mezzo del fenomeno conosciuto come *washback effect*.

3.1 Analisi storica dei contatti linguistici con l'estero (pre-Meiji)

Nonostante non esistano dati certi in materia, è comunemente riconosciuto in ambito accademico che l'apprendimento della lingua cinese “classica” in Giappone abbia avuto inizio all'incirca due millenni fa. Il metodo adottato era il cosiddetto “*yakudoku*” (*yaku* 訳 – traduzione / *doku* 読 – lettura), una tecnica di traduzione grammaticale così strutturata: (1) traduzione parola per parola dalla lingua originaria, (2) riorganizzazione dell'ordine dei termini affinché rispecchiasse la struttura linguistica del giapponese (3) rielaborazione dei termini tradotti e riordinati in una forma più naturale in giapponese.³⁸ L'impiego di questo metodo risulta significativo perché continua ad essere applicato tutt'oggi nelle lezioni di lingua giapponese per la lettura e decodificazione del cinese classico, fornendo quindi l'iniziale imprinting dell'apprendimento delle lingue straniere agli studenti. Questo primo approccio alla lingua straniera diventa quindi essenziale nell'influenzare ogni futuro incontro degli studenti con lingue diverse dal giapponese, diventando simbolicamente il metodo “universale” di apprendimento delle lingue straniere.

³⁸ Donna TATSUKI, “Historical Overview of Foreign Language Policies in Japan”, in *Kenkyū Nenbō*, 59, Kobe City University of Foreign Studies, 2019, p.6.

Ritornando alle origini di questo metodo e ai primi contatti linguistici dell'arcipelago giapponese con l'estero, questi si sarebbero verificati con la lingua cinese tramite la penisola coreana, innescando un processo di integrazione linguistica che, tra scambi linguistici e manipolazioni autoctone, avrebbe portato all'origine di ciò che nei secoli sarebbe poi diventato l'antenato dell'attuale lingua giapponese. Ai tempi, lo studio delle lingue cinese e coreana non rappresentava solo un importante strumento necessario ai fini comunicativi, ma anche un metodo per ottenere una maggiore comprensione rispetto ai due Paesi, alle loro culture e soprattutto per accedere alle rispettive conoscenze accademiche.³⁹

Il primo contatto con le lingue europee avvenne invece dopo diversi secoli, quando nel 1543 una spedizione portoghese approdò a Tanegashima. Fu per mezzo di questo avvenimento che vennero introdotte per la prima volta le lingue portoghese e spagnola in territorio giapponese, portando ad un'ulteriore integrazione linguistica che è riscontrabile tutt'ora in diversi termini derivanti dai due idiomi. La terza lingua ad essere introdotta fu l'olandese nel 1580, che diversamente dalle prime due, venne sfruttata solo a fini commerciali. Fu anche per questo motivo che dopo il 1639 i contatti con quest'ultima si sarebbero mantenuti costanti, mentre quelli con spagnolo e il portoghese sarebbero andati incontro ad una brusca interruzione, data la loro affiliazione non solo commerciale ma anche alle missioni religiose. A partire da questa data, il Giappone decise di adottare una politica isolazionista per tenere alla larga quelle che erano considerate le "pericolose" influenze di missionari spagnoli e portoghesi, una scelta che portò a due secoli di quasi completa chiusura al resto del mondo.⁴⁰ L'unico contatto con l'esterno che venne mantenuto costante fu per l'appunto quello con l'Olanda, per scopi commerciali nel porto di Nagasaki. Così come per le prime due lingue ad essere introdotte, i prestiti linguistici dall'olandese risalenti ad allora sono tutt'oggi riscontrabili nella lingua giapponese.

Durante questo periodo di isolazionismo, vennero impiegati due metodi di apprendimento della lingua olandese: uno consisteva nell'applicazione pratica della lingua in occasione degli scambi commerciali per poter condurre le negoziazioni; il secondo nello studio teorico della lingua al fine di poter accedere alle conoscenze scientifiche europee, come ad esempio le ricerche in campo medico.⁴¹ L'interesse per lo studio della lingua olandese, e il conseguente accesso ad un vasto campo di conoscenze accademiche che questo comportava, non si limitò solo all'area portuale di Nagasaki, ma si espanse in tutto il paese. Dopo alcune traduzioni di testi olandesi e la loro relativa

³⁹ Minoru SHIMIZU, "Japanese English Education and Learning: A History of Adapting Foreign Cultures", in *Educational Perspectives*, 43, 2010, p.6.

⁴⁰ TATSUKI, "Historical Overview of Foreign...", cit., p.7.

⁴¹ SHIMIZU, "Japanese English Education...", cit., p.6.

diffusione sul territorio nazionale, iniziarono quindi ad emergere dizionari e vere e proprie istituzioni accademiche dedicate allo studio della lingua. Tra queste, risalta come esempio di particolare importanza Tekijuku, un centro di studio della lingua olandese fondato nel 1838 all'interno del quale per mancanza di individui in grado di padroneggiare la lingua parlata, si fece ricorso a tecniche tradizionali di traduzione grammaticale per consentirne l'apprendimento e l'insegnamento. In questo modo, la pronuncia della lingua non venne in alcun modo preservata o presa in considerazione, portando a un sistema in cui:

language learning was not equated with functional communication; for the most part it was relegated to mere de-coding for the purpose of knowledge accumulation.⁴²

Gli studi all'interno del Tekijuku si basavano quindi su tre principi di fondamentale importanza: il primo, che il fine dello studio non fosse per se stessi, ma per mettersi al servizio degli altri. Il secondo, che uno studente potesse ricevere consigli dagli studenti più anziani, ma che dovesse studiare principalmente da solo. E il terzo, che gli studenti venissero sottoposti a valutazione sei volte al mese, elemento che suggerisce l'alta competitività come strumento educativo dei tempi. In sostanza, l'apprendimento della lingua olandese non era quindi fine a se stesso, ma inteso come uno strumento per perseguire conoscenze mediche che sarebbero poi state sfruttate al servizio della comunità.⁴³

È quindi grazie a queste circostanze che vennero stabilite le basi per l'insegnamento delle lingue straniere che avrebbero poi rappresentato il punto di partenza nell'insegnamento della lingua inglese. Il primo contatto documentato con essa avvenne nel 1600 col naufragio di William Adams a sud del Kyūshū. Il suo conseguente incontro con lo shōgun Tokugawa Ieyasu venne riportato come positivo e amichevole, innestando un contatto da parte del re James I al fine di stabilire rapporti commerciali.⁴⁴ Nonostante questo iniziale positivo avvicinamento tra i due paesi, come già menzionato in precedenza, a partire dal 1638 fino al 1853 il Giappone si sarebbe chiuso al resto del mondo per timore dell'avanzamento dell'imperialismo europeo. Lo studio delle lingue straniere, bandito e pesantemente perseguito (fatta eccezione per lo studio dell'olandese, considerato per l'appunto non fine a se stesso ma necessario per l'assimilazione di nuove conoscenze mediche che avrebbero servito la comunità), andò incontro a una sola istanza eccezionale agli inizi del diciannovesimo secolo in concomitanza con l'espansione degli imperi britannico e russo in Asia.

⁴² TATSUKI, "Historical Overview of Foreign...", cit., p.7.

⁴³ SHIMIZU, "Japanese English Education...", cit., p.6.

⁴⁴ Matthew REESOR, "The Bear and the Honeycomb: A History of Japanese English Language Policy", in *NUCB Journal of Language, Culture and Communication*, 4, 1, 2002, p.42.

In questa occasione, il Bakufu ordinò che sei interpreti si incaricassero di apprendere le lingue inglese e russa al fine di ottenere informazioni rispetto alle attività delle potenze imperiali che stavano guadagnando sempre più terreno nel continente asiatico. Jan Cock Blomhoff, assistente olandese al commercio, nel 1809 fu incaricato di insegnare la lingua inglese ad interpreti giapponesi per fini di sicurezza nazionale, diventando così il primo esempio documentato di docente della lingua inglese in territorio giapponese. Il primo docente di madrelingua inglese, invece, fu Ranald MacDonald, che nel giugno del 1848 giunse sulle coste dell'Hokkaido a discapito delle politiche isolazioniste in vigore. Ulteriori quattordici traduttori furono incaricati di studiare con lui per sei mesi. È importante sottolineare come, anche in questa evenienza, l'approccio del Bakufu rimase di diffidenza e chiusura nei confronti delle influenze straniere; infatti, rispetto ai sei interpreti allievi di Blomhoff impose che:

Due to fears that those six might transmit ideas to other they were ordered on pain of death to not become literate in those languages. This incident highlights a theme within Japanese foreign language policy that continues to this day. There was, and continues to be, a tension between the desire for useful foreign ideas, along with the desire to avoid foreign influence.⁴⁵

Tale presa di posizione da parte del Bakufu è quindi rappresentativa della ambiguità da parte delle autorità giapponesi nei confronti dell'apprendimento delle lingue straniere durante questo periodo storico. Se da un lato sussisteva il desiderio di apprendere maggiormente rispetto al mondo esterno e attingere alle conoscenze che questo poteva offrire, dall'altro rimaneva saldo il timore delle conseguenze che tali contatti avrebbero potuto portare a livello interno. Per Reesor, questa attitudine nei confronti del mondo esterno e delle lingue straniere, radicata in un senso di ambiguità e contraddizione, rappresenta un precedente storico che è presente tutt'oggi nelle politiche di educazione alla lingua straniera, ed è a suo dire la motivazione chiave del fallimento del contemporaneo sistema di educazione alla lingua inglese.⁴⁶

È tenendo a mente questa importante considerazione che si prenderanno in esame le politiche relative all'insegnamento e alla valutazione della lingua straniera dei secoli a venire, il cui inizio ufficiale è associabile alla restaurazione Meiji. Tra le numerose cause che portarono a questo momento di svolta storico, risulta significativo l'arrivo nel 1853 del Commodoro Perry, che, paventando il pericolo di una invasione americana, impose l'apertura del paese all'estero e la fine

⁴⁵ Craig HAGERMAN, "English Language Policy and Practice in Japan", in *Ōsaka Jogakuin College Kiyō Journal*, 6, 2009, pp.48.

⁴⁶ REESOR, "The Bear and the Honeycomb...", cit., p.42.

del periodo di isolazionismo. Fu così che il Giappone iniziò una intensa fase di scambi, non solo economici, ma anche ideologici e culturali, con il resto del mondo, e per la prima volta l'insegnamento della lingua inglese prese una forma strutturata.

3.2 La restaurazione Meiji e il primo sistema educativo a livello nazionale

Fino ai primi anni '80 dell'Ottocento, il Giappone fu caratterizzato da una grande ammirazione per tutto ciò che veniva considerato di matrice "occidentale". I tre slogan principali della restaurazione Meiji furono infatti di "Civilization and Enlightenment", "Enrich the Country, Strengthen the Military", e "Industrialization".⁴⁷ Fu in questa fase che il nuovo governo prese a modello diversi paesi europei per riformare il proprio apparato statale e sistema educativo. In epoca pre-Meiji il Paese era caratterizzato dalla presenza di diversi tipi di istituzioni scolastiche, le quali però ponevano una forte enfasi sulla cultura "classica" e si caratterizzavano per una mancanza di uniformità in termini di contenuti di apprendimento, tecniche di insegnamento e sistemi di valutazione. Risultava quindi evidente la necessità di adottare un sistema scolastico moderno e unificato. Con la fondazione del primo Ministero dell'Educazione nel 1871 venne istituito un sistema ispirato alla suddivisione americana (tre livelli di istruzione) e ai principi di amministrazione centralizzata francese. Al fine di emulare i sistemi di matrice occidentale, il governo decise di assumere numerosi docenti specializzati stranieri e al contempo di inviare studiosi giapponesi all'estero. I libri di testi adottati erano per la maggior parte traduzioni o copie di testi provenienti dall'America o dall'Europa, e all'interno del *national curriculum standards* del 1871 venne incluso per la prima volta l'insegnamento della lingua inglese nelle scuole medie. Questa lingua divenne inoltre il mezzo di istruzione in numerose università di prestigio, per l'accesso alle quali fu integrata negli esami di ammissione una sezione di valutazione di conoscenza della grammatica inglese e di complesse tecniche di traduzione, gli stessi requisiti che si incontrano nelle procedure d'esame odierne.⁴⁸

Fu in questi anni, che all'interno del parlamento giapponese venne proposta per la prima volta l'introduzione di un sistema di esami d'ammissione centralizzato per l'accesso alle università ad imitazione del sistema imperiale cinese. L'effettivo sistema messo in atto fu di fatto ispirato alla

⁴⁷ Dokuritsu Gyōsei Hōjin Kokusai Kyōryoku Kikō (Japan International Cooperation Agency), *The History of Japan's Educational Development: What Implications Can be Drawn for Developing Countries Today*, Institute for International Cooperation, Japan International Cooperation Agency, 2004, p.14.

⁴⁸ HAGERMAN, "English Language Policy...", cit., p.49 / REESOR, "The Bear and the Honeycomb...", cit., p.43

burocrazia prussiana, ponendo l'enfasi sull'importanza dell'istruzione post-secondaria come mezzo utile alla creazione di lavoratori professionalizzati in grado di sostenere il Paese nella sua crescita e competitività internazionale. Come visto in precedenza nei primi casi di apprendimento delle lingue straniere, si rafforzò quindi la credenza dell'educazione come necessaria ai fini del bene comunitario, e non per la crescita e l'arricchimento dell'individuo. Al contempo, si radicò l'idea che l'istruzione a livello di scuole elementari, medie e superiori dovesse essere mirata al superamento di tale esame di ammissione per gli istituti universitari, creando quella cultura che viene definita comunemente come "*jigoku shiken*" o "*examination hell*".⁴⁹ Tale cultura trovò terreno fertile inoltre nei valori neo-Confuciani, per i quali l'impegno personale ed accademico all'interno dei test rappresentavano la possibilità di riscatto e crescita a livello sociale.

In breve tempo si andò a stabilire una gerarchia tra le università, in linea con quello che era considerato il calibro di ciascun corpo studentesco, e le aziende a loro volta apportarono una riorganizzazione interna adattandosi ad essa. Prese forma in questo modo un sistema sociale all'interno del quale la capacità di uno studente di superare l'esame di ammissione per gli istituti universitari considerati di prestigio simboleggiava il prerequisito pressoché essenziale per poter anche solo pensare di accedere a posizioni lavorative di alto rango, sia a livello di corporazioni aziendali private che a livello di istituzioni pubbliche. Gli studenti iniziarono ovviamente ad indirizzare i propri sforzi al superamento dell'esame di ammissione per quelle che consideravano le istituzioni di maggior pregio che avrebbero garantito loro una maggiore sicurezza nell'assicurarsi una posizione lavorativa stabile e rinomata. Il risultato fu un ulteriore rafforzamento del potere esercitato dagli esami di ammissione universitari nell'orientare le scelte degli studenti circa il loro futuro, le cui capacità di raggiungimento di tali traguardi diventarono, sulla base dei valori neo-Confuciani prima menzionati, sinonimo delle attitudini di un individuo alla dedizione allo studio e in seguito al lavoro.

È importante inoltre mettere in luce come tale corrente di pensiero non fosse solo specchio dei valori neo-Confuciani, ma anche in linea con la teoria sociale del funzionalismo vista nel capitolo precedente. Tale teoria, basata sul presupposto che l'obiettivo principale della società sia quello di formare gli individui sulla base del ruolo che andranno a ricoprire, fa grande affidamento sulla gerarchizzazione scolastica su base meritocratica. L'uso, in questo caso, di test di ammissione di tipo standardizzato rappresenta la metodologia ideale per stabilire una "classifica" tra gli studenti, e

⁴⁹ Kangmin ZENG, "Japan's Dragon Gate: the effects of university entrance examinations on the educational system and students", in *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 25, 1, Routledge, 1995, p. 60.

conseguentemente distribuirli rispetto ai ranghi sociali a livello lavorativo che andranno poi coerentemente a ricoprire.⁵⁰

Tornando alla questione dell'insegnamento dell'inglese, l'iniziale ammirazione per tale lingua e per le conoscenze provenienti dall'estero fu tale che il primo Ministro dell'Educazione Mori Arinori suggerì l'utilizzo su scala nazionale della lingua inglese al posto della lingua giapponese, data le difficoltà riscontrate nei tentativi di modernizzare quest'ultima. Ciononostante, è importante sottolineare come anche in questo periodo l'approccio allo studio della lingua inglese fosse improntato all'utilizzo dei metodi *kaidoku* e *yakudoku* menzionati in precedenza, con uno scarso riguardo per lo sviluppo di abilità orali/comunicative al di fuori dei circoli più elitari.⁵¹ L'approccio allo studio dell'inglese per mezzo di tecniche di traduzione e di lettura era erede di una tradizione secolare di metodi di apprendimento delle lingue straniere che aveva avuto inizio con il cinese ed era stato riaffermato con lo studio dell'olandese. Anche i primi centri di studio della lingua inglese emersi negli ultimi anni dello shogunato in seguito all'arrivo del commodoro Perry (rispettivamente stabiliti a Nagasaki nel 1858 e Yokohama nel 1861) erano incentrati sull'utilizzo delle tecniche *kaidoku* e *yakudoku*.⁵² All'interno di questi centri, data la prevalenza di missionari protestanti americani, fu l'inglese di matrice americana a diventare la variante standard ad essere insegnata.

Il fervente interesse per la lingua inglese e tutto ciò che era considerato di matrice occidentale andò incontro ad un brusco cambio di rotta a partire dagli anni '80 dell'Ottocento. Iniziò ad emergere un sempre più evidente sentimento nazionalista in reazione a tale fascinazione, che prese forma in diversi libri e pubblicazioni che mettevano in guardia rispetto ai rischi del colonialismo europeo e cercavano di riportare l'attenzione sull'orgoglio nazionale giapponese.⁵³ All'interno delle università in cui l'inglese era stato inserito come mezzo di istruzione, si tornò gradualmente all'uso del giapponese, e il ministro Mori Arinori venne assassinato da un ultranazionalista.

Gli avvicendamenti storici dei tempi non fecero altro che solidificare questa tendenza: le due vittorie nella guerra sino-giapponese del 1894-95 e nella guerra russo-giapponese del 1904-5 aumentarono ancora di più lo spirito nazionalista e di orgoglio linguistico, portando ad un declino della popolarità della lingua inglese. Nonostante agli occhi della pubblica opinione l'interesse per l'inglese fosse in calo, il governo rimase su una linea di promozione del suo insegnamento, data la costante espansione verso il mondo esterno. Venne inoltre in essere un acceso dibattito rispetto alla

⁵⁰ Edward R. BEAUCHAMP, "The Development of Japanese Educational Policy, 1945-85", in *History of Education Quarterly*, 27, 3, History of Education Society, 1987, p.311.

⁵¹ TATSUKI, "Historical Overview of Foreign...", cit., p.9.

⁵² SHIMIZU, "Japanese English Education...", cit., p.9.

⁵³ Minoru IKE, "A Historical Review of English in Japan (1600-1880)", in *World Englishes*, 14, 1, Wiley, 1995, p.5.

scelta di mantenere o meno l'inglese come materia obbligatoria all'interno del sistema di pubblica istruzione.⁵⁴ È in questo frangente che si può individuare una suddivisione fondamentale nell'educazione alla lingua inglese che è presente a tutt'oggi in Giappone.

Tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento si consolidarono due correnti di approccio allo studio della lingua: da un lato una indirizzata allo studio del *juken-eigo* (inglese per la preparazione agli esami) e, dall'altro, una volta allo studio dell'inglese comunicativo (per i fini governativi di importazione delle conoscenze tecnologiche occidentali: *eigo*).⁵⁵ Gli studiosi dell'epoca definirono i due metodi come *hensoku* (irregolare) e *seisoku* (regolare). Il primo faceva forte riferimento alla tradizione di insegnamento della lingua cinese classica per mezzo della tecnica di *yakudoku* vista fino ad ora, che venne a sua volta applicata allo studio della lingua inglese in maniera analoga. Imura individua la prima istanza di *juken-eigo* nell'esame di ammissione dell'università Todai del 1890, e il primo utilizzo del termine stesso in una pubblicazione del 1916, nonostante il primo effettivo manuale dedicato allo studio per l'inglese fine al superamento dell'esame di ammissione universitario fosse risalente già al 1905. Questo testo, "*Eibun Kaishaku-hō*" (*Method for interpreting English texts*), incentrato sulle tecniche di traduzione letterale dell'inglese richieste negli esami di ammissione, rappresentò la base su cui si svilupparono tutti i manuali seguenti.⁵⁶

Le due traiettorie di *juken-eigo* e *eigo* per la comunicazione si mantennero costanti anche nei decenni a seguire, e nel giro di pochi anni, il *juken-eigo* divenne preminente all'interno dei programmi di insegnamento della lingua inglese negli istituti statali e anche nelle accademie private, con numerose pubblicazioni in merito. Lo studio di tale lingua si consolidò quindi non come uno strumento necessario per fini comunicativi, ma puramente indirizzato all'accesso ad un'istruzione superiore.⁵⁷

English was widely adopted as a screening process for elite education. As a result, the so-called *juken-eigo* (English for the purpose of the entrance examination) became the main goal of learners rather than English for communication. The focus of their learning was on

⁵⁴ REESOR, "The Bear and the Honeycomb...", cit., p.44.

⁵⁵ TATSUKI, "Historical Overview of Foreign...", cit., p.11.

⁵⁶ IMURA Motomichi, *Nihon no Eigo Kyōiku 200nen* (Duecento anni di insegnamento dell'inglese in Giappone), *Eigo Kyōiku 21 seiki Sōsho* (Collana sull'insegnamento dell'inglese nel ventunesimo secolo), Taishūkan Shoten, 2003, p.177.

⁵⁷ Yukiko HOSOKI, "English Language Education in Japan: Transition and Challenges", in *Kyūshū Kokusai Daigaku Kokusai Kankei Gakuronshū*, 6, 1/2, 2011 p.201.

the memorization of grammar and vocabulary for translating English into Japanese, with little attention paid to pronunciation or use.⁵⁸

Nonostante lo status della lingua inglese fosse in declino all'interno dell'opinione pubblica, aumentò così la sua importanza all'interno dell'educazione superiore, diventando un prerequisito fondamentale per l'accesso agli studi universitari. Nel 1922 il Ministro dell'Educazione invitò il linguista britannico Harold Palmer in Giappone per riformarne l'insegnamento a livello nazionale e per dirigere l'Istituto per la Ricerca sull'Insegnamento della Lingua Inglese a Tōkyō. Le sue ricerche evidenziarono l'importanza di introdurre un metodo di insegnamento orale, sollevando forti critiche per le tradizionali metodologie di traduzione grammaticale. Nonostante il successo delle riforme da lui promulgate in diversi istituti, il Ministero dell'Educazione non apportò significativi cambiamenti alla struttura nazionale delle direttive sull'insegnamento della lingua inglese. Per Reesor, questo fu dovuto al fatto che per quanto lo studio delle lingue straniere fosse considerato importante, restava alto il timore dell'impatto che avrebbe potuto avere sulla società giapponese, nella stessa maniera in cui il Bakufu nel secolo precedente aveva proibito ai primi studiosi della lingua inglese di padroneggiarla fluentemente. Con gli anni '30 e il pieno affermarsi del nazionalismo, l'inglese venne rimosso dagli insegnamenti del sistema pubblico, in quanto considerato la "lingua del nemico".

3.3 L'insegnamento della lingua inglese e il primo sistema di esami di ammissione universitaria centralizzato nel primo dopoguerra

La fine del secondo conflitto mondiale e l'occupazione americana in Giappone portarono a un rianimato interesse nei confronti della lingua inglese. L'uso del Katakana e dei prestiti linguistici si fece sempre più diffuso, e l'insegnamento dell'inglese all'interno del sistema di pubblica istruzione tornò ad essere di fondamentale importanza, in quanto, seppur non materia d'obbligo fino al 1956, era comunque necessario per sostenere gli esami di ammissione all'università.

[...] by 1956 when English became an official subject for high school entrance examinations (Butler & Iino 2005), *juken-eigo* consolidated its stranglehold. Despite repeated pleas by business leaders at the time to improve students' proficiency in "practical English" these

⁵⁸ Masakazu IINO, "Japan Country Report: Language and English Education in Japan", in Rita Elaine Silver, Guangwei Hu and Masakazu Iino, *English language education in China, Japan, Singapore*, Graduate Programmes and Research Office, National Institute of Education, Nanyang Technological University, 2002, p.82.

urgent requests fell on deaf ears and entrenched hearts, so no changes were forthcoming from public universities or other schools.⁵⁹

Nel 1953 ebbe inizio il programma Fulbright, tramite il quale docenti americani di lingua inglese si sarebbero recati in Giappone ogni anno per effettuare degli “scambi” linguistici e di insegnamento. Al contempo, insegnanti di inglese da tutto il mondo (tra cui il Giappone) si sarebbero recati in America in scambio per studiare le più recenti metodologie di insegnamento. Oltre a ciò, gli Stati Uniti contribuirono allo sviluppo delle riforme sull’insegnamento dell’inglese dell’epoca tramite la sovvenzione dell’*English Language Exploratory Committee* (ELEC), fondato nel 1956 e che ebbe un ruolo fondamentale nell’introdurre nuove metodologie.⁶⁰ Similmente a Palmer negli anni ’20, l’ELEC cercò di puntare l’attenzione su un approccio orale che accentuasse l’uso pratico della lingua ai fini di comunicare i significati intesi.

Al contempo, venne proposta anche la possibilità di creare un test standardizzato a livello nazionale che avrebbe permesso l’*assessment* della *proficiency* in lingua inglese per tutte le quattro competenze (ascolto, lettura, scrittura, parlato) in linea con le più recenti teorie educative emerse negli Stati Uniti e in Europa. Questo coincise con lo sviluppo del TOEIC (*Test of English for International Communication*), con la speranza che cambiando la natura dei metodi di valutazione, i docenti che conducevano un insegnamento di *teaching to the test* avrebbero cambiato il proprio approccio. Nonostante questi sforzi e l’investimento di numerose risorse nel formare i docenti all’utilizzo di tecniche di comprensione e produzione orale nello specifico caso dell’insegnamento della lingua inglese, sia i docenti stessi che gli studenti furono riluttanti nell’accettare le nuove metodologie. Questo fu dovuto al fatto che gli esami di ammissione universitari rimasero invariati, prediligendo la valutazione di lettura, traduzione e grammatica, sottostimando l’ascolto e il parlato.

Un’ulteriore prova a dimostrazione della reticenza degli istituti universitari nel variare le proprie pratiche di selezione fu il parziale fallimento del tentativo di istituire un sistema di test centralizzato su larga scala per l’accesso alle università. Questo, concretizzato nella creazione del Joint First-Stage Achievement Test (JFSAT) nel 1979, fu introdotto per valutare le conoscenze scolastiche degli studenti, fornire dati rispetto al loro processo di richiesta di accesso alle università e per facilitare gli istituti nella gestione delle crescenti domande.⁶¹ Consisteva in un esame somministrato una volta all’anno con le medesime domande per ciascun partecipante. Fin da subito, questo sistema andò incontro a numerosi ostacoli e critiche. La prima fu la scelta di strutturarli sulla base di

⁵⁹ TATSUKI, “Historical Overview of Foreign...”, cit., p.14.

⁶⁰ IMURA, “Nihon no Eigo Kyōiku”, cit., p.226.

⁶¹ ZENG, “Japan’s Dragon Gate...”, cit., p.61.

domande a scelta multipla. Queste, che potevano essere valutate e corrette in maniera automatizzata, furono tacciate di tralasciare aspetti importanti delle abilità degli studenti, quali le capacità di analisi, sintesi, creatività e pensiero critico.⁶² Inoltre, nonostante l'aumento del numero di studenti che miravano al proseguimento degli studi e la teorica semplificazione del processo che questo nuovo sistema di valutazione avrebbe virtualmente portato, le università (in particolare private) furono estremamente reticenti nell'adottarlo.

Con l'aumento delle domande di ammissione, l'accesso a tali istituti si fece sempre più elitario, e si affermò la credenza, soprattutto nel caso degli istituti privati, che la selettività e competitività dei loro test di ammissione fosse un sinonimo del loro livello di prestigio.⁶³ A sostegno della scelta di non adottare il nuovo sistema di valutazione nazionale, le università affermarono inoltre che l'utilizzo di esami prodotti internamente avrebbe permesso loro di personalizzare la selezione sulla base dei propri personali requisiti nei confronti degli studenti. Tatsuki e LoCastro mettono invece in luce come una fondamentale ragione di questa reticenza fosse il ritorno economico portato da questo sistema di esami di ammissione: per ogni università, il proprio sistema di esami di ammissione infatti rappresentava un'importante fonte annuale di reddito privato al quale nessuno di questi istituti era disposto a rinunciare.⁶⁴

Nonostante la dispersività nella somministrazione degli esami e la grande varietà nei contenuti richiesti tra un test e l'altro, Brown e Yamashita mettono in evidenza una costante presente in essi: la valutazione dell'inglese.⁶⁵ Come si vedrà in seguito, la conoscenza della lingua inglese continuerà a rappresentare un elemento che esercita ancora un forte peso all'interno degli esami di ammissione universitari, a prescindere che questi siano creati privatamente all'interno degli istituti, o che siano parte del sistema di ammissione nazionale.

Un'ulteriore ragione per la quale il JFSAT riscontrò diversi ostacoli e critiche risiedeva inoltre nel fatto che i contenuti di tale esame non fossero allineati con quella che era la preparazione accademica fornita a livello di educazione superiore. Per Amano⁶⁶, la difficoltà dell'esame di ammissione rispetto a quelli che erano gli strumenti forniti in maniera equa a tutti gli studenti doveva essere un sistema per valutare ed identificare quali erano gli studenti più competitivi, non tenendo conto dello svantaggio di coloro che non disponevano delle risorse necessarie per colmare

⁶² Rie MORI, "Entrance Examinations and Remedial Education in Japanese Higher Education", in *Japan: Reform and Change in the 21st Century*, 43, 1, Higher Education, Springer, 2002, p.33.

⁶³ Virginia LOCASTRO, "The English in Japanese university entrance examinations: a sociocultural Analysis", in *World Englishes*, 9, 3, Pergamon Press, 1990, p.345.

⁶⁴ TATSUKI, "Historical Overview of Foreign...", cit., p.15.

⁶⁵ James Dean BROWN e Sayoko Okada YAMASHITA, "English Language Entrance Examinations at Japanese Universities: What Do We Know About Them?", in *JALT Journal*, 17, 1, JALT Publications, 1995, p.28.

⁶⁶ MORI, "Entrance Examinations and Remedial...", cit., p.31.

tali lacune. Si può dire quindi che storicamente, gli esami di ammissione centralizzati per le università giapponesi presero vita in una forma “mismatched to secondary education as a gate to the elite system”.⁶⁷ È quindi evidente, sia nel caso specifico dell’insegnamento e della valutazione della lingua inglese che in generale, la mancanza di allineamento e coerenza tra gli obiettivi delle nuove pratiche di insegnamento e i requisiti richiesti dai sistemi di valutazione per l’ammissione agli istituti universitari. Nel caso delle riforme mirate al miglioramento dell’inglese, questa portò inevitabilmente allo scioglimento dell’ELEC alla fine degli anni Sessanta e al fallimento di questi tentativi di riformare il sistema di insegnamento dell’inglese. È importante segnalare come

It would have been nonsensical to expect teachers and students to respond positively to methodologies that would not improve, and probably hinder, entrance examination scores. I say hinder because contact hours previously committed to addressing the skills needed for entrance examinations would be lost in order to allow time for study and practice of communicative skills.⁶⁸

Fino al 1984 non vi furono ulteriori riforme significative a livello governativo, ma nel decennio precedente prese vita un importante dibattito rispetto all’insegnamento della lingua inglese che ricevette molta attenzione da parte dell’opinione pubblica. Wataru Hiraizumi, membro della camera dei consiglieri del parlamento, sostenne una proposta di riforma che prevedeva che solo il 5% dei migliori studenti avrebbe dovuto apprendere la lingua inglese, dal momento che la maggior parte degli studenti non mostrava di fatto alcun beneficio dal suo studio. In risposta, Shoichi Watanabe, docente della Sophia University, controbatté che l’insegnamento dell’inglese fosse di beneficio per tutti gli studenti in quanto esercizio mentale utile a “coltivare l’intelletto”. Di fatto, la stessa tesi di Watanabe risultava fallace, dal momento che al fine di “coltivare l’intelletto” prevedeva comunque l’utilizzo del tradizionale metodo *yakudoku* per studiare il *juken-eigo*, fallendo nel considerare le attuali lacune comunicative della popolazione.⁶⁹

3.4 Consiglio Ad Hoc sull’Educazione e nascita del JET Programme

Con l’inizio degli anni ’80 la presenza del termine “*kokusaika*” all’interno del dibattito politico, non solo in merito all’educazione linguistica, si fece sempre più evidente. Questo termine, traducibile

⁶⁷ *Ibidem*

⁶⁸ REESOR, “The Bear and the Honeycomb...”, cit., p.45.

⁶⁹ TATSUKI, “Historical Overview of Foreign...”, cit., p.15.

come “globalizzazione”, è caratterizzato da una serie di connotazioni che lo rendono di fatto diverso da ciò che si intende comunemente con globalizzazione e che rivela chiaramente la posizione del Giappone rispetto alle lingue straniere e il contatto con il resto del mondo in generale. Se da un lato “*kokusaika* affirms the urgent need for Japan to emerge from cultural isolation and assimilate a set of Western values”⁷⁰, al contempo “it is more focused on communicating Japan’s uniqueness abroad rather than taking part in Western cultural imperialism”.⁷¹ Questo concetto, che rappresenta quindi la continuazione della pratica di apertura nei confronti del mondo pur proteggendo e mantenendo al primo posto la cultura nazionale, rappresenta lo sfondo ideologico nel quale prese vita il Consiglio Ad Hoc sull’Educazione e si sviluppò il JET Programme.

Nel 1984 il governo stabilì un Consiglio Ad Hoc sull’Educazione, incaricato di redigere report che offrissero una panoramica dell’attuale stato del sistema educativo in Giappone, fornendo indicazioni sul suo miglioramento e le riforme che sarebbero state necessarie per perseguire tale fine. A fronte di quattro report prodotti nel giro di tre anni, vi furono diversi cambiamenti anche a livello di insegnamento della lingua inglese. I report del Consiglio misero in luce la mancata efficacia del sistema in vigore, dovuto principalmente al numero eccessivo di studenti presenti in aula, la mancanza di ore a disposizione per l’insegnamento e la scarsità delle metodologie didattiche. Al fine di colmare queste lacune si evidenziarono tre principi: la revisione delle “filosofie” di insegnamento a favore di un approccio maggiormente comunicativo (soprattutto negli istituti di istruzione secondaria), l’utilizzo di metodi di valutazione più affidabili per valutare le effettive capacità linguistiche degli studenti, e l’impiego di un maggiore numero di docenti madrelingua.⁷²

Queste linee guida improntarono la nascita nel 1985 del JET Programme (*Japan Exchange and Teaching Programme*). Questo programma prevedeva inizialmente l’assunzione di madrelingua inglesi provenienti da America, Inghilterra, Australia e Nuova Zelanda al fine di internazionalizzare l’ambiente scolastico e migliorare le lezioni di lingua inglese all’interno degli istituti superiori. Fu così che si svilupparono pratiche di insegnamento che sono in vigore tutt’oggi, come quella del Team-Teaching, ovvero l’affiancamento di un madrelingua inglese al docente giapponese di lingua durante le lezioni.⁷³

Se da un lato gli obiettivi dichiarati del JET sembravano appunto di potenziamento dell’ “internazionalizzazione” del Giappone, e di “reciproca comprensione” tra Giappone e paesi

⁷⁰ David L. McCONNELL, “Education for Global Integration in Japan: A Case Study for the JET Program”, in *Human Organization*, 55, 4, Society for Applied Anthropology, 1996, p.447.

⁷¹ HAGERMAN, “English Language Policy...”, cit., p.52.

⁷² Ikuo KOIKE e Harumi TANAKA, “English in foreign language education policy in Japan: Toward the twenty-first century”, in *World Englishes*, 14, 1, Pergamon Press, 1995, p.19.

⁷³ IMURA, “Nihon no Eigo Kyōiku”, cit., p.229.

anglofoni al fine di diversificare le prospettive in Giappone e rafforzare l'insegnamento delle lingue straniere, da un altro gli accademici individuano dietro a questo programma diverse motivazioni di natura politico-economica.⁷⁴ A fronte del declino dell'immagine del Giappone nella comunità internazionale durante gli anni '80, fu implementato un piano economico che prevedeva la promozione dell'importazione e la liberalizzazione del commercio, che andò però incontro ad aspre critiche per la sua attenzione rivolta solo ai beni materiali. Il JET Programme si inserì in questo contesto quindi come un tentativo da parte del Giappone di dimostrare il proprio coinvolgimento nel favorire scambi internazionali "significativi" e che andassero al di là degli interessi materiali. A tal proposito sono significative le affermazioni di Kuniyuki Nose, il Ministro degli Affari Interni responsabile per la creazione del JET:

The purpose of JET Programme was never focused on the revolution of English education or changing Japanese society. [...] I realized the trade friction was not going to be solved by manipulating material things, and, besides, I wanted to demonstrate the fact that not all Japanese are economic animals who gobble up real estate.⁷⁵

Dati tali presupposti, non stupisce il fatto che il programma sia andato incontro a numerosi ostacoli e non sia riuscito nell'intento di apportare sostanziali cambiamenti allo stato dell'insegnamento della lingua inglese in Giappone e al miglioramento delle capacità comunicative degli studenti. Ad oggi lo stato del programma rimane sostanzialmente invariato e si riscontrano diverse falle. Prima tra tutte, il fatto che ai docenti sia madrelingua che giapponesi non vengano fornite direttive precise sulla metodologia da applicare in classe e su come integrare la presenza dei docenti JET all'interno delle lezioni. Questi spesso non dispongono di specializzazioni in materia d'insegnamento, e vengono assunti per il semplice fatto di essere madrelingua. Senza alcuna preparazione o orientamento su come l'insegnamento sia strutturato all'interno delle aule giapponesi, la loro presenza diventa un ulteriore peso sulle spalle dei docenti giapponesi.⁷⁶

Anche nel caso di docenti con adeguata preparazione in metodologie di insegnamento inglese, la loro presenza non venne spesso accolta di buon grado, dal momento che fu percepita come "The arrival of reform-minded native speakers into an exam-oriented school environment".⁷⁷ Il loro contributo, indirizzato allo sviluppo di attività comunicative, espressione individuale e utilizzo attivo della lingua, non è appunto coordinato col docente titolare, e viene considerato una "diversione" dal "vero" contenuto delle lezioni, ovvero lo studio della lingua fine al superamento

⁷⁴ McCONNELL, "Education for Global Integration...", cit., p.447.

⁷⁵ *Ibid*, p.456.

⁷⁶ IMURA, "Nihon no Eigo Kyōiku", cit., p.231.

⁷⁷ McCONNELL, "Education for Global Integration...", cit., p.450.

degli esami. Gli stessi studenti, abituati fin dalle scuole elementari ad uno studio passivo basato su metodi di traduzione grammaticali *yakudoku*, spesso si trovano in difficoltà di fronte a tali approcci d'insegnamento, esprimendo disagio nei confronti di lezioni condotte interamente in lingua. Al contempo, l'interazione con docenti stranieri rappresenta comunque un'esposizione alla lingua straniera e al "mondo al di fuori del Giappone" che viene percepita positivamente.⁷⁸ Nonostante ciò, come menzionato in precedenza, il programma ha visto minimi cambiamenti ad oggi, e persiste nella sua forma.

3.5 Verso il ventunesimo secolo

Con l'avvento degli anni '90, si solidificò l'importanza dell'apprendimento dell'inglese in Giappone ai fini di mantenere la competitività nazionale e innalzare lo status del Paese nella comunità internazionale.⁷⁹ La crisi dello scoppio della bolla economica a fine anni '80 fu un'ulteriore forza motrice nell'incoraggiarne lo studio. Il fatto che il Giappone non riuscisse a tenere il passo con le più recenti conoscenze di *Information Technology* fu infatti associato alla scarsa padronanza della lingua inglese dei lavoratori, e le conseguenti politiche linguistiche furono frutto di queste convinzioni.

Clearly language policy in this case is continuing to be pursued as a tool for national goals rather than any concerns over linguistic rights. The formula is once again 'English = internationalization = modernization'.⁸⁰

Ciononostante, all'interno delle riforme e delle nuove direttive educative, questi obiettivi politico-economici non furono sempre apertamente dichiarati. Dal punto di vista di queste riforme, risulta necessario prendere in esame i più recenti *National Curriculum Standards*. Questi, promulgati dal MEXT (*Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology*) ogni 10 anni, permettono di comprendere gli obiettivi governativi in termini di pianificazione educativa per il decennio a venire.

The national curriculum standards establish the legal framework of duties and responsibilities to maintain a level of education prescribed for elementary, junior high and

⁷⁸ Nicola GALLOWAY, "A Critical Analysis of the JET Programme", in *The Journal of Kanda University of International Studies*, 21, 2009, p.196.

⁷⁹ SHIMIZU, "Japanese English Education...", cit., p.11.

⁸⁰ HAGERMAN, "English Language Policy...", cit., p.54.

senior high school education. It covers general requirements for curricula, objectives, teaching content for each subject, key points of teaching, time allocation and course structure on a subject by subject basis.⁸¹

Sulla base dei report promulgati dal Consiglio Ad Hoc, la revisione degli *Standard* degli anni '90 pose l'enfasi sulla necessità di cambiare la prospettiva sulla base della quale si valutava la performance accademica degli studenti. L'insegnamento avrebbe dovuto indirizzare i giovani verso un apprendimento indipendente che li avrebbe resi capaci di prendere iniziative nel pensare, giudicare, ed esprimere se stessi. In sostanza, l'obiettivo era quello di promuovere l'individualità e le capacità di *problem-solving* degli studenti. Nonostante gli sforzi a livello statale e municipale per implementare queste nuove direttive, molti istituti ebbero difficoltà ad effettuare il passaggio da uno stile di insegnamento incentrato sulla *acquisizione* delle conoscenze ad uno improntato alla *applicazione* delle conoscenze.

Al contempo, dal punto di vista degli esami di ammissione, il fallimentare JFSAT, venne sostituito nel 1991 dal *Daigaku Nyūshi Center Shiken*, un sistema di esame d'ammissione universitaria centralizzato. Questo sistema fu inizialmente applicato solo nelle università pubbliche, ma nel giro di pochi anni venne adottato sempre più come step preliminare al sistema interno di esami di ammissione anche dalle istituzioni private. Queste stavano andando incontro ad un lento declino nel numero di studenti intenzionati ad iscriversi ai propri test di ammissione interni, attribuito principalmente al più generale calo della popolazione a livello nazionale. La possibilità per gli studenti di accedere al sistema di ammissione di più università, sia pubbliche che private, tramite un unico esame, rappresentava quindi un incentivo. Tramite questo sistema, gli istituti privati avrebbero poi condotto delle ulteriori valutazioni interne a pagamento, che avrebbero permesso di mantenere quella solida fonte di profitto su cui avevano fatto storicamente affidamento.⁸²

In generale, la percezione pubblica del sistema educativo degli anni '90 era positiva all'estero, ma estremamente criticata internamente. Media, politici e accademici consideravano il Paese in piena "crisi educativa", con l'emergere costante di casi di cronaca di bullismo, suicidi di studenti, e violenza all'interno delle aule. Da un lato, l'ala conservatrice sosteneva che tale declino nella disciplina e nei valori morali degli studenti fosse risultato della crescente "occidentalizzazione" interna al sistema scolastico che era stata in voga dall'Occupazione. Dall'altro, l'ala progressiva sosteneva invece che tali problemi fossero dovuti a una mancanza di focus sull'individualità degli

⁸¹ YAMANAKA e SUZUKI, "Japanese Education Reform...", cit., p. 89.

⁸² MORI, "Entrance Examinations and Remedial...", cit., p.36.

studenti e della loro autorealizzazione.⁸³ Gli *Standard* del decennio successivo furono incentrati su quest'ultimo approccio.

L'idea fu quella di passare da un insegnamento mirato al solo sostegno dello studio per gli esami, ad uno che potesse aiutare gli studenti ad acquisire capacità di pensiero e apprendimento autonome. Ciò fu perseguito tramite l'introduzione di un "*Period of Integrated Study*", delle ore all'interno delle quali i docenti avrebbero avuto libera facoltà di coltivare temi quali la comprensione internazionale, attività all'aperto, attività di volontariato, etc. Tuttavia, la mancanza di precise direttive pedagogiche in merito all'utilizzo di queste ore, ulteriori cambiamenti apportati al sistema scolastico in generale, e la reticenza nell'adattare i sistemi di valutazione a queste nuove direttive di insegnamento portarono al fallimento di queste riforme. L'opinione pubblica fu estremamente critica di questo nuovo sistema, battezzandolo "*yutori kyoiku*" (*relaxed education*), e attribuendogli la colpa del declino delle performance accademiche a livello nazionale. Tuttavia, è importante mettere in luce come per Takayama questa "crisi" del nuovo sistema educativo sia stata di fatto ingigantita e creata "artificialmente" al fine di sostenere determinate ideologie politiche e per ottenere il sostegno pubblico durante le campagne elettorali.⁸⁴

Una situazione analoga si verificò per le linee guida fornite rispetto allo specifico insegnamento della lingua inglese. Agli inizi del nuovo millennio il Ministero dell'Educazione promulgò un piano intitolato *Developing a Strategic Plan to Cultivate "Japanese with English Abilities"*, che dichiarava la necessità degli studenti di acquisire competenze comunicative in inglese al fine di essere al passo con l'avanzamento della globalizzazione economica e sociale.

For children living in the 21st century, it is essential for them to acquire communication abilities in English as a common international language. In addition, English abilities are important in terms of linking our country with the rest of the world, obtaining the world's understanding and trust, enhancing our international presence and further developing our nation.⁸⁵

Come menzionato in precedenza, risulta evidente la contrapposizione tra gli obiettivi dichiarati di sviluppare un sistema educativo che permettesse agli studenti di sviluppare capacità di pensiero

⁸³ Kjersti Aasness LØFSGAARD, "The History of English Education in Japan – Motivations, Attitudes and Methods", Department of Culture Studies and Oriental Languages (IKOS), University of Oslo, 2015, p.23.

⁸⁴ Keita TAKAYAMA, "A Nation at Risk Crosses the Pacific: Transnational Borrowing of the U.S. Crisis Discourse in the Debate on Education Reform in Japan", in *Comparative Education Review*, 51, 4, The University of Chicago Press, 2016, p. 439.

⁸⁵ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Regarding the establishment of an action plan to cultivate "Japanese with English Abilities"*, 2003, <https://www.gifu-net.ed.jp/kyoka/eigo/CommunicativeEnglish/Regarding%20the%20Establishment%20of%20an%20Action%20Plan%20to%20Cultivate%20%A1%C8Japanese%20with%20English%20Abilities%A1%C9.htm>, accesso il 12/04/2023.

autonome e una prospettiva internazionale per mezzo dell'esercizio di capacità comunicative in inglese, e l'effettivo scopo di perseguire una "occidentalizzazione" per mezzo dell'acquisizione dell'inglese al fine ultimo di una costante promozione e reiterazione di valori nazionalistici.⁸⁶

Anche nel nuovo millennio, gli obiettivi economici restarono quindi la principale forza motrice nella promulgazione dei nuovi piani d'azione in merito alle politiche educative.

Al fine di indurre questo cambiamento, venne messo in pratica un piano d'azione quinquennale che avrebbe previsto la formazione intensiva di 60.000 docenti e l'introduzione di una sezione di comprensione orale all'interno dell'esame nazionale d'ammissione alle università.⁸⁷ Inoltre, il piano includeva obiettivi che erano intesi per "tutti i cittadini giapponesi", sottolineando l'enfasi sulla necessità che tutti gli studenti degli istituti superiori dell'intero Paese dovessero essere in grado di comunicare in inglese. Il raggiungimento di questi obiettivi venne considerato come misurabile per mezzo di test standardizzati su larga scala, nello specifico il TOEFL e lo STEP, che se da un lato potevano permettere di valutare gli studenti e paragonarne i risultati a livello internazionale, dall'altro mancavano di fatto di allineamento con quelli che sono i contenuti di insegnamento all'interno del sistema scolastico.⁸⁸

Queste nuove riforme cercarono di affrontare indirettamente e su diversi piani la questione del sistema di ammissione universitario e il relativo *juken-eigo*, suggerendo nuovi metodi di valutazione, quali i colloqui orali e i componimenti scritti. Ciononostante, tale intenzione andò a sua volta incontro ad un inevitabile fallimento. Gli obiettivi dichiarati dalle linee guida dal MEXT di favorire le capacità comunicative in lingua inglese continuarono a scontrarsi con la realtà di esami d'ammissione ancora fortemente incentrati sulla conoscenza grammaticale, la traduzione e le abilità di comprensione del testo. Il punteggio della sezione di inglese all'interno dell'esame di ammissione deteneva (e detiene tutt'ora) il maggiore peso, dal momento che si ritiene esso sia correlato con le capacità analitiche e logiche degli studenti, nello stesso modo in cui il latino viene visto come un mezzo di "esercizio mentale" nei paesi europei. Data l'importanza detenuta da questa sezione, e la sua forma invariata, risulta quindi inevitabile che gli obiettivi previsti dal piano di riforma non abbiano riscontrato alcun successo.⁸⁹

⁸⁶ Ryuko KUBOTA, "Ideologies of...", cit., p.300.

⁸⁷ Takako NISHINO, "Japanese High School Teachers' Beliefs and Practices Regarding Communicative Language Teaching", in *JALT Journal*, 33, 2, JALT Publications, 2011, pp.131-2.

⁸⁸ Yuko GOTO-BUTLER e Masakazu IINO, "Current Japanese Reforms in English Language Education: The 2003 "Action Plan"", in *Language Policy*, 4, Springer, 2005, p.36.

⁸⁹ GOTO-BUTLER e IINO, "Current Japanese Reforms...", cit., p.30.

As a result of this situation, teachers are forced to choose between meeting curricular objectives and delivering the kind of English skills that will help their students succeed when they take their entrance examinations. With the immediate pressure of students and their parents always present, it is not surprising that curricular goals end up being sacrificed.⁹⁰

In aggiunta a ciò, il Ministero dell'Educazione deteneva (e detiene) interamente il diritto di approvare i libri di testo che possono essere utilizzati all'interno delle classi. Al di fuori dei libri da esso permessi, non è possibile utilizzare altri materiali, e sorprendentemente, il MEXT non ha approvato libri che fossero di fatto in linea con le sue stesse direttive di promozione delle abilità comunicative. La maggior parte dei manuali in uso continuano a sottolineare l'importanza delle abilità di comprensione passiva a discapito di quelle di produzione attiva.⁹¹

MEXT sets the curricula for schools, approves all textbooks (still not communicative), provide teachers with detailed lessons plans (still emphasizing translation and drill-focused techniques), created the Center Test (decidedly non-communicative, still emphasizing the fruits of grammar-translation method), and regulates teacher training (still little formal language training available). The Center Test with its mandatory English component is the largest impediment to effective language education in the country.⁹²

Quest'ultima affermazione rappresenta il punto chiave che verrà affrontato quindi all'interno della prossima sezione. A tutt'oggi, per quanto le linee guida del Ministero dell'Educazione continuano ad esprimere la necessità di potenziare le abilità comunicative degli studenti in lingua inglese, il sistema di valutazione finale (nello specifico di ammissione all'università) resta pressoché invariato, e gli sforzi risultano vani. All'interno della sezione successiva verrà quindi preso in esame l'odierno sistema di ammissione alle università, con particolare riguardo per le critiche sorte in campo accademico rispetto alla fallacia di un sistema di valutazione tutt'ora basato su test standardizzati su larga scala.

⁹⁰ REESOR, "The Bear and the Honeycomb...", cit., p.49.

⁹¹ *Ibidem*

⁹² HAGERMAN, "English Language Policy...", cit., p.57.

3.6 Caratteristiche e critiche del sistema di ammissione universitario giapponese

Come visto nelle sezioni precedenti, l'influenza esercitata dall'esame di ammissione universitario nell'orientare i contenuti dell'insegnamento a livello di scuole secondarie è inconfutabile ed è frutto di una lunga tradizione. Risulta quindi necessario, innanzitutto, prendere in esame la struttura, i metodi di somministrazione e le particolarità di questa tipologia di esame nella sua forma odierna.

Il *Daigaku Nyūshi Center Shiken* viene tradotto in inglese come “*The National Center Test for University Admissions*”, e di qui in avanti si farà riferimento ad esso come Center Test.

Implementato negli anni '90 a sostituzione del JFSAT, questo test comprende tutte le materie previste dai curricula degli istituti di istruzione secondaria ed è sostenuto da più di 500,000 studenti ogni anno.⁹³ In Giappone, esistono principalmente due tipologie di università: pubbliche e private, che rappresentano rispettivamente il 20% e l'80% della popolazione universitaria. Per quel che riguarda le prime, sono tenute a seguire un sistema di ammissione suddiviso in due passaggi: la somministrazione di un test comune a tutti gli istituti, e una valutazione “interna” ai singoli istituti. Il Center Test nasce quindi come metodo di analisi per il primo step delle università pubbliche, ma in anni recenti è sempre più utilizzato anche da parte di università private. Come sottolineato in precedenza, questa scelta è frutto del tentativo di far fronte al lento declino del numero di studenti iscritti agli esami di ammissione delle università private. La possibilità per gli studenti di accedere al sistema di ammissione di più università, sia pubbliche che private, tramite un unico esame, rappresentava un incentivo a rivitalizzare il numero di iscritti anche agli istituti privati.

Ciò che resta costante in entrambi i casi, sia di università pubbliche che private, è la necessità di somministrare un secondo tipo di valutazione, personalizzata sulla base dei requisiti e delle necessità specifiche di ciascun istituto. Questo è fortemente incoraggiato dal Center Test stesso, le cui linee guida evidenziano come primo merito del suo impiego la maggiore libertà da parte degli istituti di poter condurre prove di composizione scritta e di colloqui orali, una volta ristretto il campo di potenziali candidati tramite l'utilizzo di questo test centralizzato.⁹⁴ In seguito, vengono elencati come meriti del suo impiego: la possibilità di diffusione del test in tutto il Paese e il conseguente incremento del numero di studenti partecipanti; di pari passo all'aumento degli studenti, la loro diversificazione rispetto ai diversi background e alle diverse capacità; il miglioramento

⁹³ Yoshinori WATANABE, “The National Center Test for University Admissions”, in *Language Testing*, 30, 4, Sage Publications, 2013, p.565.

⁹⁴ Daigaku Nyūshi Sentā, “Daigaku Nyūshi Sentā no yakuwari”, https://www.dnc.ac.jp/center/shiken_gaiyou/yakuwari.html, 13-04-2023.

dell'immagine e delle pubbliche relazioni di ciascun singolo istituto; e infine la possibilità di valutare le attitudini degli studenti sulla base di una prospettiva più ampia.⁹⁵

Quest'ultima idea è sottolineata inoltre anche nella presentazione generale del test, che viene sintetizzato come segue:

「大学入試センター試験は、大学に入学を志願する者の高等学校段階における基礎的な学習の達成の程度を判定することを主たる目的とするものであり、各大学が、それぞれの判断と創意工夫に基づき適切に用いることにより、大学教育を受けるにふさわしい能力・意欲・適性等を多面的・総合的に評価・判定することに資するものです。」⁹⁶

“Daigaku nyūshi sentā shiken wa, daigaku ni nyūgaku o shigan suru mono no kōtōgakkō dankai ni okeru kiso-teki na gakushū no tassei no teido wo handan suru koto wo omonaru mokuteki to suru mono de ari, kaku daigaku ga, sorezore no handan to sōgi-kufū ni motozuki tekisetsu ni mochiiru koto ni yori, daigaku kyōiku wo ukeru ni fusawashii nōryoku, iyoku, tekisei nado wo tamenami-sōgōteki ni hyōka handan suru koto ni suku suru mono desu.”

“L’obiettivo principale del *Daigaku Nyūshi Center Shiken* consiste nel valutare il livello di conseguimento delle conoscenze fondamentali all’interno degli istituti secondari di coloro che ambiscono ad accedere alle università; il *Daigaku Nyūshi Center Shiken*, quando utilizzato appropriatamente sulla base dei rispettivi metri di giudizio e ponendo attenzione ad aspetti di originale creatività, contribuisce alla complessiva e poliedrica valutazione e *assessment* delle abilità, della motivazione e delle attitudini necessarie per ricevere un’istruzione a livello universitario”

All’interno di questa presentazione risultano evidenti alcuni punti fondamentali. Innanzitutto, l’importanza attribuita all’utilizzo considerato “appropriato” del Center Test da parte delle singole università, che implica la necessità di integrare questo test sulla base dei propri metri di giudizio con una seconda valutazione. Il secondo, la credenza (spesso oggetto di critica) che questo test sia in grado di offrire un *assessment* complessivo e poliedrico di diversi aspetti del candidato.

⁹⁵ *Ibidem*

⁹⁶ Daigaku Nyūshi Sentā, “Sentā shaken no shikumi, unei”, https://www.dnc.ac.jp/center/shiken_gaiyou/center_shikumi_unei.html, 13-04-2023.

A seguito delle numerose critiche nei confronti della struttura del Center Test, questo è andato incontro ad una riforma significativa nel 2021. Il primo aspetto ad essere stato oggetto di riforma è il nome del test. Da 「大学入試センター試験」 (*Daigaku Nyūshi Center Shiken*), è stato convertito in 「大学入学共通テスト」 (*Daigaku Nyūgaku Kyōtsū Test*), traducibile come “Test comune per l’ammissione universitaria”.⁹⁷ A sostegno di tale scelta, il MEXT indica due ragioni fondamentali. La prima, la necessità di valutare le abilità accademiche considerate *comuni* e *condivise* da tutti gli studenti che desiderano perseguire gli studi a livello universitario. La seconda consiste nella necessità di stabilire un nome che possa essere considerato semplice, facile da ricordare ed appropriato per questa tipologia di test, che funge da punto di collegamento essenziale tra i due livelli di istruzione e che deve essere per l’appunto comune a tutti gli istituti. Il cambiamento applicato al nome del test sostiene quindi l’obiettivo di simboleggiare sia l’uniformità a livello di valutazione accademica che a livello di contenuti accademici richiesti, comune a tutti gli istituti.⁹⁸ Anche nel caso di questa nuova struttura, la presentazione della riforma include e sottolinea la necessità di implementare questa tipologia di test standardizzato con delle valutazioni interne a ciascuna università. In aggiunta, viene richiesta la collaborazione da parte delle università stesse al fine di produrre test di ammissione di alto livello e conformi alle richieste di ciascun istituto. Il test viene quindi designato congiuntamente da esperti e da docenti universitari selezionati ed incaricati dalle singole università.

In termini di obiettivi intesi per il *Kyōtsū Test*, si delinea innanzitutto l’importanza di valutare le capacità di pensiero, giudizio ed espressione di ciascuno studente, insieme alle competenze acquisite per mezzo dell’educazione secondaria. Viene sottolineata inoltre l’importanza dell’acquisizione di conoscenze personali per mezzo del processo di apprendimento, finalizzata a padroneggiare un metodo di studio che permetta l’integrazione e la correlazione costante di nuovi contenuti che possono essere incontrati non solo in ambito accademico ma in tutti gli aspetti della vita quotidiana. Questa capacità di pensiero viene ritenuta essenziale allo studio di qualunque materia e rappresenta quindi il principale oggetto di valutazione. Al fine di perseguire tale obiettivo, la struttura e gli obiettivi del test vengono così riassunti:

⁹⁷ Da qui in avanti, *Kyōtsū Test*

⁹⁸ Monbukagakushō (MEXT), “Daigaku Nyūgaku Kyōtsū Test Jisshi Hōshin Sakutei ni atatte no Kangaekata”, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/24/1397731_002.pdf, 20-04-2023.

「[...] 高等学校関係者や、高等学校教育の実態をよく把握している大学教員等を積極的に作問委員として委嘱するなど、これまでのセンターの作問方針・作問体制の抜本的な見直しを図り機能を強化する。」⁹⁹

"[...] kōtōgakkō kankei-sha ya, kōtōgakkō kyōiku no jittai o yoku haaku shite iru daigaku kyōin-tō o sekkyokuteki ni sakumon iin to shite iinju suru nado, kore made no sentā no sakumon hōshin sakumon taisei no hōhonteki na minaoshiburi o hakari kinō o kyōka suru".

“Per rinforzare la pianificazione della funzione del test, le politiche di stesura e la strutturazione del *Center Test* messe in atto fino ad ora subiranno una drastica revisione. Ciò verrà realizzato per mezzo della nomina attiva a membri di tale commissione di docenti affiliati agli istituti secondari e di docenti universitari esperti dell’effettiva situazione dell’educazione secondaria”

Nonostante questa riforma, la struttura del test rimane sostanzialmente invariata, ed in generale è importante sottolineare come il contesto all’interno del quale si inserisce questa tipologia di test continui ad essere immutato. Per quel che riguarda la sezione di conoscenza della lingua inglese all’interno dell’esame di ammissione universitario, questa esercita una grande importanza, in quanto determina il maggior punteggio. Ciò è dovuto alla credenza che la capacità di comprensione di testi in inglese, ritenuta innanzitutto necessaria per consultare i manuali a livello universitario, equivalga alle capacità analitiche e di pensiero logico degli studenti.¹⁰⁰

Come visto in precedenza, gli obiettivi delineati dal MEXT rispetto all’insegnamento della lingua inglese sono incentrati sullo sviluppo delle quattro abilità di lettura, scrittura, parlato e ascolto. Queste vengono reiterate anche all’interno delle linee guida del nuovo progetto di riforma del *Kyōtsū Test*, ma, ciononostante, all’interno di esso risultano oggetto di valutazione solo due: lettura e ascolto. In aggiunta a ciò, Kikuchi sottolinea come la parte stessa di lettura, che potrebbe prevedere una considerazione complessiva di diverse abilità, di fatto sia incentrata su domande di conoscenza grammaticale e lessicale.¹⁰¹

If the goal of English language education is to promote the communicative aspect of English rather than English as a content subject, universities must reform their ways to measure the

⁹⁹ Monbukagakushō (MEXT), “Daigaku Nyūgaku...”, cit., p.3.

¹⁰⁰ Masakazu IINO, “Japan Country Report: Language...”, cit., p.89.

¹⁰¹ Keita KIKUCHI, “Revisiting English Entrance Examinations at Japanese Universities after a Decade”, in *JALT Journal*, 28, 1, JALT Publications, 2006, p.82.

applicants' English proficiency by introducing new measurement such as listening comprehension in the entrance examinations or interviews to measure speaking skills.¹⁰²

Come qui sollevato da Iino prima dell'introduzione della sezione di ascolto all'interno del Center Test, continua a sussistere un'incoerenza tra le linee guida degli obiettivi di apprendimento predisposte dal MEXT e il sistema di valutazione interno agli esami di ammissione. Ciò è riconducibile a diverse ragioni, ma tra tutte risulta di particolare rilievo la mancanza di tempo a disposizione per la valutazione delle prove, data la necessità di esaminare un vasto numero di studenti in un lasso di tempo ristretto. L'integrazione di prove di composizione scritta e orale richiederebbe l'impiego di un maggior numero di esaminatori e più tempo a disposizione.

Al fine di superare questo ostacolo, il dibattito rispetto alla riforma del Center Test/*Kyōtsū Test* ha preso in esame la possibilità di impiegare certificazioni di lingua esterne (TOEFL, TOEIC, IELTS, o Cambridge, etc.) da integrare alla sezione di lingua inglese, al fine di rendere la prova più onnicomprensiva. Questa proposta, tuttavia, è andata incontro a critiche rispetto alla disparità che si sarebbe potuta andare a creare tra coloro che, avendo maggiori risorse finanziarie a disposizione, avrebbero potuto sostenere gli esami delle certificazioni linguistiche più volte e raggiungere un maggior tasso di successo. In conclusione, ad agosto 2021 il MEXT è giunto alla decisione di non implementare queste certificazioni di lingua all'interno degli esami per l'accesso agli istituti universitari, lasciando quindi la responsabilità della valutazione delle capacità di produzione linguistica dei candidati alle singole università nella fase di valutazione interna. Ciò lascia quindi il disallineamento tra linee guida del MEXT e l'effettivo sistema di valutazione linguistica invariato.

Kuramoto e Koizumi delineano inoltre altre caratteristiche di quella che considerano la “cultura giapponese dei test” all'interno della quale si inserisce questo esame. Tra queste caratteristiche si evidenziano: il fatto che gli esami vengano somministrati simultaneamente una volta all'anno; che le domande oggetto di esame siano diverse ogni anno; che tali domande vengano sempre rese pubbliche una volta conclusa la prova d'esame.¹⁰³ Quest'ultima particolarità risulta di significativa importanza, poiché implica che le domande degli esami passati rappresentino la base per i materiali di apprendimento a venire. È quindi fondamentale che, data la loro importanza nell'influenzare la scelta dei curricula dell'educazione superiore, questi test siano costruiti in maniera da rispettare ciò che Kuramoto e Koizumi definiscono come i “principi dell'educazione”, ovvero che abbiano un impatto positivo sull'educazione, la motivazione degli studenti e le loro conoscenze.

¹⁰² Masakazu IINO, “Japan Country Report: Language...”, cit., p.93.

¹⁰³ Naoki KURAMOTO & Rie KOIZUMI, “Current issues in large-scale educational...”, cit., p.417.

tests are mainly judged according to their usefulness for education. This educational usefulness is a central concept in Japanese test culture, and becomes the implicit principle framing discussion of the existing test system and test reform. [...] we refer to this as the ‘principle of education’. This principle of education is based on the idea that tests should be useful to education and should have a positive impact on education, improving students’ motivation, achievement and proficiency.¹⁰⁴

Questo fenomeno è più comunemente definito nel campo accademico come “*washback effect*”, ovvero l’effetto che le pratiche di testing esercitano sull’insegnamento e sull’apprendimento. Questo è particolarmente visibile nello specifico caso dell’insegnamento della lingua inglese, come menzionato nelle sezioni precedenti e come vedremo nuovamente nel capitolo a seguire. Esistono numerosi studi in merito, rispetto ai suoi impatti, positivi o negativi, sulle pratiche di insegnamento ed apprendimento. Nel caso dell’insegnamento, questo non consiste in un processo lineare dal test al docente, ma è mediato da una serie di fattori, tra cui per esempio le credenze del docente, la sua preparazione, e la conoscenza a disposizione rispetto all’obiettivo in merito. Inoltre, studi recenti individuano anche l’importanza dei fattori contestuali e relativi alla motivazione dello studente nel considerare tutti gli aspetti del *washback effect*.¹⁰⁵

Tenendo in considerazione questo principio, risulta quindi necessario investigare quali sono le maggiori implicazioni di questa tipologia di testing, non solo a livello dell’insegnamento linguistico, ma dell’apprendimento in generale. Prima di ciò, si ritiene necessario prendere in esame anche le principali critiche mosse nei confronti dell’attuale sistema di esami di ammissione.

In generale, l’opinione pubblica e gli accademici sono divisi su due fronti rispetto all’utilizzo generale di questa tipologia di test per l’ammissione agli istituti universitari. Da un lato, in molti concordano che i test standardizzati di questo tipo rappresentino un buon fattore nel determinare la stratificazione sociale del Paese su base meritocratica, in una società che enfatizza fortemente il successo in ambito accademico come chiave per il riscatto personale. Zeng sostiene che questa tipologia di esami abbia un’influenza positiva sull’educazione secondaria, rinforzando i concetti di “meritocrazia” e “imparzialità”, rendendo l’accesso al sistema di educazione post-secondaria “equo” per tutti. Aggiunge, inoltre, che questo sistema impedisce (teoricamente) a coloro che dispongono di maggiori risorse economiche di approfittare della propria condizione, ponendo coloro che provengono da famiglie dal reddito inferiore sulla stessa posizione in termini di valutazione

¹⁰⁴ *Ibidem*

¹⁰⁵ David ALLEN, “Japanese Cram Schools and entrance exam washback”, in *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 3, 1, 2016, p.56.

accademica.¹⁰⁶ Dall'altro lato, esiste invece una forte corrente di critica a questa tipologia di test, innanzitutto per la negativa cultura di competitività che crea all'interno della classe. I media giapponesi riportano frequentemente di casi di studenti affetti da disturbi d'ansia, depressivi e perfino casi di suicidio dovuti all'incredibile pressione esercitata sui giovani nel performare al massimo in questi test.¹⁰⁷ Dal punto di vista accademico, Brown inoltre solleva diversi dubbi rispetto alla validità e l'affidabilità di questa tipologia di test. Sostiene che questi esami siano "ingiusti, inaffidabili e privi di validità" perché impostati da "dilettanti" del campo della valutazione, che non dispongono di adeguate conoscenze su come strutturare degli *assessment* accurati.¹⁰⁸

In questa critica, Brown solleva inoltre un altro aspetto fondamentale dell'intero sistema che spesso viene tralasciato: il fattore economico. Prendendo in considerazione le ambigue implicazioni etiche di un sistema di ammissione basato su test a pagamento, mette in luce la questione del grande profitto e interesse da parte delle istituzioni di mantenere in essere il proprio sistema di valutazione interno al fine di non perdere una rilevante fonte di reddito.¹⁰⁹ Questo ci porta ad una importante considerazione sulla situazione attuale di reticenza da parte degli istituti a modificare la loro attuale struttura a favore di un nuovo sistema. Come visto nella sezione precedente, più volte nel corso della storia sono state mosse critiche al sistema di ammissione universitario giapponese, ma questo è rimasto sempre pressoché invariato per via dell'importante ritorno economico che l'attuale struttura offre ai singoli istituti. Nonostante per gli studenti (e le loro famiglie) questo sistema rappresenti un cospicuo investimento di risorse finanziarie che non tutti possono permettersi, il fatto che l'accesso ad un istituto di istruzione post-secondaria "di pregio" consista nell'unico modo per garantirsi una posizione lavorativa di successo lascia loro senza alcuna scelta. Il Center Test/ *Kyōtsū Test* potrebbe teoricamente rappresentare una soluzione a questo problema, offrendo un test centralizzato per mezzo del quale sarebbe possibile fare domanda a più istituti senza dover sostenere la spesa di ciascun esame. In realtà, sono la struttura e la presentazione del Center Test/ *Kyōtsū Test* stesso a rimarcare l'importanza delle valutazioni interne, ritenute un'integrazione essenziale, andando così a sostenere ulteriormente l'industria esistente.

Fin dalla sua nascita il Center Test fu promosso come strumento utile non solo per le università pubbliche, ma anche per quelle private. Questo era strettamente legato al costante declino dei diciottenni all'interno del Paese, che metteva le università in una posizione difficile per la prima

¹⁰⁶ David P. SHEA, "The University English Entrance Exam and its Implied Effect on EFL Pedagogy in Japan", in *The Hiyoshi review of English Studies*, 55, Keiō Gijuku Daigaku Hiyoshi Kiyō Kankō linkai, 2009, p.97.

¹⁰⁷ Naoki KURAMOTO & Rie KOIZUMI, "Current issues in large-scale educational...", cit., p.418.

¹⁰⁸ James Dean BROWN, "English Language Entrance Examination: A Progress Report", in *Curriculum Innovation, Testing and Evaluation: Proceedings of the 1st Annual JALT Pan-SIG Conference*, Kyoto Institute of Technology, 2002, p.95.

¹⁰⁹ MORI, "Entrance Examinations and Remedial...", cit., p.36.

volta. Fino ad allora, nonostante l'alto numero di istituti universitari, il numero degli studenti interessati a proseguire gli studi post-secondari era sempre stato superiore ai posti disponibili, ponendo gli istituti nella posizione privilegiata di poter selezionare i migliori candidati.¹¹⁰ Il declino della popolazione più giovane ribaltò invece la situazione, portando alla necessità da parte degli istituti sia pubblici che privati di dover reclutare più attivamente i propri futuri studenti. Ciò era dovuto al fatto che in ambedue le situazioni il numero degli studenti iscritti ne determinava il finanziamento, nel caso delle università private prodotto dalle tasse di iscrizione pagate dagli studenti, negli istituti pubblici garantito da sussidi statali proporzionati al numero di iscritti. Come sottolineato in precedenza, un'altra importante fonte di reddito di questi istituti è rappresentata dagli esami di ammissione, quindi, oltre al numero di effettivi iscritti, risultò di particolare importanza mantenere costante il numero di coloro che erano disposti a sostenere i test di ciascun istituto, e il loro relativo costo. In questo contesto si inserì quindi il Center Test, proposto come soluzione per invitare un maggior numero di studenti a sostenere una prima fase di selezione e procedere poi eventualmente alla seconda, interna ai singoli istituti. È importante considerare quindi come questo test, che all'apparenza potrebbe presentarsi come un utile strumento a sostegno degli studenti nell'affrontare il difficile ostacolo dell'ammissione universitaria, di fatto vada a sostenere maggiormente le istituzioni.

Per gli studenti la situazione rimane pressoché invariata: dopo aver sostenuto il Center Test/*Kyōtsū Test*, è sempre necessaria una seconda fase di selezione interna ai singoli istituti, ed è importante mettere in luce come i contenuti e le conoscenze richieste da tali esami varino ampiamente. Per affrontare tale situazione, coloro che intendono tentare l'accesso a più istituti non hanno altra scelta che fare affidamento su un ulteriore sistema di supporto, l'industria dei *juku*. Brown individua una stretta affiliazione tra il sistema di esami di ammissione e la proliferazione dei *juku*, le scuole private di studio "specializzato" fuori dalle regolari ore di lezione. Questi istituti offrono preparazione sulle conoscenze specifiche per il superamento degli esami, un insegnamento che si considera non venga offerto sufficientemente dal sistema scolastico nazionale. La portata di questa industria è indubbiamente enorme: nel 2010 si registravano più di 50.000 *juku*, con una spesa approssimativa di 924 bilioni di yen (61 milioni di euro) da parte delle famiglie giapponesi.¹¹¹ Queste istituzioni prosperano particolarmente nel campo dell'insegnamento della lingua inglese, ritenuta per l'appunto il campo in cui l'educazione statale risulta maggiormente insufficiente. Nel

¹¹⁰ MORI, "Entrance Examinations and Remedial...", cit., p.38.

¹¹¹ David ALLEN, "Japanese Cram Schools and entrance...", cit., p.55.

2002 l'industria delle scuole di lingua inglese (*eikaiwa*) rappresentava un business da 670 bilioni di yen, all'interno delle quali le maggiori catene detenevano il 25% dei guadagni.¹¹²

In tutte le materie, l'insegnamento pubblico è basato su principi egualitari sulla base dei quali a tutti gli studenti vengono forniti i medesimi materiali della medesima difficoltà, non tenendo in considerazione la personale preparazione o le possibili individuali difficoltà di ciascuno. Il metodo di insegnamento, a fronte di classi estremamente numerose, è frontale, con scarsa opportunità di interazione, discussione o dibattito, portando quindi all'inevitabile scelta della maggior parte dei giovani di dover integrare lo studio per mezzo dei *juku*, che offrono lezioni estremamente personalizzate e individuali.¹¹³ Data inoltre la possibilità di sostenere gli esami di ammissione universitaria una sola volta all'anno, i *juku* forniscono inoltre una consultazione personale rispetto alle capacità e alle predisposizioni degli studenti in merito a quali istituti offrirebbero una maggiore possibilità di accesso.

Un altro aspetto di forti critiche dell'attuale sistema di accesso agli esami universitari, e la relativa educazione che ne deriva per mezzo dell'importante *washback effect* implicato, è il fatto che:

From an educational standpoint, such high-stakes testing tends to encourage learning for short-term strategies, such as memorization of content, rather than developing a greater understanding of underlying principles.¹¹⁴

Nel particolare caso dell'apprendimento linguistico, ciò si traduce nel fenomeno visto in precedenza del *juken eigo*. L'apprendimento della lingua si limita unicamente alla conoscenza dei contenuti considerati necessari al fine del superamento dell'esame, con scarso interesse per un apprendimento a lungo termine. Ciò risulta evidentemente in contrasto con gli obiettivi preposti del Center Test/ *Kyōtsū Test*, che dichiarano la volontà di valutare gli studenti in maniera "poliedrica e complessiva", cosa che risulta di fatto di difficile realizzazione per mezzo di prove a scelta multipla. Risulta inoltre in evidente contrasto con gli obiettivi posti dal MEXT di "lifelong learning" al quale il sistema scolastico dovrebbe aspirare. È quindi necessario approfondire il *washback effect* che la valutazione della lingua inglese interna all'esame di ammissione universitario esercita sul suo apprendimento ed insegnamento.

¹¹² Tomoko OTAKE, *Insatiable Thirst for English boosts language schools*, in "The Japan Times", 2004, <https://www.japantimes.co.jp/news/2004/06/04/national/insatiable-thirst-for-english-boosts-language-schools/#.W4jtM-gzbb0>, 15-05-2023.

¹¹³ Tuvia BLUMENTHAL, "Japan's Juken Industry", *Asian Survey*, 32, 5, University of California Press, 1992, p.449.

¹¹⁴ David ALLEN, "Japanese Cram Schools and entrance...", cit., p.54.

3.7 Riepilogo

All'interno del capitolo si sono delineati gli sviluppi storici dell'approccio alle lingue straniere del Giappone. Risulta significativo mettere in evidenza come il primo incontro con la lingua cinese e la metodologia di *yakudoku* adottata due millenni fa sia ancora rilevante ai giorni d'oggi. Allo stesso modo, il timore nei confronti dello "straniero" e di ciò che proveniva dall'estero che ha improntato le scelte del Bakufu di chiusura al resto del mondo, appare avere lasciato un'ambivalenza che continua a pervadere le politiche nazionali. Nonostante l'apertura (forzata) al resto del mondo con l'arrivo del commodoro Perry, nella storia giapponese hanno continuato a susseguirsi intervalli di accettazione e rifiuto di ciò che proveniva dal di fuori dal Paese.

Con la modernizzazione del periodo Meiji le conoscenze americane ed europee divennero una risorsa importante, e con l'avvento del Ventesimo secolo si andò a creare la suddivisione tra studio della lingua inglese fine al superamento degli esami e studio per i fini comunicativi. Questo dualismo, per quanto criticato a livello accademico, si può definire ancora presente oggi. Se da un lato il dopoguerra e la globalizzazione hanno accelerato il processo di "occidentalizzazione" del Giappone, portando all'introduzione di riforme e direttive educative sempre più improntate all'apertura nei confronti del mondo e al miglioramento delle capacità linguistiche in inglese degli studenti, il Paese è rimasto profondamente permeato da un sottofondo ideologico di stampo nazionalista. È anche a questo che diversi accademici riconducono il fallimento di tutti i programmi per il potenziamento linguistico messi in atto del governo in ambito di educazione alla lingua straniera.

L'altra ragione può essere individuata nell'invariato sistema di valutazione, incentrato sulla preparazione degli studenti al solo superamento dell'esame di ammissione universitario, che con la sua forma scritta e standardizzata continua a prediligere lo studio grammaticale e di traduzione letterale. L'influenza esercitata da questa tipologia di esame è particolarmente forte in Giappone, dati i risvolti a livello sociale e lavorativo che esso comporta. Il precedente Center Test è stato sostituito in anni recenti dal *Kyōtsū Test*, che si propone di offrire una valutazione maggiormente complessiva e poliedrica degli studenti. Nonostante un iniziale dibattito rispetto alla possibilità di integrare a questo esame delle certificazioni di lingua inglese che prendessero ad oggetto anche le capacità produttive di scrittura e parlato, questa è stata presto abbandonata, riportando lo stato della valutazione linguistica dell'inglese unicamente alla comprensione scritta e all'ascolto.

In conclusione, nonostante gli sforzi teorici del Ministero dell'Educazione per promulgare linee guida che promuovessero lo sviluppo delle capacità comunicative, tutti gli aspetti del sistema dai libri di testo ai sistemi di valutazione restano invariati e radicati nei metodi di insegnamento ed

apprendimento di due millenni fa. Come afferma LoCastro, “the entrance examination system can be said to have deleterious washback effect on methodologies on teacher education; classroom teachers are under pressure to teach ‘exam English’”¹¹⁵. Risulta quindi necessario approfondire ulteriormente il *washback effect* esercitato da questi esami, prendendo in esame anche le percezioni a riguardo di studenti e docenti.

¹¹⁵ LOCASTRO, “The English in Japanese university...”, cit., p.343.

Capitolo 4: *Washback effect* e percezioni di docenti e studenti

All'interno del capitolo precedente si è ripercorso lo sviluppo storico dei sistemi di educazione e valutazione linguistica in Giappone nel corso dei secoli. Nel caso particolare della lingua inglese, il rapporto con essa e il suo insegnamento è andato incontro a fasi "altalenanti", dettate da sentimenti di timore nei confronti delle influenze straniere ma al contempo da un desiderio (e una necessità) di confrontarsi con il mondo esterno. Ad oggi, la struttura del test di esame di ammissione universitaria ha una forte influenza sui contenuti dell'educazione secondaria, dato il forte potere che esercita nel determinare il futuro posizionamento sociale degli studenti. La sua struttura scritta e standardizzata porta quindi ad un'educazione incentrata sullo sviluppo di capacità passive, in particolare per quel che riguarda lo studio della lingua inglese. Nonostante in anni recenti le linee guida del MEXT abbiano riconosciuto la necessità di sostenere lo sviluppo di competenze comunicative da parte degli studenti, il sistema continua ad essere inamovibile nel suo approccio scritto.

Se fino ad ora si sono prese in esame le cause principali che a livello storico-politico hanno portato alla forma attuale del test, all'interno di questo capitolo risulta importante prendere in esame due ulteriori aspetti: le ricadute che questo sistema esercita, e le percezioni degli attori direttamente coinvolti in questo processo. All'interno di questo capitolo si prenderà in esame il *washback effect* che le attuali pratiche di testing esercitano sull'insegnamento e l'apprendimento della lingua. In seguito, si delinearanno brevemente le credenze, attitudini e percezioni dei docenti di lingua inglese, in quanto figure di collegamento tra le linee guida del MEXT e la loro concretizzazione in aula. Una volta presi in esame tutti i fattori che contribuiscono quindi alla messa in pratica dei sistemi di insegnamento della lingua inglese, risulta di particolare interesse analizzare le percezioni di coloro che in ultima istanza sono i fruitori di tale sistema, ovvero gli studenti. Ciò verrà condotto per mezzo di un'indagine online, i cui risultati verranno qui presi in esame.

4.1 Washback effect

Nel capitolo precedente si è presa in esame l'attuale forma dei test di ammissione universitari, e ciò che risulta direttamente dalla loro struttura è il soprammenzionato *washback effect*. È comunemente riconosciuto che questo eserciti un grande effetto sull'insegnamento e l'apprendimento in classe, poiché porta "teachers and learners to do things they would not necessarily do because of the test"¹¹⁶. Pan ne identifica due tipologie: in senso lato e in senso stretto. Il *washback effect* in senso stretto consiste nelle ricadute dirette su ciò che avviene in aula (insegnamento e apprendimento) mentre il *washback effect* in senso lato si estende al di fuori dell'aula all'intero sistema educativo e alla società.¹¹⁷ Questo può avere un impatto positivo o negativo: ad esempio, l'implementazione di tipologie di testing creative ed innovative può portare a quello che può essere considerato un miglioramento del curriculum e una maggiore motivazione sia da parte dei docenti che degli studenti nell'investire i propri sforzi nell'apprendimento. Nel caso specifico dell'inglese, un *washback* positivo promuove l'idea del "lifelong learning" e incoraggia l'apprendimento dell'inglese per le proprie prospettive future. Uno sviluppo disomogeneo delle diverse abilità linguistiche da parte degli studenti e la tendenza dei docenti ad ignorare i contenuti e le attività non direttamente collegate al superamento dell'esame sono invece due esempi evidenti di *washback effect* negativo. Prendendo in analisi l'impatto e le ricadute dei test in senso "lato", Shohamy solleva inoltre la questione di come i test possano essere usati per introdurre determinati cambiamenti:

decision makers overwhelmingly use tests to promote their political agendas and to seize influence and control of educational systems.¹¹⁸

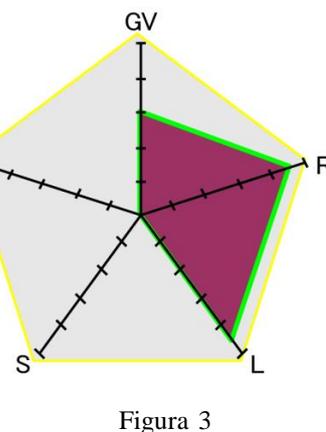
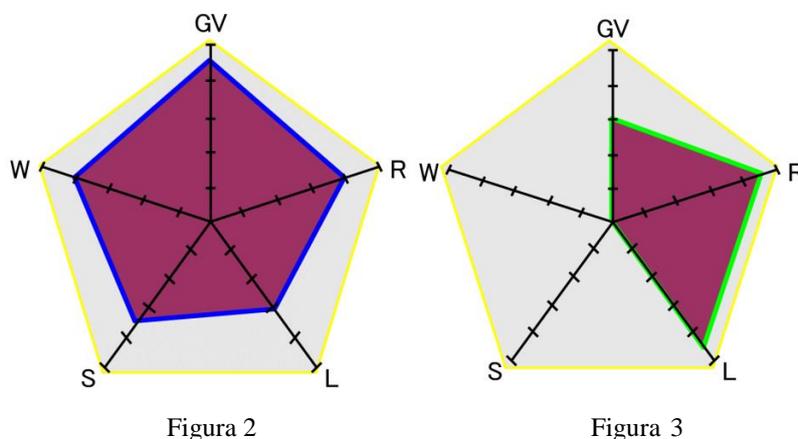
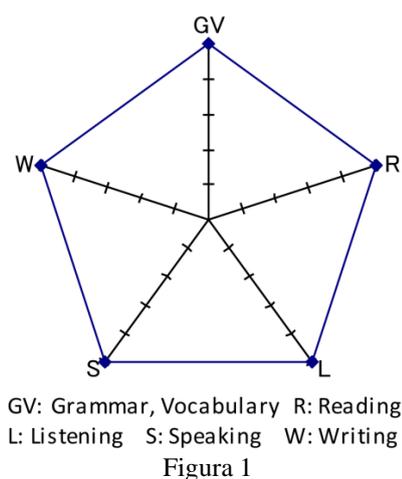
Per meglio comprendere il funzionamento del *washback effect*, verrà qui preso in esame lo studio di Hirai rispetto al possibile sviluppo disomogeneo delle abilità linguistiche come risultato di pratiche di testing incentrate sulle abilità di scrittura e lettura.

Hirai impiega un grafico radar a cinque assi per descrivere quelle che sono comunemente definite come le quattro abilità linguistiche, e le suddivide in GV (grammar, vocabulary), R (reading), L (listening), S (speaking), W (writing).

¹¹⁶ J. Charles ANDERSON e Dianne WALL, "Does Washback Exist?", in *Applied Linguistics*, 14, 2, Oxford Academics, 1993, p.115.

¹¹⁷ Yi-Ching PAN, "A review of washback and its pedagogical implications", in *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 25, University of Languages and International Studies - VNU, 2009, p.259.

¹¹⁸ Elana SHOHAMY, Smadar DONITSA-SCHMIDT, Irit FERMAN, "Test impact revisited: washback effect over time", in *Language Testing*, 13, 3, Sage Journals, 1996, p.299.



La Figura 1 rappresenta la base standard del grafico, all'interno della quale lo sviluppo delle singole abilità di ciascuno studente viene descritta in rosso come nella Figura 2. In questo caso, è descritto il caso di uno studente con forti abilità grammaticali, di lettura e di scrittura, ma una lieve carenza in termini di ascolto. Stando allo studio di Hirai, tipologie di testing standardizzate su larga scala come il convenzionale TOEIC (comunemente utilizzato in Giappone e strutturato similmente alla sezione di lingua inglese degli esami di ammissione universitari) portano a un doppio rischio: da un lato, la valutazione da parte della certificazione di solo alcune delle abilità linguistiche, dall'altro, di conseguenza, lo sviluppo solo di tali abilità da parte dello studente. Questo è visibile all'interno della Figura 3, dove l'individuo in esame ha sviluppato solo tre delle abilità linguistiche previste per quella che viene comunemente considerata una padronanza linguistica completa.

Come menzionato nel primo capitolo, ciò ci rimanda al concetto stesso di padronanza linguistica. Se la padronanza linguistica in una lingua straniera viene identificata come lo sviluppo di tutti i quattro/cinque parametri, nel caso dei test standardizzati come il TOEIC questi non possono essere di fatto verificati adeguatamente. Se gli *stakeholder* (università o datori di lavoro) che fanno affidamento sui risultati di questa tipologia di test li utilizzano come unico metro di misura della padronanza linguistica di un individuo, questi finiranno per fornire una interpretazione parziale o di fatto errata delle sue reali capacità. Ciò che ne consegue, è che:

those who excel in grammar and passive skills but have poor active skills have a better chance of scoring high in such tests and hence are more likely to be accepted into a renowned university or assigned to a well-rewarded position in a company.¹¹⁹

¹¹⁹ Michihiro HIRAI, "A General Overview of English Tests Administered in Japan", in *Shiken*, 21, 1, JALT Testing & Evaluation SIG, 2017, p.15.

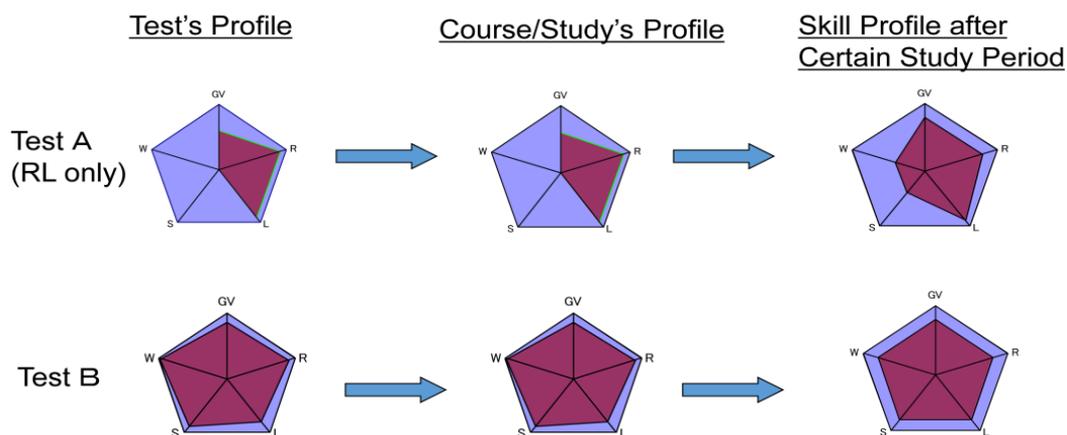


Figura 4

Hirai sottolinea quindi nuovamente la correlazione tra la tipologia di test condotta, le abilità da queste richieste e le abilità che vengono effettivamente sviluppate dallo studente. Come è possibile vedere nella Figura 4, con la tipologia di Test A incentrata unicamente su domande di lettura e ascolto, quali l'esame di ammissione universitaria, i discenti tendono a potenziare solo queste due abilità, a discapito delle abilità produttive. Nel caso universitario, dove l'inglese risulta ancora raramente la lingua veicolare di insegnamento, questo in teoria non rappresenterebbe un problema; il problema invece sorge nel momento in cui sulla base di questa tipologia di test gli studenti diventano lavoratori e di fatto non possiedono le competenze comunicative necessarie per condurre, ad esempio, affari a livello internazionale.

Le linee guida del MEXT evidenziano di fatto la necessità di migliorare le competenze comunicative degli studenti di pari passo alle necessità emerse dalla rapida globalizzazione. Oltre allo sviluppo delle quattro abilità evidenziano la necessità di sostenere le classi in lingua, aumentare la motivazione e la percezione positiva degli studenti nei confronti della lingua inglese e mettere in pratica attività "integrate" di lingua. Dal punto di vista della motivazione e della percezione rispetto alla lingua, anche questa risulta evidentemente oggetto di un *washback effect*. Nel questionario di Fujimoto del 1999 la maggior parte degli studenti confermò che la sola motivazione per il proprio studio della lingua inglese era quella di passare gli esami. Risulta inoltre interessante la discrepanza tra gli studenti intervistati in base al loro anno di corso: gli studenti del decimo anno, che percepivano ancora gli esami di ammissione come qualcosa di relativamente remoto, prediligevano l'ascolto e il parlato come metodi di apprendimento, mentre quelli del dodicesimo preferivano la scrittura e la lettura, di pari passo con gli obiettivi richiesti dai test universitari.¹²⁰

¹²⁰ Hiromi OTAKA, "The Backwash Effect of the Entrance Exam on English Language Education", in *EX: Gengo Bunka Ronshū*, 7, Kwansai Gakuin University Repository, p.176.

La percezione stessa dei docenti risultò essere in linea. Per loro, l'abilità nella quale investivano maggior tempo di insegnamento era la lettura, e l'82% di essi percepiva l'influenza degli esami di ammissione universitaria sulle proprie attività condotte in classe. Ciò si verifica quando gli insegnanti stessi sono consapevoli della portata dell'influenza degli esami, e della mancata coerenza con le linee guida governative,

[...] they were often unable to make necessary changes in the classroom to improve student performance. Moreover, experimenting with new pedagogical approaches was threatening to teachers, who felt under enormous pressure to look good and show good local test results.¹²¹

Le attitudini e credenze dei docenti rappresentano quindi un'ulteriore motivazione e causa fondamentale nell'esercitare una forte influenza sui contenuti dell'insegnamento. La ricerca di Cheng ad Hong Kong dimostra come sia più semplice apportare cambiamenti ai materiali di insegnamento piuttosto che ai comportamenti e alle tecniche di insegnamento dei docenti, e che di conseguenza l'influenza da parte del governo venga spesso esercitata su *cosa* viene insegnato piuttosto che su *come* viene insegnato.¹²² Per avere una panoramica complessiva dei metodi di valutazione e dei motivi per i quali risulta tuttora difficile la loro riforma in linea con gli obiettivi previsti dal MEXT, è necessario prendere in esame quelle che sono le percezioni dei docenti rispetto all'implementazione di pratiche di insegnamento maggiormente comunicative e il reindirizzamento degli obiettivi didattici verso lo sviluppo di abilità linguistiche integrate.

4.2 Percezioni dei docenti

Come visto nella sezione precedente, le attitudini e le percezioni dei docenti esercitano un'importante influenza nel determinare le pratiche di insegnamento in aula e i conseguenti *washback effect* prodotti. Le più recenti linee guida del MEXT degli ultimi 30 anni sottolineano la necessità da parte dei docenti di infondere negli studenti un'attitudine positiva nei confronti della comunicazione in inglese. Ciononostante, questa si scontra con una realtà per cui:

Japanese high school educational culture that work against teachers' acceptance of activities designed to promote students' communicative abilities (McConnell, 1995), implying a

¹²¹ SHEA, "The University English Entrance Exam...", cit., p.103.

¹²² SHEA, "The University English Entrance Exam...", p.103.

mismatch between this politically inspired plan and the realities of Japanese high school EFL education.¹²³

È quindi possibile vedere come i docenti, seppure consapevoli degli obiettivi posti dal MEXT, vadano incontro a diverse difficoltà nell'implementare le nuove metodologie auspiccate. Queste sono riassumibili come (1) la difficoltà ad impiegare nuovi metodi di insegnamento a fronte di una tradizione secolare di *yakudoku*; (2) la presenza di esami di ammissione universitari *high-stakes*; (3) una mancanza di programmi adeguati alla preparazione dei docenti all'implementazione di metodi di insegnamento comunicativi e di collaborazione con assistenti madrelingua.

In primo luogo, i docenti menzionano di sentire l'aspettativa di preparare gli studenti per gli esami di ammissione, adattandosi a ciò con quiz sul vocabolario, attività di traduzione scritta, e incentrando le proprie lezioni sull'acquisizione di *conoscenze* piuttosto che sullo sviluppo di *abilità* in lingua.¹²⁴ In seguito, nonostante la programmazione da parte del MEXT di nuovi curricula per l'accrescimento di competenze comunicative, i docenti mancano di fatto di preparazione adeguata per la loro effettiva implementazione.

Il primo esempio di questo tipo di programmi è rappresentato dal JET Programme. Come visto nel terzo capitolo, a fronte delle difficoltà riscontrate nell'adattare il curriculum di insegnamento della lingua inglese e potenziare le capacità comunicative degli studenti il governo giapponese ha dato vita al JET Programme. Questo programma viene visto come una potenziale soluzione per migliorare la motivazione, la percezione positiva degli studenti della lingua inglese e offrire quelle attività integrate in classe che sono evidenziate come obiettivi necessari dai più recenti *National Curriculum Standards*. Ciò si concretizza nelle lezioni di Team-Teaching, che prevedono la compresenza di assistenti madrelingua inglese in aula e che tuttavia, come sollevato in precedenza, non dispongono ancora di una struttura ben definita, e per diverse ragioni vengono quindi ancora percepite in maniera negativa.

Tra le diverse ragioni, Machida e Walsh identificano una difficoltà dei docenti giapponesi a rapportarsi coi colleghi di madrelingua inglese. Questi, stando a testimonianze dei primi, mancano spesso di professionalità, presentandosi in ritardo alle lezioni o rifiutandosi di cooperare attivamente. Questo può essere ricondotto al fatto che, di fatto, solo il 10% degli ALT dispone di certificazioni di insegnamento, e la maggior parte di essi viene selezionata ed assunta per il semplice desiderio da

¹²³ Greta GORSUCH, "Japanese EFL Teachers' Perceptions of Communicative, Audiolingual and Yakudoku Activities: The Plan Versus the Reality", in *Education Policy Analysis Archives*, 9, 10, 2001, p.2.

¹²⁴ *Ibid*, p.4.

parte del personale amministrativo di impiegare “stereotypically American-looking teachers”.¹²⁵ La mancanza di preparazione professionale da parte degli ALT diventa quindi un’ulteriore responsabilità che ricade sui docenti giapponesi, i quali sottolineano la difficoltà nel preparare le lezioni del Team-Teaching. Queste richiedono un ulteriore dispendio di tempo da parte del docente titolare rispetto al normale curriculum e, in caso di mancata preparazione da parte degli ALT, portano alla necessità di formarli e indirizzarne la cooperazione.¹²⁶ Inoltre, sia gli assistenti madrelingua che i docenti giapponesi percepiscono la difficoltà di definire i propri ruoli, menzionando sentimenti di confusione rispetto alla distribuzione delle responsabilità, all’incarico che ciascun docente dovrebbe ricoprire e su come collaborare nel motivare gli studenti.¹²⁷ È importante mettere in luce come la mancata coordinazione e preparazione da parte dei docenti su come implementare pratiche di Team-Teaching sia dovuta anche al fatto che la presenza di assistenti madrelingua non è virtualmente garantita in tutti gli istituti pubblici. La loro presenza avviene solo nel momento in cui i singoli istituti fanno esplicita richiesta al ministero di assumere ALT.

Anche al di là delle difficoltà riscontrate nei casi di Team-Teaching, i docenti giapponesi si dimostrano restii ad adottare metodologie di insegnamento maggiormente comunicative. Lo studio di Sakui indaga le apprensioni dei docenti nell’applicare il metodo di insegnamento comunicativo del CLT (*Communicative Language Teaching*). All’interno di questo delinea innanzitutto come, nonostante gli obiettivi predisposti dal MEXT siano di coltivare le abilità ricettive e produttive degli studenti in tutte le quattro aree di padronanza linguistica, le effettive lezioni condotte dai docenti giapponesi siano incentrate sull’insegnamento della grammatica per mezzo del giapponese come lingua veicolare. Anche nel caso di comunicazione attiva in lingua inglese questa ricopriva solo 5 dei 50 minuti di lezione.¹²⁸ Un ulteriore studio ha indagato l’utilizzo della lingua inglese all’interno delle lezioni come lingua veicolare, mettendo in luce un significativo divario tra quelli che sono gli obiettivi del MEXT e le reali condizioni in aula. Nelle 3701 scuole superiori prese ad oggetto e i rispettivi corsi di “English I” e “English II”, solo il 11.5% e 8.3% dei docenti ha affermato di condurre più della metà delle lezioni in lingua.¹²⁹

¹²⁵ Tomohisa MACHIDA & Daniel J. WALSH, “Implementing EFL policy reform in elementary schools in Japan: A case study” in *Current Issues in Elementary Language Planning*, 16, 3, 2015, p. 232.

¹²⁶ Keiko SAKUI, “Wearing two pairs of shoes: language teaching in Japan”, in *ELT Journal*, 58, 2, Oxford University Press, 2004, p.161.

¹²⁷ Sean MAHONEY, “Role Controversy among Team Teachers in the JET Programme”, in *JALT Journal*, 26, 2, JALT Publications, 2004, p.240.

¹²⁸ Sakui, “Wearing two pairs of shoes...”, cit., p.157.

¹²⁹ Sachiko MIURA, “Prospective Japanese English Teachers’ Perceptions of Using L2 in High School Instruction”, in *The Tsuru University Review*, 72, 2010, p.3.

Nonostante aver constatato la consapevolezza dei docenti rispetto all'importanza del CLT e dello sviluppo delle abilità comunicative degli studenti in linea con gli obiettivi del MEXT, la realtà risulta distaccata da questi obiettivi per vari motivi. Anche quando interrogati rispetto a quelle che sarebbero le loro personali lezioni di lingua ideali a prescindere dagli obiettivi richiesti, i docenti intervistati mostrano riluttanza nell'applicazione di metodi completamente comunicativi, sottolineando l'opinione che l'insegnamento grammaticale debba rappresentare la base d'apprendimento prima di affrontare qualunque tipo di comunicazione. A loro parere, l'utilizzo dell'inglese come lingua veicolare metterebbe inoltre in difficoltà gli studenti caratterizzati da un minor livello di competenza, intaccando la loro motivazione e impegno nell'apprendimento della lingua.¹³⁰

Tuttavia i motivi per cui i docenti sono restii all'utilizzo di metodi interamente comunicativi non si limitano a ciò. Investigando maggiormente, risalta come causa principale di ciò una mancanza di *confidence*, fiducia in se stessi, nell'essere in grado di condurre lezioni interamente di tipo comunicativo.¹³¹ Questo elemento emerge anche all'interno dell'analisi di Machida e Walsh rispetto alle percezioni dei docenti degli istituti elementari di fronte alla possibile introduzione dell'insegnamento della lingua inglese come materia curricolare. Di fronte alla necessità di insegnare l'inglese, i docenti esprimono sensazioni di ansia dovute principalmente ai "brutti ricordi" del proprio apprendimento della lingua e la totale mancanza di capacità comunicativa in inglese, oltre alla mancanza di formazione appropriata sull'insegnamento specifico della lingua e sulle pratiche di Team-Teaching.¹³²

Le preoccupazioni dei docenti rispetto alla mancanza di formazione in termini di insegnamento al di fuori delle tecniche di traduzione grammaticale, è dovuta al fatto che all'interno dei dipartimenti di laurea di lingua e letteratura inglese vengono raramente offerti corsi sulle teorie di acquisizione delle lingue straniere, o sulle tecniche e metodologie per l'insegnamento di seconde lingue.¹³³ I docenti si trovano quindi a dover fare ricorso agli unici metodi a cui sono stati abituati a loro volta durante la propria istruzione, ovvero i metodi *yakudoku*. Pur consapevoli dell'importanza di tecniche di insegnamento comunicative, lamentano due fattori: la mancanza di esempi di attività comunicative all'interno dei libri di testo, e la difficoltà a condurre attività di produzione orale e scritta all'interno di classi estremamente numerose. Infatti, anche nel caso in cui i docenti

¹³⁰ MIURA, "Prospective Japanese English...", cit., p.9.

¹³¹ *Ibidem*

¹³² MACHIDA & WALSH, "Implementing EFL policy reform...", p.231.

¹³³ Melodie COOK, "Revisiting Japanese English Teachers' (JTEs) Perceptions of Communicative, Audio-lingual, and Grammar Translation (Yakudoku) Activities: Beliefs, Practices and Rationales", in *The Asian EFL Journal Quarterly*, 14, 2, Asian EFL Journal Press, 2012, p.82

presentino attitudini positive nei confronti dell'impiego di CLT, menzionano una preferenza nei confronti di pratiche di insegnamento passive e "controllate". Questo è per l'appunto dovuto al fatto che le classi sono generalmente composte da 40 studenti, e un numero tale di allievi porterebbe a grandi difficoltà nel gestire attività di comunicazione libera.¹³⁴

È importante inoltre prendere in considerazione quelle che sono le pressioni percepite dai docenti a livello istituzionale, ovvero la necessità di procedere con i programmi a livello serrato, seguendo i contenuti dei materiali di testo fornito e mantenendo uniformità nell'andamento delle diverse classi all'interno dell'istituto. Ulteriori studi rispetto alle percezioni dei docenti sulla valutazione linguistica mettono quindi in evidenza come questa sia spesso indirizzata unicamente a scopi "amministrativi", ovvero a quello di definire le votazioni di ciascuno studente. Gonzales e Aliponga individuano tre tipologie di valutazione da parte dei docenti: valutazione *per* l'apprendimento, valutazione *come* apprendimento e valutazione *dell'*apprendimento. Nel caso del Giappone identificano la valutazione della lingua inglese come valutazione *dell'*apprendimento; quindi, come semplice sistema di misura delle conoscenze raggiunte da parte degli studenti alla fine di un corso, e non come una risorsa a partire dalla quale apportare cambiamenti al curriculum o migliorare le pratiche di insegnamento e apprendimento.¹³⁵ Ciò che risulta da queste attitudini dei docenti è quindi un sistema di *high-stakes standardized testing* all'interno del quale l'obiettivo da perseguire è rappresentato dal raggiungimento di una determinata votazione considerata sufficiente piuttosto che dal raggiungimento e l'ottenimento di determinati contenuti e conoscenze. Se l'obiettivo dell'educazione è la crescita dello studente in termini personali ed accademici, ciò risulta in contrapposizione con quelli che sono gli obiettivi posti dai docenti.

Ricerche sulle percezioni dei docenti rispetto agli obiettivi posti dal MEXT in anni recenti rivelano inoltre una sensazione di sconforto nei confronti di direttive che vengono percepite come eccessivamente idealizzate e lontane dalla realtà effettiva delle aule. Un docente intervistato da Weinmann et al. sottolinea proprio come le linee guida del MEXT siano "ideali" (理想 – *risō*) ma distaccate dalla realtà delle aule (少し現場の実態とはかけ離れた – *sukoshi genba no jittai toha kakehanareta*) in quanto non tengono conto della disomogeneità degli istituti e delle classi stesse, all'interno delle quali diversi studenti con diversi livelli di *proficiency* e, soprattutto, diverse

¹³⁴ GORSUCH, "Japanese EFL Teachers' Perceptions...", cit., p.15.

¹³⁵ Paul WICKING, "The Assessment Beliefs and Practices of English Teachers in Japanese Universities", in *JLTA Journal*, 20, Japan Language Teaching Association, 2017, p.77.

aspettative e obiettivi convivono.¹³⁶ La maggior parte dei docenti, pur se consapevole del potenziale risvolto positivo dell'utilizzo attivo della lingua inglese in classe, percepisce timore nei confronti della possibilità che l'utilizzo di tale lingua come lingua veicolare possa ostacolare la corretta trasmissione dei contenuti.¹³⁷

Anche nel caso di interviste a docenti positivi nei confronti dell'utilizzo dell'inglese comunicativo, l'obiettivo di queste classi continua a restare il potenziamento delle abilità degli studenti al fine del superamento degli esami di ammissione. Gli istituti sono tenuti a seguire le indicazioni e i curricula forniti dal MEXT, che, come visto in precedenza anche a livello di materiali di insegnamento, continuano ad essere incentrati su tecniche di traduzione e apprendimento prettamente grammaticale. Anche nel caso di docenti ben disposti all'utilizzo di metodologie differenti, il potenziale distacco dalle direttive e dai materiali predisposti dal MEXT comporterebbe la perdita di fondi e di riconoscimenti ufficiali da parte del Ministero stesso. Come sottolineato da Buck:

There is a natural tendency for both teachers and students to tailor their classroom activities to the demands of the test, especially when the test is very important to the future of the students and pass rates are used as a measure of teacher success.¹³⁸

Il caso dell'educazione alla lingua straniera in Giappone è quindi una perfetta esemplificazione di questo fenomeno. Da un lato, il test di ammissione universitaria è un test *high-stakes*, quindi sul quale ricade un enorme peso in termini di importanza per il futuro degli studenti. Al contempo, il successo del docente, e i relativi fondi MEXT all'istituto di appartenenza, sono effettivamente misurati per mezzo del tasso di successo dei suoi studenti. In sintesi, all'interno della sua analisi Gorsuch individua i seguenti fattori come elementi che da parte dei docenti sono percepiti come forti influenze nel definire i contenuti delle lezioni: le dimensioni delle classi, le aspettative degli studenti rispetto a una preparazione indirizzata verso gli esami di ammissione, la struttura dei materiali di testo, le abilità comunicative dei docenti stessi e le loro personali esperienze di apprendimento.¹³⁹ In conclusione, ciò che ne risulta è una situazione in cui le percezioni e intenzioni dei docenti sembrano comunque esercitare una limitata influenza a livello dei risultati concreti. A fronte di ciò, risulta quindi importante indagare ulteriormente anche le percezioni di coloro che in ultima istanza sono i fruitori di tale sistema, ovvero gli studenti.

¹³⁶ Michiko WEINMANN, Ryo KANAIZUMI, Ruth ARBER "English language education reform in pre-2020 Olympic Japan: educator perspectives on pedagogical change", in *International Journal of Sociology of Language*, 271, De Gruyter, 2021, p.118.

¹³⁷ Kyosuke SHIMAMURA, "Japanese High School English Teachers' Perceptions on 'Communication English': Voices from experienced teachers", in *Kumamoto Daigaku Shakai Bunka Kenkyū*, 15, 2017, pp.198.

¹³⁸ Gary BUCK, "Testing Listening Comprehension in Japanese University Entrance Examinations", in *JALT Journal*, 10, 1, JALT Publications, 1988, p.17.

¹³⁹ GORSUCH, "Japanese EFL Teachers' Perceptions...", cit., p.16.

4.3 Percezioni degli studenti

All'interno di questo capitolo si prenderanno in analisi i risultati di un'indagine condotta tra studenti universitari rispetto all'apprendimento della lingua inglese ricevuto a livello superiore. Prima di ciò, risulta necessario fornire uno stato dell'arte di quelle che sono le principali indagini svolte in merito. Diversi studi indagano in primo luogo quali sono le motivazioni degli studenti rispetto all'apprendimento della lingua inglese.

Come visto nella sezione sul *washback effect*, gli esami di ammissione universitari rappresentano un importante fattore nel motivare lo studio da parte degli studenti. La maggior parte di loro indirizza i propri sforzi all'acquisizione di quelle che sono le conoscenze percepite come necessarie per il superamento dell'esame. Lo studio di Iwai ha preso in oggetto due studenti giapponesi in scambio negli Stati Uniti e ha sottolineato il cambiamento delle motivazioni degli studenti in base al contesto accademico. Uno dei due studenti sottolinea come l'obiettivo della lettura di testi in inglese in Giappone non fosse fine alla comprensione del contenuto stesso, ma semplicemente per apprendere nuovo vocabolario. Diversamente, una volta intrapreso lo studio negli Stati Uniti, l'obiettivo è diventato quello di affinare tecniche di comprensione del testo e di diventare in grado di spaziare anche al di fuori dei contenuti della classe. Quando chiesto se lo studio e la lettura dell'inglese in Giappone fossero mai stati applicati anche per obiettivi diversi a quello del superamento degli esami di ammissione, la risposta sarebbe stata negativa in entrambi i casi.¹⁴⁰ Lo studio evidenzia inoltre come l'approccio metodologico dei due studenti sia cambiato. Lo sviluppo di tecniche di lettura quali *skimming*, *note-taking* e rielaborazione critica dei contenuti non era mai stato preso in considerazione all'interno delle aule giapponesi, concentrandosi sull'utilizzo del dizionario al fine di accumulare nuovo vocabolario. Diversamente, lo studio negli Stati Uniti era incentrato sullo sviluppo di questo tipo di tecniche, portando alla consultazione di testi e materiali sempre più variegati che non fossero limitati a ciò che veniva richiesto in classe ma che risultava di interesse specifico allo studente. Ciò risulta in contraddizione con le linee guida del MEXT e del Center Test/*Kyōtsū Test* menzionate nel capitolo precedente. L'obiettivo dell'insegnamento e della valutazione linguistica in Giappone viene definito come improntato allo sviluppo di capacità critiche e di rielaborazione da parte degli studenti, al fine di acquisizione di competenze critiche applicabili in tutti i campi. Stando alle testimonianze degli studenti, questo però non risulta effettivamente conseguito.

¹⁴⁰ Yuko IWAI, "The Perceptions of Japanese Students toward Academic English Reading: Implications for Effective ESL Reading strategies", in *Multicultural Education*, Caddo Gap Press, 2008, p.48.

Ulteriori studi dimostrano come l'iniziale motivazione degli studenti all'apprendimento della lingua inglese vada oltre il superamento degli esami di ammissione. Studenti menzionano come la contemporanea "internazionalizzazione" e crescente necessità di comunicare con stranieri e di partecipare ad attività globali rappresenti un fattore importante nell'improntare l'inizio degli studi.¹⁴¹ Tuttavia, come visto nella sezione sul *washback effect*, spesso questa motivazione va incontro ad un declino con l'avvicinarsi dell'esame di ammissione universitario. Nonostante la volontà degli studenti sia quella di sviluppare capacità comunicative al fine di interagire con il mondo "esterno", i loro sforzi finiscono inevitabilmente per concentrarsi sulle conoscenze necessarie al superamento dell'esame.

In Giappone la lingua inglese viene ancora spesso vista come una materia accademica, piuttosto che uno strumento per mezzo del quale operare scambi comunicativi significativi con persone di culture differenti. Ciò che ne consegue in questi casi è la tendenza di alcuni studenti a considerare l'abbandono dello studio della lingua una volta concluso il processo di selezione universitaria, data la mancanza di un obiettivo concreto e la diffusa credenza che livelli fluenti di capacità comunicativa in giapponese siano di fatto qualcosa di "irrealizzabile" per coloro che sono di madrelingua giapponese.¹⁴² Ciò che ne risulta sono principalmente due attitudini nei confronti del *juken eigo*: da un lato, la credenza che il *juken eigo* sia "di scarso valore" al fine dello sviluppo di competenze comunicative e una conseguente mancanza di motivazione nel proseguire gli studi. Dall'altro, l'idea che lo studio incentrato su grammatica e vocabolo rappresenti la base a partire dalla quale si diventerà poi in grado di acquisire tali competenze di produzione scritta e orale.

Nel caso sopramenzionato di credenza da parte degli studenti che un livello di padronanza linguistica pari ai parlanti nativi inglesi sia qualcosa di "*unattainable*", risulta interessante prendere in considerazione le percezioni degli studenti rispetto alle pratiche di Team-Teaching e le figure di docenti giapponesi e assistenti madrelingua. Un'indagine riporta come gli studenti spesso non siano favorevoli all'impiego della lingua inglese come lingua veicolare da parte dei docenti giapponesi, in quanto ritenuta per l'appunto non "autentica".¹⁴³ Rispetto ad essa, ritengono maggiormente appropriato il suo uso da parte di assistenti madrelingua, finendo però per considerare il loro contributo in aula come una fonte di "svago" rispetto al tradizionale curriculum, piuttosto che di reale sviluppo di capacità linguistiche indirizzate ad un fine comunicativo.¹⁴⁴ Ciò è dovuto anche al

¹⁴¹ Yoko KOBAYASHI, "The learning of English at academic high schools in Japan: students caught between exams and internationalization", in *The Language Learning Journal*, Routledge, 23, 1, 2001, p.68.

¹⁴² *Ibid*, p.70.

¹⁴³ MIURA, "Prospective Japanese English...", cit., p.9.

¹⁴⁴ Soyhan EGITIM e Travis GARCIA, "Japanese University Students' Perceptions of Foreign English Teachers", in *English Language Teaching*, 14, 5, Canadian Center of Science and Education, 2021, p.14.

fatto che gli studenti facciano ancora affidamento alle tecniche di traduzione come metodo di apprendimento, che, rispecchiando le posizioni dei docenti giapponesi, vengono considerate come essenziali per il superamento degli esami e il consolidamento di un'adeguata "base grammaticale" necessaria per un ulteriore sviluppo di tutte le quattro abilità linguistiche.¹⁴⁵

Ancora una volta, risulta evidente l'impatto esercitato dai test di ammissione universitaria rispetto alle percezioni degli studenti dello studio della lingua inglese. Risulta anche di particolare importanza l'impatto delle credenze dei docenti stessi, che, concretizzate nel loro insegnamento, vengono poi rispecchiate anche dalle percezioni degli studenti. Sulla base di queste informazioni si sono sviluppate le domande dell'indagine a seguire, che verrà qui illustrata.

4.3.1 Percezioni degli studenti: metodologia e interrogativi di ricerca

Al fine di indagare le percezioni degli studenti giapponesi rispetto al proprio percorso di apprendimento della lingua inglese all'interno del sistema educativo giapponese, ho realizzato un questionario online tramite la piattaforma Google Forms e l'ho condiviso tramite piattaforme social. Il target di tale indagine corrispondeva a studenti attualmente iscritti a corsi universitari, quindi di età indicativamente compresa tra i 18 e i 24 anni. Sono state ricevute 32 risposte al questionario, di cui la maggior parte da studenti iscritti all'istituto universitario Seikei, in cui ho svolto un periodo di scambio recentemente. Il questionario è stato redatto in forma semi-strutturata e diviso in due sezioni:

- 1) Generalità dell'intervistato;
- 2) Apprendimento della lingua inglese.

Il questionario è introdotto da una breve spiegazione sul trattamento dei dati, la garanzia di anonimato e l'invito ai partecipanti a compilarlo nella lingua di preferenza, sia essa l'inglese o il giapponese. Le domande a loro volta sono state tradotte in entrambe le lingue. La prima sezione è incentrata su domande di natura generale quali l'età dell'intervistato, il genere, l'anno universitario di frequenza, il dipartimento di appartenenza e una sezione di auto-valutazione delle proprie abilità linguistiche in inglese. Ad ulteriore conferma dell'ultimo punto, si è inserita come opzionale la possibilità di allegare il proprio punteggio in uno dei maggiori test standardizzati di inglese. La seconda sezione si caratterizza invece per domande dalla forma aperta, nella quale è stato richiesto agli studenti di rispondere in maniera libera rispetto alle proprie impressioni e percezioni su diversi

¹⁴⁵ Nicholas COOPER and Zachary PRICE, "Japanese Student Perception of Translation in the Classroom", in *Shizuoka University of Art and Culture Bulletin*, 21, 2021, p.109.

aspetti dell'apprendimento e della valutazione della lingua inglese all'interno del proprio percorso di istruzione. All'interno di questa analisi si prenderanno in considerazione le risposte raccolte tramite un metodo di *thematic content analysis*. L'obiettivo risiede nel tentativo di trovare delle tematiche ricorrenti all'interno delle risposte dei partecipanti e possibilmente di ricondurle allo stato dell'arte preso in esame nella sezione precedente. Di seguito viene in primo luogo presentato il questionario, nella forma somministrata (giapponese/inglese) e nella relativa traslitterazione in *romaji* e traduzione in italiano.

一般質問 / General Questions	Ippan shitsumon / Domande generali
年齢 / Age	Nenrei / Età
性別 / Gender	Seibetsu / Genere
学年 / University Year	Gakunen / Anno universitario
大学の専攻 / University Major	Daigaku no senkō / Facoltà
現在のあなたの英語力について、自己評価をお願いします。 Please rate your self-perception of your current English skills. - 読解力 / Reading Ability - 文章力 / Writing Ability - 会話力 / Speaking Ability - 聴解力 / Listening Ability	Genzai no anata no Eigo-ryoku ni tsuite, jikohyōka wo onegaishimasu. Auto-valutazione della propria abilità in inglese attualmente. (scala da 1 a 10) - Dokkairyoku / Lettura - Bunshōryoku / Scrittura - Kaiwaryoku / Parlato - Dokkairyoku / Ascolto
英語検定 / English Certification (ex. TOEIC, 英検)	Eigo kentei / Eventuale certificazione linguistica
英語学習 / English Learning	Apprendimento dell'inglese
1) あなたが英語の勉強を始めた動機は何ですか？それは時間の経過とともに変化してきましたか？ What has been your motivation to start studying English? Has that changed over time?	Anata ga Eigo no benkyō o hajimeta dōki wa nan desu ka? Sore wa jikan no keika to tomo ni henka shite kimashita ka? Quale è stata la tua motivazione per iniziare a studiare l'inglese? Questa motivazione è cambiata nel corso del tempo?

<p>2) 受験英語を勉強することについてどう思いますか？英語とは違うと思いますか？ What do you think of studying <i>juken eigo</i>? Do you think it's different from <i>eigo</i>?</p>	<p><i>Juken Eigo wo benkyō suru koto ni tsuite, dō omoimasu ka? Eigo to wa chigau to omoimasu ka?</i> Cosa pensi dello studio del <i>juken eigo</i>? Lo ritieni differente dall'<i>eigo</i> (inglese)?</p>
<p>3) 入試のために勉強してきた英語は、コミュニケーションの取り方を学ぶのに役立ったと思いますか？ Do you think the English you have studied for the admission exam has been useful for learning how to communicate?</p>	<p><i>Nyūshi no tame ni benkyō shite kita Eigo wa, komyunikēshon no torikata o manabu no ni yakudatta to omoimasu ka?</i> Pensi che lo studio dell'inglese fine all'esame di ammissione sia stato utile per imparare a comunicare?</p>
<p>4) 中学・高校で受けた英語教育が、あなたの英語に対するイメージに影響を与えているのでしょうか？例えば、学校の英語の授業で英語が嫌いになったとか Has the English education you received in middle school and high school influenced your perception of English? For example, did English classes at school make you dislike English?</p>	<p><i>Chūgaku kōkō de uketa Eigo kyōiku ga, anata no Eigo ni taisuru imēji ni eikyō wo ataete iru no deshō ka? Tatoeba, gakkō no Eigo no jugyō de Eigo ga kirai ni natta toka.</i> Ritieni che lo studio della lingua inglese svolto alle medie e alle superiori abbia avuto un'influenza sulla tua percezione della lingua inglese? Per esempio, le lezioni di inglese hanno portato ad un'avversione nei confronti dell'inglese?</p>
<p>5) 現在のあなたの英語での活動や交流を考えると、もっと違う活動で英語を勉強したかったと思いますか？もしそうなら、どのような活動ですか？ Given your current activities or interactions in English, would you have liked to study English through different activities than the ones you did? If so, which activities?</p>	<p><i>Genzai no anata no Eigo de no katsudō ya kōryū wo kangaeru to, motto chigau katsudō de Eigo wo benkyō shitakatta to omoimasu ka? Moshi sō nara, donoyōna katsudō desu ka?</i> Date le tue attività ed interazioni in inglese correnti, avresti voluto studiare inglese per mezzo di attività differenti da quelle che hai effettivamente svolto? Se sì, quali attività?</p>

La domanda 1 è stata strutturata sulla base del *washback effect* riscontrato all'interno dell'indagine di Fujimoto, rispetto al cambiamento della motivazione da parte degli studenti nello studio della lingua con l'avvicinarsi dell'esame di ammissione. Allo stesso modo, la domanda 4 si pone un obiettivo simile, reiterando se lo svolgimento di particolari attività didattiche quali nello specifico lo studio per la preparazione agli esami abbia avuto alcun effetto sulla percezione dello studio della lingua. La domanda 2 è stata formulata con l'obiettivo di accertare la familiarità degli studenti con il concetto di *juken eigo*, e di analizzare eventuali percezioni e sensazioni al riguardo, se confrontato con il più generale concetto di *eigo*. Infine, le domande 3 e 5 sono state impostate con lo scopo di indagare la percezione degli studenti rispetto all'inglese per la comunicazione. L'obiettivo era di verificare in primo luogo se le loro percezioni fossero allineate con la convinzione dei docenti dell'importanza della base di grammatica e vocabolario per lo sviluppo di attività comunicative. In secondo luogo, se per i propri fini e l'utilizzo attuale della lingua avessero desiderato svolgere attività linguistiche diverse da quelle effettivamente sostenute.

4.3.2 Percezioni degli studenti: analisi dei dati

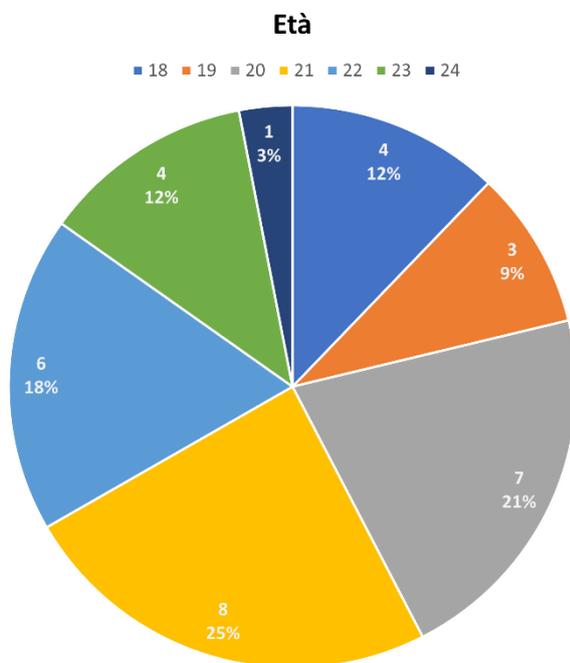


Figura 5

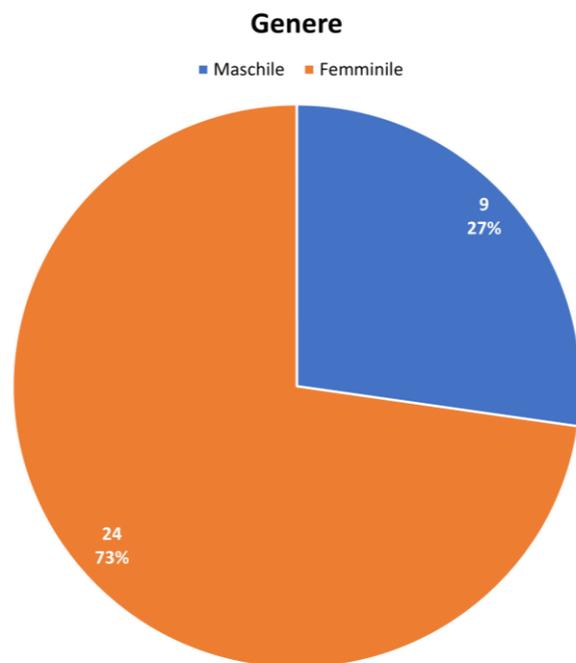


Figura 6

Dipartimento	Partecipanti
Media dell'informazione	2
Culture straniere	8
Economia	2
Psicologia dell'infanzia	2
Scienze Politiche	2
Legge	2
Medicina o Infermieristica	3
Lingue straniere	5
Arte	1
Moda	1
Ingegneria	1
Matematica applicata	1
Sociologia	1
Architettura	1
Scienze Cognitive	1

Figura 7

Nelle figure 5, 6, 7 vengono rappresentate le generalità degli intervistati. Come introdotto, i partecipanti sono di età compresa tra i 18 e i 24 anni, con il 46% dei partecipanti di 20 e 21 anni. Dalla loro età e dal loro anno di corso, è possibile dedurre come questi partecipanti abbiano svolto l'esame di ammissione universitaria negli ultimi 3-5 anni, e quindi ricevuto un'educazione secondaria frutto delle più recenti linee guida del MEXT. A livello di genere, si riscontra una netta maggioranza di partecipanti femminili. 13 dei partecipanti sono affiliati a dipartimenti di studi internazionali, siano essi culture o lingue straniere,

mentre il resto dei partecipanti è affiliato a dipartimenti di diversa natura. Questa varietà nei dipartimenti di appartenenza ci permetterà di avere una più chiara prospettiva rispetto all'uso e alle percezioni nei confronti della lingua inglese da parte di coloro che continuano ad avere contatti con la lingua a livello accademico e di coloro che invece dopo l'esame di ammissione potrebbero potenzialmente aver perso interesse nello studio.

現在のあなたの英語力について、自己評価をお願いします。 Please rate your self-perception of your current English skills. 読解力 / Reading Ability
33 risposte

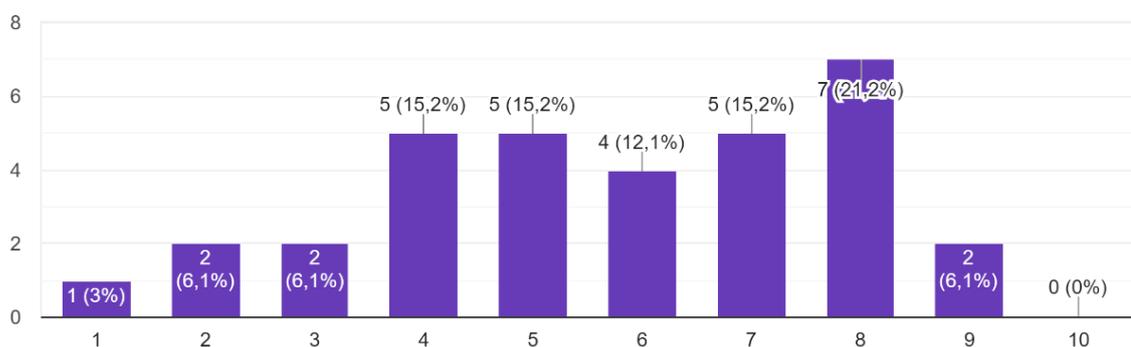


Figura 8

文章力 / Writing Ability

33 risposte

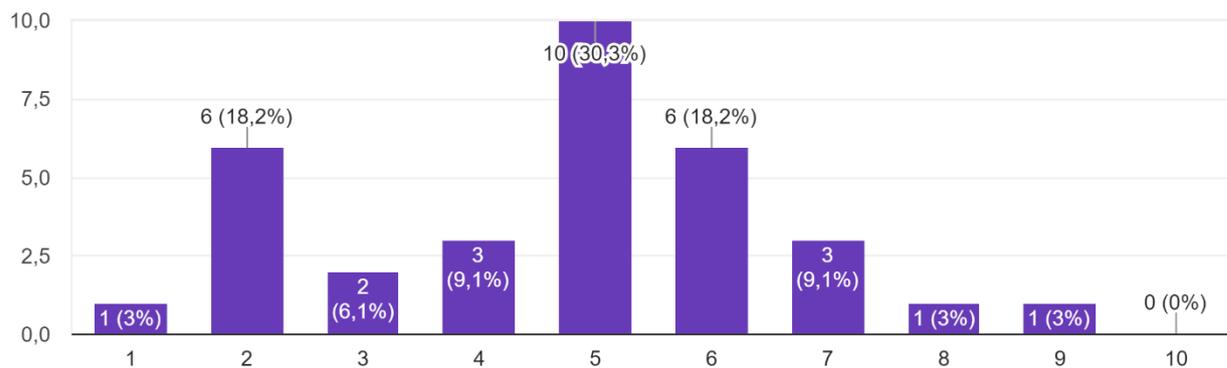


Figura 9

会話力 / Speaking Ability

33 risposte

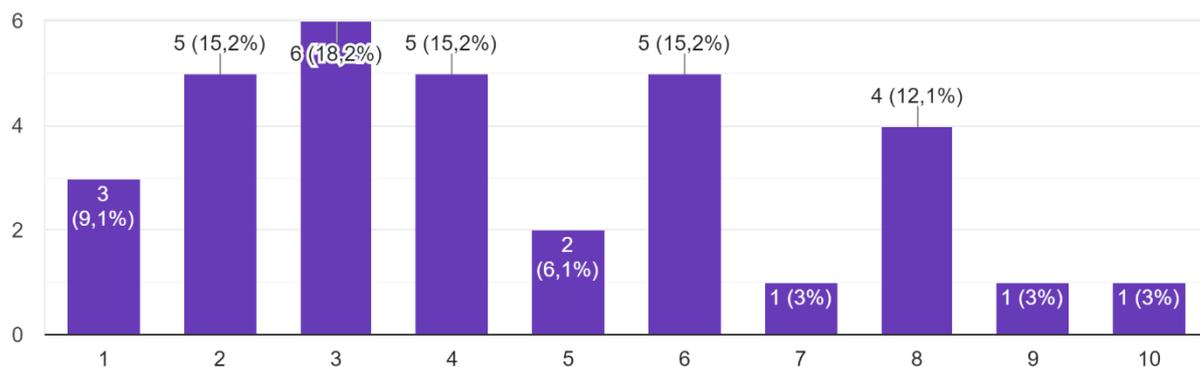


Figura 10

聴解力 / Listening Ability

33 risposte

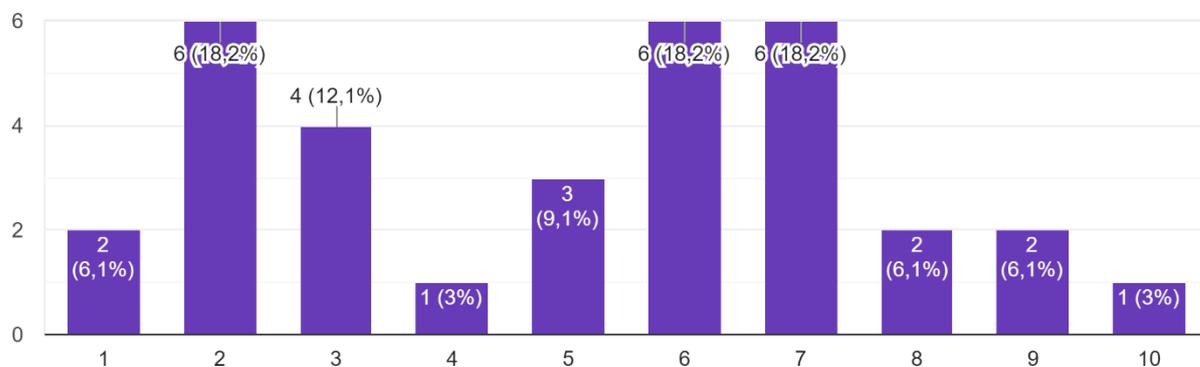


Figura 11

COMPETENZE ATTIVE E PASSIVE

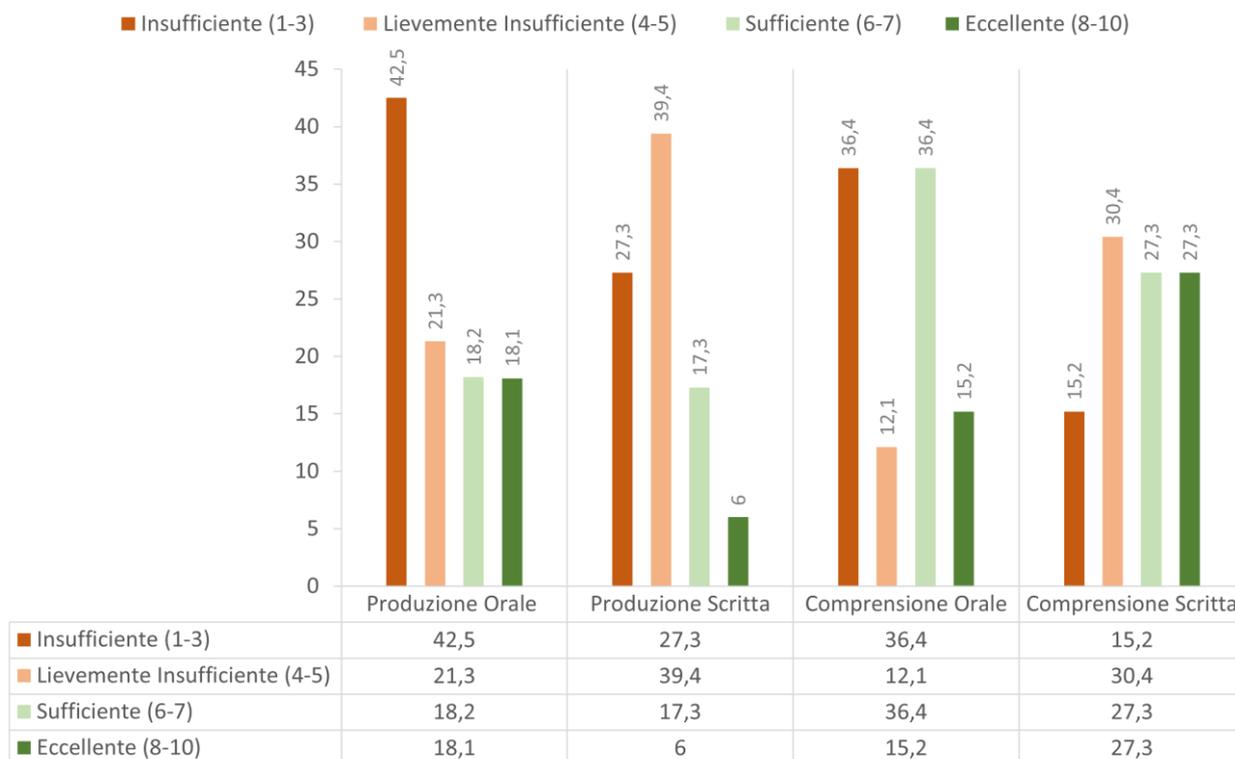


Figura 12

Le figure dalla 8 alla 11 ci illustrano le percezioni degli studenti di quelle che sono le proprie abilità in inglese prese singolarmente. Agli studenti è stato richiesto di includere nelle proprie risposte anche un'eventuale certificazione linguistica per stabilire un paragone tra le percezioni personali e il risultato ufficiale di un test standardizzato, tuttavia, dato che il 30% dei partecipanti non ha incluso tale parametro risulta difficile effettuare una comparazione accurata. Nella figura 12 è possibile, inoltre, vedere le somma delle percentuali di studenti che hanno rispettivamente attribuito alle proprie abilità linguistiche votazioni insufficienti (1-3), lievemente insufficienti (4-5), sufficienti (6-7) ed eccellenti (8-10) per ciascuna competenza. Ciò che è immediatamente riscontrabile dai dati forniti da parte di tutti i partecipanti è una conferma di quelle che sono le premesse dell'indagine.

Come è possibile vedere dalla figura 12, il 54,6% degli studenti attribuisce una votazione al di sopra della sufficienza (qui intesa come 6) alle proprie capacità di comprensione scritta, con la maggiore incidenza nella votazione di 8 da parte del 21,2%. Similmente, il 51,6% ritiene le proprie capacità di comprensione orale al di sopra della sufficienza, con una votazione generalmente inferiore alle capacità di lettura, e solitamente compresa tra il 6 o il 7. È possibile interpretare queste percentuali come diretto riflesso delle competenze *passive* richieste all'interno dell'esame di ammissione universitario, incentrate per l'appunto su conoscenze a livello di comprensione scritta e orale. Ciò che risalta particolarmente nel paragonare queste due competenze è che nel caso di percezione delle

proprie capacità come insufficienti, in termini di lettura queste vengono solitamente posizionate tra il 4 e il 5. Nel caso dell'ascolto, invece, si riscontra una drastica presenza di studenti che hanno attribuito la votazione di 2 alla propria comprensione orale. Ciò ci permette di interpretare come gli studenti abbiano maggiore fiducia in sé stessi e nelle proprie abilità di lettura anche quando le ritengono al di sotto della media, mentre invece l'ascolto rappresenta un elemento nel quale esitano ancora ad asserire le proprie capacità. In linea con le premesse e l'atteso *washback effect* esercitato da parte dell'esame di ammissione, le competenze *attive* di produzione scritta e orale riscontrano rispettivamente una percentuale di sufficienza del solo 33,3% e del 36,3% per le votazioni al di sopra del 6, con la maggior parte dei voti intorno alla soglia della sufficienza. Nel caso delle abilità di scrittura, un terzo dei partecipanti si posiziona a livello del 5, mentre nel caso di quelle orali oltre il 40% degli studenti si posiziona tra l'1 e il 3.

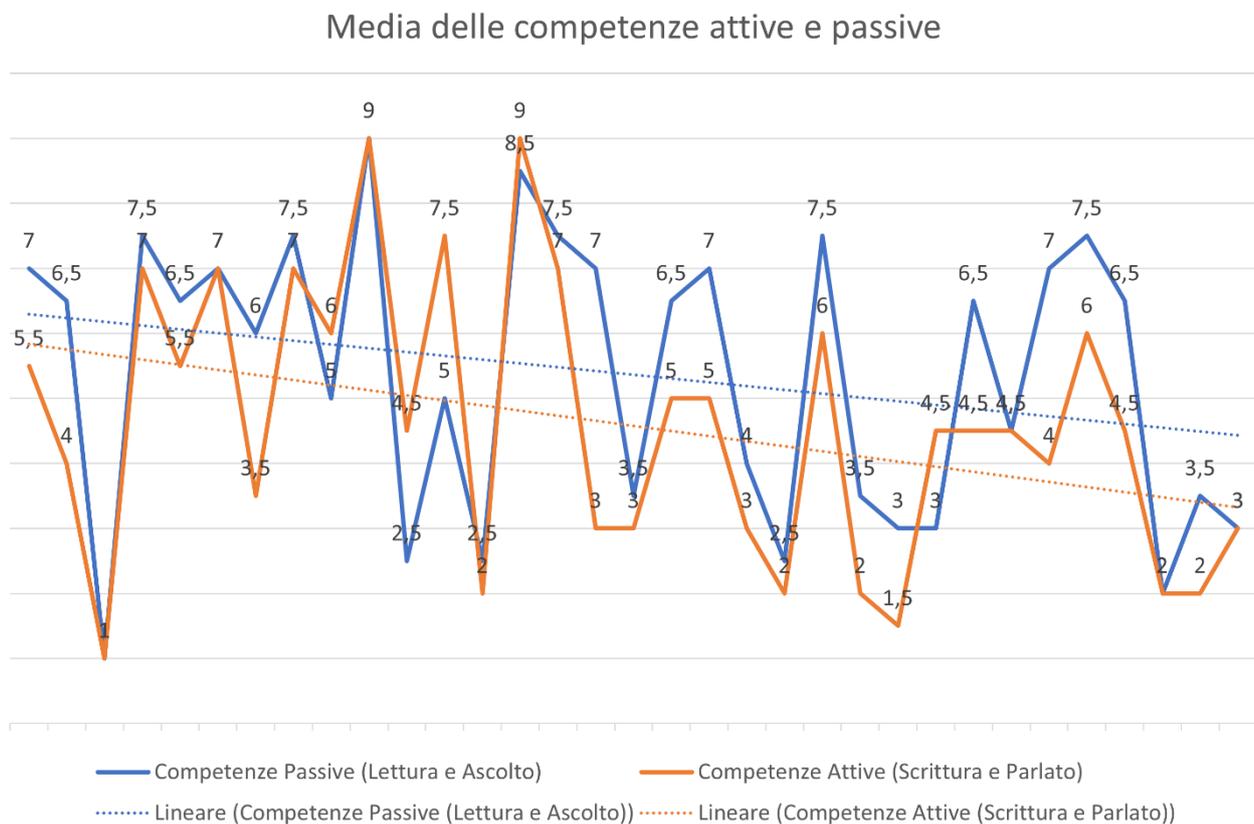


Figura 13

La media dei dati visti fino ad ora viene riassunta nella figura 13. All'interno di tale figura, è presa in analisi la media delle abilità passive (lettura e ascolto) ed attive (scrittura e parlato) di ciascuno studente, confermando come la maggior parte di loro valuti le proprie competenze passive con votazioni tendenzialmente superiori a quelle attive. La linea blu, la media delle competenze passive, si posiziona spesso al livello del 7,5, mentre quella arancione, la media delle competenze attive, tende ad aggirarsi intorno al 3. In totale, la media delle votazioni di tutti gli studenti rispetto alle

proprie competenze passive ammonta al 5,5, mentre quella delle competenze attive è di 4,5. Un'altra interessante considerazione si può fare sulla differenza che si riscontra tra i valori delle competenze passive e attive. Nel caso di studenti con competenze passive considerate al di sotto o appena al livello della sufficienza, questi tendono ad attribuire una votazione molto distante alle proprie competenze attive, con una netta differenza tra le due. Coloro che invece valutano le proprie competenze passive in maniera positiva, tendono a non riscontrare una particolare differenza rispetto alle proprie competenze attive. Ciò ci dimostra che da una maggiore sicurezza nelle proprie capacità passive di comprensione, spesso deriva anche una maggiore fiducia nelle proprie capacità attive di produzione linguistica.

Si può inoltre mettere in luce la relazione tra le percezioni delle proprie capacità e il corso di laurea di appartenenza. La maggior parte delle votazioni inferiori alla sufficienza proviene da studenti affiliati ai corsi di laurea in ingegneria, media dell'informazione, arte, economia e psicologia dell'infanzia. Diversamente, coloro che sono affiliati a corsi di laurea di studi internazionali presentano maggiore fiducia in se stessi e nelle proprie abilità linguistiche, riportando ancora una volta l'attenzione sull'importanza che la motivazione gioca nello sviluppo della padronanza di una lingua straniera.

Avendo preso in considerazione le generalità degli intervistati, risulta necessario procedere con l'analisi delle risposte fornite alla sezione di domande aperte. Come menzionato in precedenza si procederà con una metodologia di analisi tematica del contenuto, andando alla ricerca di temi ricorrenti e parole chiave all'interno delle risposte dei partecipanti.

D1. Quale è stata la tua motivazione per iniziare a studiare l'inglese? Questa motivazione è cambiata nel corso del tempo?

Il termine ricorrente nella maggior parte delle risposte è *gakkō*, scuola. Sia essa scuola media o elementare, 13 studenti menzionano la presenza dell'inglese quale materia curriculare come la motivazione per cui ne hanno intrapreso lo studio. Uno di loro indica come la motivazione per lo studio sia variata nel tempo, diventando sempre più indirizzata allo studio al fine del conseguimento di una certificazione linguistica, mentre tre menzionano di provare al momento un maggiore interesse per lo sviluppo di capacità comunicative al momento. Dei restanti 19 studenti, quattro menzionano nello specifico di aver intrapreso lo studio della lingua inglese per il *juken*, l'esame di ammissione universitario, e tre di loro sottolineano che ciò non ha subito alcun cambiamento nel tempo. È importante segnalare come questi tre partecipanti in questione abbiano tutti attribuito

votazioni inferiori al 4 per tutte le proprie capacità linguistiche in inglese, mentre l'unico studente che tra di loro ha menzionato un cambiamento nel tempo del proprio obiettivo di studio, abbia invece maggiore fiducia nelle proprie abilità, in particolare quella di produzione orale. I restanti studenti sono divisi pressoché equamente in due categorie: *kaigai*, estero, ovvero coloro che hanno vissuto o desiderano vivere all'estero; e *komyunikēshon*, comunicazione, coloro che desiderano comunicare con studenti stranieri, persone provenienti dall'estero, che spesso sottolineano inoltre come la comunicazione sia per loro la parte più *kakkoii* 'cool', o *tanoshii* 'divertente'.

D2. Cosa pensi dello studio del *juken eigo*? Lo ritieni differente dall'*eigo* (inglese)?

Il termine ricorrente all'interno di queste risposte è senz'altro *chigau* – differire. La maggior parte degli studenti definisce l'inglese necessario per le interazioni quotidiane come qualcosa di differente dal *juken eigo* – lo studio dell'inglese indirizzato ai fini degli esami. Solo due studenti affermano esplicitamente di non percepire alcuna differenza: “*chigau to omoimasen* – non penso siano diversi” e “*eigo to kawaranai* – non è diverso dall'inglese”. Oltre a loro, solo uno studente esprime totale positività nei confronti del *juken eigo*, affermando che è grazie ad esso se ha avuto l'opportunità di imparare l'inglese necessario a condurre una conversazione “*smūzu - smooth*” in inglese.

Questa differenza tra le percezioni degli studenti potrebbe essere interpretata come una possibile differenza nelle esperienze personali di studio e uso pratico della lingua. Lo studio dell'inglese per gli esami richiede spesso la padronanza di regole grammaticali complesse, vocaboli specifici e strutture linguistiche formali che possono essere percepite di difficile comprensione, e conseguentemente di difficile applicazione in contesti di comunicazione quotidiana. Coloro che vedono il *juken eigo* come fondamentalmente diverso dall'*eigo* potrebbero, per esempio, avere sperimentato particolare pressione psicologica nei confronti del superamento degli esami, e al contempo non avere avuto occasione di partecipare in interazioni autentiche. Diversamente, i tre studenti che non percepiscono una particolare differenza tra *juken eigo* ed *eigo* potrebbero avere avuto maggiori riscontri positivi a livello di comunicazione con parlanti nativi, e di conseguenza considerare l'inglese per le interazioni quotidiane come una continua estensione del loro apprendimento in aula.

Ciò ci fornisce un possibile spunto sulla necessità di un approfondimento futuro rispetto alle necessità di indagare le percezioni degli studenti sulla lingua, in rapporto al numero di interazioni autentiche di comunicazione dentro e al di fuori della classe. Potrebbe risultare utile indagare chi tra

questi studenti abbia avuto occasione di usufruire del JET Programme durante i propri studi superiori e in che misura questo abbia esercitato un'influenza sulla personale percezione della differenza tra *juken eigo* ed *eigo*.

Tornando ai risultati del sondaggio, le opinioni di coloro che ritengono il *juken eigo* diverso dall'*eigo* prendono a riguardo due posizioni ben distinte: da un lato, c'è chi sostiene fermamente che l'inglese fine all'esame di ammissione sia “*nonsense*”, “*imi ga nai to kanjiru* – percepisco che non abbia senso”, “*doesn't have any sense*”. Sui 33 studenti che hanno preso parte al sondaggio, in 5 hanno optato di rispondere in inglese, e tutti loro hanno espresso sensazioni estremamente negative nei confronti del *juken eigo*. Due di questi studenti sollevano una questione rilevante già presa in esame nella sezione del *washback effect*: a loro parere, un punteggio alto nell'esame di ammissione non equivale all'effettiva padronanza della lingua.

“NONSENSE”

“I think it's pressuring students. [...] Therefore, if a student got a height score on entrance exam, that doesn't necessarily mean that he or her is fluent in the language”.

“In my view, *juken eigo* doesn't have any sense. [...] It has nothing to do with actual English, due to the fact that many of those who are GOOD AT (*juken*) EIGO have difficulties communicating with people in English”.

Entrambi questi studenti presentano auto-valutazioni delle proprie abilità in lingua inglese estremamente positive, al di sopra dell'8 in tutte le sezioni. Chi come loro percepisce la distinzione tra *juken eigo* ed *eigo* in maniera negativa menziona in quasi tutti i casi i termini “*kaiwa*” o “*komyunikēshon*”, sottolineando come l'inglese studiato per i fini dell'esame di ammissione sia ai loro occhi diverso da quello che viene utilizzato all'estero o da madrelingua inglesi.

“受験英語は入試の対策という方が強くて、海外などで使える英語とはまた別だと思ふ。

Juken Eigo wa nyūshi no taisaku to iu hō ga tsuyokute, kaigai nado de tsukaeru Eigo to wa mata betsu da to omou.

Penso che il *juken eigo* sia più una preparazione per il test di ammissione, ed è qualcosa di diverso dall'inglese che si può usare all'estero”.

Al contempo, è presente però anche un'altra porzione di studenti che seppur riconoscendo la diversità del *juken eigo* dall'*eigo*, non percepisce negatività in questa distinzione, anzi, afferma che

lo studio dell'inglese ai fini dell'esame sia un utile esercizio e rappresenti delle buone “*kisō* – fondamenta” per uno studio più approfondito della lingua. La maggior parte di questi studenti menziona in particolare l'importanza del *juken eigo* per accumulare vocabolario, per sviluppare le proprie capacità di “*dokkai* – lettura”, e in sostanza come qualcosa di generalmente “*yaku ni tatsu* – utile”.

D3. Pensi che lo studio dell'inglese fine all'esame di ammissione sia stato utile per imparare a comunicare?

Nonostante la domanda possa essere interpretata come una domanda chiusa dalla risposta affermativa o negativa, si è lasciata libertà agli studenti di esprimersi come preferivano. Ciò che ne risulta sono delle risposte tendenzialmente negative ma non in maniera estrema: l'espressione “*amari yaku tatte inai* – non è molto utile” appare all'interno di 11 risposte. Oltre a queste, ulteriori 9 risposte percepiscono il *juken eigo* come qualcosa di non utile al fine dello sviluppo di capacità comunicative, posizione che viene espressa per mezzo di risposte più nette e concise, quali per esempio “*iie* – no”, “*omowanai* – non lo penso”. Ulteriori 10 partecipanti identificano il *juken eigo* come qualcosa di utile per il potenziamento delle proprie abilità di produzione orale, anche se diversi di loro sottolineano come questa utilità sia “*aru teido* – fino a un certo punto” o solo “*sukoshi* – un poco”. Dei 3 partecipanti rimanenti, uno esprime una posizione ambigua a riguardo e due di loro si esprimono in maniera netta. Il primo afferma che:

“日本の国立大学を受験する際のみ、[...] 経験値を得られたと感じている。

nihon no kokuritsu daigaku wo juken suru sai nomi [...] keikenchi wo erareta to kanjite iru.

Solo nell'occasione in cui ho sostenuto l'esame di ammissione per le università pubbliche giapponesi [...] ho percepito il valore della mia esperienza [di studio in inglese]”.

Il secondo, sintetizza in maniera ancora più netta senza lasciare spazio a dubbi: “*juken no tame no eigo deshita* – era un inglese fine all'esame di ammissione”.

D4. Ritieni che lo studio della lingua inglese svolto alle medie e alle superiori abbia avuto un'influenza sulla tua percezione della lingua inglese? Per esempio, le lezioni di inglese hanno portato ad un'avversione nei confronti dell'inglese?

Le risposte alla domanda 4 presentano una grande varietà di esperienze e percezioni da parte degli studenti. In termini di risposte concise e prive di commenti personali, 4 studenti hanno risposto in maniera negativa, mentre 5 studenti affermano come ci sia stato un qualche tipo di influenza ma non specificano quale. Dei restanti studenti, solo in 4 riportano la percezione di un effetto positivo delle lezioni di inglese ricevute, di cui 2 specificano come il fatto di riuscire ad ottenere votazioni positive abbia incoraggiato la loro autostima.

I restanti partecipanti esprimono tutti in una certa misura un qualche tipo di esperienza negativa. Uno studente menziona in maniera interessante come la continua ripetizione dello studio solo di vocaboli e grammatica l'abbia portato a non percepire tali lezioni come "apprendimento di una lingua" ma semplicemente come un "esercizio mnemonico". Similmente, altri due studenti menzionano sentimenti esplicitamente avversi nei confronti delle lezioni di inglese perché ritenute "totally useless and meaningless", e troppo distanti dall'idea dello studio di lingue come "tool to communicate". A sostegno di tale posizione, un altro partecipante riporta sensazioni di vera e propria "*kutsū* – sofferenza" nei confronti dello studio della grammatica e nelle attività di comprensione del testo, concludendo come:

“[...] 良い大学に入ること以外で学んでいることの意義を感じることはなかった。

Yoi daigaku ni hairu koto igai de manande iru koto no igi wo kanjiru koto wa nakatta.

Non ho mai percepito il significato di studiare [l'inglese] al di là del poter accedere in una buona università.”

Questo partecipante rappresenta forse l'esempio più significativo di percezione negativa nei confronti del *juken eigo*, e forse dell'inglese in generale. Il resto degli studenti solleva una generale avversione nei confronti dell'inglese utilizzando frequentemente i termini "*kirai* – disprezzare", o "*nigate ni natta* – non prediligere". Uno studente in particolare afferma come la propria difficoltà a superare i test abbia portato a "*jishin wo ushinatta* – ho perso la fiducia in me stesso", e un altro come l'eccessiva attenzione posta nei confronti dell'utilizzo di una grammatica ritenuta perfetta abbia fatto sì che "*supīkingu wo kowagaru yō ni natte shimatta* – ho finito per avere paura di parlare". In conclusione, si menziona il caso di uno studente che riferisce esplicitamente di come "*eigo no jugyō no eikyō de, eigo ga kirai datta* – a causa delle lezioni di inglese, odiavo l'inglese" ma che con l'inizio dell'università e l'ingresso in un dormitorio internazionale "*eigo de kaiwa suru no ha totemo tanoshii koto wo shirimashita* – ho scoperto quanto fosse divertente fare conversazione in inglese”.

D5. Date le tue attività ed interazioni in inglese correnti, avresti voluto studiare inglese per mezzo di attività differenti da quelle che hai effettivamente svolto? Se sì, quali attività?

Nell'ultima domanda si sono chiesti agli studenti a fronte della propria esperienza quali attività avrebbero effettivamente desiderato svolgere per apprendere la lingua inglese. Oltre il 50% dei partecipanti menziona in qualche forma la comunicazione in lingua, con un ulteriore 10% che nello specifico menziona la volontà di studiare per un periodo all'estero. All'interno di questo 60% si segnala come particolarmente frequente l'incidenza dei seguenti temi:

Temi	Presenza all'interno di tot. risposte:
<i>kaiwa</i> – conversazione	11
<i>komyunikēshon</i> o <i>supīkingu</i> – comunicazione	6
<i>native</i> o <i>english speaker</i> – madrelingua inglese	9
<i>jissen</i> – pratico	4

La maggior parte degli studenti conferma la volontà di praticare la lingua, sia essa tramite attività di conversazione libera, tramite il contatto con madrelingua, o per mezzo di un periodo di studio all'estero. Il restante 40% è diviso tra coloro che a loro volta percepiscono la necessità di impiegare diversi metodi di apprendimento ma non saprebbero definire quali, e coloro che ritengono di avere ricevuto un'educazione alla lingua inglese ritenuta soddisfacente. Ancora una volta, la questione del *juken* viene evidenziata come segue:

“受験のためではなく、もっと将来の仕事で役立つような英会話の勉強があればよかったと思う。

Juken no tame de wa naku, motto shorai no shigoto de yakutatsu yōna eikaiwa no benkyō ga areba yokatta da to omou.

Avrei preferito studiare conversazioni in inglese utili per il mio lavoro futuro, e non per l'esame di ammissione.”

4.4 Riepilogo

All'interno di questo capitolo si è andato ad indagare in primo luogo il funzionamento del *washback effect* esercitato dalle pratiche di testing, e le varie implicazioni di esso. Questo può essere inteso in senso negativo e positivo, portando ad esempio ad un incremento della motivazione nell'apprendimento delle lingue, o diversamente allo sviluppo di abilità linguistiche disomogenee. In quest'ultimo caso specifico l'indagine di Hirai dimostra come i test standardizzati su larga scala quali il TOEIC possano portare a lacune nelle aree di competenza non previste dal sistema di valutazione in atto. Ciò ci porta a inferire che, nel caso specifico dei test di ammissione universitaria in Giappone, la sezione della lingua inglese incentrata su comprensione del testo, conoscenza della grammatica/vocabolario e ascolto, di fatto abbia forti ricadute sulle capacità di comprensione scritta e orale degli studenti. Ciò risulta in contrapposizione con le linee guida del MEXT e le prerogative del test stesso, che si prefiggono come obiettivi il potenziamento e la conseguente valutazione di tutte le abilità linguistiche.

All'interno di questo processo, è risultato necessario prendere innanzitutto in esame le figure che fungono da connessione tra le linee guida ministeriali e la loro implementazione, ovvero i docenti. I docenti di lingua vanno incontro a diversi ostacoli nel concretizzare gli obiettivi curriculari previsti dal MEXT, quali la tradizione secolare di *yakudoku*, l'importanza degli esami di ammissione universitari, e la mancanza di programmi adeguati di preparazione per l'implementazione di metodi di insegnamento comunicativi. Le dirette ricadute di quest'ultimo punto sono riscontrabili nel difficile inserimento e collaborazione con i madrelingua del JET Programme. Spesso non adeguatamente formati in termini professionali e pedagogici, la presenza di questi madrelingua non ha portato a significativi miglioramenti nel sistema di istruzione giapponese. Al contempo, una delle direttive del MEXT prevede l'insegnamento delle lezioni di inglese interamente in lingua, ma i dati dimostrano come la realtà sia ancora ben distante dall'effettiva realizzazione. Ciò è dovuto a una sensazione di insicurezza da parte dei docenti sul corretto impiego di questa metodologia, data, nuovamente, la mancanza di formazione professionale in merito e le aspettative degli studenti di ricevere un'istruzione maggiormente indirizzata all'acquisizione di conoscenze utili per il superamento degli esami di ammissione.

Passando quindi al punto di vista dei fruitori di questo sistema, gli studenti stessi risentono fortemente del *washback effect* esercitato dai sistemi di valutazione, soprattutto per quel che riguarda la propria motivazione nello studio della lingua e gli obiettivi che si pongono. Diversi studi dimostrano come, nonostante gli studenti presentino di fatto una iniziale volontà di sviluppare

abilità comunicative per rapportarsi col resto del mondo, questa spesso va a perdersi di fronte all'importanza detenuta dagli esami di ammissione nel decretare il proprio futuro.

In tal merito si è quindi ritenuto necessario condurre un sondaggio rispetto a quelle che sono le percezioni degli studenti rispetto al proprio percorso di apprendimento della lingua inglese. I risultati appaiono tendenzialmente in linea con le ricerche precedenti. Dal punto di vista delle generalità, la maggior parte dei partecipanti è risultata di genere femminile, e non si sono riscontrate particolari differenze nelle percezioni tra i due generi. La proporzione tra coloro che mantengono posizioni a favore/contro il *juken eigo*, si presenta in misura pressoché identica anche prendendo in esame le risposte di donne e uomini separatamente. Ciò che risulta di particolare rilievo invece è l'uniformità tra gli studenti con maggiore fiducia nelle proprie capacità linguistiche di produzione scritta e orale. Questi studenti menzionano come motivazione iniziale del proprio studio il desiderio di parlare con studenti stranieri, o scopi di svago quali ad esempio comprendere i testi di canzoni in inglese. Allo stesso modo, tutti questi soggetti vedono una netta differenza tra *juken eigo* ed *eigo*, riconoscendo che il primo ha spesso portato a sensazioni negative nello studio della lingua.

Tornando all'analisi complessiva dei dati, gli studenti presentano innanzitutto maggiore fiducia nelle proprie capacità passive, attribuendosi punteggi drasticamente inferiori nelle competenze attive di produzione scritta e orale in lingua. Per la maggior parte di loro il sistema scolastico e l'esame di ammissione hanno una grande influenza nell'improntare la motivazione iniziale di studio della lingua, ma risulta importante segnalare come questa di fatto sia in netta contrapposizione con i reali ed attuali desideri degli studenti. A fronte delle proprie interazioni e dei propri obiettivi futuri, gli studenti esprimono il desiderio di ricevere un'educazione alla lingua inglese di approccio maggiormente comunicativo, con occasioni di interazioni con madrelingua e la volontà di mettere in pratica le proprie conoscenze. Le sensazioni nei confronti dell'esame di ammissione sono tendenzialmente negative: questo è visto come un obbligo ad indirizzare i propri studi verso uno studio mnemonico che differisce dal reale utilizzo della lingua nella vita quotidiana. Gli studenti tendono a non vedere l'utilità del *juken eigo* al di fuori dell'obiettivo stesso di superamento dell'esame.

In termini di *washback effect* rispetto alla motivazione degli studenti, è riscontrabile come nella maggior parte dei casi l'insegnamento improntato al *juken eigo* non riscuota particolare successo. Se uno degli obiettivi dell'insegnamento dell'inglese prefissati dal MEXT è di "promuovere una percezione positiva della lingua inglese", l'attuale sistema di fatto porta spesso all'opposto. Gli studenti, riscontrando difficoltà in uno studio prettamente mnemonico, descrivono sentimenti di sofferenza, disprezzo e casi anche di vero e proprio timore nei confronti della lingua. In conclusione,

è possibile dedurre come gli studenti siano tendenzialmente consapevoli dell'influenza esercitata dal *juken eigo* nel dettare il proprio percorso di apprendimento della lingua, ma di fatto aspirino ad obiettivi maggiormente comunicativi come quelli auspicati dalle linee guida del MEXT.

Capitolo 5: Conclusioni

Come menzionato nell'introduzione di questa tesi, nel contesto globale contemporaneo l'importanza della lingua inglese rappresenta qualcosa di ormai comunemente riconosciuto. Nello specifico caso del Giappone, il riconoscimento di tale ruolo viene concretizzato all'interno delle più recenti linee guida ministeriali del MEXT, che sottolineano la forte volontà e necessità di potenziare la padronanza della lingua inglese da parte degli studenti giapponesi. Tuttavia, a ciò non corrisponde un altrettanto forte livello di competenze in lingua inglese da parte del target desiderato. Tra le possibili ragioni dietro a questa realtà, all'interno di questa tesi si è individuato il sistema di valutazione linguistica, nello specifico gli esami di ammissione universitari, come principale causa. Come dimostrato nei capitoli precedenti, l'attuale sistema in essere è ben lontano dall'ottenere i risultati auspicati dalle linee guida ministeriali e resta da chiedersi per quale motivo gli attori coinvolti in tale processo continuino a contribuire alla conferma di un sistema che, rispetto agli obiettivi teorici che si prefigge, può essere considerato fallimentare.

Come visto in precedenza, vengono mosse diverse critiche al sistema di insegnamento e valutazione della lingua inglese in Giappone. Una delle questioni sollevate di recente che sta guadagnando sempre più attenzione a livello accademico, è senz'altro quella del mancato riconoscimento da parte del Giappone di ciò che viene definito come i “*World Englishes*”. Tale concetto si basa sulla credenza che nel mondo esistano innumerevoli varietà di inglese, le quali, siano esse native o non-native, devono essere considerate a pari merito legittime varietà linguistiche in quanto riflesso della realtà sociolinguistica moderna, all'interno della quale è essenziale comprendere che “formally and functionally, English now has multicultural identities”.¹⁴⁶ L'obiettivo di questa corrente di pensiero è quella di liberare l'insegnamento della lingua inglese dal vincolo della presupposta norma “Anglo-Americana” rispetto alla quale qualunque varietà viene considerata come *deviante* e quindi implicitamente fallace. La lunga tradizione di insegnamento della lingua inglese del Giappone è incentrata unicamente sulla presa a modello di parlanti nativi, nello specifico americani, con scarso riguardo per la considerazione di tutte le varietà di inglese che sono sempre più impiegate nel mondo intero.¹⁴⁷

A fronte di ciò, Honna e Takeshita sollevano la necessità di trasformare l'educazione della lingua inglese in Giappone da un sistema di “native-like mastery” ad uno più realistico di “Japanese-style English”. Per Takeshita, l'irrealistico, “nativist” obiettivo di padronanza della lingua a pari livello di

¹⁴⁶ Braj B. KACHRU, “Teaching world Englishes”, in Braj B. Kachru (a cura di), *The other tongue*, Urbana, University of Illinois Press, 1992, p.357.

¹⁴⁷ Saran SHIROZA, “English Language Teaching in Japan as a Localized Pedagogy: The Implications of the World Englishes Perspective”, *Komaba Journal of English Education*, 1, 1, 2010, p.5.

un madrelingua, è una delle ragioni per le quali gli studenti giapponesi continuano ad avere scarso successo nel padroneggiare effettivamente la lingua.¹⁴⁸ Tale insistenza nel voler raggiungere livelli pressoché paragonabili a quelli di nativi anglo-americani è causa di ansia per studenti e docenti, che si aggiunge ai numerosi fattori contro un efficace e significativo apprendimento dell'inglese.

Per Kubota, questo approccio può essere spiegato dal fatto che l'educazione alla lingua inglese del Giappone di fatto rappresenti una continua negoziazione della posizione del Paese rispetto al mondo anglofono, frutto dell'egemonia inglese derivata dall'occupazione americana del dopoguerra.¹⁴⁹ Come visto in precedenza, la strategia del Giappone a fronte del processo di *kokusaika* di fine Ventesimo secolo è stata quella di adattarsi alle egemonie "occidentali" per diventare parte di loro, usando il potenziamento dell'insegnamento della lingua inglese come strumento per raggiungere tale obiettivo. Ciò che Kubota solleva, inoltre, è che di fatto, per quanto il concetto di *kokusaika* si presenti come un evento "interculturale", di fatto rappresenti un incontro unilaterale tra Giappone e mondo "occidentale" al fine di diffondere la cultura e i valori giapponesi. L'interesse nei confronti della lingua inglese non rappresenta una volontà di partecipare attivamente nel panorama internazionale alla co-costruzione di nuove identità "interculturali", ma semplicemente la necessità di accedere a uno strumento che consenta la promozione dell'identità giapponese all'estero.¹⁵⁰

Foreign language learning is seen as a vehicle for the expression of Japaneseness through other languages rather than as a way of mediating between Japanese and other perspectives.¹⁵¹

Questo ci porta a ciò che Liddicoat definisce come differenza tra approccio "culturale" e approccio "interculturale" all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue straniere. Da un lato, l'approccio "culturale" si basa sulla credenza che la cultura rappresenti qualcosa di monolitico, un insieme di fatti e informazioni oggettive rispetto a un determinato gruppo sociale. A partire da ciò, il processo di interazione "culturale" consiste nel:

[...] development of knowledge about culture which remains external to the learner and is not intended to confront or transform the learner's existing identity, practices, values, attitudes, beliefs and worldview.¹⁵²

¹⁴⁸ Nobuyuki HONNA, Yuko TAKESHITA, "On Japan's Propensity for Native Speaker English: A change in Sight", *Asian Englishes*, 1, 1, 1998, pp. 118-119.

¹⁴⁹ Ryuko KUBOTA, "English in Japan", in Patrick Heinrich & Yumiko Ohara (a cura di), *The Routledge handbook of Japanese sociolinguistics*, Abingdon, Routledge, 2019, p. 113.

¹⁵⁰ Ryuko KUBOTA, "The impact of globalization on language teaching in Japan", in David Block, Deborah Cameron (a cura di), *Globalization and Language Teaching*, London, Routledge, 2002, p.18.

¹⁵¹ Anthony J. LIDDICOAT, "The Ideology of Interculturality in Japanese Language-in-Education Policy", *Australian Review of Applied Linguistics*, 30, 2, 2007, p.20.8.

Diversamente, l'approccio "interculturale" consiste in una trasformazione del discente tramite l'atto dell'apprendimento, basandosi sulla credenza che la cultura rappresenti un prodotto costruito in un processo di interazione, che viene costantemente ri-costruito e messo in discussione dai membri stessi del gruppo culturale di appartenenza e da coloro che co-partecipano attivamente a tale processo per mezzo dell'apprendimento.¹⁵³ Dal punto di vista dello studio della lingua inglese in Giappone, è evidente come l'approccio sia ancora di tipo "culturale", frutto di una tradizione storica di timore nei confronti dell'influenza straniera su ciò che vengono considerati la cultura e l'identità giapponese.

Sulla base di ciò, è possibile inferire come lo scarso livello di padronanza linguistica in inglese, soprattutto a livello di competenze comunicative, possa rappresentare, di fatto, qualcosa di volutamente perseguito. La supposizione di Befu del 1983 che il mantenimento di questo basso livello di competenze in lingua straniera sia di fatto frutto della volontà politica di consolidare la credenza della lontananza tra la cultura giapponese e il resto del mondo (a sostegno dell'unicità del Giappone) è applicabile tutt'oggi.

[...] suggestion from Befu (1983) that, 'It is as if ineptitude of foreign language instruction and learning is maintained (though, needless to say, unconsciously, for the very purpose of convincing millions of Japanese of their separateness).' In this conception of the social politics of Japan, the English language itself is the decisive tool of a separatist nationalistic ideology.¹⁵⁴

Nonostante nel corso dei secoli, il Giappone abbia dimostrato (o perlomeno, voluto dare l'immagine di dimostrare) a più riprese un forte interesse nei confronti del contatto con i paesi stranieri, è importante mettere in luce come questo sia sempre indirizzato unicamente al fine di potenziare la propria posizione nazionale e al contempo di proteggersi dai pericoli percepiti come provenienti dall'esterno. È possibile constatare come, di fatto, lo scambio linguistico che Liddicoat definisce "interculturale" possa essere percepito come un pericoloso rinforzo dell'egemonia dell'inglese e che possa potenzialmente "portare i giapponesi a rifiutare la propria identità culturale e linguistica".¹⁵⁵

Come abbiamo visto, le linee guida del MEXT stabiliscono una continuità tra l'apprendimento della lingua inglese e lo sviluppo della "*kokusai rikai*" (comprensione internazionale). Ciò si basa sulla credenza che l'inglese rappresenti la lingua straniera "per eccellenza", per mezzo della quale è possibile accedere a prescindere al resto del mondo. Kubota sottolinea come in realtà:

¹⁵² Anthony J. LIDDCOAT, "The Ideology of Interculturality...", cit., p. 20.3.

¹⁵³ *Ibid*, p.20.4.

¹⁵⁴ Philip SEARGEANT, *The Idea of English...*, cit., p.55.

¹⁵⁵ Ryuko KUBOTA, "Ideologies of English...", cit., p.299.

[...] learning English, particularly with an emphasis on the Inner Circle white middle class varieties, does not lead to international understanding. Rather, it is likely to promote a narrow view of world cultures and, furthermore, produce essentialized images of both Inner Circle countries and Japan.¹⁵⁶

È possibile quindi concludere asserendo come l'attuale sistema di educazione alla lingua inglese in Giappone non contribuisca effettivamente alla "comprensione internazionale" intesa in termini multiculturali e pluralistici, ma di fatto rafforzi la dicotomia tra Giappone e resto del mondo, solidificando l'interpretazione nazionalistica ed essenzializzata della cultura giapponese. Per quanto gli obiettivi dichiarati del MEXT siano di promozione degli scambi e della comprensione internazionale, la realtà delle aule è ancorata a sistemi di insegnamento e valutazione che contribuiscono ancora al rafforzamento di ideologie conservatrici.

All'interno dell'indagine condotta in questa tesi, gli studenti lamentano la mancanza di contatti autentici con la lingua, mostrando insoddisfazione per un insegnamento ancora strettamente associato al solo sviluppo di competenze passive incentrate sulla traduzione grammaticale e la memorizzazione di vocaboli. La maggior parte di loro ritiene che le proprie capacità di produzione scritta e orale siano inferiori a quelle di comprensione, nonostante le aspirazioni personali siano di fatto di diventare in grado di partecipare a scambi comunicativi in lingua. In termini di percezione di ciò che viene affrontato in aula, la maggior parte dei partecipanti riporta come i contenuti delle lezioni siano ancora troppo legati al superamento dell'esame e distanti da ciò che risulterebbe utile in scenari di vita reale. Ciò che gli studenti desiderano è un nuovo tipo di apprendimento che accolga i loro desideri e obiettivi al di là delle richieste del sistema di valutazione, coltivando le possibilità di studio all'estero e di contatto con residenti stranieri.

Ciò che risulta quindi di particolare interesse e buon auspicio per gli sviluppi futuri è la tendenza presente nelle motivazioni degli studenti. Per quanto il sistema di valutazione in atto continui a indirizzare e vincolare i giovani allo sviluppo di competenze principalmente passive, il loro interesse per ciò che considerano come scambi internazionali e la partecipazione attiva in interazioni in lingua rappresenta qualcosa di positivo. L'apertura e l'interesse degli studenti nei confronti della crescente diversità interna al Paese e il desiderio di contatto con il resto del mondo rappresentano la base sulla quale si auspica si indirizzeranno gli sviluppi futuri del sistema educativo in Giappone.

¹⁵⁶ Ryuko KUBOTA, "The impact of globalization on...", cit., p.22.

Bibliografia

- ALLEN, David, "Japanese Cram Schools and entrance exam washback", *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 3, 1, 2016, pp.54-67.
- ANDERSON, J. Charles, e WALL, Dianne, "Does Washback Exist?", *Applied Linguistics*, 14, 2, 1993, pp.115-129.
- BALBONI, Paolo E., *Le Sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, Milano, UTET Università, 2019.
- BEAUCHAMP, Edward R., "The Development of Japanese Educational Policy, 1945-85", *History of Education Quarterly*, 27, 3, 1987, pp.299-324.
- BLUMENTHAL, Tuvia, "Japan's Juken Industry", *Asian Survey*, 32, 5, 1992, pp.448-460.
- BROWN, James Dean, "English Language Entrance Examination: A Progress Report", *Curriculum Innovation, Testing and Evaluation: Proceedings of the 1st Annual JALT Pan-SIG Conference*, 2002, pp.95-105.
- BROWN, James Dean, e YAMASHITA, Sayoko Okada, "English Language Entrance Examinations at Japanese Universities: What Do We Know About Them?", *JALT Journal*, 17, 1, 1995, pp.7-30.
- BROWN, James Dean, *Testing in Language Programs*, Upper Saddle River, Prentice-Hall Regents, 1996.
- BUCK, Gary, "Testing Listening Comprehension in Japanese University Entrance Examinations", *JALT Journal*, 10, 1988, p.15-42.
- COOK, Melodie, "Revisiting Japanese English Teachers' (JTEs) Perceptions of Communicative, Audio-lingual, and Grammar Translation (Yakudoku) Activities: Beliefs, Practices and Rationales", *The Asian EFL Journal Quarterly*, 14, 2, 2012, pp.79-98.
- COOPER, Nicholas, PRICE, Zachary, "Japanese Student Perception of Translation in the Classroom", *Shizuoka University of Art and Culture Bulletin*, 21, 2021, pp.103-112.

CRAFT, Michelle, BEARD, Jonathan J., “Development and Evolution of the SAT and ACT”, in Brian E. Clauser, Michael B. Bunch (a cura di), *The History of Educational Measurement*, New York, Routledge, 2021, pp. 22-41.

DURÁN, Richard, “Cultural Issues that Can Affect the Validity of Educational Evaluations”, in Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw (a cura di), *International Encyclopedia of Education* (Third Edition), Amsterdam, Elsevier, 2010, pp. 592-599.

EDWARDS, N.T., “The Historical and Social Foundations of Standardized Testing: In search of a balance between learning and evaluation”, *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 10, 1, 2006, pp. 8-16.

EGITIM, Soyhan, GARCIA, Travis, “Japanese University Students’ Perceptions of Foreign English Teachers”, *English Language Teaching*, 14, 5, 2021, p.14.

FARHADY, Hossein, “History of Language Testing and Assessment”, in John I. Liantas (a cura di), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (First Edition), Hoboken, John Wiley & Sons, 2018, pp.1-7.

FULCHER, Glenn, “Assessment Literacy for the Language Classroom”, *Language Assessment Quarterly*, 9, 2, 2012, pp.113-132.

GALLOWAY, Nicola, “A Critical Analysis of the JET Programme”, *The Journal of Kanda University of International Studies*, 21, 2009, pp.169-207.

GORSUCH, Greta, “Japanese EFL Teachers’ Perceptions of Communicative, Audiolingual and Yakudoku Activities: The Plan Versus the Reality”, *Education Policy Analysis Archives*, 9, 10, 2001, pp.1-27.

GOTO BUTLER, Yuko, “Proficiency Levels in Language”, in Bruce B. Frey (a cura di), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*, Thousand Oaks, SAGE Publications, 2018, pp.1309-10.

GOTO-BUTLER, Yuko, IINO, Masakazu, “Current Japanese Reforms in English Language Education: The 2003 “Action Plan”, *Language Policy*, 4, 2005, p.25-45.

HAGERMAN, Craig, “English Language Policy and Practice in Japan”, *Ōsaka Jogakuin College Kiyō Journal*, 6, 2009, pp.47-64.

HAMP-LYONS, Liz, “2. Purposes of Assessment”, in Dina Tsagari e Jayanti Banerjee (a cura di), *Handbook of Second Language Assessment*, Boston, De Gruyter Mouton, 2016, pp.13-27.

HIRAI, Michihiro, “A General Overview of English Tests Administered in Japan”, *Shiken*, 21, 1, 2017, pp.12-22.

HONNA, Nobuyuki, TAKESHITA, Yuko, “On Japan’s Propensity for Native Speaker English: A change in Sight”, *Asian Englishes*, 1, 1, 1998, pp.117-134.

HOSOKI, Yukiko, “English Language Education in Japan: Transition and Challenges”, *Kyūshū Kokusai Daigaku Kokusai Kankei Gakuronshū*, 6, 1/2, 2011 pp.199-215.

IINO, Masakazu, “Japan Country Report: Language and English Education in Japan”, in Rita Elaine Silver, Guangwei Hu and Masakazu Iino (a cura di), *English language education in China, Japan, Singapore*, Graduate Programmes and Research Office, National Institute of Education, Nanyang Technological University, 2002, p.79-88.

IKE, Minoru, “A Historical Review of English in Japan (1600-1880)”, *World Englishes*, 14, 1, 1995, p.3-11.

IMURA Motomichi, *Nihon no Eigo Kyoiku 200nen* (Duecento anni di insegnamento dell’inglese in Giappone), *Eigo Kyoiku 21 seiki Sosho* (Collana sull’insegnamento dell’inglese nel ventunesimo secolo), 14, Tōkyō, Taishūkan Shoten, 2003.

伊村元道、『日本の英語教育 200年』、英語教育 21世紀叢書、14、大修館書店、2003.

IWAI, Yuko, “The Perceptions of Japanese Students toward Academic English Reading: Implications for Effective ESL Reading strategies”, *Multicultural Education*, 2008, pp.45-50.

KACHRU, Braj B., “Teaching world Englishes”, in Braj B. Kachru (a cura di), *The other tongue*, Urbana, University of Illinois Press, 1992.

KATO, Kentaro, “Measurement Issues in Large-Scale Educational Assessment”, *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 55, 2016, pp.148-164.

KIKUCHI, Keita, “Revisiting English Entrance Examinations at Japanese Universities after a Decade”, *JALT Journal*, 28, 1, 2006, p.77-96.

KOBAYASHI, Yoko, “The learning of English at academic high schools in Japan: students caught between exams and internationalization”, *The Language Learning Journal*, 23, 1, 2001, pp.67-72.

KOIKE, Ikuo, TANAKA, Harumi, “English in foreign language education policy in Japan: Toward the twenty-first century”, *World Englishes*, 14, 1, 1995, pp.13-25.

KU, Eric K., FURUKAWA, Gavin, HIRAMOTO, Mie, “EFL + α : Attitudes Towards English Use in Japan Around Necessity, Value, and Ability”, *International Journal of TESOL Studies*, 3, 3, 2021, p.161.

KUBOTA, Ryuko, “English in Japan”, in Patrick Heinrich & Yumiko Ohara (a cura di), *The Routledge handbook of Japanese sociolinguistics*, Abingdon, Routledge, 2019, pp. 110-126.

KUBOTA, Ryuko, “Ideologies of English in Japan”, *World Englishes*, 17, 3, 1998, pp.295-306.

KUBOTA, Ryuko, “The impact of globalization on language teaching in Japan”, in David Block, Deborah Cameron (a cura di), *Globalization and Language Teaching*, London, Routledge, 2002, p.13-28.

KURAMOTO, Naoki, KOIZUMI, Rie, “Current issues in large-scale educational assessment in Japan: focus on national assessment of academic ability and university entrance examinations”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25, 4, 2018, pp.415-433.

LIDDICOAT, Anthony J., “The Ideology of Interculturality in Japanese Language-in-Education Policy”, *Australian Review of Applied Linguistics*, 30, 2, 2007, p.20.1-16.

LOCASTRO, Virginia, “The English in Japanese university entrance examinations: a sociocultural Analysis”, *World Englishes*, 9, 3, 1990, pp.343-354.

LØFSGAARD, Kjersti Aasness, “The History of English Education in Japan – Motivations, Attitudes and Methods”, Department of Culture Studies and Oriental Languages (IKOS), University of Oslo, 2015.

- MACHIDA, Tomohisa, WALSH, Daniel J., “Implementing EFL policy reform in elementary schools in Japan: A case study” *Current Issues in Elementary Language Planning*, 16, 3, 2015, pp. 221–237.
- MAHONEY, Sean, “Role Controversy among Team Teachers in the JET Programme”, *JALT Journal*, 26, 2, 2004, pp.223-240.
- MCBRIDE, Dominica, “Evaluation”, in Bruce B. Frey (a cura di), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*, Thousand Oaks, SAGE Publications, 2018, pp.623-624.
- MCCONNELL, David L., “Education for Global Integration in Japan: A Case Study for the JET Program”, *Human Organization*, 55, 4, 1996, pp.446-457.
- MIURA, Sachiko, “Prospective Japanese English Teachers’ Perceptions of Using L2 in High School Instruction”, *The Tsuru University Review*, 72, 2010, pp.1-17.
- MORI, Rie, “Entrance Examinations and Remedial Education in Japanese Higher Education”, *Japan: Reform and Change in the 21st Century*, 43, 1, 2002, pp.27-42.
- NISHINO, Takako, “Japanese High School Teachers’ Beliefs and Practices Regarding Communicative Language Teaching”, *JALT Journal*, 33, 2, 2011, pp.131-156.
- OTAKA, Hiromi, “The Backwash Effect of the Entrance Exam on English Language Education”, *EX: Gengo Bunka Ronshū*, 7, 2011, pp. 161 – 184.
- PAN, Yi-Ching, “A review of washback and its pedagogical implications”, *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 25, 2009, pp.257-263.
- PERCIVAL, Fred, ELLINGTON, Fred, RACE, Phil, *A Handbook of Educational Technology* (Third Edition), Londra, K. Page Nichols, 1993.
- REESOR, Matthew, “The Bear and the Honeycomb: A History of Japanese English Language Policy”, *NUCB Journal of Language, Culture and Communication*, 4, 1, 2002, pp.41-52.
- SAKUI, Keiko, “Wearing two pairs of shoes: language teaching in Japan”, *ELT Journal Volume* 58, 2, 2004, p.155-163.

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

SHEA, David P., “The University English Entrance Exam and its Implied Effect on EFL Pedagogy in Japan”, *The Hiyoshi review of English Studies*, 55, 2009, pp.97-132.

SHILLAW, John, “Language Testing @ 55: a review of 55 years of foreign language assessment”, *Academia. Bungaku Gogakuhen*, 101, 2017, pp.1-14.

SHIMAMURA, Kyosuke, “Japanese High School English Teachers’ Perceptions on ‘Communication English’: Voices from experienced teachers”, *Kumamoto Daigaku Shakai Bunka Kenkyū*, 15, 2017, pp.197-217.

SHIMIZU, Minoru, “Japanese English Education and Learning: A History of Adapting Foreign Cultures”, *Educational Perspectives*, 43, 2010, pp.5-11.

SHIROZA, Saran, “English Language Teaching in Japan as a Localized Pedagogy: The Implications of the World Englishes Perspective”, *Komaba Journal of English Education*, 1, 1, 2010, pp.3-29.

SHOHAMY, Elana, “Second Language Assessment”, in G.R. Tucker and D. Corson (a cura di), *Encyclopedia of Language and Education*, 4, Paesi Bassi, Kluwer Academic Publishers, 1997, pp.141-149.

SHOHAMY, Elana, “The Power of Language Tests, The Power of the English Language and the Role of ELT”, in J. Cummins, C. Davison (a cura di), *International Handbook of English Language Teaching*, “Springer International Handbooks of Education”, 15, New York, Springer, 2007, pp.521-531.

SHOHAMY, Elana, DONITSA-SCHMIDT, Smadar, FERMAN, Irit, “Test impact revisited: washback effect over time”, *Language Testing*, 13, 3, 1996, p.299.

SPOLSKY, Bernard, “History of Language Testing”, in Elana Shohamy et al. (a cura di), *Language Testing and Assessment* (Third Edition), “Encyclopedia of Language and Education”, New York, Springer, 2017, pp.375-384.

SPOLSKY, Bernard, "Introduction: Linguists and Language Testers", in Bernard Spolsky (a cura di), *Advances in Language Testing Series*, 2, Washington, ERIC Clearinghouse, 1978, pp.v-x.

SPOLSKY, Bernard, "The state of the art in language assessment: Notes for third millennium", *Russian Language Journal*, 55, 2001-2005, p.169-187.

TAKAYAMA, Keita, "A Nation at Risk Crosses the Pacific: Transnational Borrowing of the U.S. Crisis Discourse in the Debate on Education Reform in Japan", *Comparative Education Review*, 51, 4, 2016, p. 423-446.

TATSUKI, Donna, "Historical Overview of Foreign Language Policies in Japan", *Kenkyū Nenbō*, 59, 2019, p.5-24.

THURLOW, Martha, "Large Scale Assessment and Accountability and Students with Special Needs", in Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw (a cura di), *International Encyclopedia of Education* (Third Edition), Amsterdam, Elsevier, 2010, pp.752-758.

WATANABE, Yoshinori, "The National Center Test for University Admissions", *Language Testing*, 30, 4, 2013, pp. 565-573.

WEINMANN, Michiko, KANAIZUMI, Ryo, ARBER, Ruth, "English language education reform in pre-2020 Olympic Japan: educator perspectives on pedagogical change", *International Journal of Sociology of Language*, 271, 2021, pp.107-131.

WICKING, Paul, "The Assessment Beliefs and Practices of English Teachers in Japanese Universities", *JLTA Journal*, 20, 2017, pp.76-89.

YAMANAKA, Shinichi, SUZUKI, Kan Hiroshi, "Japanese Education Reform Towards Twenty-First Century Education", in Fernando M. Reimers (a cura di), *Audacious Education Purposes*, New York, Springer, 2020, pp.81-103.

ZENG, Kangmin, "Japan's Dragon Gate: the effects of university entrance examinations on the educational system and students", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 25, 1, 1995, p. 59-83.

Sitografia

Dokuritsu Gyōsei Hōjin Kokusai Kyōryoku Kikō (Japan International Cooperation Agency), “The History of Japan's Educational Development: What Implications Can be Drawn for Developing Countries Today”, https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC_and_JBICI-Studies/english/publications/reports/study/topical/educational/index.html, 2004, 11-03-2023.

OTAKE, Tomoko, *Insatiable Thirst for English boosts language schools*, “The Japan Times”, 2004, <https://www.japantimes.co.jp/news/2004/06/04/national/insatiable-thirst-for-english-boosts-language-schools/#.W4jtM-gzbb0>, 15-05-2023.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), *Regarding the establishment of an action plan to cultivate “Japanese with English Abilities”*, 2003, <https://www.gifu-net.ed.jp/kyoka/eigo/CommunicativeEnglish/Regarding%20the%20Establishment%20of%20an%20Action%20Plan%20to%20Cultivate%20%A1%C8Japanese%20with%20English%20Abilities%A1%C9.htm>, 12-04-2023.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), “*Daigaku Nyūgaku Kyōtsū Test Jisshi Hōshin Sakutei ni atatte no Kangaekata*” (Approcci alla formulazione e messa in pratica del Test comune per l’ammissione universitaria), https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/fieldfile/2017/10/24/1397731_002.pdf, 20-04-2023.

Daigaku Nyūshi Sentā (Centro per l’esame di ammissione universitario), “*Daigaku Nyūshi Sentā no yakuwari*” (Il ruolo del centro per l’esame di ammissione universitario), https://www.dnc.ac.jp/center/shiken_gaiyou/yakuwari.html, 13-04-2023.

Daigaku Nyūshi Sentā (Centro per l’esame di ammissione universitario), “*Sentā shaken no shikumi, uneī*” (Struttura e funzionamento del centro per l’esame di ammissione universitario) https://www.dnc.ac.jp/center/shiken_gaiyou/center_shikumi_unei.html, 13-04-2023.

Ringraziamenti

Ci tengo a prendere questa sezione per ringraziare tutte le persone che mi sono state accanto durante questo viaggio.

Vorrei ringraziare il professore Patrick Heinrich per la sua infinita pazienza e per avermi costantemente guidata durante questo lungo percorso. Vorrei ringraziare anche la professoressa Marcella Maria Mariotti per tutto l'appoggio che mi ha offerto, per le occasioni che mi ha concesso, e per tutta la fiducia che ha riposto in me costantemente. Senza la guida di questi due docenti, non avrei raggiunto i traguardi accademici e professionali che ho accumulato ad oggi.

Vorrei ringraziare Samuele e Martina, le persone che mi conoscono da più tempo di chiunque altro, che pur vedendomi relativamente meno mi conoscono senz'altro meglio di chiunque altro, e che mi sostengono sempre nonostante la distanza. Ringrazio Greta, che dentro e fuori dall'aula è stata la presenza costante al mio fianco di questo percorso accademico, la mia compagna di avventure e disavventure, la persona senza la quale non sarei sopravvissuta a tanti momenti difficili, che mi auguro di continuare ad avere nella mia vita per ancora molto tempo. Ringrazio Emma, che negli ultimi 100 metri di questa lunga maratona ha iniziato a correre al mio fianco, e non mi ha permesso di mollare fino al traguardo. Mi ha incontrata quando avevo toccato il fondo, mi ha tenuta per mano nel giorno più brutto della mia vita, e mi ha aiutata a crescere e maturare e vivere senza ripensamenti come nessun altro. Ringrazio Daria, che da quel primo giorno sedute una vicina all'altra a lezione è diventata una delle mie colonne portanti, con la quale non ho mai avuto paura di condividere nulla, che mi ha sempre fatta sentire di essere al sicuro da ogni giudizio. Ringrazio Luca e Gabriele, che anche dall'altra parte del mondo mi hanno seguita in tutte le mie pazzie, mi ricordano quanto valgo, e mi dimostrano ogni giorno quanto sia bella e preziosa l'amicizia. Ringrazio Simone e Tommaso, Matteo e Sofia, Moe e Airi, le persone senza quali Venezia non sarebbe mai stata "casa" e che ora e per sempre saranno la mia famiglia, il mio porto sicuro in qualunque parte del mondo mi trovi. Ringrazio le amiche di una vita, Chiara, Katia, Gloria, Federica, Valeria, Anita, che mi hanno fatto capire che non importa quanto tempo passi o quanti chilometri ci separino, perché l'affetto che ci unisce non verrà mai meno. Ringrazio la mia famiglia di Kōenji: Taka, Takashi, Akane, Shun, Takuya, Nori, Yuto, Yuki e Ayumi. Se non ci fosse stati voi, la mia vita in Giappone sarebbe stata decisamente diversa. Se non ci fosse stati voi, il futuro davanti a me sarebbe senz'altro diverso. Vi ringrazio per avermi accolta nella vostra famiglia.

Infine, ringrazio i miei zii, che sono la mia *vera* famiglia, per il bene che mi vogliono e la forza che mi trasmette saperli sempre orgogliosi di me. Ringrazio mio padre, per il quale non esistono sufficienti parole a descrivere il bene che gli voglia. Nonostante le difficoltà, le crisi, le liti, e le tragedie, non ha mai smesso di credere in me, di ascoltarmi e di insegnarmi che ciò che conta nella vita è la volontà di migliorare sempre. In questi anni in cui mi ha vista crescere, ha avuto il coraggio e la forza di mettersi in discussione e crescere insieme a me, e lo ritengo il più grande gesto di amore che potessi mai ricevere.

Ringrazio più di chiunque altro mia madre. Coi che mi messa al mondo e resa chi sono, nel bene e nel male. Coi che mi ha trasmesso l'amore per lo studio, la ricerca, l'insegnamento e la volontà di cambiare il mondo attraverso la scuola. Questa tesi e questo percorso sono dedicate a lei.

Mamma, anche se oggi non sei qui con me, so che tra tutti tu sei la persona più fiera di me. E io sono fiera di essere il tuo orgoglio.

Per sempre.