



Università
Ca' Foscari
Venezia

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

Tesi di Laurea

Partecipazione, autonomia e democrazia nella didattica della lingua giapponese

Due progetti online
come casi studio.

Relatrice

Ch. Prof.ssa Marcella Maria Mariotti

Correlatore

Ch. Prof. Patrick Heinrich

Laureando

Leonardo Ligabue
Matricola 856928

Anno Accademico

2021 / 2022

Indice

要旨	6
1 Introduzione	10
1.1 Motivazioni della ricerca	12
1.2 Lo stato dell'educazione linguistica	15
1.3 Metodologia didattica della lingua giapponese e glottodidattica veneziana.....	20
1.4 L'evoluzione didattica di Mariotti e il progetto NoLBrick	28
2 Stato dell'arte	34
2.1 Glottodidattica	34
2.2 Pedagogia critica nella didattica delle lingue	40
2.3 Da Hosokawa al NoLBrick di Mariotti.....	43
2.4 La <i>welfare linguistics</i> , un modello per il benessere	47
3 Metodologia	51
3.1 Il virtual <i>ryuugaku</i>	51
3.2 Strumenti e piattaforme utilizzati	56
3.3 <i>Jiyū kaiwa</i> e piccoli gruppi (PG).....	60
3.4 Glottodidattica e capigruppo	61
3.5 Le basi dell'indagine: strumenti metodologici	62
3.6 Analisi delle interazioni testuali fra studenti.....	64
3.6.1 Virtual <i>ryuugaku</i> 1: gruppo 1	69
3.6.2 Virtual <i>ryuugaku</i> 1: gruppo 4	70
3.6.3 Virtual <i>ryuugaku</i> 1: gruppo 5	71
3.6.4 Virtual <i>ryuugaku</i> 1: gruppi 6, 10, 11, 14, 16, 19 e 20	72
3.6.5 Virtual <i>ryuugaku</i> 1: gruppo 7	73
3.6.6 Virtual <i>ryuugaku</i> 1: gruppi 8, 15 e 18	74
3.6.7 Virtual <i>ryuugaku</i> 1: gruppi 9, 13, 17	75
3.6.8 Virtual <i>ryuugaku</i> 2: gruppo 1	76
3.6.9 Virtual <i>ryuugaku</i> 2: gruppi 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12 e 13	77
3.6.10 Virtual <i>ryuugaku</i> 2: gruppi 4 e 7	77
3.6.11 Virtual <i>ryuugaku</i> 2: gruppo 10	78
3.7 Questionari: motivazioni e dati rilevanti.....	79
3.8 Risultati: le decisioni e i valori degli studenti	84
4 Conclusioni	87
4.1 Implicazioni per le future ricerche e progetti didattici	88
4.2 Limiti della ricerca e prospettive delle pedagogie della lingua giapponese.....	90

Appendici.....	92
Appendice 1	93
Appendice 2	103
Appendice 3	114
Appendice 4	124
Appendice 5	135
Appendice 6	155
Appendice 7	167
Appendice 8	183
Bibliografia	196
Sitografia.....	201
Postfazione.....	204

Indice delle tabelle

Tabella 1: risultati attesi per ogni corso di lingua giapponese presente all'Università Ca' Foscari.....	20
Tabella 2: descrizione attività di ciascuna lezione.....	22
Tabella 3: descrizione tema di ciascun gruppo dei progetti VR1 e VR2.	54
Tabella 4: numero di messaggi inviati in ogni chat analizzata in VR1 e ruolo di chi ha inviato più messaggi.	68
Tabella 5: numero di messaggi inviati in ogni chat analizzata in VR2 e ruolo di chi ha inviato più messaggi.	68
Tabella 6: numero di studenti che hanno risposto al questionario intermedio (a sinistra) e conclusivo (a destra).....	79
Tabella 7: risposte alla domanda sopra indicata nell'ordine: studenti cafoscarini al questionario intermedio e finale, poi studenti dalle università giapponesi al questionario intermedio e finale.	83

Indice delle figure

Figura 1: risposte al questionario intermedio degli studenti cafoscarini partecipanti a VR1.	80
Figura 2: risposte al questionario intermedio degli studenti dalle università giapponesi partecipanti a VR1.....	80
Figura 3: risposte al questionario conclusivo degli studenti cafoscarini partecipanti a VR1.	81
Figura 4: risposte al questionario conclusivo degli studenti dalle università giapponesi partecipanti a VR1.	81
Figura 5: risposte al questionario intermedio degli studenti cafoscarini partecipanti a VR2.	81
Figura 6: risposte al questionario intermedio degli studenti dalle università giapponesi partecipanti a VR2.....	82
Figura 7: risposte al questionario conclusivo degli studenti cafoscarini partecipanti a VR2.	82
Figura 8: risposte al questionario conclusivo degli studenti dalle università giapponesi partecipanti a VR2.	82

要旨

本研究では“Virtual Ryuugaku for real interaction and job-hunting: supporting covid online teaching of Japanese Language oral and written production skill”と“Virtual Ryuugaku for real interaction and job-hunting: supporting covid online teaching of Japanese Language oral and written production skills - 2 (Empowerment through SDGs)”というプロジェクト（日本語ではバーチャル留学）について、多くの視点から分析する。バーチャル留学とは、コロナ禍で日本に行けなかった学生たち及び日本から出られなかった学生に留学する機会を与える試みであった。この二つのプロジェクトでは、学生の興味に合わせてグループに分けたため、参加者は高いモチベーションを持って活動した。カフオスカリ・ヴェネツィア大学の学生と日本の大学の学生はオンラインで交流し、8週間、毎週グループテーマに合わせた課題についてチャットやビデオ通話、ブログの投稿により、異文化理解及びコミュニケーション力、そして自分の考えを伝える力を磨いた。各活動では対話を目標とし、日本語の文法事項よりも、学生の意見や重要と感じるトピックについて議論することに力点を置いた。この方法により自己・相互意識と社会意識を獲得することを目的とした。この論文では、各グループの中でどのように毎週の話題が選択されたのか、またはディスカッションが一方的に進められたのか、いわゆる力関係はあったのか、グループにどのような影響を与えたのかについて明らかにする。

私自身、学士課程の頃、対話に基づいたコースのおかげで、社会の一員になることを

初めて知った。その後、より詳しく調べたいという意欲を持ち、日本語教育を通して他者との触れ合いを促したいと思うようになった。実は最初、学生同士で話せばより早く流暢さを獲得できると思い、この教育型に興味を持ったが、批判的教育を勉強するうちに、スキルと全く関係無いことがわかった。教育の行われる教室を社会そのものとみなし、教室の中で言語のルールだけに焦点を当てると、社会の擬態とみなすことができる。しかし、教室内では子どもを教育するわけではなく、それぞれ一人の大人として認識する必要があり、社会に実際に関連したテーマについて対話しなければならない。この論文はこの目的をもって、NoLBrick 研究の一部になることを目指している。

第1章では、この研究の背景を、関連する学問分野ごとに紹介する。本論文は分野の枠を超え、学際的なアプローチを通して行った。読者に本論文の位置づけを認識してもらうため、言語教育の現状とアプローチの違い、そして本論文の展開に直接貢献した学派を具体的に説明する。続いて、マリオッティ教授が設立した実践研究プロジェクト「NoLBrick」を紹介する。今回分析したバーチャル留学というプロジェクトは、実際、この教育派の概念をもって、生徒間での交流を成長と発展の機会に変えるというプロジェクトの成果である。

第2章では、分野別に先行研究を紹介する。言語教育学から始め、言語教育の実践の先行研究を紹介し、そして現在までの批判的教育の変遷について説明する。さらに、NoLBrick に関する論文を参照し、本研究のより良い理解のために共生の言語学（ウェル

フェア・リングイステイクス) という分野を紹介する。本章では、主な学術論文を批判的に検討することで、研究課題の全体的な状況を整理し、筆者自身の立場を明らかにする。

第3章では、研究分析の方法及びデータについて説明する。本研究は、2つのケーススタディを用い、質的データと量的データの両面から分析することで構成されている。本章では理論的な枠組みを説明するだけでなく、参加者が使用したすべてのツール、プロジェクトの設け方を詳説する。さらにブルデューの理論からいくつかの重要な概念を導入することで結果の分析と教育的含意の導出を可能にし、解釈への新たな鍵を紹介する。次に、データに注目するが、大量のデータを収集したため重要となるデータを厳選し削減する必要があった。本章ではその基準についても説明する。プロジェクトのデータ収集はより大きな研究のために行われたため、様々なデータの種類、多くの領域での分析を行うことが可能である。収集したデータは、自由形質問と選択形質問からなるアンケート、学生のやりとりを録画したビデオ、プロジェクトのみに使用したインスタントメッセージ・アプリケーションでの会話 (Slack、Discord)、フィールドノート、参加者のレポート、参加者がプロジェクトに関連するブログに書いた記事などである。

最終章では、最初のリサーチクエスチョンに戻り、より高い批判的な意識をもってそれを読み直し可能な限りの答えを提供するよう試みる。最後に、教育学への示唆、本研究の限界、今後の研究の方向性を提示する。

「伝統的教育であろうと、批判的教育であろうと、言語教育には言語の構成を教える役目がある」との意見を何度も耳にしたが、データそのもの及び今回の研究を通して、後者を使うべきだと主張したい。新たな教育方法を用いることで、将来の社会を形付けることも可能となる。そうすることで、将来の争いは対話で解決するようになり、平和に満ち溢れる社会ができると考える。

1 Introduzione

Durante il periodo pandemico (2020-2021) le lezioni universitarie in Italia sono state svolte quasi totalmente online. Tuttavia, la didattica a distanza, specialmente se emergenziale, potrebbe non aver favorito l'insegnamento delle lingue straniere, in quanto l'interazione degli studenti con docenti e propri pari parrebbe essere diminuita. In questo contesto, all'Università Ca' Foscari di Venezia si sono sviluppati due progetti didattici, "Virtual Ryuugaku for real interaction and job-hunting: supporting covid online teaching of Japanese Language oral and written production skill" (VR1, febbraio-aprile 2021) e "Virtual Ryuugaku for real interaction and job-hunting: supporting covid online teaching of Japanese Language oral and written production skills - 2 (Empowerment through SDGs)" (VR2, ottobre-novembre 2021), la sua seconda edizione, svolti entrambi nel 2021 per far interagire studenti dell'Università Ca' Foscari di Venezia con studenti immatricolati in diverse (21) università giapponesi. Entrambi i progetti sono stati coordinati e strutturati dalla professoressa Mariotti dell'Università Ca' Foscari di Venezia e sono stati finanziati dalla Japan Foundation.¹ In questo elaborato ne studio le dinamiche di potere in gioco, utilizzando i dati raccolti attraverso questionari e la cronologia delle conversazioni fra i partecipanti, raccolti previo consenso degli stessi. In particolare, analizzo il processo settimanale che ha portato alla stesura di brevi elaborati scritti pubblicati sul blog dedicato creato appositamente, soffermandomi su come e da chi è stata portata avanti la discussione di gruppo.

Svolgo poi un'analisi del ruolo degli studenti per comprendere i valori politici che hanno guidato i capigruppo nelle scelte collettive e, in generale, nelle azioni del gruppo per individuare i processi democratici in atto in questi progetti. Infine, contestualizzo i progetti nell'ambito della *welfare*

¹ Come spiego in 3.1 anche io, in quanto tirocinante, ho beneficiato dei fondi della Japan Foundation. Nello specifico si fa riferimento alla seguente categoria di bando. "Japanese-Language Education Overseas [Language]", *Japan Foundation*, <https://www.jpff.go.jp/e/program/japanese.html>, 26 giugno 2022.

linguistics,² prendendo la prospettiva dei gruppi linguisticamente dominati, ipotizzando che i risultati così ottenuti possano essere di stimolo a un'eventuale ridefinizione del campo.

Nel primo capitolo, introduco il contesto di questa ricerca, soffermandomi sugli ambiti accademici rilevanti, in quanto l'elaborato mira a trascendere i confini delimitati da un solo ambito e di prendere dunque un approccio multidisciplinare. Per meglio delineare la collocazione di questo elaborato introduco lo stato attuale dell'educazione linguistica, quindi le differenze fra gli approcci e, infine, nello specifico le scuole di pensiero che hanno direttamente contribuito all'elaborazione di questa tesi. Segue poi l'introduzione del progetto di ricerca-azione No-Level Brick Education (NoLBrick),³ concepito dalla professoressa Mariotti. I due progetti presi in analisi sono infatti un *outcome* del progetto e vi vengono applicati i fondamentali di questo approccio pedagogico che riconosce in ogni scambio linguistico in un'opportunità di crescita e sviluppo.

Nel secondo capitolo, viene presentato lo stato dell'arte suddiviso per ambito. Vista la natura interdisciplinare dell'elaborato ritengo sia necessaria una suddivisione dello stato dell'arte in base alle discipline. Infatti, è presente una prima sezione riguardo la pedagogia, una seconda sulla glottodidattica e infine l'ultima sezione sulla *welfare linguistics*, prospettiva fondamentale per la lettura e le implicazioni di questo studio. In questo capitolo vengono dunque esaminati in chiave critica i principali studi accademici che permetteranno di contestualizzare la domanda di ricerca e il mio posizionamento, in quanto autore.

Nel terzo capitolo, viene affrontata la metodologia. Questa ricerca si basa sull'analisi di due *case study*, attraverso dati analizzati sia qualitativamente che quantitativamente. Oltre ad affrontare il framework teorico, in questo capitolo vengono spiegati nel dettaglio i progetti nella loro

² Patrick HEINRICH, "Language Education for Welfare: Purpose, Definition and Outline", *JAPANESE LANGUAGE EDUCATION IN EUROPE*, 21, 2016, pp. 33-43.

³ "NoLBrick: No-Level Brick Education", <https://nolbrick.wordpress.com/>, 26 giugno 2022.

interezza, partendo dalla struttura organizzativa, fino ad arrivare ai partecipanti e a tutti gli strumenti utilizzati. Inoltre, vengono introdotti alcuni concetti chiave ripresi da Bourdieu, che permettono di analizzare i risultati dei due progetti e di individuarne le implicazioni pedagogiche, tramite nuove chiavi di lettura. Successivamente si presentano i dati che, vista la vasta quantità, sono stati meticolosamente ridotti, mirando a rispondere alla domanda di ricerca, ovvero a comprendere come i valori politici-morali abbiano influenzato le dinamiche di potere all'interno dei gruppi di studenti. In questo capitolo ne verranno anche spiegati i criteri. Infatti, la raccolta dei dati durante questi due progetti è stata pensata fin dall'inizio come tema di ricerca più ampio, che consentisse di effettuare analisi di diverso tipo e in molteplici ambiti. I dati sono stati rilevati tramite questionari, con domande chiuse e domande aperte; videoregistrazioni delle interazioni fra studenti; raccolta delle conversazioni avvenute in applicazioni di messaggistica istantanea utilizzate durante il progetto; note sul campo; relazioni dei partecipanti; articoli scritti dai partecipanti sul blog del progetto.

Nel capitolo quarto e ultimo capitolo intendo formulare una possibile risposta alla domanda di ricerca iniziale, consapevole che, per la natura stessa della domanda, non possa essere definitiva, in quanto “attempting to fix meaning is exactly why power intervenes in *discourse*”.⁴ Infine, vengono presentate le implicazioni pedagogiche, i limiti di questa ricerca e le possibili future direzioni di ricerca.

1.1 Motivazioni della ricerca

A febbraio 2018, durante il secondo semestre del mio terzo anno di triennale, contattai la professoressa Mariotti dopo aver superato l'esame di trattativa commerciale giapponese. La

⁴ Stuart HALL, *Representation: cultural Representations and Signifying Practices*, London, Sage, in associazione con The Open University, 1997, p.10.

professoressa, infatti, spiegò a lezione che se qualcuno fosse stato interessato all'insegnamento della lingua giapponese, lei sarebbe stata disposta a seguirlo come relatrice per una tesina triennale. In quel momento, provavo molto interesse su come superare la difficoltà di apprendimento che ebbi fino a prima di seguire il suo corso, così, mosso dalla volontà di provare a cambiare lo stato della didattica della lingua giapponese dall'interno, le chiesi indicazioni su come rendere questo mio interesse oggetto delle ricerche di una tesina di triennale. Il mio unico scopo era comprendere come gli studenti apprendano una lingua straniera durante le lezioni universitarie, così da aiutarli nel loro percorso, cercare di evitare ai miei prossimi gli stessi momenti di imbarazzo che avevo provato inizialmente io stesso dovendo parlare in giapponese con altri miei coetanei. Ciò nonostante, studiando le basi della glottodidattica seguendo l'omonimo corso tenuto dal professor Balboni e venendo a conoscenza della scuola di formazione della professoressa Mariotti, capii che il mio vero obiettivo era cambiato. Non era più quello di capire come semplificare la vita dei miei compagni e futuri studenti, ma quello di invitarli a riflettere su cosa volessero dire, fare e sul perché.

Quel semestre, infatti, arrivò a Venezia il professor Hosokawa dall'Università Waseda e tenne il corso di lingua giapponese per gli studenti di primo anno al secondo semestre del corso di studi magistrale. In tutto il corso, non si spese mai a correggere la grammatica o la "naturalità" delle frasi enunciate dagli studenti in lingua giapponese, quanto invece di capirne il significato e la loro importanza. Il professor Hosokawa stimolava la collaborazione fra gli studenti affinché potessero essere consapevoli delle motivazioni fondamentali che li spingeva ad affermare ciò che dicevano o scrivevano.

Sostanzialmente, si trattava di avvicinarsi all'Altro. La lingua aveva smesso di essere l'obiettivo, ma diventava così un mezzo per esplorare culture, l'Altro, le persone. Io stesso presi parte a questo corso e compresi che concentrandomi sulle mie motivazioni, sul 'vero' me, piano piano scompariva anche la paura di essere giudicato per le mie abilità linguistiche. Queste, infatti,

non erano più interrogate come colonna portante, ma solo nella misura in cui servivano per trasmettere il mio messaggio.⁵

Continuando a frequentare il seminario della professoressa Mariotti, che poi prese il nome di NoLBrick, iniziò a presentarmi una nuova direzione. Quando la professoressa Mariotti presentò il progetto di dipartimento SPIN (Supporting Principal Investigator),⁶ indirizzò i nostri sguardi sul legame di questo tipo di didattica con il mondo reale e le possibilità di cambiamento. Un tema ricorrente nel seminario è quello di cambiare lo stato delle cose dall'interno. Questa affermazione ovviamente sottintende che si possano cambiare anche dall'esterno, ma in questo contesto, cambiarle dall'esterno non avrebbe alcun effetto sulla realtà. Per esempio, anche se si creasse una scuola a sé in cui l'unica metodologia didattica in utilizzo fosse questa, comunque non si avrebbe che un effetto su un'area limitata. Cambiare la didattica dall'interno può avere effetti molto ramificati nel tempo e grazie a ciò io stesso ho potuto ritrovato la motivazione per proseguire le mie ricerche in questo campo di studi.

Nel 2019, grazie a un tirocinio retribuito svolto all'interno del progetto NoLBrick, continuai le mie ricerche tramite un'analisi dell'apprendimento linguistico durante il corso di lingua giapponese del terzo anno triennale svolto dalla professoressa Mariotti durante il secondo semestre dell'a.a. 2018/19, ispirato alla metodologia didattica presentata in *Kangaeru tame no nihongo* (KNGR, 'Giapponese per pensare'):⁷ il mio focus si spostò nuovamente, incentrandosi ora sull'importanza che il dialogo ha in questo processo.

⁵ Per maggiori informazioni su questa metodologia e approccio si rimanda al paragrafo 2.3 di questo capitolo e al seguente libro.

HOSOKAWA Hideo, *Kangaeru Tame No Nihongo: Mondai o Hakken, Kaiketsu Suru Sōgō Katsudō-gata Nihongo Kyōiku No Susume* (Il giapponese per pensare: consigli per una didattica del giapponese globale che individui e risolva i problemi), Tōkyō, Akashi Shoten, 2004.

細川英雄、『考えるための日本語—問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』、東京、明石書店、2004.

⁶ Si veda il paragrafo 1.4 di questo capitolo.

⁷ HOSOKAWA, *Kangaeru...*, cit.

Fu solo dal 2020, grazie a nuovi corsi con la professoressa Mariotti e alla mia esperienza da tutor dei corsi di lingua giapponese in università, che compresi un nuovo aspetto, quello dei valori degli individui all'interno della classe. Gli approcci e le metodologie che ho conosciuto e supportato negli anni, si basano sul dialogo, visto come pilastro centrale attorno a cui può girare tutto il resto. Il dialogo con sé stessi, il dialogo in classe con i colleghi, il dialogo con i docenti e il dialogo con le persone che non sono in classe e che mai ci saranno. È a questo elemento che devo molta della mia crescita personale e accademica ed è per questo che ho deciso di analizzarlo in maniera estensiva in questo elaborato. I valori personali che presiedono il concetto di democrazia all'interno dei gruppi in azione durante i progetti, mi hanno sempre affascinato, per questo ho deciso di capire come questi siano collegati, anche all'interno di una classe, così da oltrepassare la visione dicotomica classe VS società, comprendendo che la classe è già localizzata all'interno del mondo reale e che ciò che accade al suo interno proviene da, e avrà conseguenze dirette su, il mondo e la società che fino ad ora erano sempre sembrate esterne ad essa.

1.2 Lo stato dell'educazione linguistica

Per poter inquadrare questa ricerca è necessario identificare il contesto in cui i casi di studio si sono svolti. Spesso nelle ricerche nell'ambito di linguistica applicata e di glottodidattica si tende a evidenziare le differenze fra il contesto lingua seconda (L2) e lingua straniera (LS).⁸ Ciò nonostante, è opportuno considerare questo modo di classificare i contesti come obsoleto. Le differenze principali sono quelle del contesto in cui i discenti vivono. Nel primo ricevono la maggior parte degli input al di fuori della classe, ossia dal mondo esterno, come le indicazioni stradali, i volantini, i poster, le pubblicità televisive, i menù al ristorante e ancora tanto altro. Il

⁸ Paolo E. BALBONI, *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue società complesse*, "Le lingue di Babele", Torino, UTET Università, 2015 (I ed. 2002), pp. 117-118, 228-230.

secondo contesto è invece visto come luogo in cui i discenti ricevono la maggior parte dei propri input linguistici dal docente. Tuttavia, nel 2022 è ormai chiaro come grazie a internet sia facilissimo catapultarsi in ambienti linguistici completamente diversi da quelli in cui si vive. Semplicemente seguendo pagine e *content creator* nella lingua *target*, è possibile ricevere una quantità di input linguistici che prima del 2000 era semplicemente irraggiungibile. Tuttavia, anche prima della diffusione di internet, i discenti che avevano successo nell'apprendimento linguistico avevano comunque accesso a una più grande quantità di input al di fuori del contesto classe, attraverso libri, videogiochi, quotidiani, riviste e diversi materiali di importazione. Il contesto L2 e LS, infatti, non sono semplicemente classificabili, è quindi opportuno considerare, oltre all'ambiente in cui abitano, anche la tipologia di studenti, le loro motivazioni per lo studio e la loro capacità di trarre piacere dai vari tipi di attività.⁹ È comunque necessario riconoscere che il contesto L2 prevede un alto grado di bisogno e necessità linguistica: basti pensare alla difficoltà che si riscontra nella compilazione di documenti per l'immigrazione, o alla necessità di fare quotidianamente la spesa o andare ad una visita medica senza avere la possibilità di assumere un traduttore o un interprete per ogni azione da intraprendere nel paese straniero in cui si abita.

I casi di studio presi in esame in questa tesi possono essere considerati progetti di *intercultural citizenship education*,¹⁰ per la loro peculiarità di avere studenti presenti non solo da un singolo contesto, ma da molteplici: dall'Università Ca' Foscari di Venezia e 21 università giapponesi. Ciò penso che si possa applicare in misura minore anche all'interno di altre classi di lingua giapponese a Ca' Foscari, a cui partecipano anche studenti in scambio dal Giappone. In particolare, le esercitazioni di *jiyū kaiwa* 自由会話 (conversazione a tema libero), in cui gli studenti giapponesi

⁹ Ivi, pp. 84-85.

¹⁰ Michael BYRAM, *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*, "Languages for Intercultural Communication and Education", Clevedon, Multilingual Matters, 2008.

in scambio possono prendere parte attivamente alle esercitazioni come attività sostitutiva di tirocinio (Language and Cultural Support Internship Program). Presa consapevolezza di queste condizioni che trascendono i contesti classici L2 e LS, ritengo opportuno delineare il contesto educativo degli studenti di lingua giapponese dell'Università Ca' Foscari, per poi poterne trarre una visione comparativa con il resto dell'Italia e dell'Europa e, successivamente, poter definire i punti innovativi dei progetti di studio.

In Italia, l'Università Ca' Foscari è uno dei più importanti centri di studi di lingue asiatiche e attira ogni anno oltre 900 studentesse e studenti che provano il test di ammissione per poter iscriversi alla laurea triennale. Al momento della scrittura di questo elaborato è stato posto un numero massimo di studenti per anno, nel caso del curriculum Giappone ammonta a 250 studenti.¹¹ Il corso di studi triennale (LT) è strutturato in diversi insegnamenti per un totale di minimo 180 CFU (crediti formativi universitari¹²), da ottenere nel corso dei tre anni. Di questi, per giapponese almeno 60 sono da ottenere in esami di lingua, suddivisi in 18 CFU il primo anno, altri 18 CFU il secondo e infine 24 CFU il terzo. Inoltre, è possibile aggiungere 6 CFU di lingua giapponese sostenendo l'esame di trattativa commerciale. In totale, è possibile arrivare a sostenere fino a 66 CFU in lingua giapponese, equiparabile a 1650 ore di studio in classe e individuale (o 60 CFU equiparabili a 1500 ore di studio nel caso dei soli corsi obbligatori). Il corso di laurea magistrale (LM) è organizzato in maniera simile; infatti, per i due anni di studio sono previsti un totale di almeno 120 CFU, ove 36 CFU sono allocati allo studio della lingua primaria, 12 ogni semestre, lasciando libero solo l'ultimo semestre di studio, da dedicare alla stesura della tesi magistrale, per

¹¹ *Corso di Laurea triennale in Lingue, culture e società dell'Asia e dell'Africa mediterranea - Scheda del corso*, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2022, www.unive.it/pag/1054, 26 giugno 2022.

¹² I CFU sono uno strumento italiano equivalente a quello europeo di ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), ogni CFU è equivalente ad almeno 25 ore di studio fra lezioni e studio individuale. Cfr. EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *ECTS users' guide 2015*, Publications Office, 2017.

un totale di 900 ore di studio della lingua in classe e individuale.

Infine, per tutti i corsi di laurea è possibile aggiungere anche corsi di lingua giapponese classica, uno in triennale e due in magistrale. Seppure a mio avviso anche questi dovrebbero essere considerati per un'approfondita analisi della formazione linguistica degli studenti cafoscarini, in questa tesi ho deciso di concentrarmi solo ed esclusivamente sul giapponese moderno, in quanto non è stato ancora studiato il nesso fra l'apprendimento della lingua classica e quello della lingua moderna in discenti stranieri, siano L2 o LS.¹³

Si evince la necessità di una complessa organizzazione per poter avere classi il più possibile attive ed efficaci. I vari corsi sono infatti divisi in moduli, 5 a settimana il primo anno, 6 a settimana per il secondo anno e ancora 5 durante il terzo. Anche per i corsi di laurea magistrali sono presenti 6 moduli per il primo e secondo semestre e 5 per il terzo.

In questi corsi la particolarità giace nella suddivisione fra i responsabili dei moduli. Ogni modulo ha infatti un docente responsabile, ma il titolare del corso può essere solamente un docente a contratto, ricercatore o professore, che solitamente insegna grammatica, traduzione oppure altri argomenti scelti in piena libertà. Tutti gli altri moduli vengono gestiti dalle collaboratrici ed esperte linguistiche (CEL), ovvero docenti madrelingua, a Ca' Foscari equiparati contrattualmente al Personale tecnico e Amministrativo, che posseggono i requisiti richiesti e hanno vinto il concorso.¹⁴ I moduli così suddivisi hanno l'obiettivo di coprire più aree linguistiche, dalla grammatica alla conversazione, utilizzando diverse metodologie e tecniche didattiche.

¹³ Ritengo che lo studio della lingua classica giapponese possa essere estremamente utile per tutti i discenti, soprattutto per una più approfondita e dettagliata comprensione grammaticale, specialmente per le forme scritte che tuttora sono in uso. Per queste ragioni sarebbe auspicabile avere nuove ricerche sull'acquisizione e apprendimento della lingua giapponese in discenti di madrelingua straniera attraverso lo studio della lingua classica.

¹⁴ *Reclutamento dei Collaboratori ed Esperti Linguistici*, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2022, www.unive.it/pag/8288, 26 giugno 2022.

Forse anche a causa dell'elevato numero¹⁵ di studenti,¹⁶ l'approccio seguito sembra essere principalmente di tipo proto-comunicativo:¹⁷ il docente riveste ancora un ruolo centrale, ma si rientra completamente nel metodo situazionale, altamente influenzato dalla sociolinguistica. Nel caso della didattica della lingua giapponese ci sono precisi motivi storici, o accademico-politici, meglio esplicitati nel paragrafo seguente. Infine, in linea con il pensiero europeo del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER),¹⁸ nelle pagine web istituzionali dei corsi di laurea viene indicato che ogni syllabus dei corsi di lingua presenta "livelli di conoscenza delle lingue orientali equiparabili al Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)".¹⁹ Facendo riferimento ai syllabus dei corsi dell'anno accademico 2021/2022, gli obiettivi previsti sono esposti nella seguente tabella.²⁰

Corso	Primo semestre	Secondo semestre
Lingua giapponese 1 (LT)	A1	A1 (tra N5 ed N4)
Lingua giapponese 2 (LT)	A2	A2+ (tra N4 ed N3)
Lingua giapponese 3 (LT)	B1 (N3)	B1+ (N3)
Lingua giapponese trattativa commerciale (LT)	Tra A2+ e B1	Non erogato
Lingua giapponese 1 (LM)	B2	B2+ (N2)

¹⁵ Il numero di studenti per sezione è una questione che supera il semplice ambito pedagogico e sfocia in quello politico (qui nel senso di *policy*), inoltre le istituzioni cercano in molti casi di trovare gli insegnamenti più efficienti anche dal punto di vista economico.

Fauzia SHAMIM, Kuchah KUCHAH, "Teaching large classes in difficult circumstances", in Graham Hall (a cura di), *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, New York, Routledge, 2016, p.537.

¹⁶ I moduli possono essere divisi per sezioni, in base ai cognomi, da un minimo di una sezione singola fino a un massimo di 5 sezioni.

¹⁷ BALBONI, *Le sfide...*, cit., pp.37-39.

¹⁸ COUNCIL OF EUROPE, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione - Volume complementare*, Strasburgo, Council of Europe Publishing, 2020 (ed. or. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume*, 2020), p.25.

¹⁹ QCER è la traduzione italiana di CEFR e per questo elaborato si è deciso di utilizzare la versione italiana in concordanza alla lingua di scrittura.

Corso di Laurea triennale in Lingue, culture e società dell'Asia e dell'Africa mediterranea - Scheda del corso, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2022, www.unive.it/pag/1054, 26 giugno 2022.

Corso di Laurea Magistrale in Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa mediterranea - Scheda del corso, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2022, <https://www.unive.it/pag/3146/>, 26 giugno 2022.

²⁰ Tra parentesi sono segnate le corrispondenze con i livelli determinati dal Japanese Language Proficiency Test (JLPT), ove segnalati.

Lingua giapponese 2 (LM)	C1	Non erogato
--------------------------	----	-------------

Tabella 1: risultati attesi per ogni corso di lingua giapponese presente all'Università Ca' Foscari.²¹

1.3 Metodologia didattica della lingua giapponese e glottodidattica veneziana

Nel paragrafo precedente è presente una sommaria organizzazione del corso di studi. Ho toccato solo brevemente l'approccio, la metodologia e le tecniche glottodidattiche utilizzate. In questo paragrafo delinea in primo luogo la metodologia utilizzata dalle CEL all'Università Ca' Foscari di Venezia per poi risalire alle influenze più evidenti fino a delineare l'ideologia *nihongo* 日本語 (giapponese, in questo contesto contrapposto a *kokugo* 国語, lingua del paese, usato in riferimento all'educazione linguistica per la popolazione giapponese).²² Infine, pongo a confronto questa metodo con quella proposta dalla scuola glottodidattica veneziana, come rappresentante della situazione educativa in Italia.

Come introdotto nel paragrafo precedente le lezioni di lingua giapponese seguono un approccio proto-comunicativo. I metodi che derivano da questo tipo di approccio vengono definiti

²¹ LINGUA GIAPPONESE 1 MOD. 1 - Programma, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/348095/programma>, 26 giugno 2022.
LINGUA GIAPPONESE 1 MOD. 2 - Programma, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2022, <https://www.unive.it/data/insegnamento/348099/programma>, 26 giugno 2022.
LINGUA GIAPPONESE 2 MOD. 1 - Programma, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/335563/programma>, 26 giugno 2022.
LINGUA GIAPPONESE 2 MOD. 2 - Programma, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2022, <https://www.unive.it/data/insegnamento/335571/programma>, 26 giugno 2022.
LINGUA GIAPPONESE 3 MOD.1 - Programma, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/343204/programma>, 26 giugno 2022.
LINGUA GIAPPONESE 3 MOD.2 - Programma, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/343174/programma>, 26 giugno 2022.
LINGUA GIAPPONESE (TRATTATIVA COMMERCIALE) - Programma, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/314369/programma>, 26 giugno 2022.
LINGUA GIAPPONESE 1 MOD. 1 - Programma, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/348431/programma>, 26 giugno 2022.
LINGUA GIAPPONESE 1 MOD. 2 - Programma, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/348439/programma>, 26 giugno 2022.
LINGUA GIAPPONESE 2 - Programma, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/333166/programma>, 26 giugno 2022.

²² Patrick HEINRICH, *The Making of Monolingual Japan. Language Ideology and Japanese Modernity*, Bristol, Multilingual Matters, 2012 (ed. e-book).

situazionali.²³ Di seguito le principali attività per ogni lezione di lingua giapponese.

	Mod. titolare	Mod. A	Mod. B	Mod. C	Mod. D	Mod. E
Lingua giapponese e 1.1 (LT)	Spiegazioni e grammaticale, comprensione scritta, esercitazioni di traduzione dal giapponese all'italiano	Esercitazioni di scrittura	Produzione orale	Esercitazioni di grammatica	Esercitazioni manuale	Non erogato
Lingua giapponese e 1.2 (LT)	"	"e	"	"	"	Non erogato
Lingua giapponese e 2.1 (LT)	"	"	"	"	"	Esercitazioni di grammatica
Lingua giapponese e 2.2 (LT)	"	"	"	"	"	"
Lingua giapponese e 3.1 (LT)	Traduzione e spiegazione grammaticale	Esercitazioni su manuale	Esercitazioni su manuale	Esercitazioni di gruppo	Esercitazioni di gruppo	Non erogato
Lingua giapponese e 3.2 (LT)	Comprensione orale del giapponese accademico	"	"	"	"	Non erogato
Lingua giapponese e trattativa commerci	Active-learning	Esercitazione linguistica	Non erogato	Non erogato	Non erogato	Non erogato

²³ BALBONI, *Le sfide...*, cit., p.39.

ale (LT)						
Lingua giapponese e 1.1 (LM)	Discussion e e traduzione di testi	Esercitazioni su manuale e comprensione e testuale	Esercizio ni su manuale e comprensione testuale	Esercitazioni su comprensione e testuale	Esercitazioni di ascolto, produzione orale e interazione, comprensione e testuale	Conversazione libera
Lingua giapponese e 1.2 (LM)	Spiegazioni e grammaticale e linguistica dei corpora	Esercitazioni su manuale	Comprensione scritta e orale	Produzione e orale	Produzione e scritta	"
Lingua giapponese e 2 (LM)	Lezioni frontali su letteratura, lettura testi pertinenti in giapponese, commenti e analisi fra gli studenti	"	"	"	"	Non erogato

Tabella 2: descrizione attività di ciascuna lezione.²⁴

A eccezione del corso “Lingua giapponese (trattativa commerciale)”, che introduce una metodologia completamente differente basandosi sui concetti di autonomia e *active learning*,²⁵ tutte gli altri corsi si basano su una didattica metodica, che vuole rispondere a situazioni comunicative pensate preventivamente, a prescindere dei bisogni degli studenti. Tuttavia, è opportuno ricordare che questo corso fa eccezione anche perché è obbligatorio solo per gli studenti

²⁴ Per motivi stilistici, ho scelto di rendere la distinzione fra primo e secondo semestre con la dicitura .1 e .2 rispettivamente. Vedere i riferimenti della Tabella 1.

²⁵ Charles C. BONWELL, James A. EISON, *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports*, Washington DC, George Washington University, 1991.

iscritti all'indirizzo economico-giuridico, con la conseguenza di avere meno studenti iscritti. In altri corsi di giapponese all'Università Ca' Foscari è possibile avere un numero così elevato di studenti da rendere difficoltosa qualsiasi attività per i docenti. Per gli altri corsi, come si può evincere dalla tabella soprastante, si svolgono per la maggior parte del tempo lezioni frontali, spiegazioni grammaticali formali, *pattern drill*, esercizi di drammatizzazione (per esempio i *role play*), rientrando quindi nella metodologia strutturale.²⁶ Questo approccio, nato in America fra gli anni Sessanta e i Settanta, è spesso considerato come l'approccio intermedio, fra quello strutturalistico e quello comunicativo. Il concetto di competenza comunicativa era già stato proposto da Dell Hymes (il suo *On Communicative Competence* del 1972 è in realtà una versione rivista di un suo testo del 1966) e seppur ancora teorico, riuscì in pochi anni a trasformare anche il campo pratico dell'educazione linguistica.²⁷ Ed è così che la glottodidattica risponde, creando un approccio proto-comunicativo, a base situazionale, ovvero il docente è incaricato di presentare 'situazioni' agli studenti, solitamente basati sul "contesto socio-culturale nella comunicazione".²⁸ Balboni fa riferimento all'influenza della sociolinguistica di Fishman e di Hymes, in quanto "la cultura è sì un elemento situazionale, ma [...] interessa come problema comunicativo".²⁹ Tuttavia, Balboni, nel suo più influente lavoro (*Le sfide di Babele*), tralasciò Labov e la maggior parte del mondo accademico al di fuori dell'accademia Euro-Americana. Labov, che è visto come uno dei fondatori della sociolinguistica contemporanea,³⁰ influenza tuttora, direttamente o indirettamente, molti ricercatori nella visione della rappresentazione di varietà linguistica nell'educazione linguistica.³¹ Inoltre, l'etnocentrismo presente nel mondo accademico, ha evitato per anni che la

²⁶ BALBONI, *Le sfide...*, cit., p. 29.

²⁷ Dell H. HYMES, "On Communicative Competence", in John Bernard Pride, Janet Holmes (a cura di), *Sociolinguistics*, Baltimore, Penguin Education, 1972, pp. 269-293.

²⁸ BALBONI, *Le sfide...*, cit., p. 37.

²⁹ BALBONI, *Le sfide...*, cit., p. 136.

³⁰ Konrad KOERNER, "Toward a History of Modern Sociolinguistics", *American Speech*, 66,1, 1991, pp.62-63.

³¹ Per avere una comprensione più profonda dell'impatto di Labov, confrontare ibid. con i testi seguenti.

sociolinguistica giapponese fosse considerata nell'equazione dello sviluppo storico dell'ambito. Infatti, la sociolinguistica in Giappone viene fondata ufficialmente nel 1949 con l'istituzione del *Kokuritsu Kokugo Kenkyūjo* 国立国語研究所 (National Institute of Japanese Language and Linguistics).³² Di conseguenza, è evidente che sia un ambito di studi addirittura antecedente. In Giappone si affermò almeno quarant'anni prima che negli Stati Uniti e in Europa.³³ Tuttavia, è innegabile l'influenza della sociolinguistica americana con Labov sul campo giapponese. Per potersi ricollegare agli approcci, metodi e metodologie più in uso negli insegnamenti di lingua giapponese, è ora necessario introdurre brevemente le diverse ondate in cui si è dispiegata la sociolinguistica. La ricercatrice Eckert ha infatti riconosciuto vari filoni di studi sociolinguistici, ma nel nostro caso basterà prendere in esame le prime due. La prima inizia con Labov nel 1966. "These studies established a regular pattern of socioeconomic stratification of linguistic form"³⁴, inoltre, viene introdotto il concetto di lingua vernacolare, definita come "each speaker's first acquired and most automatic, hence maximally systematic, linguistic production."³⁵ La seconda ondata, che si sviluppa negli anni Ottanta, "began with the attribution of social agency to the use of vernacular as well as standard features and a focus on the vernacular as an expression of local or class identity."³⁶ Presa una sommaria comprensione dei *trend* di ricerca sociolinguistica degli

KUBOTA Ryūko, "Critical teaching of Japanese culture", *Japanese Language and Literature*, 37, 1, 2003, pp. 67-87.

MATSUMOTO Yoshiko, OKAMOTO Shigeko, "The Construction of the Japanese Language and Culture in Teaching Japanese as a Foreign Language", *Japanese Language and Literature*, 37, 1, 2003, pp. 27-48.

Patrick HEINRICH, "Language Ideology in JFL Textbooks", *INTERNATIONAL JOURNAL OF THE SOCIOLOGY OF LANGUAGE*, 175/176, 2005, pp. 213-232.

³² Janet S. SHIBAMOTO, "Japanese Sociolinguistics", *Annual Review of Anthropology*, 16, 1987, p.261.

³³ Patrick HEINRICH, HIDENORI Masiko, "Japanese Sociolinguistics: A Critical Review and Outlook", Paolo Calvetti, Marcella Mariotti (a cura di), *Contemporary Japan: Challenges for a World Economic Power in Transition*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2015, p.249.

³⁴ Penelope ECKERT, "Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation", *Annual Review of Anthropology*, 41, 2012, p. 88.

³⁵ Ibid.

³⁶ Ivi, p. 91.

anni Sessanta, Settanta e Ottanta, è comunque necessario fare ancora un'ultima premessa siccome il campo della sociolinguistica in Giappone, sia molto più complesso.³⁷

“Japanese sociolinguists do not share the feelings of many Western sociolinguists concerning the existence of a single level of language that forms the locus patterning and regularity-the vernacular-and that they do not, either, share the conviction that empirically based studies on language use are only manageable in closed-network communities. Rather, as we have seen, Japanese sociolinguists have routinely addressed issues of language use across all levels of formality and in all kinds of communities, with the later, urban studies, in particular, focusing on middle-class groups of speakers in open-network speech communities.”³⁸

Si trova, dunque, un connubio, un punto di incrocio, nella riproduzione del *kyōtsugo* 共通語 (lingua condivisa),³⁹ attraverso l'educazione, sia per i cittadini giapponesi, sia per i discendenti stranieri. Nel 1986, viene istituito il *nihongo kyōiku nōryoku kentei shiken* 日本語教育能力検定試験 (esame di competenze di didattica della lingua giapponese), operato da *Nihon kokusai kyōiku shien kyōkai* 日本国際教育支援協会 (Japan Educational Exchanges and Services, JEES), la stessa associazione che in Giappone si occupa della distribuzione del Japanese Language Proficiency Test (JLPT). Questo esame, inizialmente non ufficiale e obbligatorio, diventa poi riconosciuto e definito come uno dei possibili requisiti per diventare insegnanti di lingua giapponese nel 2019, nella sezione *kyōin no shikaku* 教員の資格 (qualifiche degli insegnanti) del documento *Nihongo kyōiku kikan no un'ei ni kansuru kijun* 日本語教育機関の運営に関する基準.⁴⁰ Sul sito ufficiale si legge:

³⁷ HEINRICH, HIDENORI, “Japanese Sociolinguistics...”, cit., p. 251.

³⁸ SHIBAMOTO, “Japanese...”, cit., p. 272.

³⁹ Di fatto, la lingua della classe medio-alta.

⁴⁰ THE MINISTRY OF JUSTICE 法務省, *Nihongo kyōiku kikan no un'ei ni kansuru kijun* 日本語教育機関の

“Questo esame è rivolto a coloro che stanno studiando per diventare insegnanti di lingua giapponese e a chi già insegna, e mira a verificare se si è raggiunto un livello base di conoscenze teoriche sull'insegnamento della lingua giapponese e se si è in grado di mettere in relazione queste conoscenze con le diverse situazioni che si possono presentare.”⁴¹

Sorge dunque il dubbio: chi decide quali siano queste conoscenze fondamentali? Il materiale di studio è pubblicato dalla stessa organizzazione,⁴² di conseguenza le conoscenze canoniche, consacrate, sono decise a livello nazionale da questi ultimi.⁴³ Si noti come la sociolinguistica (in particolar modo degli anni Settanta e Ottanta) sia presente nella maggior parte degli ambiti dell'esame (*kubun* 区分).⁴⁴ Ritengo sia fondamentale comprendere dunque la formazione generale degli insegnanti di lingua giapponese a stranieri per poter dunque spiegare l'approccio utilizzato. Inoltre, come ci ricorda Balboni, è importante considerare anche l'età dei vari insegnanti per comprendere come approcci ormai antiquati siano tuttora così diffusi.⁴⁵

In questo contesto introduco l'ideologia *nihongo*, come sopracitato.⁴⁶ Questa ideologia è stata

運営に関する基準 (Criteri per la gestione delle istituzioni di insegnamento del giapponese), 2019, <https://www.moj.go.jp/isa/content/930002749.pdf>, 26 giugno 2022.

⁴¹ Originale: “日本語教員となるために学習している方、日本語教員として教育に携わっている方を対象として、日本語教育の実践につながる体系的な知識が基礎的な水準に達しているかどうか、状況に応じてそれらの知識を関連づけ多様な現場に対応する能力が基礎的な水準に達しているかどうかを検定することを目的とした試験です。”

FAQ, “Japan Educational Exchanges and Services”, <http://jees.or.jp/jltct/faq/faq01.htm>, 26 giugno 2022.

⁴² FAQ, “Japan Educational Exchanges and Services”, <http://jees.or.jp/jltct/faq/faq04.htm>, 26 giugno 2022.

⁴³ Recentemente, dal 2022, il *Bunkachō* 文化庁 (Agenzia per gli affari culturali) ha imposto un curriculum nazionale, che non si discosta molto da quello precedente.

Japanese language teaching competency test, “Japan Educational Exchanges and Services”, 2022, <http://www.jees.or.jp/jltct/>, 26 giugno 2022.

⁴⁴ *Japanese language teaching competency test*, “Japan Educational Exchanges and Services”, 2022, <http://www.jees.or.jp/jltct/range.htm>, 26 giugno 2022.

⁴⁵ BALBONI, *Le sfide...*, cit., p. 41.

⁴⁶ L'ideologia linguistica o della lingua viene definita come “the cultural (or subcultural) system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests”. Judith T. IRVINE, “When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy”, *American Ethnologist*, 16, 2, 1989, p. 255.

costruita in maniera da creare una cultura monolitica, in primo luogo attraverso la didattica e la diffusione della lingua giapponese, negli ultimi anni con lo scopo intenzionale di creare “pro-Japanese groups.”⁴⁷ Heinrich sottolinea attraverso uno studio sulla storia dell’ideologia del *kokugo*, come questa sia servita nella costruzione dell’identità nazionale giapponese durante il periodo Meiji (1868-1912), permettendo di delegittimare tutte le altre varietà linguistiche presenti in Giappone.⁴⁸ Eppure, nonostante questo discorso di potere abbia avuto, e ha tuttora, un chiaro contesto storico, si è evoluto anche nella costruzione di un’ideologia *nihongo*, come reazione dicotomica. Il *nihongo*, oltre a essere una strategia per esercitare *soft power* e creare gruppi pro-giapponesi, sembra essere una forma di protezione identitaria. Infatti, se la lingua giapponese è l’”espressione per eccellenza della giapponesità”,⁴⁹ i non giapponesi non possono appropriarsene e anche nel caso che si conformassero ai pilastri essenzializzati dell’identità giapponese, sarebbero “deviazioni della “regola” [...] liquidate come eccezioni alla norma vigente”.⁵⁰ Il *nihongo* permette di vedere chiunque sia esterno al gruppo “giapponesi” di essere visto come un’imitazione, che attraverso una pratica di mimesi, non potrà far altro che accettare il sistema identitario interiorizzato. Ne emerge che il *nihongo* è sempre una conseguenza del *kokugo*, ovvero da solo non potrebbe esistere. Sul piano glottodidattico questo viene tradotto nella diffusione e accettazione di una metodologia unita e nell’istituzione del modello del madrelingua giapponese. Si chiude finalmente il cerchio che ha portato alla creazione di un sistema educativo così apparentemente unificato, contestualizzato dal suo periodo storico di formazione, che si reitera

⁴⁷ HASHIMOTO Kayoko, "Cool Japan and Japanese Language: Why Does Japan Need ‘Japan Fans’?", in Hashimoto Kayoko (a cura di), *Japanese Language and Soft Power in Asia*, Singapore, Palgrave Macmillan, 2018, p. 58.

⁴⁸ HEINRICH, *The Making of...*, cit.

⁴⁹ Elisa VITALI, *La retorica del primordialismo nel discorso nazionalista di Suzuki Takao e Watanabe Shōichi. analisi di tre saggi di nihonjinron*, tesi di dottorato (rel.ce V. Sica), Università degli Studi di Milano, 2021, p. 246.

⁵⁰ VITALI, *La retorica del primordialismo...*, cit., p. 224.

ancora oggi anche nelle dinamiche esterne al Giappone. Il modello di didattica utilizzato continua ad aggiornarsi come in qualsiasi altro Paese; tuttavia, l'alto livello di controllo centralizzato (da un'istituzione prima, da un potere politico ora) ha portato a decenni di formazione di insegnanti, e materiali per la formazione professionale degli insegnanti, in cui si è reiterato, naturalizzato e acquisito un approccio. Fra i casi che trascendono questo sistema, c'è in primis la scuola glottodidattica dell'Università Waseda, che analizzo nel secondo capitolo. Ritengo ora necessario spostare sul pensiero glottodidattico di Mariotti, che fra gli altri posti si è formata anche all'Università Waseda.

1.4 L'evoluzione didattica di Mariotti e il progetto NoLBrick

Il gruppo di ricerca NoLBrick, creato dalla professoressa Mariotti, seppur sia stato costituito ufficialmente solo nel 2019 sotto il finanziamento di ricerca di Ateneo SPIN,⁵¹ parte da una lunga riflessione sulle ricerche pregresse; infatti, se originariamente ricercava la problematica nell'efficienza dell'apprendimento grammaticale, Mariotti realizza che il suo “actual utmost aim was developing a tool that could offer freedom of choices in expressing ones thoughts in a foreign language.”⁵² L'occasione per riuscire a evadere la visione dominante è il periodo di ricerca presso l'Università Waseda, dove fa esperienza dell'approccio dialogico di Hosokawa.⁵³ Al suo rientro all'Università Ca' Foscari di Venezia, mette in pratica, rielaborando, l'approccio⁵⁴ di Hosokawa sin dal 2011. Pochi anni dopo elabora la necessità e trova la possibilità di condurre un corso per

⁵¹ *Dipartimento di Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea – Progetti di ricerca*, “Università Ca' Foscari di Venezia”, <https://www.unive.it/data/15773/>, 26 giugno 2022.

⁵² Marcella MARIOTTI, “No-Level Brick Foreign Language Education: Definition of the Field and Explanation of the Purposes – Japanese Language Classroom as Case Study”, *IAFOR INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, OFFICIAL CONFERENCE PROCEEDINGS*, 2020, p. 247.

⁵³ HOSOKAWA, *Kangaeru...*, cit.

⁵⁴ Per rigore glottodidattico, quello di Hosokawa sarebbe da considerarsi un metodo, tuttavia viene spesso denominato “approccio”, di conseguenza si è deciso di rispettare la dicitura anche in questo elaborato. Cfr. BALBONI, *Le sfide...*, cit., p. 10.

discenti senza esperienza pregressa in lingua giapponese, denominato *Action Research Zero* (da settembre a dicembre 2016).⁵⁵ Personalmente, ritrovo proprio nello sviluppo e riuscita di questo corso l'anello che portò successivamente alla creazione del progetto NoLBrick. Per riuscire a superare la visione del madrelinguismo e dei livelli di competenza è infatti necessario prima di tutto dimostrare la fattibilità di strade alternative, che mettano in discussione lo status quo. Mariotti nota come una delle domande che più le vengono poste sia “about the concrete possibility of conducting a dialogic foreign course at zero-beginner level”,⁵⁶ quasi come se i professionisti del mondo glottodidattico comprendano l'importanza di un'educazione sui contenuti, sulla consapevolezza critica, ma allo stesso tempo ritengano la difficoltà iniziale troppo elevata da poter essere superata. Tuttavia, l'abolizione delle classi con obiettivi atti al raggiungimento di un livello linguistico risulta quasi una conseguenza quando si dà la precedenza al pensiero critico che parte dai contenuti dei discenti e non dagli elementi grammaticali.⁵⁷

Questo progetto di ricerca, nonché approccio didattico, pone le basi anche in Gramsci⁵⁸ e Freire.⁵⁹ Mariotti attraverso la lettura di Gramsci realizza che il suo sé professionale aveva inizialmente interiorizzato e riprodotto l'egemonia dominante del “native proficiency level”,⁶⁰ andando contro il suo beneficio e quello delle sue studentesse e studenti.

“A social group may, indeed must have already become directive [dirigente] before the conquest of governmental power (this itself is one of the principal conditions of that conquest of power); afterwards, when it exercises power, and even if it retains a firm grasp on it, must continue to be directive.”⁶¹

⁵⁵ MARIOTTI, “No-Level...”, cit., pp. 247-248.

⁵⁶ Ivi, p. 248.

⁵⁷ Ivi, p. 259.

⁵⁸ Antonio GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, Valentino Gerratana (a cura di), Torino, Einaudi, 2014. edited by Valentino Gerratana, Torino: Einaudi.

⁵⁹ Paulo FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2018 (ed. or. *Pedagogia do Oprimido*, 1968).

⁶⁰ MARIOTTI, “No-Level...”, cit., p.247.

⁶¹ Gwyn A. WILLIAMS, “The Concept of 'Egemonia' in the Thought of Antonio Gramsci: Some Notes on Interpretation”, *Journal of the History of Ideas*, 21, 4, 1960, pp. 594-595.

Il potere egemone trascende i confini del mondo politico proprio perché ogni azione pubblica è politica, in quanto comprende una scelta.⁶² Restando nello stesso campo epistemologico, la lettura di Freire fa cambiare l'obiettivo della pedagogia, dalle competenze a “empowering students and teachers to individuating, reflecting and questioning upon the ideologies and practices that make them or others feel oppressed and restrained.”⁶³ Ultimo punto fondamentale per la contestualizzazione di NoLBrick è nella citazione antecedente. I “teachers” sono parte del processo, non vengono considerati come registi,⁶⁴ ma come membri della società, nella stessa maniera degli studenti. Importante ricordare che in questo contesto si parla con giovani adulti e adulti, non più con bambini e adolescenti, continuare, dunque, a imporre lo stesso trattamento che si riserva a chi membro attivo della società non lo è, è fondamentalmente sbagliato, una violenza simbolica che permea il campo dell'educazione terziaria.

Infine, lo strumento pedagogico sviluppato prima da Hosokawa e poi espanso da Mariotti: il dialogo (*taiwa* 対話). Seppur il dialogo, sia una delle tre attività didattiche principali sin dal 2004 in Hosokawa,⁶⁵ solo nel 2019 pubblica le sue riflessioni sul significato del dialogo. Hosokawa scrive che “se si suppone che vivere come si desidera vivere sia essa stessa la vera libertà, allora il dialogo è l'azione che permette di attraversare la porta per la libertà.”⁶⁶ Ciò si vede anche nel suo metodo didattico, ma trova ancora più centralità in Mariotti:

“If our culture is developed based on dialogues with others and remains personal and at the same time

⁶² Marcella MARIOTTI, “Including ‘Whom’? Including ‘in Where’? Foreign Language Teaching as Deboxing System”, *Proceedings of the 25TH Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 2020, p. 442.

⁶³ MARIOTTI, “No-Level...”, cit., p.246.

⁶⁴ BALBONI, *Le sfide...*, cit., p. 104.

⁶⁵ HOSOKAWA, *Kangaeru...*, cit.

⁶⁶ Originale: “自分らしく生きること、これが真の自由であるとするならば、対話は、この真の自由のための入り口にある行為だということができます。”, traduzione mia.

HOSOKAWA Hideo, *Taiwa o dezain suru: tsutawaru towa dō iu koto ka* (Progettare il dialogo: che cosa vuol dire comunicare), Tōkyō, Chikuma shinsho, 2019, p. 69.

細川英雄、『対話をデザインする—伝わりとはどういうことか』、東京、ちくま新書、2019、p. 69.

interpersonal, we should not construct “blocks” between us. Instead, we need to find something that can connect us; threads between us, and threads connecting to people who are in front of us.”⁶⁷

Ciò a cui fa riferimento è la *ko no bunka* 個の文化 (cultura personale e interpersonale), una coscienza “where we find when we question the ideology about the nation-culture structure to think what our society and culture really is and express what we think with our own words.”⁶⁸ Hosokawa scrive che “l'educazione linguistica trova il suo significato proprio perché la comunicazione ricopre il ruolo di far emergere questa creatività [la comprensione creativa che permette di scoprire un sé diverso che evade dalla società gerarchica in cui ci troviamo] individuale.”⁶⁹ Il *ko no bunka* è dunque una coscienza critica che permette l'emancipazione nella nostra società.

La necessità dell'apprendimento della grammatica è dunque motivata dalla necessità di espressione, ma per potersi esprimere liberamente è necessario eliminare i blocchi (“brick/s”) dalla glottodidattica, per poter finalmente impiegare il tempo degli insegnanti e degli studenti non in mera memorizzazione, ma in acquisizione di consapevolezza critica e *ko no bunka* attraverso il dialogo. Fornire lo spazio agli studenti per pensare in autonomia, significa pensare anche a sé stessi; emancipare gli studenti, permette di dare ai cittadini più giovani gli strumenti per costruirsi il loro futuro, evitando di essere noi “cittadini adulti” a dover costruire un futuro per chi verrà, in maniera del tutto paternalistica.

⁶⁷ MARIOTTI, “Including ‘Whom’?...”, cit., p. 443.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Originale: “コミュニケーションがこの個人の創造性を引き出す役割を担っていると考えるからこそ、言語教育には意味があるのだと筆者は考えるのである。”, traduzione mia.

HOSOKAWA Hideo, “‘Ko no bunka’ sairon: nihongo kyōiku ni okeru gengo bunka kyōiku no imi to kadai” (Rivisitazione del *ko no bunka*: il significato della pedagogia linguistica e culturale nell'insegnamento della lingua giapponese), *21 seiki no “Nihon jijō”*, 5, 2004, p. 2.

細川英雄、『「個の文化」再論—日本語教育における言語文化教育の意味と課題』、21世紀の「日本事情」、第5号、2004年、p. 2.

1.5 Domanda di ricerca

Viste le premesse e contestualizzato l'ambito di studio, presento ora la mia domanda di ricerca. Questo elaborato si pone l'obiettivo di studiare due progetti didattici, VR1 e VR2, indagando le dinamiche di potere in gioco nel campo, utilizzando i dati raccolti attraverso questionari e la cronologia delle conversazioni fra i partecipanti, raccolti previo consenso degli stessi. Attraverso l'analisi del processo settimanale che ha portato alla stesura di elaborati scritti, cerco di comprendere il ruolo di chi ha creato la discussione e i metodi che ha utilizzato in chat per la scelta degli argomenti. Si punta poi a comprendere la posizione di potere di questi studenti per comprendere i valori politici-morali che li hanno guidati nelle scelte collettive. Quali sono, dunque, i processi democratici in atto in questi progetti che hanno determinato le azioni dei gruppi? I valori politici-morali determinano e ci guidano nella maniera e nella scelta di cosa vorremo realizzare nella società da un punto di vista normativo, seppur non sempre coincida con le nostre azioni.⁷⁰ Inoltre, è fondamentale concepire il concetto di democrazia in maniera più ampia dal sistema elettorale che gli Stati possono adottare:

“First, democracy concerns collective decision making, by which we mean decisions that are made for groups and are meant to be binding on all the members of the group. Second, we intend for this definition to cover many different kinds of groups and decision-making procedures that may be called democratic. So there can be democracy in families, voluntary organizations, economic firms, as well as states and transnational and global organizations. [...] Fourth, the equality required by the definition of democracy may be more or less deep.”⁷¹

⁷⁰ Matt SLEAT, “What is a Political Value? Political Philosophy and Fidelity to Reality”, *Social Philosophy and Policy*, 33, 1-2, 2016, p. 252.

⁷¹ Tom CHRISTIANO, Sameer BAJAJ, “Democracy”, in Edward N. Zalta (a cura di), *The Stanford Encyclopedia*

Infine, contestualizzo i progetti nell'ambito della *welfare linguistics*, prendendo la prospettiva dei gruppi linguisticamente dominati, ipotizzando che i risultati così ottenuti possano essere di stimolo alla pratica del campo. La connessione con la *welfare linguistics* mi è sorta quasi spontanea quando Heinrich ha invitato tutti gli insegnanti di lingua giapponese a porsi la domanda “does this contribute or inhibit the welfare of speakers”,⁷² mentre nel contesto di ricerca NoLBrick, Mariotti si accorge di come gli approcci didattici egemoni sono “against my own (non-native) sake, following the obsessive and oppressive grade-system I had always felt uncomfortable with.”⁷³ Risulta, dunque, evidente il collegamento nel welfare di discenti, insegnanti e parlanti, è necessario collegare entrambe le discipline di natura interdisciplinare per realizzare un cambiamento pratico nella società.

of Philosophy, 2022, <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/democracy/>, 26 giugno 2022.

⁷² Patrick HEINRICH, “Language Education for Welfare: Purpose, Definition and Outline”, *The Proceedings of the 20th Japanese Language Symposium in Europe*, 2016, p. 41.

⁷³ MARIOTTI, “No-Level...”, cit., p. 247.

2 Stato dell'arte

Nel secondo capitolo, viene presentato lo stato dell'arte attuale, con particolare attenzione alla distinzione di prospettive dei tre ambiti che strutturano questa ricerca: glottodidattica, pedagogia critica e *welfare linguistics*. Per avere prospettiva globale, si è ritenuto doveroso prendere in considerazione non soltanto testi riguardanti il contesto giapponese o la lingua giapponese, ma che abbiano anche a che fare con contesti multiculturali e multilinguistici. Per la natura interdisciplinare dell'elaborato, ho ritenuto indispensabile fare riferimento anche ai testi su cui si fondano le diverse discipline, così da supportare la mia tesi. Inoltre, in questo capitolo espando le mie argomentazioni a favore degli ambiti di riferimento.

2.1 Glottodidattica

La glottodidattica è una scienza relativamente recente, che secondo Balboni unisce uno spazio di ricerca a uno di azione. Il primo studia e ipotizza gli approcci e i metodi, basati su teorie dell'acquisizione linguistica (linguistica applicata e neurolinguistica), e il secondo ha a che fare con il mondo reale, dove gli insegnanti si ritrovano a dover applicare le loro conoscenze per guidare una classe.⁷⁴ È importante notare come per la scuola veneziana il ruolo del docente sia ben definito, ovvero quello di un regista che conosce il funzionamento del cervello umano e che quindi guida i discenti seguendo meticolosamente le scoperte scientifiche. In Italia questo metodo (facente comunque parte dell'approccio comunicativo) prende il nome di glottodidattica umanistico-affettiva. Il nome indica che chi la applica tiene conto degli studenti come esseri umani, con tutte le loro possibilità di apprendimento, avanti a che fare con il funzionamento del cervello e delle emozioni. Trae molto dalla psicologia degli anni Ottanta e ha lo scopo di favorire l'acquisizione linguistica; perciò, solitamente è strettamente legata agli esperti di linguistica

⁷⁴ BALBONI, *Le sfide...*, cit., pp. 7-10.

acquisizionale.⁷⁵ Concetto fondamentale e rivoluzionario di questa scuola di pensiero è quello del *piacere*. La motivazione nell'apprendimento viene spiegata con un modello tripolare: il dovere, il bisogno e il piacere. Quest'ultimo trova fondamenti scientifici nelle teorie di Schumann, il quale afferma che "emotion underlies most, if not all cognition" and "variable success in second language acquisition (SLA) is emotionally driven."⁷⁶ Balboni identifica diversi tipi di piacere: il piacere di apprendere, della varietà, della novità, della sfida, della sistematizzazione e infine il piacere di rispondere al proprio senso del dovere.⁷⁷ Balboni presenta questi piaceri come strategie che possono essere adottate dagli insegnanti, ma è opinabile che sia una lista esaustiva. Cucinotta, ricercatore sulla motivazione di apprendimento, ripercorre una storia dello studio sulla motivazione più precisa, arrivando a studiare l'importanza delle strategie motivazionali, filone di ricerca stabilito da Dörnyei.⁷⁸ Tuttavia, questo filone di ricerca, proprio come la proposta di Balboni, non riesce a comprendere la complessità della motivazione e del piacere negli adulti. Certamente, è fondamentale avere strategie di motivazione, però è necessario contestualizzare gli studenti come persone, membri attivi della società e non come robot che necessitano di essere ricaricati. La motivazione può essere aumentata sì, ma il piacere di comunicare ciò che si pensa e di prendere parte ad attività democratiche, non è ancora stato studiato approfonditamente. Eppure, lo stesso Balboni nota come, al fine dell'acquisizione e apprendimento linguistico, "a fare la differenza [..., sono] gli stili cognitivi e apprenditivi e i tratti della personalità: operare in modo da rendere più influenti possibile le differenziazioni in ordine al risultato finale è, a nostro avviso una delle caratteristiche di un'educazione linguistica 'democratica'."⁷⁹ Mi parrebbe quindi

⁷⁵ BALBONI, *Le sfide...*, cit., pp. 43-46.

⁷⁶ John SCHUMANN, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell, 1999, p. xv.

⁷⁷ BALBONI, *Le sfide...*, cit., pp. 84-85.

⁷⁸ Giacomo CUCINOTTA, "Strategie motivazionali per la classe di lingue: rassegna e confronto delle ricerche empiriche sugli apprendenti", *EL.LE*, 9, 1, 2020, p. 98.

⁷⁹ BALBONI, *Le sfide...*, cit., p. 77.

necessario affidare ai discenti responsabilità da adulti.

Importante anche dare attenzione ai manuali, perché come ho illustrato nel primo capitolo, sono gli strumenti più utilizzati per la creazione di lezioni⁸⁰ e sono uno dei primi materiali che gli studenti incontrano che diffondono l'ideologia *nihongo* e del madrelinguismo. Infatti, dagli studi sui libri di testo di lingua giapponese per stranieri risulta evidente che vi sia una grande tendenza alla normatività.⁸¹ In particolare Heinrich,⁸² Matsumoto e Okamoto delineano come dal punto di vista sociolinguistico, i libri di testo normativi portino alla credenza dell'omogeneità della lingua giapponese e di altri stereotipi.⁸³ Bhattacharya illustra come si potrebbe superare questa tendenza alla normatività attraverso l'incorporazione di "postmodern perspectives critical of essentialism".⁸⁴ Questa soluzione porterebbe inevitabilmente al passaggio da una pedagogia *teacher-centered* a una *learner-centered*,⁸⁵ nonostante ciò arriva ad affermare che "The dominance of the native speaker discourse has been so pervasive that it is hard to imagine a paradigm change in which we move from a teacher-centered perspective to a learner-centered one."⁸⁶ In questo contesto fu precursore lo studio di Kubota, secondo cui nonostante una visione essenzializzata potrebbe essere utile per motivare gli studenti, l'unica maniera per formare cittadini

⁸⁰ I manuali che oggi possiamo definire 'libri di testo' sono nati con l'approccio proto-comunicativo e dagli anni Settanta sono cambiati molto poco, adattandosi alle nuove tecnologie e adeguandosi alle nuove scoperte della psicologia umanistica, trovando poi un posto come organizzatori dell'unità didattica (struttura base delle lezioni). BALBONI, *Le sfide...*, cit., pp. 39, 43-44, 153-154.

⁸¹ Mahua BHATTACHARYA, "Language Ideology and Its Manifestations: Exploring Implications for Japanese Language Teaching", *Japanese Language and Literature*, 54, 2, 2020, pp. 305-316.

HEINRICH, "Language Ideology...", cit.

KUBOTA Ryūko, "Critical teaching of Japanese culture", *Japanese Language and Literature*, 37, 1, 2003, pp. 67-87.

MATSUMOTO Yoshiko, OKAMOTO Shigeko, "The Construction of the Japanese Language and Culture in Teaching Japanese as a Foreign Language", *Japanese Language and Literature*, 37, 1, 2003, pp. 27-48.

⁸² HEINRICH, "Language Ideology...", cit.

⁸³ MATSUMOTO, OKAMOTO, "The Construction...", cit.

⁸⁴ BHATTACHARYA, "Language Ideology...", cit., p. 312.

⁸⁵ Importante ricordare che la maggior parte dei libri di testo di lingua giapponese si basano ancora sull'approccio proto-comunicativo precedentemente discusso e non su uno comunicativo, in cui, almeno teoricamente, dovrebbe sempre essere utilizzato un metodo *learner-centered*.

⁸⁶ BHATTACHARYA, "Language Ideology...", cit., p. 313.

globali che abbiano una comprensione interculturale è utilizzare la decostruzione delle informazioni essenzializzanti.⁸⁷ Inoltre, più recentemente suggerisce, insieme a Von Esch e Motha, l'importanza della decentralizzazione della *whiteness* per una pedagogia anti-razzista e de-essenzializzante.⁸⁸ Ritengo, infine, di fondamentale importanza per la comprensione dell'ideologia *nihongo*. un altro studio di Kubota, in cui si esplora come nonostante il parlante glorificato della lingua giapponese sia “giapponese” (o addirittura semplicemente “asiatico”), ci sono esempi in cui parlanti bianchi americani sono stati preferiti come insegnanti di lingua giapponese nonostante la bassa preparazione pedagogica, portando alla luce una preferenza razziale;⁸⁹ inoltre, legittimando come parlante del *nihongo* principalmente persone non giapponesi. In questo contesto anche le CEL hanno un ruolo fondamentale. Le CEL vengono osservate come depositarie della cultura giapponese, quasi come fossero un oggetto riempito di verità e autenticità. Questo rapporto particolare, che nasce da un discorso Orientalista e da una epistemologia positivista, permette agli studenti di guadagnare conoscenze quantificabili, trasformando il rapporto con le persone, nel suo scambio materiale di conoscenze. Questo sistema si naturalizza nella mente degli studenti, permettendone la riproduzione nelle relazioni con qualsiasi altra persona “giapponese”.

Come ultima cosa è necessario guardare anche come i valori politici-morali vengono visti nella glottodidattica per poter rispondere alla domanda di ricerca. Menard-Warwick, Mori, Reznik e Moglen sono accademici che si occupano di valori all'interno della classe e nel 2016 hanno pubblicato quello che è ad oggi l'articolo compilativo più comprensivo sull'argomento. Loro

⁸⁷ KUBOTA, “Critical teaching...”, cit., pp. 84-85.

⁸⁸ Kerry Soo VON ESCH, Suhanthie MOTHA, Ryūko KUBOTA, "Race and language teaching", *Language Teaching*, 53, 4, pp. 413-414.

⁸⁹ Ryūko KUBOTA, Angel LIN, *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*, New York, Routledge, 2009.

contestualizzano le loro ricerche all'interno dell'approccio comunicativo,⁹⁰ tuttavia è importante notare come tutte le implicazioni pedagogiche che forniscono per gli insegnanti potrebbero essere considerate nel paradigma post-comunicativo.⁹¹ All'inizio dell'articolo, forniscono una definizione di 'valore' (*values*), ritengo importante notare come non vi sia una definizione già consolidata nella letteratura; infatti, la creano attingendosi alle scienze politiche e a quelle antropologiche. Seguendo la visione di Johnston,⁹² definiscono un valore come "the appraisals of rightness/wrongness".⁹³ Per valore morale (*morality*) intendono tutto ciò che riguarda un sistema di credenze preesistente, come per esempio i valori determinati dalle religioni. Per valore etico (*ethics*), tutti i valori (quindi giudizi relativi a cosa è corretto e cosa è sbagliato) inerenti ai contesti istituzionali. Tuttavia, si discostano da Johnston per quanto riguarda la definizione di ideologia,⁹⁴ in quanto per gli autori di questo articolo, "ideologies are often instantiated in language as *discourses*".⁹⁵ Comunemente quando si parla di discorsi si intendono "ways of referring to or constructing knowledge about a particular topic of practice"⁹⁶ e secondo gli autori i valori entrano nelle classi attraverso "competing discourses",⁹⁷ ossia quando più membri dell'ambiente classe hanno visioni contrastanti e ne discutono, un processo che costruisce la conoscenza, la *verità*, riguardo a tale argomento. Nella sezione successiva ripercorrono il discorso accademico riguardo

⁹⁰ Julia MENARD-WARWICK, Miki MORI, Anna REZNIK, Daniel MOGLEN, "Values in the ELT classroom", in Graham Hall (a cura di), *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, New York, Routledge, 2016.

⁹¹ SATŌ Shinji, KUMAGAI Yuri, "Komyunikatibu apurōchi saikō: taiwa, kyōdō, jiko jitsugen o mezashite" (Ripensare all'approccio comunicativo: puntare a dialogo, collaborazione, realizzazione di sé), *Riterashīzu*, 20, 2017, p. 4.

佐藤慎司、熊谷由理、「コミュニケーション・アプローチ再考 対話、協働、自己実現をめざして」、リテラシーズ、第20号、2017年、p. 4.

⁹² Bill JOHNSTON, *Values in English Language Teaching*, New York, Routledge, 2003.

⁹³ MENARD-WARWICK, MORI, REZNIK, MOGLEN, "Values in...", cit., p. 557.

⁹⁴ Johnston definisce l'ideologia come un valore espresso nel contesto politico.

⁹⁵ MENARD-WARWICK, MORI, REZNIK, MOGLEN, "Values in...", cit., p. 557.

⁹⁶ HALL, *Representation...*, cit., p. 6.

⁹⁷ MENARD-WARWICK, MORI, REZNIK, MOGLEN, "Values in...", cit., p. 557.

i valori nella classe, partendo dalla visione di Kelly, il quale sosteneva un approccio di *committed impartiality*, dove l'insegnante poteva esprimere la sua opinione liberamente solamente se vi era spazio anche per opinioni contrastanti. Tuttavia, notano come il problema di un simile approccio sia nell'autorità dell'insegnante, una relazione di potere sbilanciata a favore di quest'ultimo. La situazione diventa ancora più complessa quando si parla di valori politici non condivisi dagli studenti. Se in questi contesti l'insegnante chiede agli studenti di rispondere con qualcosa a prescindere dal contenuto, la percezione trasmessa sarà che l'apprendimento della lingua è fine a sé stesso. Si prospettano, dunque, diversi dilemmi pedagogici.⁹⁸ Nella sezione sui dati, gli autori prendono tre studi precedenti e ne traggono alcune conclusioni. Trovano che “students may share similar values and ethics [...] but lack the skills to demonstrate these values.”⁹⁹ Inoltre, “the class discussion can be seen not only as a conflict of ideologies [...] but also between the teacher’s personal values and those of at least some of her students.”¹⁰⁰ Tuttavia, la spiegazione della bassa partecipazione potrebbe proprio sussistere nella presa di posizione dell'insegnante. Infine, trovano che vi sia una responsabilità da parte degli insegnanti, perché qualsiasi attività che porti al dialogo fra i valori personali degli studenti può farli prendere coscienza delle strutture di autorità, nonostante sia importante tenere presente che alcuni argomenti potrebbero essere collegati a traumi.¹⁰¹ L'articolo si conclude evidenziando il ruolo del dialogo e della riflessività dell'insegnante, che deve incoraggiare la presa di consapevolezza critica passando prima attraverso la contestualizzazione storica e sociale delle sue ideologie e di quelle del suo syllabus.¹⁰² Al fine dell'analisi di questa tesi, ho già provveduto a fornire una definizione di ‘valore’, ciò nonostante ritengo che approfondire sia le definizioni che sono state date, sia le implicazioni

⁹⁸ Ivi, p. 558.

⁹⁹ Ivi, p. 561.

¹⁰⁰ Ivi, p. 562.

¹⁰¹ Ivi, p. 564.

¹⁰² Ivi, p. 564-566.

pedagogiche sia stato di fondamentale importanza per poter comprendere il significato di questa ricerca. Inoltre, come suggerito dagli autori, i progetti VR1 e VR2 si basano sulle attività di dialogo e la riflessività dei partecipanti è incoraggiata, andando, dunque, a colmare una carenza nella letteratura accademica.

2.2 Pedagogia critica nella didattica delle lingue

Altro importante ambito è quello della pedagogia critica e trasformativa. Il testo più simbolico è sicuramente *Pedagogia degli oppressi* di Freire,¹⁰³ che pone le basi anche per i progetti VR1 e VR2. In tutta la pedagogia critica vi è una forte tendenza ai metodi dialogici, che secondo Freire è l'unica strada per umanizzare lo studente. Il dialogo, infatti, “non si può ridurre all'atto di depositare idee da un soggetto nell'altro, e molto meno diventare semplice scambio di idee, come se fossero prodotti di consumo.”¹⁰⁴ La pedagogia depositaria¹⁰⁵ è al suo opposto deumanizzante, nonché il metodo più diffuso, con un obiettivo prescrittivo, ossia “l'imposizione di una scelta, esercitata da una coscienza su un'altra.”¹⁰⁶ Si trova, dunque, una differenza epistemologica con Bourdieu, che non vede l'educazione come pratica di oppressione, ma di violenza simbolica che inevitabilmente riproduce la cultura dominante, ma naturalizzata a tal punto, da non essere comprensibile né per il gruppo dominante né tantomeno per quello oppresso. Tuttavia, ritengo che ai fini dell'elaborato non sia necessario svolgere ragionare ulteriormente sulla questione epistemologica, purché si realizzi che l'ambiente educativo è un *locus* di conflitto.¹⁰⁷

Nell'analisi di Crooks quella che potrebbe essere definita la *mainstream education* è di natura

¹⁰³ FREIRE, *La pedagogia...*, cit.

¹⁰⁴ Ivi, p. 99.

¹⁰⁵ La pedagogia depositaria è quella che interpreta lo studente come una tabula rasa, un vaso da essere riempito di nozioni, dove la realtà è vista “come qualcosa di fermo, statico, suddiviso e disciplinato”. Ivi, p. 77.

¹⁰⁶ Ivi, p. 52.

¹⁰⁷ MENARD-WARWICK, MORI, REZNIK, MOGLEN, “Values in...”, cit., pp. 565-566.

essenzialista e parte da un'epistemologia positivista e modernista:

“More broadly, the essentialist aim of education is to prepare individuals to be good upstanding individuals who can fit into the existing order of society, with emphasis on character building, shared knowledge of a single culture that manifests in and unifies the nation-state and education preparing individuals for useful employment.”¹⁰⁸

Nello stesso periodo in cui si è consolidato questo obiettivo dell'educazione, si è venuto a consolidare anche un altro filone nella prima parte del ventesimo secolo, che Crooks identifica come *progressive education*, i cui obiettivi sono “freedom or student choice rather than constraint and control was important; and education had the purpose of societal improvement, to foster democracy and equality.”¹⁰⁹ L'obiettivo, dunque, è la preparazione alla cittadinanza, ma è solo dopo la seconda guerra mondiale che nasce la pedagogia trasformativa, con il preciso obiettivo di cambiare la società tenendo in considerazione quelli che possono essere definiti come i valori della giustizia sociale.¹¹⁰ Di questo filone fa parte anche il sopracitato Freire, che i professionisti della pedagogia delle lingue straniere accolsero con piacere, in particolare tutti coloro che, mossi da ideali più radicali, sentivano un bisogno di lavorare per una migliore democrazia e un cambiamento della società. La lingua, in particolare la lingua straniera, viene vista come il mezzo per sfidare il pensiero trasmesso dai materiali di studio (come i libri di testo) e anche il pensiero degli studenti.¹¹¹ Anche Mariotti nota come la lingua non sia semplicemente il mezzo, ma che costituisca anche la possibilità (che dia il tempo) per sfidare le visioni dominanti.¹¹² Nella conclusione, Crookes ricorda che gli insegnanti di lingue lavorano con altre persone e che sia necessario per ogni singolo

¹⁰⁸ Graham CROOKES, “Educational perspectives on ELT: society and the individual; traditional, progressive and transformative”, in Graham Hall (a cura di), *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, New York, Routledge, 2016, p. 67.

¹⁰⁹ Ivi, p. 68.

¹¹⁰ Ivi, p. 70.

¹¹¹ Ivi, p. 71.

¹¹² MARIOTTI, “No-Level...”, cit., p. 259.

insegnante pensare agli obiettivi della didattica e riconsiderare le proprie credenze e i propri valori.¹¹³ Tuttavia, non tutto è responsabilità degli insegnanti, anche le istituzioni hanno la loro influenza, in particolare perché mosse da valori neoliberali, puntano spesso alla riduzione dei costi.¹¹⁴ Infine, l'utilizzo delle nuove tecnologie potrebbe portare a nuove pratiche partecipatorie, sia dal punto di vista pedagogico che dal punto di vista della creazione dei materiali, portando a movimenti contro-cultura.¹¹⁵ Quest'ultimo punto risulta particolarmente importante nell'analisi dei progetti VR1 e VR2, in quanto sono state scelte nuove tecnologie proprio con lo scopo di aumentare le attività partecipatorie, ricollegandosi al concetto di democrazia.

Infine, come già accennato in altri punti, la pedagogia critica comprende la figura del parlante madrelingua come una costruzione di un discorso politico, nato nel contesto dell'insegnamento della lingua inglese come lingua seconda o straniera.¹¹⁶ Questa costruzione ha il preciso compito di vedere il madrelingua come figura normativa, anelata da tutti gli studenti, con una posizione superiore nella società rispetto al parlante non madrelingua, due figure che si contrappongono in una visione dicotomica. Tuttavia, il madrelinguismo nasconde anche visioni razziste, come è stato dimostrato anche attraverso studi quantitativi.¹¹⁷ Nello studio di Hashimoto viene anche dimostrato come il concetto di madrelingua può ed è utilizzato dalle istituzioni, per categorizzare le persone in base alla loro relazione con la lingua.¹¹⁸ È, dunque, di fondamentale importanza sfidare questi costrutti durante la pratica pedagogica.

¹¹³ CROOKES, "Educational perspectives...", cit., p. 73.

¹¹⁴ Ivi, p. 74.

¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ HASHIMOTO Kayoko, "'Mother Tongue Speakers' or 'Native Speakers'?: Assumptions Surrounding the Teaching of Japanese as a Foreign Language in Japan", in Stephanie Ann HOUGHTON, HASHIMOTO Kayoko (a cura di), *Towards Post-Native-Speakerism*, Singapore, Springer, 2018, p. 62.

¹¹⁷ Ivi, p. 73.

¹¹⁸ Ivi, p. 69.

2.3 Da Hosokawa al NoLBrick di Mariotti

Il NoLBrick punta a essere sia un progetto di ricerca-azione, sia un metodo didattico. Ritengo ora importante vedere come nella letteratura si è arrivati al suo sviluppo.

Il primo passo per la sua creazione si può trovare in Mariotti,¹¹⁹ dove viene teorizzato un punto di incontro fra la glottodidattica veneziana e quella di Hosokawa. Lo scopo dell'elaborato è quello di compilare un dizionario grammaticale per discenti italofofoni; tuttavia, è nella parte iniziale che si scoprono molti di quelli che diventeranno i fondamenti del NoLBrick. Hosokawa influenza la visione glottodidattica di Mariotti perché, grazie alla sua impostazione sociologica e ai suoi studi in Francia, arriva a concepire lo scopo dell'approccio comunicativo nello svolgere atti di comunicazione vera, di conseguenza è necessario eliminare le simulazioni dell'educazione, per trasformare la classe in un ambiente sociale.¹²⁰ Mariotti nota come effettivamente vi siano in uso diverse pratiche didattiche deumanizzanti, per esempio sia gli esercizi di *role-play* che gli esercizi di composizione sono effettivamente una mimesi della realtà, per preparare degli studenti, che ancora non sono attori sociali.¹²¹ Lo stesso Hosokawa nota come le situazioni (le stesse degli approcci proto-comunicativi) che vengono presentate nella didattica delle lingue sono virtuali, la cui soluzione può essere trovata nel metodo didattico *kangaeru tame no nihongo* 考えるための日本語 (giapponese per pensare), che si basa su attività globali dialogiche reali che non alienano il discente.¹²² Anche Alessandrini nota come le attività dei metodi situazionali (per esempio, i

¹¹⁹ Marcella MARIOTTI, *IL PIACERE DELLA GRAMMATICA. DIZIONARIO GRAMMATICALE DI BASE DELLA LINGUA GIAPPONESE PER MADRELINGUA ITALIANI*, tesi di dottorato (rel. Bonaventura Ruperti), Università Ca' Foscari di Venezia, 2006.

¹²⁰ HOSOKAWA Hideo, *Nihongo kyōiku wa nani o mezasuka. Gengo bunka katsudō no riron to jissen* (A cosa punta la glottodidattica della lingua giapponese? Teorie e pratiche della pedagogia della lingua e cultura), Tōkyō, Akashi Shoten, 2002, p. 134-135.

細川英雄、『日本語教育は何をめざすか。言語文化活動の理論と実践』、東京、明石書店、2002。

¹²¹ MARIOTTI, *IL PIACERE...*, cit., p. 19.

¹²² HOSOKAWA Hideo, *Kangaeru tame no nihongo* (Jissenhen) - Sōgō katsudōkei komyunikēshon nōryoku ikusei no tame ni (Il giapponese per pensare (parte pratica) – Per la formazione delle competenze comunicative globali), Tokyo, Akashi, 2007.

role-play) non possano mettere al centro lo studente, proprio in virtù della loro irreplicabilità al di fuori dell'ambiente didattico; di conseguenza sostiene che attraverso il metodo di Hosokawa la classe si configuri come una microsocietà.¹²³ Ritengo importante confrontare questo pensiero con quello di altri glottodidatti che si concentrano sulla pedagogia critica, come Satō, che però non arrivano alle stesse conclusioni.

“Per indicare la strada agli studenti e farli uscire dalla classe in modo che continuino ad apprendere in autonomia e a partecipare alla società senza l'assistenza dell'insegnante, è importante aiutarli a stabilire obiettivi a breve e a lungo termine per il loro apprendimento linguistico, e quindi pensare ad attività didattiche che includano momenti in cui gli studenti possano riflettere su domande come: 'cosa voglio fare con la lingua?', 'che tipo di parlante voglio essere?' e 'per cosa voglio comunicare e con chi?' per aiutarli a comprendere la strada per l'auto-realizzazione.” (traduzione mia)¹²⁴

I presupposti di Sato sembrerebbero essere ancora legati a una visione della classe come ambiente separato dalla società vera e propria. I discenti, anche se studenti universitari, sembrerebbero essere considerati ancora come dei bambini, impedendo la loro partecipazione completa agli aspetti decisionali del corso e rallentando probabilmente la loro crescita morale e

細川英雄編、『考えるための日本語「実践編」－相互活動形コミュニケーション能力育成のために』、東京、明石書店、2007。

¹²³ Chiara ALESSANDRINI, *Educazione Linguistica All'università E Le Aspettative Degli Studenti*, tesi di laurea specialistica (rel.ce Marcella Mariotti), Università Ca' Foscari di Venezia, 2019, pp. 26-27.

¹²⁴ Originale: “学習者が教室の外に巣立ち、教師の手助けなしで自主的に学習をつづけ、社会に参加していけるような指導をするには、学習者自身が自らの言語学習の短期的、長期的な目標を設定した上で、「言語を使って何がしたいのか」、「どんな言語使用者になりたいのか」、「何のために誰とコミュニケーションするのか」などの自己実現を果たす手助けとなるような問いを考える機会やステップを組み込んだ活動を計画することが重要である。” (traduzione mia)

SATŌ Shinji, KUMAGAI Yuri, *Shakai sanko o mezasu nihongo kyōiku: shakai ni kakawaru, tsunagaru, hatarakikeru* (Didattica della lingua giapponese che punta alla partecipazione sociale: Connettere e far lavorare nella società), Tōkyō, Hitsuji Shobō, 2011, p. xi.

佐藤慎司、熊谷由理、『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる、繋がる、働きかける』、東京、ひつじ書房、2011、p. xi.

politica. Il dilemma si pone dunque sulla chiarezza degli obiettivi. Meglio rendere gli obiettivi dell'apprendimento più chiari, oppure si può optare per rendere la classe universitaria parte della società? Per Hosokawa la risposta non può che essere la seconda, anzi è necessario che l'educazione alle lingue sia posta al centro dell'educazione stessa, in quanto il superamento dei conflitti nella società (anche dei conflitti nella classe) è da raggiungere attraverso il dialogo.¹²⁵ Anche per Mariotti è necessario riconoscere i discenti come partecipanti attivi della società, cosa che ancora non rientra nell'educazione linguistica comunemente diffusa.¹²⁶ Per farlo propone una pedagogia liberatrice, che dal punto di vista metodologico comprenda: la costruzione di relazioni sociali attraverso il dialogo, la riflessione su sé stessi in maniera consapevole, la rivalutazione dei valori attraverso un'attività di autovalutazione e valutazione fra pari.¹²⁷

Infine, dall'istituzione del progetto NoLBrick sono state fatte diverse pubblicazioni, come già visto anche nel capitolo precedente. Alessandrini si concentra sulle aspettative degli studenti.¹²⁸

¹²⁵ HOSOKAWA Hideo, "Shiminsei keisei o mezasu gengo kyōiku to ha nani ka (Definire l'educazione linguistica che punta alla formazione della cittadinanza?)", in Hosokawa Hideo, Ōtsuji Emi, Marcella Mariotti (a cura di), *Shiminsei keisei to kotoba no kyōiku: bogo, daini gengo, gaikokugo o koete* (La formazione della cittadinanza e l'educazione linguistica: oltre al concetto di lingua madre, seconda lingua e lingua straniera), Tokyo, Kuroshio, 2016, p. 9.

細川英雄、「市民性形成を目指す言語教育とは何か」、細川英雄、尾辻恵美、マルチェッラ・マリオッティ (編)、『市民性形成とことばの教育、母語・第二言語・外国語を超えて』、くろしお出版、2016, p. 9.

¹²⁶ Marcella MARIOTTI, "Shakaiteki sekinin to shiminsei. Gaikokugo gakushū o tōshita jikoninshiki ni yotte 'jiyū' ni naru koto" (Social responsibility and citizenship. Gaining liberty through self-awareness during the process of foreign language learning), in Hosokawa Hideo, Ōtsuji Emi, Marcella Mariotti (a cura di), *Shiminsei keisei to kotoba no kyōiku: bogo, daini gengo, gaikokugo o koete* (La formazione della cittadinanza e l'educazione linguistica: oltre al concetto di lingua madre, seconda lingua e lingua straniera), Tokyo, Kuroshio, p. 103.

マルチェッラ・マリオッティ、「市民性形成を目指す言語教育とは何か」、細川英雄、尾辻恵美、マルチェッラ・マリオッティ (編)、『市民性形成とことばの教育、母語・第二言語・外国語を超えて』、くろしお出版、2016, p. 103.

¹²⁷ Ivi, p. 122.

¹²⁸ Chiara ALESSANDRINI, "No-Level Brick Foreign Language Education: Expectations Towards Language Teaching", *IAFOR INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, OFFICIAL CONFERENCE PROCEEDINGS*, 2020, pp. 263-276.

Chiara ALESSANDRINI, "Language education at university and students' expectations: A JFL case study in Europe", 2020, *The 23rd Japanese Language Symposium in Europe*, pp. 550-566.

Da un lato trova che gli studenti non sono sempre soddisfatti di un'educazione linguistica nuova, dall'altro trova come queste aspettative partano da un luogo di sottomissione alla cultura dominante, nonostante gli obiettivi del QCER siano ben diversi, è necessario superarli per permettere al dialogo di diventare il mezzo per la connessione con la società.¹²⁹ Studia anche la figura del facilitatore, inteso come una figura diversa dall'insegnante, ma allo stesso tempo più avanti nel percorso di coscientizzazione rispetto ai discenti. Qui trova che gli studenti (e gli stessi facilitatori) faticano a oltrepassare i ruoli prestabiliti, ormai normalizzati dall'ambiente educativo. Vi sono delle strutture gerarchiche che non possono essere demolite nel corso di poche lezioni.¹³⁰ Varone svolge uno studio qualitativo e quantitativo sul progetto VR1, cercando di scoprire come gli studenti hanno preso coscienza delle proprie responsabilità sociali attraverso il dialogo.¹³¹ Varone nota come il dialogo sia al centro del cambiamento, infatti, è lo strumento per formare relazioni e rendere i singoli consapevoli della loro appartenenza a una società, che, per prendervi parte, necessita di pensiero critico. Il dialogo è anche ciò che secondo Varone conduce alla produzione di significato, in questo senso anche la lingua di espressione (il giapponese) acquisisce significato. La lingua è ciò che permette allo studente di emanciparsi e di ottenere potere (*agency*) per partecipare e direzionare la società.¹³² Conclude trovando che per almeno una piccola frazione dei partecipanti (13,6%), il progetto VR1 ha contribuito direttamente sulla presa di coscienza e sulle azioni degli stessi, dimostrando come una pedagogia trasformativa sia possibile, anche nonostante le sfide che la pandemia ha imposto alle possibilità di un'educazione dialogica.

¹²⁹ ALESSANDRINI, "Language education...", cit., p. 565.

¹³⁰ ALESSANDRINI, "No-Level...", cit., pp. 273-274.

¹³¹ Gaia VARONE, "SDGs and emergency online learning spaces: critical dialogue as a way to develop social responsibility in the 'new normal'", KUASU, 2022 (in corso di pubblicazione).

¹³² Ivi, p. 6.

2.4 La *welfare linguistics*, un modello per il benessere

La glottodidattica si propone di affrontare anche i contesti vissuti dai discenti e dai docenti, in primo luogo l'immigrazione. In questo contesto nacque in Giappone il concetto di *welfare linguistics*, concepito da Tokugawa Munemasa nel 1999,¹³³ dopo che venne conferito il premio Nobel ad Armatya Sen per la *welfare economics*. Tokugawa realizzò che una sociolinguistica che non aveva contatto con la realtà poteva aumentare le conoscenze accademiche, ma non avrebbe potuto fare altro. Tokugawa arrivò a concepire una redistribuzione dei profitti all'interno del campo linguistico, in quanto aiutare gli individui in difficoltà e marginalizzati avrebbe aiutato tutta la società. Purtroppo, Tokugawa morì lo stesso anno in cui concepì il concetto e fino al 2013 il discorso non venne portato avanti.¹³⁴ Il compito che si prefigge la *welfare linguistics* è dunque quello di creare una società in cui non ci siano svantaggi unilaterali nei confronti di chi devia dall'utilizzo comune di una lingua.

Per affrontare la problematica è necessario definire chi rientra nella categoria marginalizzata. Se infatti rientrano nella definizione tutti coloro che non vengono ritenuti pari al “madrelingua”, risulta evidente che rientrino anche i parlanti madrelingua di dialetti o lingue minoritarie, ma in generale chiunque provi maggiore difficoltà a esprimersi in *kyōtsūgo* 共通語 (lingua condivisa), piuttosto che in un'altra varietà linguistica o lingua. Tuttavia, nonostante non rientrino nell'immediato campo di azione della *welfare linguistics*, per lo scopo di questa ricerca limiterò il campo di studio ai parlanti di giapponese come lingua straniera, ma è comunque importante tenere in considerazione che in VR1 e VR2 hanno partecipato anche molte persone madrelingua *kyōtsūgo*

¹³³ TOKUGAWA Munemasa, Jiří V. NEUSTUPNÝ, “Uerufea ringuisutikkusu no shuppatsu” (La partenza della *welfare linguistics*), *Shakai gengokagaku*, 2, 1, 1999, pp. 89-100.

徳川宗賢, ネウストプニー J.V.、『ウエルフエア・リングイステイクスの出発』、社会言語科学、第2巻1号、1999年、pp. 89-100.

¹³⁴ Patrick HEINRICH, “Language Education...”, cit., p. 34.

e altre che parlano giapponese come lingua seconda.

Ricollegandomi allo stato dell'educazione della lingua giapponese, le classi vengono, similamente a come avviene in altri paesi con altre lingue, divise grossolanamente per livelli, partendo dal principiante (*shokyū* 初級) all'avanzato (*jōkyū* 上級). Tuttavia, a seconda del contesto vi possono essere livelli oltre all'avanzato, come il *chōkyū* 超級 o *chōjōkyū* 超上級 (livello ultra-avanzato) o classi indirizzate a *jun'neitibu* 準ネイティブ (quasi madrelingua). Secondo Heinrich un sistema educativo che per rispondere ai bisogni linguistici dei discendenti utilizza delle classificazioni che continuano a dividere e inferiorizzare un gruppo non può funzionare.¹³⁵ Per superarlo è necessario ripensare alla glottodidattica della lingua giapponese.

Il discorso sulla *welfare linguistics* si consolida a partire dal 2013, quando Hirataka colma la distanza fra educazione linguistica e *welfare linguistics* (intesa come ramo della sociolinguistica). Infatti, esplora la necessità di collaborazione delle scienze pedagogiche: dell'educazioni linguistiche (*genko kyōiku no renkei* 言語教育の連携), delle pedagogie (*kyōiku no renkei* 教育の連携) e delle materie (*kyōka no renkei* 教科の連携).¹³⁶ Solo agendo da diversi punti della società (non solo i dominati, ma anche la classe dominante) si potrà raggiungere gli obiettivi di questa disciplina. Hirataka conclude attingendo al concetto di *intercultural citizenship* e *intercultural education* di Byram.¹³⁷

Nel 2016, Heinrich effettua un'analisi dello stato attuale della *welfare linguistics*, arrivando a

¹³⁵ Patrick HEINRICH, "Managing Japanese language problems in a welfare linguistics framework", *The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*, 2017, p. 445.

¹³⁶ HIRATAKA Fumiya, "Uerufea Ringuisutikusu kara mita Gengo Kyōiku" (Language Education from the Viewpoint of Welfare Linguistics), *The Japanese Journal of Language in Society*, 16, 1, 2013, p. 18.

平高史也、「ウエルフェア・リングイステイクスから見た言語教育」、社会言語科学、第16巻第1号、2013年、p. 18.

¹³⁷ Ibid.

proporre un nuovo punto di vista, fino a quel momento mancante. Secondo lui non bisogna semplicemente aiutare gli elementi più deboli (*jakusha* 弱者), ma è necessario comprendere la natura delle diseguaglianze attraverso la comprensione degli scambi linguistici. Per realizzare la sua visione suggerisce di adoperare una metodologia bourdieuana.¹³⁸ Nel corso dello scritto, Heinrich da alcuni suggerimenti su cosa fare per attuare una didattica di questo genere e conclude invitando tutti i docenti di lingua giapponese a domandarsi se le loro attività contribuiscono positivamente o negativamente al *welfare* dei discenti.

Nel 2017, Heinrich espande le sue idee passando a un lato più pratico, illustrando cosa è necessario cambiare della “mainstream Japanese language education”,¹³⁹ cosa rimuovere (la riproduzione della cultura dominante, ossia della fasica socio-economica più agiata, e l’esclusione degli elementi culturali con un basso capitale culturale)¹⁴⁰ e su dove spostare l’obiettivo della glottodidattica (*empowerment* dei discenti, capacità di vedere e rispondere alle problematiche, piuttosto che continuare a cercare dei possibili punti da migliorare da inserire in nuovi livelli/classi).¹⁴¹

Seppure, come ho descritto in questa sezione, ci siano stati diversi tentativi di avviare il discorso sulla *welfare linguistics*, si può parlare solamente di un approccio non ben definito, mentre ancora non sono emersi tentativi pratici di attuare questa nuova visione nella didattica della lingua giapponese. È necessario individuare gli atti di violenza simbolica all’interno di classi per l’apprendimento della lingua giapponese, in particolare ritengo sia fondamentale l’osservazione sul campo per comprendere possibilità realmente applicabili di ridurre la perpetuazione di violenza

¹³⁸ HEINRICH, “Language Education...”, cit., p. 36.

¹³⁹ HEINRICH, “Managing Japanese...”, cit., p. 437.

¹⁴⁰ Ibid.

¹⁴¹ Ivi, pp. 442-447.

simbolica.¹⁴² Secondo Bourdieu, lo "university field is, like any other field, the locus of a struggle to determine the conditions and the criteria of legitimate membership and legitimate hierarchy".¹⁴³ Nel caso dell'educazione linguistica non è sempre promossa da un'università, ma similmente l'istituzione che la attua ne sfrutta le stesse dinamiche. In questa maniera vengono riprodotte le diseguaglianze e perpetrate le dinamiche di potere della classe dominante. Comprendere dunque i momenti reali in cui gli atti di violenza simbolica vengono attuati renderebbe possibile pianificare una nuova glottodidattica che non riproduca la sofferenza della classe dominata. Nella visione di Bourdieu non c'è una soluzione alla violenza simbolica presente nell'azione pedagogica. In questo contesto risulta importante lo studio di progetti didattici senza livelli e senza differenziazione fra persone madrelingue e parlanti L2; ciò, infatti, può rappresentare una possibile via di uscita dalla riproduzione delle violenze. Al momento la *welfare linguistics* risulta un ambito molto giovane, in fase di sviluppo; perciò, questa ricerca si potrà collocare come una delle prime ricerche a colmare il divario fra teoria e analisi di un progetto che tiene sempre in considerazione tutte le considerazioni fatte nella letteratura sino ad ora.

¹⁴² Bourdieu afferma: "All pedagogic action is, objectively, symbolic violence insofar as it is the imposition of a cultural arbitrary by an arbitrary power." L'azione pedagogica è vista come la un'azione naturalizzata dalla società, ma con il preciso fine di riprodurre la cultura dominante. Questo potere di definire e classificare dettato dalla riproduzione della cultura dominante è imprescindibile dalla violenza simbolica, portando inesorabilmente alla sofferenza.

Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Londra, Sage, 1977 (ed. or. *La reproduction: Elements for a theory of the system of education*, 1970), p. 18.

¹⁴³ Pierre BOURDIEU, *Homo Academicus*, Cambridge, Polity, 1988 (ed. or. *Homo Academicus*, 1984), p. 11.

3 Metodologia

In questo capitolo introduco inizialmente i progetti didattici presi come case studies, segue la descrizione di tutti gli strumenti utilizzati sia per svolgere il progetto sia per la raccolta dati. Inoltre, i progetti sono contestualizzati nel contesto storico in cui sono stati svolti e viene reso chiaro il mio collegamento e la modalità con cui ho preso parte a questi progetti, definendo, dunque, la mia posizione relativa. Viene poi vista la metodologia utilizzata per svolgere l'analisi dal punto di vista teorico, per poi passare alla presentazione di tutti i dati, sia qualitativi che quantitativi.

3.1 Il virtual *ryuugaku*

I due progetti presi come caso di studio possono essere spiegati molto semplicemente ponendo attenzione al nome; tuttavia, i contesti in cui sono stati svolti si rivelarono particolarmente complessi e diversificati. Il nome *bācharu ryūgaku* (バーチャル留学, appositamente traslitterato senza allungamenti in *Virtual ryuugaku* per distinguersi dalla grande mole di progetti 'virtuali' nel periodo pandemico) può essere tradotto letteralmente con "mobilità di studio virtuale". La scelta delle parole evidenzia gli obiettivi prefissati da questo progetto. *Bācharu* si contrappone alla parola 'online', quest'ultima, infatti, offre un significato molto più stretto. Ovviamente il progetto si è svolto online,¹⁴⁴ ma è la virtualità l'elemento che ci è necessario evidenziare. La definizione italiana ci rivela che virtuale fa riferimento a "cosa che non è posta in atto, benché possa esserlo",¹⁴⁵ ossia qualcosa di potenziale. Potenziale, perché i decreti nazionali impediscono che ciò avvenga, oppure ancora perché è potenzialmente possibile avere una nuova didattica attraverso

¹⁴⁴ Nonostante ciò, il secondo progetto ha avuto parti svolte anche in presenza, come verrà visto nel corso del capitolo.

¹⁴⁵ TRECCANI, *Virtuale*, [https://www.treccani.it/vocabolario/virtuale/#:~:text=Avv.,direttivo%20%C3%A8%20gi%C3%A0%20virtualmente%20dimissionario](https://www.treccani.it/vocabolario/virtuale/#:~:text=Avv.,direttivo%20%C3%A8%20gi%C3%A0%20virtualmente%20dimissionario,26 giugno 2022), 26 giugno 2022.

le azioni degli studenti e degli insegnanti. Eppure, è importante notare come questo nome sia anche una sfida, alla natura del mezzo (internet) con il quale è avvenuto il progetto e al concetto di mobilità stessa. In poche parole, una sfida alla situazione pandemica. È così che i progetti VR1 e VR2 hanno unito tantissime studentesse e studenti da Ca' Foscari con studentesse e studenti immatricolati in svariate (21) università giapponesi.

Era gennaio 2021, quando fui contattato dalla professoressa Mariotti, *principal investigator* del progetto, per svolgere il ruolo di *junior coordinator*, come tirocinante finanziato con i fondi della Japan Foundation. Il progetto fu finanziato con fondi emergenziali per rispondere all'esigenza pandemica in atto ormai da quasi un anno. Visti i tempi ristretti dall'emergenza, l'organizzazione era già partita, infatti, entrambi noi *junior coordinator* non abbiamo preso parte alla creazione delle attività. Il progetto iniziale fu parte di un macro-progetto più grande, che coinvolse tre settori differenti. All'interno di VR1, vi era al vertice decisionale la professoressa Mariotti coadiuvata da una coordinatrice con contratto a progetto che per motivi personali si è ritirata a metà progetto, facendo subentrare una nuova coordinatrice, e infine due studenti magistrali stagisti nella veste di *junior coordinator*, uno dei quali ero io. Le attività erano già state decise dalla professoressa e dalla coordinatrice, che insieme lavoravano al progetto da dicembre 2020. Il compito di noi *junior coordinator* era di relazionarci settimanalmente ai vari gruppi, per ottenere feedback, impressioni e facilitare la risoluzione di conflitti, non proponendo soluzioni, ma aiutando a trovare nuove misure collaborative. In VR2 i ruoli sono cambiati, essendo cambiati anche i tipi di fondi ricevuti. Al vertice rimase la professoressa Mariotti, sempre ideatrice del progetto, coadiuvata da due coordinatrici e, di nuovo, dall'autore, come tirocinante addetto alla raccolta dati, iniziando a partecipare solamente due settimane dopo l'avvio del progetto.

Per gli studenti questo progetto costituiva sia un'opportunità di pedagogia critica, sia la possibilità di interagire con persone che vivono il Paese da loro studiato, sia la possibilità di

svolgere un'attività sostitutiva di tirocinio (75 ore minime per gli studenti di triennale e 150 per gli studenti di magistrale) in quanto a causa dell'emergenza in corso non era possibile svolgere tirocini in presenza collegati all'ambito di studi, né in Giappone né in Italia. A causa di questi tre fattori, ci fu una grande quantità di studenti che si candidarono, per cui fu necessario creare svariati gruppi. In VR1 vi erano 118 studenti partecipanti, perciò si è deciso di dividerli in 20 gruppi differenti, mentre in VR2 furono divisi in 13 gruppi grazie alla decisione preventiva di accogliere solo un numero massimo di partecipanti, fissato a 75. Questi studenti vennero definiti partecipanti attivi (PA), per maggiore comprensione e coerenza anche in questo elaborato si utilizza la stessa dicitura. A ogni gruppo è stato assegnato un tema, rispecchiando il più possibile gli interessi denunciati dai partecipanti in fase di iscrizione, in particolare nel caso di VR2, i temi erano direttamente collegati agli SDGs,¹⁴⁶ elencati nella tabella seguente.

	VR1	VR2
1	Covid-19	No Poverty & Zero Hunger
2	<i>hatarakikata</i> 働き方 (modalità di lavoro)	Good Health and Well-being"
3	<i>kankyō</i> 環境問題 (ambiente)	Quality Education
4	<i>nihongo kyōiku</i> 日本語教育 1 (educazione linguistica giapponese)	Gender Equality
5	<i>fukushi</i> 福祉 (welfare)	Clean Water and Sanitation & Sustainable Cities and

		Communities
6	<i>kyōiku seido</i> 教育制度 (sistema didattico)	Affordable and Clean Energy
7	<i>kiga taisaku</i> 飢餓対策 (sconfiggere la fame)	Decent Work and Economic Growth
8	<i>kankō</i> 観光 (turismo)	Reduced Inequality
9	<i>shūshoku nitsuite</i> 就職について (ricerca del lavoro)	Responsible Consumption and Production
10	<i>bunka sutereotaipu</i> 文化ステレオタイプ	Climate Action

¹⁴⁶ *The 17 goals*, "United Nations", <https://sdgs.un.org/goals>, 26 giugno 2022.

	(stereotipi culturali)	
11	<i>genko kyōiku</i> 言語教育 2 (educazione linguistica)	Life Below Water & 15 Life on Land
12	<i>genko kyōiku</i> 言語教育 1 (educazione linguistica)	Peace and Justice Strong Institutions
13	難民問題 (flussi migratori)	Partnerships to achieve the Goal
14	<i>Kaiyō shigen</i> 海洋資源 (risorse marine)	
15	<i>jendā</i> ジェンダー (gender)	
16	<i>hinkon taisaku</i> 貧困対策	

	(sconfiggere la povertà)	
17	<i>dentō gyōji</i> 伝統行事 (eventi tradizionali)	
18	<i>shōgai gakushū</i> 生涯学習 (life-long learning)	
19	<i>nihongo kyōiku</i> 日本語教育 2 (educazione linguistica giapponese)	
20	<i>kankyō hogo</i> 環境保護 (presevasione dell'ambiente)	

Tabella 3: descrizione tema di ciascun gruppo dei progetti VR1 e VR2.

Ogni gruppo prevedeva un capogruppo (in VR1 *sekininsha* 責任者, lett. responsabile; in VR2 *daihyōsha* 代表者, lett. rappresentante) e alcune volte un vice, a seconda delle ore di tirocinio che gli studenti dovevano completare.¹⁴⁷ Il compito di questa figura non era particolarmente diverso da quello degli altri membri, ma oltre a partecipare al progetto, svolgeva mansioni di tramite fra gli altri membri del gruppo e i coordinatori, richiedeva collaborazione in caso di necessità burocratiche (ad esempio per le firme o per i resoconti di fine attività). Tuttavia, l'obiettivo era quello di evitare che il capogruppo diventasse un leader, anzi al contrario avrebbe dovuto essere un partecipante come tutti gli altri, con alcune mansioni secondarie non inerenti alla sua posizione

¹⁴⁷ In generale, si è evitato di mettere più di due studenti di magistrale (ovvero, studenti che dovevano completare almeno 150 ore) per gruppo. A parte poche eccezioni i capigruppo erano tutti studenti del corso di studi magistrale.

nel gruppo. Eppure, attraverso la mia esperienza, ho notato alcune interazioni che mi hanno condotto alla domanda di ricerca. Nel corso del primo progetto ho osservato più volte come il capogruppo riportasse l'attenzione al tema, impedendo agli altri membri di esplorare tematiche connesse tangenzialmente. Questo mi ha portato all'ipotesi di dinamiche di potere impari all'interno degli stessi gruppi di studenti.¹⁴⁸

Entrambi i progetti sono stati strutturati in 8 settimane. Ogni settimana prevedeva: la scelta di un sotto-tema legato al tema principale, il dialogo giornaliero via chat testuale, la partecipazione ad almeno una classe di *jiyū kaiwa*, una chiamata in video conferenza, la scrittura di un post da pubblicare sul sito web del progetto.

Le esercitazioni di *jiyū kaiwa*, infatti, erano parte integrante nel primo progetto, solo leggermente più marginali nel secondo. In queste esercitazioni, previo accordo con tutte le CEL, era possibile fare conversazione sul tema del gruppo e confrontarsi con altri studenti che non prendevano parte al progetto, occasione per ricevere stimoli da altri colleghi da portare successivamente all'interno del proprio gruppo. Queste esercitazioni, similmente al resto del progetto, sono state organizzate in piccoli gruppi (PG) divisi per tema generale (gli stessi dei gruppi dei PA).

Per facilitare le attività, in quasi ogni esercitazione un membro del team di ricerca era presente e prendeva parte alle discussioni. Tuttavia, a differenza degli studenti ci era permesso di cambiare più volte gruppo per poter dare più stimoli e verificare l'andamento delle attività. Inoltre, a ogni PG è stato assegnato un documento Google Docs dove segnare la data, le presenze, i link condivisi con gli altri studenti (per esempio di articoli, video, file o siti web) e la lista di vocabolario tecnico utilizzato. In particolar modo la lista dei vocaboli si è rivelata una scelta utile e necessaria per

¹⁴⁸ Ragionai più volte su come ridurre al minimo la figura dell'insegnante avrebbe potuto spezzare la gerarchia della classe, rendendo l'ambiente più produttivo sia per il dialogo che per l'apprendimento, per questa ragione, ho ritenuto necessario sviluppare una ricerca più approfondita.

mobilitare la cooperazione fra studenti. Infatti, le esercitazioni di *jiyū kaiwa* potevano essere di qualsiasi anno, tutti i moduli definiti con “conversazione libera” nella Tabella 2. Il progetto si configurava infatti nella metodologia NoLBrick, i partecipanti non sono stati divisi in base alle loro competenze linguistiche o agli anni di studio della lingua, ma in base ai loro interessi. I gruppi sono infatti stati creati in base a questionari sulla preferenza degli studenti. Inoltre, si è cercato il più possibile di organizzare i PA per farli partecipare alle esercitazioni di anni accademici diversi da quelli di origine.

Parte importante della riuscita dei progetti e della raccolta dei dati sono stati gli strumenti informatici utilizzati, che sono variati leggermente fra il primo e il secondo progetto. Come sopracitato, parte consistente del progetto si è svolta attraverso chat. La chat non è vista come rimpiazzo della comunicazione verbale o come imitazione dei contatti nel mondo privato, ma come vera e propria forma di dialogo cooperativo. Gli studenti si riuniscono con uno scopo preciso: decidere come procedere e organizzarsi per la loro attività e portare avanti il più possibile lo scambio di idee.¹⁴⁹

3.2 Strumenti e piattaforme utilizzati

In VR1 tutte le comunicazioni avvenivano tramite la piattaforma di messaggistica Slack,¹⁵⁰ utilizzata principalmente nel mondo aziendale, grazie alle sue numerose funzionalità e integrazioni con altre applicazioni utilizzate. L'applicazione funziona ad aree di lavoro, che possono essere divise in canali e gruppi. L'area di lavoro raccoglie tutti i partecipanti e collaboratori e definisce lo scopo del progetto. I canali possono invece essere pubblici o privati e i creatori e amministratori

¹⁴⁹ Questa fase è vista come fondamentale dal punto di vista glottodidattico, senza un obiettivo infatti non sarebbe possibile per gli studenti sfruttare tutte le occasioni di apprendimento.

Paola EVANGELISTI, Carmen ARGONDISSO, *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere: filosofia e attuazione nell'università italiana*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 2002, p. 130.

¹⁵⁰ Slack, <https://slack.com/>, 26 giugno 2022.

dell'area di lavoro possono vedere i contenuti solamente se fanno parte del canale stesso. Per rendere possibile la raccolta dati a fine di ricerca, tutti gli amministratori hanno preso parte anche ai canali privati. Di conseguenza, gli unici contenuti che non ci è stato possibile consultare ai fini della raccolta dati sono stati i messaggi privati inviati fra singoli. Grazie alle funzionalità di Slack è possibile integrare anche applicazioni secondarie su cui però non sono state date linee guida circa l'utilizzo. Alcuni gruppi hanno, infatti, utilizzato diverse funzionalità, come il collegamento a Google Drive, Zoom, applicazioni per questionari e altro ancora. All'inizio del progetto è stata fatta una presentazione generale delle funzionalità dell'applicazione, ma è stato affidato ai partecipanti la responsabilità di decidere la maniera di utilizzo. Forse anche a causa di ciò, è risultato complesso l'utilizzo della piattaforma ad alcuni. Tuttavia, il maggior problema è da ritenersi la familiarità all'ambiente e la predisposizione all'apprendimento di software nuovi dei partecipanti. Parlando con alcuni partecipanti ho trovato che la difficoltà principale era la predisposizione dell'applicazione per la versione desktop, mentre la versione da cellulare parrebbe essere più complessa e presenta spesso problemi di notifiche, rendendo difficile una comunicazione costante come una normale applicazione da messaggistica istantanea. Non sono mancati i suggerimenti di cambiare la piattaforma su WhatsApp, applicazione di messaggistica istantanea molto utilizzata in Italia, dimostrando così una scarsa conoscenza della situazione in Giappone, in cui si utilizzano prevalentemente altre applicazioni. Inoltre, l'utilizzo di una applicazione ben distinta da quelle più comuni per la comunicazione personale è stato voluto, cercando di creare un ambiente a sé stante, nuovo per i partecipanti. Anche ai fini di ricerca è stata una scelta ponderata per la facilità di raccolta dati. Slack è anche un software molto utilizzato negli ambienti lavorativi, rendendo possibile agli studenti fare esperienze del mondo al di fuori della classe, effettivamente rendendo l'ambiente didattico un ambiente non virtuale, ma reale. Infine, l'applicazione ha la funzionalità di risposta per *thread*, ossia dà la possibilità di rispondere a

domande degli altri utenti senza che queste interrompano il filo della conversazione. Tuttavia, Slack presenta funzionalità ridotte nella versione gratuita.¹⁵¹ In primo luogo, manca della possibilità di effettuare chiamate e videoconferenze, ma offre la possibilità di interazione con applicazione di terze parti, quali Zoom. Infatti, gli studenti sono stati incoraggiati a fare le riunioni settimanali attraverso la piattaforma Zoom,¹⁵² che offre anche la possibilità di registrazione, utile sia per la possibilità di raccolta dati, ma in primo luogo è stata pensata per gli studenti che da punto di vista linguistico trovavano maggiore difficoltà a stare al passo nelle conversazioni orali in lingua giapponese. Con questa funzionalità è stato dunque possibile per alcuni studenti riascoltare le riunioni e comprendere più a fondo gli argomenti trattati a posteriori.

Dopo VR1, pensando alla possibilità di una seconda edizione, si è considerata la piattaforma da utilizzare. Slack presenta ovvi vantaggi di professionalità e di comodità per gli amministratori, tuttavia, molti studenti hanno consigliato un cambiamento di piattaforma. In questo contesto consigliai di spostare il progetto su Discord,¹⁵³ un'applicazione sviluppata per contesti informali, ma che grazie alle sue funzionalità gratuite, offre tutti i vantaggi di Slack, ma senza restrizioni su videoconferenze, allegati, numero di messaggi e spazi di lavoro. Discord rappresentava uno spazio più familiare per i giovani e con la possibilità di svolgere l'intero progetto su un'unica piattaforma. Inoltre, offre molte più opzioni per la raccolta dati per gli amministratori e la possibilità di usare applicazioni di terze parti come Slack, per effettuare questionari, collegamenti ad applicazioni esterne e altro.

Infine, l'unico strumento che è rimasto invariato dal primo al secondo progetto è il blog del

¹⁵¹ Il prezzo dell'abbonamento di Slack viene calcolato su base mensile in base a ogni utente iscritto all'area di lavoro; perciò, in un progetto con così tanti partecipanti sarebbero stati necessari fondi elevatissimi.

¹⁵² Oltre a offrire videoconferenze fino a 45 minuti nella versione gratuita, in quel momento ogni studente dell'Università Ca' Foscari era in possesso di un account istituzionale con la possibilità di effettuare videoconferenze senza limiti di tempo.

¹⁵³ *Discord*, <https://discord.com/>, 26 giugno 2022.

progetto.¹⁵⁴ Per lo svolgimento di ciascun progetto ogni gruppo ha dovuto postare un minimo di 8 articoli, uno per ogni settimana del progetto. Ciascun partecipante ha ricevuto l'abilitazione per la pubblicazione di articoli sul sito web, rendendolo uno spazio collaborativo a tutti gli effetti. Inoltre, è stato richiesto anche un minimo di commenti agli articoli pubblicati da altri gruppi, in modo da continuare con il dialogo anche al di fuori del proprio gruppo e del proprio argomento. Una delle possibili obiezioni al progetto è proprio la necessità di dover continuare a pensare allo stesso tema per 8 settimane consecutive, tuttavia, i macro-temi dei progetti sono stati volutamente lasciati molto ampi e con la possibilità di spaziare anche a temi direttamente collegati, inoltre il blog è stato considerato come un possibile spazio dove ottenere stimoli esterni. Per esempio, il gruppo sul sistema educativo, leggendo un articolo pubblicato dai partecipanti del gruppo sul *gender* potrebbe decidere di scegliere come tema settimanale successivo qualsiasi cosa riguardante i problemi sistemici legati all'identità degli studenti. Si vengono così a creare così stimoli sia per chi ha pubblicato l'articolo, sotto forma di domande o commenti, sia per i lettori. Alle volte anche i coordinatori del progetto hanno interagito pubblicando domande o commenti con l'intenzione di spingere alla riflessione. In totale sono stati scritti 246 articoli (compresi articoli di riflessione posteriori alla conclusione del progetto) per il VR1¹⁵⁵ e 107 per il VR2 (in cui non erano presenti molti articoli riflessivi scritti a posteriori in quanto è stato richiesto ai partecipanti di scrivere un resoconto da non pubblicare obbligatoriamente).¹⁵⁶ Bisogna considerare che molti di questi articoli sono stati però scritti attraverso l'utilizzo di altre piattaforme, come Google Docs per la collaborazione all'interno di ciascun gruppo. La parte di scrittura è sempre da considerarsi collaborativa in virtù del fatto che ogni articolo è il risultato di dialoghi all'interno e all'esterno

¹⁵⁴ “NoLBrick: No-Level Brick Education”, <https://nolbrick.wordpress.com/>, 26 giugno 2022.

¹⁵⁵ “Virtual ryūgaku”, *NoLBrick*, <https://nolbrick.wordpress.com/japan-foundation-%e3%83%90%e3%83%bc%e3%83%81%e3%83%a3%e3%83%ab%e7%95%99%e5%ad%a6%e3%83%96%e3%83%ad%e3%82%b0/>, 26 giugno 2022.

¹⁵⁶ “Virtual ryūgaku 2”, *NoLBrick*, https://nolbrick.wordpress.com/jf_virtual_ryuugaku2/, 26 giugno 2022.

dei gruppi virtuali.

Durante il corso di VR1, in virtù del mio ruolo di *junior coordinator*, ho pubblicato diversi articoli,¹⁵⁷ rivolti esplicitamente ai partecipanti. Attraverso i miei articoli, ho provato a far riflettere i partecipanti sul valore delle scelte democratiche, sul significato di democrazia e sul senso della pedagogia utilizzata in un approccio di questo genere, citando anche direttamente diversi libri e articoli accademici.

3.3 *Jiyū kaiwa* e piccoli gruppi (PG)

Come precedentemente scritto nel paragrafo 3.1, i progetti presentavano anche una parte in cui i partecipanti potevano entrare in contatto con altri studenti non partecipanti, attraverso le esercitazioni di *jiyū kaiwa*. Le dinamiche presenti in questi gruppi meriterebbero uno studio a sé, tuttavia, in questa ricerca verranno presentati solamente alcuni punti di attenzione. Innanzitutto, la raccolta dati per questi gruppi rappresenta la problematica maggiore, infatti, non vi sono dati presenti, se non quelli raccolti dai PA, che consistono principalmente nel numero dei partecipanti, alcune liste di parole specifiche ai temi trattati e gli argomenti che sono stati toccati. Si evince come per questa ragione la ricerca verrebbe a mancare di empiricità, tuttavia, riterrei interessante la prospettiva dei membri PA, che mi auspico verrà portata avanti da un qualsiasi partecipante che sia interessato all'ambito glottodidattico o pedagogico.

Vi è infine una profonda differenza, che rende molto diversi VR1 e VR2, addirittura per alcuni aspetti non potrebbero nemmeno essere considerati comparabili. Infatti, se durante il secondo semestre dell'anno accademico 2020/2021 (periodo di svolgimento di VR1) tutte le lezioni furono svolte completamente online, durante il primo semestre dell'anno accademico successivo (periodo

¹⁵⁷ *NoLBrick*, <https://nolbrick.wordpress.com/category/nolbrick-blog/research/leonardos-research/>, 26 giugno 2022.

svolgimento VR2) si svolsero in modalità ibrida. Tuttavia, tutte le esercitazioni di *jiyū kaiwa*, avendo il prerequisito della divisione in PG, hanno presentato delle difficoltà tecniche insormontabili con gli strumenti a disposizione dell'Università. Infatti, se gli studenti dei PG (che comprendono sia PA che studenti non partecipanti), potevano partecipare in aula, gli studenti partecipanti delle università giapponesi, erano costretti a partecipare attraverso la piattaforma Zoom, reso impossibile dai problemi audio causati dalla presenza di diversi gruppi in un'unica aula. Di conseguenza, se in VR1 gli studenti in Giappone hanno potuto partecipare alle esercitazioni di *jiyū kaiwa*, in VR2 non è stato possibile, obbligando gli studenti cafoscarini a fare report di quello che avveniva in aula attraverso la chat di gruppo. Se inizialmente ritenevo che ciò avrebbe potuto portare a diverse problematiche nel corso del progetto, grazie alla collaborazione degli studenti cafoscarini, l'unica differenza rilevata è diventata la discrepanza di tempo impiegato nelle attività.

3.4 Glottodidattica e capigruppo

Ogni gruppo presentava almeno un capogruppo, che assumeva il ruolo di *sekinisha* o *daihyōsha*.¹⁵⁸ Questi studenti sono stati selezionati in base alle ore di partecipazione¹⁵⁹ e l'unica effettiva differenza con tutti gli altri PA consisteva nella partecipazione a riunioni settimanali con i coordinatori. Tuttavia, in VR2 i *daihyōsha* non sono stati selezionati in base alle ore dedicate al progetto, ma al loro status di studenti del corso di glottodidattica della professoressa Mariotti.¹⁶⁰ Come analizzo nel paragrafo 3.6, ritengo che la presenza di studenti con una formazione alla pedagogia critica sia stato l'elemento di maggior stravolgimento del progetto, nonché una scelta

¹⁵⁸ Il cambio di nome è dovuto al valore politico e morale che la parola 'responsabile' (*sekininsha*) porta con sé e la conseguente struttura gerarchica che questa figura può rappresentare. D'altronde anche i nostri politici vengono definiti rappresentanti del popolo e non responsabili, che implicherebbe una figura molto più autoritaria e con maggior potere decisionale, concetto più vicino alle figure che detengono il potere nelle tecnocrazie.

¹⁵⁹ Vedi paragrafo 3.1.

¹⁶⁰ *GLOTTODIDATTICA (GIAPPONE) - Programma*, "Università Ca' Foscari di Venezia", 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/333169/programma>, 26 giugno 2022.

vincente. Durante il corso di VR1, molti dei *sekininsha* con cui ho avuto incontri hanno richiesto lezioni formative, nonostante non avessero responsabilità nei confronti del gruppo.¹⁶¹ In risposta alle loro esigenze, ho deciso di creare un documento collaborativo, in cui segnare i problemi che affrontavano e le loro soluzioni oppure proposte da parte di altri membri. In contrasto, in VR2 gli studenti *daihyōsha* hanno avuto tre lezioni prima di entrare nel progetto, non con lo scopo di prepararli in un senso formale, ma per imparare a conoscere le teorie e i pensatori alla base del progetto NoLBrick. Dopo l'inizio di VR2, non sono state fatte lezioni frontali su cosa deve fare un insegnante di lingua, quanto più attraverso attività dialogiche la professoressa Mariotti ha guidato gli studenti a porsi la domanda “cosa vuole realizzare un insegnante di lingua?” Due delle attività che più hanno avuto riscontro sul progetto sono state: la scrittura e lettura di report settimanali sull'andamento del proprio PG e la discussione di problemi e possibili soluzioni in aula.

La domanda di ricerca che pongo fa presupporre che il capogruppo abbia il potere di condizionare direttamente attraverso una struttura di potere i membri del suo gruppo, tuttavia, ritengo importante specificare come questa supposizione parta dai dilemmi che gli studenti si sono trovati ad affrontare nel primo progetto. Dopo l'osservazione del secondo progetto, dove il capogruppo è una figura che punta alla coscientizzazione nell'accezione di Freire, molti di questi dilemmi sono scomparsi, da qui la necessità di un'analisi più approfondita.

3.5 Le basi dell'indagine: strumenti metodologici

Come accennato precedentemente, ritengo che per certi aspetti i progetti VR1 e VR2 non possano nemmeno essere comparati, eppure, proprio per la specificità della domanda di ricerca ho deciso di svolgere uno studio comparativo fra due *case study*. Di fatto, elencando tutte le differenze

¹⁶¹ Il termine *sekininsha* implicava più la loro responsabilità di comunicare le indicazioni e avere uno sguardo critico nei confronti del progetto, non nei confronti degli altri PA.

e specificità da tenere in considerazione, ritengo che sia una metodologia efficace per trovare ed evidenziare tutti gli elementi che hanno contribuito al cambiamento. Lo scopo ultimo di questa ricerca è mostrare delle possibili implicazioni pedagogiche da contestualizzare in un cambiamento del paradigma dell'insegnamento linguistico attraverso la *welfare linguistics*, non quello di generalizzare delle regole di didattica da adottare in qualsiasi occasione.

Come illustro nei paragrafi seguenti, utilizzo una metodologia mista per l'analisi di due *case study*, in particolare utilizzo un *corpus* di tutte le conversazioni avvenute tramite le applicazioni di messaggistica istantanea, trattando quindi dati linguistici, e alcuni dati estrapolati da un sondaggio svolto per analizzare l'andamento del progetto. Questo tipo di dati linguistici vengono indicati nel campo della linguistica applicata come “‘raw’ data actually manifested in conversational [...] forms”.¹⁶² Ciò costituisce il paradigma dell'osservazione naturale, ossia la lingua nella sua forma normale e non guidata da un ricercato. Anche se l'obiettivo di questa ricerca non è lo studio dell'acquisizione linguistica, i vantaggi e gli svantaggi rimangono gli stessi. Attraverso questa osservazione è possibile raccogliere dati di alta qualità, ma il lavoro da parte del ricercatore, l'attenzione necessaria a individuare tutte le istanze significative, comporta un lavoro altamente costoso a livello temporale.¹⁶³ Infine, penso sia necessario delineare che se normalmente ricerche di tipo quantitativo o miste vengono contestualizzate nel paradigma positivista,¹⁶⁴ non è lo scopo di questa ricerca trovare una verità riproducibile. I dati numerici che verranno introdotti avranno valore solamente nella misura in cui saranno utilizzati per delineare le differenze fra i due *case study*.

¹⁶² Tina BENNETT-KASTOR, *Analyzing Children's Language: Methods and Theories*, Oxford, Blackwell, 1988, p. 26.

¹⁶³ Craig CHAUDRON, “Data Collection in SLA Research”, in Catherine J. Doughty, Michael H. Long (a cura di), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Hoboken, Blackwell Publishing, 2003, pp. 766-767.

¹⁶⁴ Seyyed-Abdolhamid MIRHOSSEINI, *Doing Qualitative Research in Language Education*, Cham, Palgrave Macmillan, 2020, p. 56.

Il lettore potrebbe domandarsi perché non siano state fatte interviste a tutti i capigruppo se loro erano i soggetti principali dell'indagine. Indubbiamente la qualità dei dati sarebbe superiore, soprattutto considerando che l'analisi discorsiva da me effettuata potrebbe non essere un'accurata interpretazione di ciò che l'autore del messaggio intendeva e nemmeno di ciò che i destinatari potrebbero aver compreso. Tuttavia, l'utilizzo di questionari esterni ritengo sia essenziale proprio a validare la mia interpretazione. Da un punto dell'etica professionale, interferire troppo nel corso dei progetti o anche a posteriori, andrebbe contro al processo di coscientizzazione a cui si mira con la pedagogia critica. Ciò ha impedito a me e al team di ricerca di prendere parte alle riunioni dei gruppi di studenti, di intrometterci troppo nelle conversazioni via chat, in generale, a raccogliere qualsiasi forma di dato che avrebbe potuto rovinare il processo pedagogico.¹⁶⁵ Infine, per poter effettuare il progetto di ricerca-azione, è stato necessario selezionare solamente studenti disposti ad acconsentire almeno alla raccolta dati anonima.

3.6 Analisi delle interazioni testuali fra studenti

Al fine di poter svolgere un'analisi discorsiva, si è deciso preventivamente di ottenere il consenso per l'utilizzo di tutti i tipi di dati, dalle chat sulle app Slack e Discord alla trascrizione delle riunioni in videoconferenza. Ottenere i *log* delle chat è stato piuttosto semplice, attraverso software di terza parte autorizzati dalle aziende produttrici. Sarebbe stato possibile ottenere i dati anche attraverso i servizi offerti dalle app, ma avrebbe richiesto un dispendio di energie non indifferente, in quanto queste sono tenute a rispettare dei protocolli standardizzati difficilmente superabili da un piccolo gruppo di ricercatrici e ricercatori. I *log* sono, dunque, stati ottenuti in formato .CSV, un formato simile a un file di Excel, ma che prevede un ulteriore passaggio per la

¹⁶⁵ Giampietro GOBO, *Descrivere il mondo, teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*, Roma, Carocci editore, 2001, pp. 175-177.

sua conversione. Anche qui abbiamo affrontato problematiche; infatti, a causa del tipo di dati, è risultato difficile ottenere un file con i caratteri giapponesi leggibili. Fortunatamente, Google ha un convertitore automatico che ha risolto il problema che Excel presentava. Così facendo, abbiamo ottenuto tutti i *log* dei gruppi con data e orario in cui sono stati mandati i messaggi, mittente ed eventuali risposte o reazioni (reaction, la possibilità di selezionare un'emoji per esprimere un'emozione legata a un messaggio). Si tenga però in considerazione che se il progetto non fosse stato finanziato sarebbe stato arduo reperire tutti i *log*.

Prima di passare alla metodologia utilizzata per individuare ogni passaggio analizzato ritengo che sia necessario spiegare al lettore il contesto. Innanzitutto, io stesso ho preso parte sia al primo progetto che al secondo in posizione di *junior coordinator* prima e *data analyst* nel secondo. Questa posizione mi ha offerto la possibilità di vedere e leggere le chat ogni giorno durante il corso dei progetti, portandomi a sviluppare i miei quesiti di ricerca proprio partendo dall'osservazione. In quanto membro del team organizzativo e di ricerca, mi sono astenuto dal partecipare nelle conversazioni, anche se in qualche istanza circoscritta ho comunicato avvisi in veste della mia carica e ho scritto brevi messaggi riguardo il tema della settimana. In particolare, dopo aver partecipato ai PG in classe, mi è capitato di scrivere le argomentazioni che ho proposto in classe per spronare la conversazione anche in chat. Tuttavia, tutti i messaggi che sono stati mandati da membri ricercatori e organizzativi, non sono stati considerati per il conteggio totale dei messaggi, ma tenuti in considerazione per l'analisi che segue. Il numero totale di messaggi inviati fra i membri dei gruppi in VR1 è di 21285, mentre in VR2 di 12367, per un totale di 33552. Si può comprendere come un'analisi del discorso su tutto il campione sia al di fuori di ciò che mi risulta possibile in questo elaborato. Per rispondere alla domanda di ricerca esposta nel primo capitolo, ho ritenuto opportuno concentrarmi esclusivamente sulle discussioni pertinenti la scelta dell'argomento settimanale e sull'utilizzo di particolari forme di espressione. Di fatti, è opportuno fare ricerche

specifiche in base al giorno (indicativamente tutti i temi sono stati scelti o nel fine settimana o all'inizio della settimana successiva, a esclusione delle prime due settimane dei progetti), a parole chiave (*tēma* テーマ, *topikku* トピック, *wadai* 話題, *kadai* 課題, *konshū* 今週, *raishū* 来週, *teian* 提案)¹⁶⁶ e a strutture particolari che esprimono volontà personale o opinione personale (*watashi wa* 私は, *tsumori* つもり, *yotei* 予定, *shitai* したい, *tehoshii* てほしい, *to omou* と思う, *to kangaeru* と考える, la forma *ishikei* 意志形 e derivate, *mashō* ましょう, *masenka* ませんか).¹⁶⁷ Questo tipo di restrizione dei dati comporta un'ovvia possibilità di perdita di alcuni dati che potrebbero contribuire alla risposta del quesito di ricerca. Tuttavia, l'analisi di tutto il corpus di dati comporterebbe un lavoro superiore a quello che un singolo individuo può effettuare, per questo motivo nel capitolo conclusivo indico alcune possibili analisi da effettuare su questi dati. Infine, è importante considerare che nella seguente analisi, non si considera solamente la quantità di messaggi come fattore, ma in primis la loro qualità e lunghezza, che potrebbe determinare il coinvolgimento personale degli studenti.

Per partire nell'analisi ritengo fondamentale contestualizzare i dati dal punto di vista quantitativo. Come si può comprendere dalle tabelle 4 e 5, vi sono sostanziali differenze fra il progetto VR1 e VR2. Partendo da VR1, si ha una media¹⁶⁸ di 180,4 messaggi per capogruppo sopra alla media dei messaggi inviati da tutti i membri del gruppo (75,6 per i secondi capigruppo). Nell'80% (16) dei gruppi il capogruppo è chi ha inviato più messaggi, nel 10% (2) è il secondo

¹⁶⁶ Rispettivamente: tema, argomento, centro del discorso, soggetto del discorso, questa settimana, la prossima settimana, proposta.

¹⁶⁷ Rispettivamente: Io..., ho intenzione di..., ho in programma di..., vorrei..., vorrei che..., penso che..., ritengo che..., forma volitiva dei verbi, facciamo..., perché non facciamo.... Le parole chiave e strutture grammaticali presentate in questa e nella nota direttamente antecedente sono tutti i metri di ricerca utilizzati, di fatto la maniera con la quale ho svolto la riduzione dei dati da analizzare.

¹⁶⁸ In questo elaborato tutte le cifre vengono arrotondate alla prima cifra decimale.

capogruppo e nel restante 10% (2) è un PA. In VR2, si ha una media di 150,8 messaggi per capogruppo sopra alla media dei messaggi inviati da tutti i membri del gruppo. Nell'76,9% (10) dei gruppi il capogruppo è chi ha inviato più messaggi e nel restante 23,1% (3) è un PA. Si può dedurre una minore dominanza della figura del *daihyōsha* rispetto a quella del *sekininsha*, infatti, troviamo una differenza di quasi 30 messaggi in meno, anche se comunque sopra alla media degli altri partecipanti. Anche la variazione standard ci aiuta a comprendere la differenza di situazione fra VR1 e VR2. La deviazione fra i messaggi totali del gruppo in VR1 è di 818,8, mentre di soli 390,7 in VR2. Anche a livello individuale, la deviazione fra la media dei messaggi inviati per ogni membro è di 130,3 in VR1, mentre in VR2 è di 49,8. Si evince una situazione molto più sbilanciata nel primo progetto, mentre nonostante anche nel secondo persista una certa disparità nel numero di messaggi totali per gruppo, è indubbio il miglioramento dal punto di vista pedagogico per quanto riguarda la partecipazione di ogni membro al proprio gruppo. Dal paragrafo seguente presenterò i dati testuali. Non presenterò dati per tutti i gruppi, infatti, risultano esclusi tutti i gruppi che non hanno attuato interazioni scritte utili alla comprensione del tema di ricerca, specialmente tutti i gruppi che hanno scelto il proprio tema solamente attraverso le riunioni in videoconferenza. È utile prima integrare una breve legenda: C, capogruppo; V, secondo capogruppo, *fukusekininsha* 副責任者; CF, studente cafoscarino; G, studente da una delle università giapponesi partner del progetto. Importante ricordare anche che sono stati utilizzati solamente dati ottenuti da studenti che hanno fornito l'autorizzazione scritta alla raccolta dati a uso di ricerca e che tutti i nomi sono stati modificati per non poter risalire all'identità delle persone. Tutte le traduzioni delle interazioni sono mie.

VR1	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11	G12	G13	G14	G15	G16	G17	G18	G19	G20
Messaggi totali del gruppo	1155.0	488.0	587.0	3343.0	1510.0	735.0	1185.0	374.0	897.0	1003.0	1174.0	634.0	1411.0	438.0	331.0	393.0	902.0	516.0	3094.0	1015.0
Media messaggi per membro	192.5	81.3	97.8	557.2	302.0	104.9	169.3	62.3	179.4	167.2	195.7	105.7	282.2	87.6	55.2	65.5	180.4	103.2	442.0	145.0
Messaggi inviati dal capogruppo	660.0	247.0	185.0	1079.0	639.0	183.0	371.0	120.0	388.0	191.0	372.0	304.0	539.0	147.0	99.0	115.0	437.0	177.0	689.0	242.0
Messaggi sopra la media	467.5	165.7	87.2	521.8	337.0	78.1	201.7	57.7	208.6	23.8	176.3	198.3	256.8	59.4	43.8	49.5	256.6	73.8	247.0	97.0
Messaggi inviati dal secondo capogruppo			165.0	596.0		231.0	229.0	30.0	188.0	113.0	329.0		494.0	137.0	89.0	48.0	240.0	112.0	974.0	129.0
Messaggi sopra la media			67.2	38.8		126.1	59.7	-32.3	8.6	-54.2	133.3		211.8	49.4	33.8	-17.5	59.6	8.8	532.0	-16.0
Maggior numero di messaggi	C	C	C	C	C	V	C	C	C	C	C	C	C	C	C	CF	C	C	V	CF

Tabella 4: numero di messaggi inviati in ogni chat analizzata in VR1 e ruolo di chi ha inviato più messaggi.

VR2	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11	G12	G13
Messaggi totali del gruppo	914.0	823.0	1020.0	539.0	1762.0	1118.0	1013.0	385.0	698.0	929.0	765.0	1651.0	750.0
Media messaggi per membro	130.6	137.2	170.0	77.0	270.3	186.3	202.6	55.0	139.6	154.8	109.3	206.4	125.0
Messaggi inviati dal capogruppo	247.0	228.0	373.0	212.0	559.0	357.0	357.0	77.0	248.0	208.0	267.0	376.0	366.0
Messaggi sopra la media	116.4	90.8	203.0	135.0	338.8	170.7	154.4	22.0	108.4	53.2	157.7	169.6	241.0
Messaggi inviati dal secondo capogruppo	70.0												
Messaggi sopra la media	-60.6												
Maggior numero di messaggi	C	CF	C	C	C	C	C	CF	C	CF	C	C	C

Tabella 5: numero di messaggi inviati in ogni chat analizzata in VR2 e ruolo di chi ha inviato più messaggi.

3.6.1 Virtual *ryuugaku* 1: gruppo 1

La prima interazione è esemplificativa, oltre a essere una dinamica avvenuta nella maggioranza dei gruppi, sia in VR1 che in VR2.

C:エリーザさん、表もミーティングの日も確認して本当にありがとうございます。テーマのことどう思いますか。どんなサブテーマがいいと思いますか。

CF:人の生活はどう変わりましたかというテーマはいいと思います。または政府はコロナをうまく処理しているかどうかという質問に考えることも面白いと思います。でも、もっと簡単なテーマで始める方がいいかもしれませんね。

C:それはいいですね。コロナのせいで政府は打撃を受けましたね。多分これ二番目などのテーマにするといいと思います。リサーチも必要があるかもしれませんが、本当に面白いトピックです。教えてくれてありがとうございます！¹⁶⁹

Il capogruppo non ha lasciato tempo agli altri membri di esprimere la loro opinione, prendendo la prima opinione come quella da seguire. Non si può ipotizzare nessuna influenza di potere, ma la prontezza nell'esaltare la prima proposta e le parole di lode utilizzate potrebbero aver influenzato gli altri a non voler deviare dalla decisione iniziale. Come in molti altri gruppi questa dinamica iniziale, solitamente si risolve nel corso di una o due settimane, con l'acquisizione di familiarità al progetto da parte dei PA. In questo gruppo nella seconda settimana si ripete la stessa dinamica; tuttavia, il capogruppo reagisce e prepara un questionario all'interno della chat di gruppo con cui poter proporre nuovi temi e votarli, evitando quindi la polarizzazione dei temi verso quelli proposti dal CF in questione.

C:確かに面白い話が出てきましたね！すごいです:blush:¹⁷⁰留学プログラムも 観光産業も強い打撃を受けました。自然火災の話も本当に興味深いです。りせいさん、できれば今週この二つのテーマについてもっとリサーチをしてください。それから、記事を見つけてグループに送ってく

¹⁶⁹ C: Elisa grazie per esserti accertata sia della tabella che del giorno del meeting! Hai qualche idea per il tema settimanale?

CF: Sarebbe bello parlare di come sono cambiate le vite, oppure di come stia reagendo il governo alla crisi pandemica. Però forse sarebbe meglio iniziare con qualcosa di più semplice?

C: Penso vada bene! Il governo deve aver subito una batosta con la crisi, magari potremmo trattarlo come secondo tema? Penso serva anche fare un po' di ricerca a riguardo. È davvero un tema interessante, grazie mille!

¹⁷⁰ Tutte le emoji utilizzate nelle chat di Slack sono state conservate nella loro forma testuale, mentre quelle dalle chat di Discord in forma originale. Ritengo che esse siano necessarie alla corretta interpretazione dei messaggi.

ださい。これは再来週のテーマになればいいと思います。¹⁷¹

Il primo gruppo sul tema coronavirus ha avuto molta coesione in un approccio dal punto di vista del welfare, parlandone estensivamente. Ciò ha portato ad avere una visione coesa e sembra aver promosso la collaborazione nella suddivisione dei lavori, il capogruppo sembra essere prolisso (57,1% di tutti i messaggi inviati dal capogruppo) e che questo possa aver influenzato sulla quantità dei messaggi inviati dagli altri membri del gruppo, eppure si può notare una grande collaborazione. Come si legge anche nella tabella 4, in questo gruppo il capogruppo oltre a scrivere messaggi corposi, ha anche inviato molti più messaggi degli altri PA, solo con il passare del tempo se ne accorge e cerca di utilizzare altre espressioni più brevi per collaborare al meglio.

C: 皆さん、好きなサブテーマがあったらちゃんとチャットで書いてください:blush:¹⁷²

I temi vengono spesso visti come personali, eppure non vi sono occasioni in cui sembra esserci qualcuno voler avere la meglio sulla scelta del tema, al di fuori delle prime due settimane.

3.6.2 Virtual *ryuugaku* 1: gruppo 4

CF1: こんにちはー 今週のテーマは何? アンケートはどう?

C: 日本で行われている外国人のための日本語の授業・教え方・日本語教育 実践・準備になりますよー

CF1: ブログのポストはどうですか?

CF2: そうですね。まあ、私がそのテーマを提案したから、もしよければ私を任せてください。今週は来年の留学の準備しているところでちょっと忙しいのに¹⁷³

Il gruppo 4 è stato il gruppo più prolifico di entrambi i progetti, con ben 3343 messaggi inviati. Tuttavia, è da considerare che la maggior parte delle conversazioni sono personali e utili alla conoscenza reciproca dei membri. Anche per questo motivo è stato particolarmente complesso

¹⁷¹ C: È molto interessante! Sia i programmi di scambio di studio che il settore turistico devono avere subito dei danni! Sono estremamente interessato anche alla correlazione con i disastri ambientali! Risei, potresti continuare a cercare notizie e articoli a riguardo? Così possiamo leggerli anche noi e farlo diventare il tema della prossima settimana!

¹⁷² C: Ragazzi, se avete una proposta per un tema settimanale, non fatevi problemi a scriverlo in chat!

¹⁷³ CF1: Ciao! Qual è il tema di questa settimana? Facciamo un questionario?

C: Il tema sarà sull'insegnamento del giapponese in Giappone per le persone straniere.

CF1: E chi scrive l'articolo per il blog?

CF2: Eh sì... Visto che ho proposto il tema, lasciate che me ne occupi io! Anche se questa settimana sono occupato con la preparazione allo scambio di studio dell'anno prossimo...

trovare dati rilevanti. Nell'istanza sopra riportata uno studente, oltre ad aver proposto e fatto prevalere il tema della settimana, si propone anche di scrivere l'articolo settimanale. Il processo risulta piuttosto semplice, durante la prima riunione in videoconferenza CF2 propone un possibile tema, che viene accettato, successivamente durante la seconda settimana CF1, che aveva scordato il tema scelto, propone di fare un questionario. Tuttavia, viene prontamente fermato e informato dal capogruppo. Durante i giorni seguenti, vengono condivisi articoli e opinioni, ma la decisione finale di cosa scrivere e pubblicare resta di CF2. Ciononostante, in questa situazione ritengo che questa decisione più autoritaria trovi la sua spiegazione negli interessi personali di CF2, che come scrive anche nella conversazione di cui sopra, dovrà presto partire per uno scambio di studio in Giappone.

3.6.3 Virtual *ryuugaku* 1: gruppo 5

Per la scelta del tema della seconda settimana il capogruppo propone un tema in base ai suoi interessi personali e riceve il consenso da parte di tutti i membri del gruppo prima di selezionarlo come tema. Inoltre, il giorno dopo, con l'avvicinarsi delle esercitazioni di *jiyū kaiwa*, dà la possibilità agli altri membri di proporre altro, dimostrando la capacità di distaccare gli interessi personali dalla buona riuscita della collaborazione del gruppo.

C:今日は来週の自由会話の準備を始めたいと思います！では、テーマは子育てにしましたが、テーマを変えたいと思ったら、一緒に他のテーマについて考えましょう¹⁷⁴

Durante la terza settimana, una studentessa da una università giapponese parla dei temi usciti nei PG a *jiyū kaiwa*, dopodiché altri membri propongono di trattare proprio quei temi per la settimana seguente. Tuttavia, il capogruppo in virtù del fatto che era precedentemente stato scelto per la scrittura dell'articolo della settimana si intromette:

C:再来週のテーマについてですが、年金は良いテーマですけど、私はブログを書かなければな

¹⁷⁴ C: Oggi vorrei iniziare la preparazione per le lezioni della settimana prossima! Abbiamo scelto l'educazione dei bambini, però se qualcuno di voi volesse cambiare il tema, proponete pure!

らないので、医療保険について書きたいと思いました。皆さん、いかがでしょうか。¹⁷⁵

Dopo questa affermazione ottiene velocemente il consenso per poter spostare il tema che la maggioranza aveva proposto verso il tema da lui proposto.

3.6.4 Virtual *ryuugaku* 1: gruppi 6, 10, 11, 14, 16, 19 e 20

Questa categoria di gruppi si caratterizza attraverso una dinamica funzionale alla pratica collaborativa e democratica. Il capogruppo propone un tema vicino ai suoi interessi, ma al posto di ottenere l'approvazione generale in poco tempo, riceve una controproposta di discussione attraverso Zoom. Dal gruppo 6:

C:来週のテーマについて、成績のせいで学生の中の競争という問題について話すのはどうでしょう？:blush:

CF:また、テーマについて、ここで提案して、それから zoom で話し合って選ぶのはどう思いますか？¹⁷⁶

Come si può comprendere anche dal titolo di questo paragrafo, vi sono stati diversi (7) gruppi in cui la scelta del tema settimanale è avvenuta completamente attraverso la piattaforma Zoom. È necessario però riflettere su come avviene una scelta di gruppo quando si scrive e quando si parla. Fino ad ora ho presentato solamente casi in cui la scelta avveniva attraverso la chat di gruppo, ma in questi gruppi si è preferito una decisione attraverso interazioni orali. Sorge dunque il dubbio, è corretto nei confronti dei membri prendere decisioni solamente attraverso il linguaggio verbale? Risulta ovvio che molti studenti di lingua non posseggano competenze linguistiche o comportamentali per poter prendere la parola e proporre temi in una discussione verbale, tuttavia, il gruppo 6 trova un'ottima soluzione proponendo i temi in chat e solamente dopo decidere quali proposte possano essere trattate come tema settimanale, ottenendo così un processo democratico

¹⁷⁵ C: A proposito del tema della settimana dopo la prossima, il sistema pensionistico è un bel tema, però visto che tocca a me a scrivere l'articolo, mi piacerebbe scrivere sul sistema di assicurazioni sanitarie. Che ne pensate?

¹⁷⁶ C: A proposito del tema della prossima settimana, che ne pensate della competizione fra studenti a causa dei voti?

CF: Non sarebbe meglio fare le proposte qua [in chat] e poi discuterne su Zoom?

per le scelte comuni.

3.6.5 Virtual *ryuugaku* 1: gruppo 7

Anche il gruppo 7 utilizza Zoom per proporre nuovi temi settimanali. Riporto di seguito la maniera utilizzata dal *fukusekininsha* per rendere il processo più democratico possibile.

V: 先週の会議では色々な意見が出て、そのトピックの中で一つを選べればいいでしょうか。もちろん、もし新しいトピックに考えたらずひ教えて下さい。皆さんの意見を聞くのはいつも楽しみにしています。では、何か好きなトピックを選べたら、このトピックのエモジでこのメッセージにリアクションをお願いします。

- フェアトレード:smiling_face_with_3_hearts:
- 環境に気をつける | 自分ができること:earth_africa:
- 食品ロス:hamburger:
- 飢餓に対する有名人 | 意識向上キャンペーン:sunglasses:
- 家畜の代わりに最も野菜や作物を作る | 菜食主義者:cow2:
- 制度の弱さのせいで失業と貧困の問題:woman-bowing:
- 食べ物を安くするため会社のプロジェクト:cherry_blossom:
- 新しいトピックのアイデアがある人:sparkles:¹⁷⁷

In questa istanza il *fukusekininsha* trascrive tutti i temi proposti in chiamata zoom dimostrando

¹⁷⁷ V: Nella riunione della settimana scorsa abbiamo proposto molti temi, che ne dite di sceglierne uno? Ovviamente, possiamo proporne anche di nuovi. Potete selezionare il tema che più vi piace utilizzando le reaction!

- fair trade
- cosa si può fare per salvaguardare l'ambiente
- spreco di cibo
- sostenitori della lotta alla fame e compagne
- dall'allevamento animale alla coltivazione
- problemi sistemici che causano disoccupazione e povertà
- progetti sociali per ridurre i prezzi degli alimenti
- nuove proposte

un'ottima capacità di leadership democratica. Oltre a questa occasione, non sono rare le volte in cui crea momenti di discussione, chiedendo ai membri di cosa vogliono fare e riassumendo le proposte fatte dagli altri.

3.6.6 Virtual *ryuugaku* 1: gruppi 8, 15 e 18

In questi gruppi non sono stati inviati molti messaggi, rispettivamente 374, 331 e 516. Sorge il dubbio di come possa avvenire sia un dibattito sulla scelta dei temi, sia una discussione sui temi stessi. Innanzitutto, presento due estratti dal gruppo 8.

C:はい、来週のテーマ一緒に考えて選びましょう。私は mini topic のリスクを作っそろそろ送ります！「イタリア/日本では観光客はどのように見られますか（皆さんの経験?）」とか「持続可能な観光」とかはどう思いますか。

V:私は二番いいと思います:exclamation:

C:分かりました！じゃあ二番しましょう！¹⁷⁸

In questo primo esempio la conversazione avviene solamente fra il *sekininsha* e il *fukusekininsha*, nella quale decidono il tema senza aspettare una possibile risposta degli altri PA.

CF:それに私はまだ次のテーマわかりませんでした。どんなテーマを選びましたか？

V:新しいテーマといえば、「旅行の企画と準備」はどうですか？または、旅行の前に何をしようがいいかな？¹⁷⁹

In una settimana successiva, quando vi sono dei dubbi da parte dei PA del gruppo il *fukusekininsha* prende l'iniziativa e propone un tema che verrà poi scelto senza attendere né il consenso degli altri membri, né controproposte. In questi gruppi troviamo una presa di posizione più autoritaria da parte degli studenti in posizione di potere. È importante notare la correlazione fra la scarsa quantità di messaggi e le posizioni più dure sulla scelta dei temi senza rispettare le posizioni altrui.

¹⁷⁸ C: Scegliamo insieme il tema della prossima settimana? Vi invio una lista. Che ne pensate di “come vengono visti i turisti in Giappone e in Italia (partendo dalle vostre esperienze)” oppure “turismo sostenibile”?

V: A me va bene la seconda opzione.

C: Capito! Allora facciamo quella!

¹⁷⁹ CF: Non ho capito quale sarebbe il tema della prossima settimana, qual è?

V: Io proporrei “preparazioni e piani per i viaggi”, che ne pensate?

Il gruppo 18 si differenzia solamente a partire da metà progetto in poi, in cui la partecipazione di un membro di un'università giapponese aumenta significativamente (scrivendo in totale il 29,7% totale dei messaggi del gruppo).

C:来週の小テーマはどうすればいいですか?:thinking_face: 学習方法はどう思いますか?

G:学習方法、いいと思います!私も自由会話で少し話しました。キーワード〔場所〕に限定して話してみても良いかもしれませんね!たとえば、自然(海、山、川など)の中で学ぶとか。どうしても、「学習」と聞くと、机・椅子・ノート・ペンをイメージしてしまいましたが、それだけではないと思います。なので、体を動かしたりするような学習方法についても話してみたいですね。

CF:学習方法はいいテーマと思います。私にとって、これについて話すことがありますね。

C:それは本当にいいアイデアだと思います!自然でも学んだことができます。すぐ、私たちの部屋に考えるけど、体を動かして、自然と触れ合うことも大切ですね。特別な学習方法も話してみましようか。¹⁸⁰

Questo momento rappresenta un momento di svolta per il Gruppo 18, la passione e l'entusiasmo di G, permettono a tutto il gruppo di partecipare più attivamente e prendere successivamente scelte di gruppo, invece che individuali.

3.6.7 Virtual *ryuugaku* 1: gruppi 9, 13, 17

Questi tre gruppi sono accomunati sia da comportamenti che dal rapporto di messaggi inviati dai capigruppo. Se considerata la somma dei messaggi del *sekininsha* e del *fukusekininsha*, troviamo che rispettivamente il 64,2%, il 73,2% e il 75,1% dei messaggi totale del gruppo sono stati inviati dai due membri in posizioni prioritarie (su un totale di 5 membri per gruppo). Generalmente, non sembrano esserci prese di posizioni tali da pensare a strutture di potere complesse o che un membro voglia sopraffare gli altri, tuttavia, risulta peculiare la mancanza di

¹⁸⁰ C: Cosa scegliamo come tema per la settimana prossima? Che ne dite dei metodi di apprendimento?

G: Ottimo! Ne ho parlato anche nei PG. Penso che potremmo anche concentrarci sul luogo! Per esempio, imparare nella natura. Spesso quando si parla di studio si pensa alla scrivania, però l'apprendimento non si limita a quello. Per me potremmo parlare di ciò.

CF: Ottima idea!

C: Fantastico! Si pensa subito allo studio in stanza, ma si può apprendere anche nella natura! Parliamo di metodi speciali di apprendimento allora?

conflitti. Una scelta democratica prevede che il suo risultato valga per tutti i membri del gruppo,¹⁸¹ perciò si può considerare questi gruppi come poco coinvolti. Quasi sempre vi è una sola proposta che non viene discussa, ma accettata all'unanimità. Probabilmente la grande presenza dei capigruppo non trova spiegazione nella loro presenza eccessiva, ma nella mancanza di partecipazione da parte degli altri membri.

3.6.8 Virtual *ryuugaku* 2: gruppo 1

Attraverso il primo gruppo di VR2 possiamo notare un cambiamento considerevole rispetto al primo progetto. Di seguito presento alcuni esempi e una breve analisi.

C:多分、次のポストにそのことについて話したらどう？ TooGoodToGo のアプリはまだそんなに人気になってないから、それを紹介することはいいアイデアだと思います¹⁸²

Un membro parla di un tema toccato durante le esercitazioni di *jiyū kaiwa* e inizia a presentarlo agli altri membri del gruppo. Il capogruppo lo invita a seguire il tema di cui è interessato e renderlo come tema della settimana, sfruttando l'interesse generale per incoraggiare un membro.

C:どちらも重要なテーマなので、両方について書いた方がいいと思います。¹⁸³

La settimana seguente, il capogruppo incoraggia a perseguire i temi che due membri hanno proposto, trasformando un possibile conflitto in uno sforzo collaborativo dialogico.

G:お疲れ様です！今週のテーマはどうなりそうですか？

C:私のグループも家庭でできる解決策についてちょっと考えてみました～ 無駄に食べ物を捨てないように。このテーマについて、投稿を書くことができますか？

CF:皆さん時間があったら、週末の前に早く一緒にポストのテーマを決めましょう！ 😊¹⁸⁴

Gli effetti delle azioni del capogruppo sono riscontrabili nell'entusiasmo generale della ricerca

¹⁸¹ Tom CHRISTIANO, Sameer BAJAJ, "Democracy", in Edward N. Zalta (a cura di), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2022, <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/democracy/>, 26 giugno 2022.

¹⁸² C: Che ne dici di parlare di quello nel prossimo articolo? TooGoodToGo non è ancora così tanto famoso, quindi penso sia un'ottima idea presentarlo sul blog!

¹⁸³ Sono entrambi temi molto importanti, sarebbe meglio scrivere di entrambi!

¹⁸⁴ G: Ciao a tutti! Cosa scegliamo come tema della settimana?

C: Nel mio PG abbiamo pensato a soluzioni da attuare anche in casa! Per non sprecare il cibo. Vi va di scrivere a riguardo?

CF: Ragazzi, se avete tempo scegliamo il tema prima del fine settimana!

di un tema settimanale, non competitivo ma collaborativo.

3.6.9 Virtual *ryuugaku* 2: gruppi 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12 e 13

I gruppi che prendiamo ora in considerazione rappresentano la maggioranza dei gruppi in questo secondo progetto, prevedono un processo molto simile, perciò, ho ritenuto necessario metterli nello stesso paragrafo.

Tutti questi gruppi hanno iniziato con una prima riunione settimanale in cui hanno diviso il lavoro di scrittura di settimana in settimana, spesso decidendo sin da subito chi si occuperà di scrivere l'articolo per il blog in ognuna delle 8 settimane del progetto. Vengono creati documenti Google Docs in cui segnare sia un possibile tema della settimana (in alcuni casi decidono senza nessun tipo di discussione), sia una bozza degli articoli, che di settimana in settimana verranno scritti e commentati da tutti. In generale, vi è un altissimo livello di collaborazione e coordinazione. Questo ha permesso a ogni persona di trovare un tema importante per sé e poterlo discutere e affrontare nel gruppo, specialmente nelle videoconferenze. A una prima lettura approssimativa dei dati sembra che ogni argomento sia scelto senza nessun processo collettivo, eppure, è l'ottima organizzazione che permette di velocizzare la scelta e potersi concentrare sul dialogo e la scrittura, spesso motivata anche da motivi personali.

CF: どうしてでしょうね 🍷 多分子供の時から、いつも海や海の生物に興味があったからです。それに、海を泳ぐことは大好きですが、イタリアの海はいつもゴミで汚いので、最近泳げないんです。これは人間のせいですから、海の大切さについて話そうと思いました！¹⁸⁵

3.6.10 Virtual *ryuugaku* 2: gruppi 4 e 7

Anche questi gruppi funzionano similamente ai gruppi del paragrafo precedente, ma sono accomunati da un membro in particolare (capogruppo del gruppo 4 e un membro del gruppo 7), che nonostante cerchino una collaborazione fra tutti i membri del gruppo, richiedono e propongono

¹⁸⁵ CF: Perché, eh? Forse perché da quando ero piccolo ho sempre avuto un interesse per il mare e le sue creature. Inoltre, adoro nuotare nel mare e visto che il mare italiano è spesso inquinato dalla sporcizia, non ci posso nuotare. È colpa della nostra società, quindi ho pensato di parlare dell'importanza dei mari!

spesso delle fonti più autorevoli. Non sembra essere stato un problema nello svolgimento del progetto e delle discussioni in videoconferenza.

C: Blossom はめっちゃいいページですね！だが、参考文献を書くとき、Instagram を引用するのはちょっと... きちんと記事などの URL を調べたほうがいいと思います¹⁸⁶

3.6.11 Virtual *ryuugaku* 2: gruppo 10

Il gruppo 10 rappresenta l'eccezione di VR1. Dagli estratti seguenti si può dedurre l'autorità del capogruppo, decisamente superiore a quella di ogni altro gruppo.

C: ミーティングは気候変動について日本語で話さなければならないことです。毎週私がテーマや活動を決めます。それほかには、テーマに関係を持って自分で調べられてた資料やニュースを話してください。これは非常に推薦されます。自分で調べられた資料は、ミーティングに気候変動について考えをうちたて、ミーティングの内容・ミーティングの時間を埋められるためです。責任感が強いにしてください。各会議は最低の1時間にします。¹⁸⁷

Alla prima settimana per evitare dopo aver proposto un'attività per conoscersi attraverso una videochiamata, si giustifica a organizzare tutto da solo: dalla divisione dei compiti alla scelta dei temi. Con le decisioni prese semplifica il processo, in modo da poter discutere solamente dei temi, proprio come se fosse un tradizionale attività svolta all'apprendimento linguistico e con nessun altro fine. Inoltre, seppur è da tenere in considerazione che potrebbe non esserne stato consapevole, il registro linguistico scelto può trasmettere i messaggi come se fossero degli ordini.

CF: 毎週自由会話のためテーマを選んで、meeting にそのテーマを紹介するのはいいアイデアだと思います。各人は興味にあるテーマを紹介して、皆さんの意見をシェアして、もっと自由に話す環境になると思います。自由会話のように話しやすい環境を作るのは必要だと思います。

C: それはとてもいいだと思います！じゃあ、私のテーマをしませんね。フランチェスカさんは決めてませんか。明日のミーティングには**何かについて**話さければなりません。問題は時間がないと、ミーティングは日曜日にしましょうか。テーマを撰ぶのは全員の責任なんです。¹⁸⁸

¹⁸⁶ C: Blossom è un'ottima pagina! Però, quando scriviamo un articolo fa un po' brutto citare una pagina di Instagram... Penso sia meglio cercare un sito web più autorevole.

¹⁸⁷ C: Durante il *meeting* dobbiamo parlare in giapponese di cambiamento climatico. Per ogni settimana deciderò l'argomento e le attività. Inoltre, vi prego di cercare materiale o notizie a riguardo di ogni tema settimanale. Questa parte è estremamente consigliata. Il tempo del meeting lo riempiamo con lo scambio delle opinioni a riguardo del tema. Vi prego di avere un forte senso di responsabilità. Ogni riunione sarà di almeno un'ora.

¹⁸⁸ CF: Penso sia una bella idea parlare del tema portato a *jiyū kaiwa* anche nel nostro *meeting*. Così si potrebbe parlare di un tema che ci interessa personalmente e scambiarci opinioni, visto che penso ci sia la

Dopo quasi un mese dall'inizio del progetto, un altro studente si oppone, proponendo una maniera alternativa per svolgere le attività, in quanto sente la necessità di un ambiente con meno limitazioni. Il capogruppo reagisce mollando subito tutta la sua organizzazione, ma ricordando che la responsabilità della scelta è di tutti. Questo è uno sviluppo considerevole, in quanto nonostante l'oppressione da parte di una figura di potere, nel corso del progetto i restanti membri hanno preso posizione in maniera da cambiare l'attività e prendere il potere sulle scelte. Se inizialmente le scelte venivano fatte da una figura sola, nella seconda metà del progetto la scelta diventa democratica e in base agli interessi.

3.7 Questionari: motivazioni e dati rilevanti

Durante il corso dei progetti sono stati svolti diversi questionari. Per ogni progetto sono stati svolti 3 questionari intermedi (uno indirizzato ai partecipanti dei PG, uno ai PA cafoscarini e uno ai PA dalle università giapponesi) e 3 questionari finali, per un totale di 12 questionari. In VR1 i questionari intermedi sono stati svolti l'1 marzo 2021 e quelli finali l'1 aprile 2021, mentre in VR2 sono stati somministrati il 2 novembre 2021 e l'1 dicembre 2021.

. In questa sezione analizzerò solamente la risposta a due domande presenti in tutti i questionari, analizzando solamente gli studenti PA, quindi escludendo gli studenti dei PG in quanto studenti non partecipanti.

	Studenti cafoscarini		Studenti dalle università giapponesi	
VR1	80	69	21	8
VR2	33	36	21	25

Tabella 6: numero di studenti che hanno risposto al questionario intermedio (a sinistra) e

necessità di creare un ambiente dove si possa parlare più liberamente.

C: Va bene! Allora non facciamo più i miei temi. Sceglieresti tu, Francesca? Al *meeting* di domani dobbiamo parlare di "qualcosa". Se c'è troppo poco tempo, vi va se spostiamo il *meeting* a domenica? Scegliere il tema è responsabilità di tutti.

conclusivo (a destra).

La prima domanda di cui tratterò è la seguente:

“In base alla tua personale esperienza di apprendimento/studio linguistico, quanto reputi che questa attività ti stia aiutando a sviluppare abilità di interazione/dialogo?”

Il progetto NoLBrick punta a una didattica dialogica, come visto nel capitolo 1 e 2, perciò è importante misurare l'avanzamento su questo fronte. Inoltre, come tutto il resto del questionario, lo scopo è far riflettere gli studenti su temi impliciti, ai quali se non si dedica uno spazio apposito possono sorvolare. L'utilizzo della parola “dialogo (*taiwa* 対話)” nei questionari è necessario per collegare un'abilità linguistica al significato del progetto. Presento ora i dati.

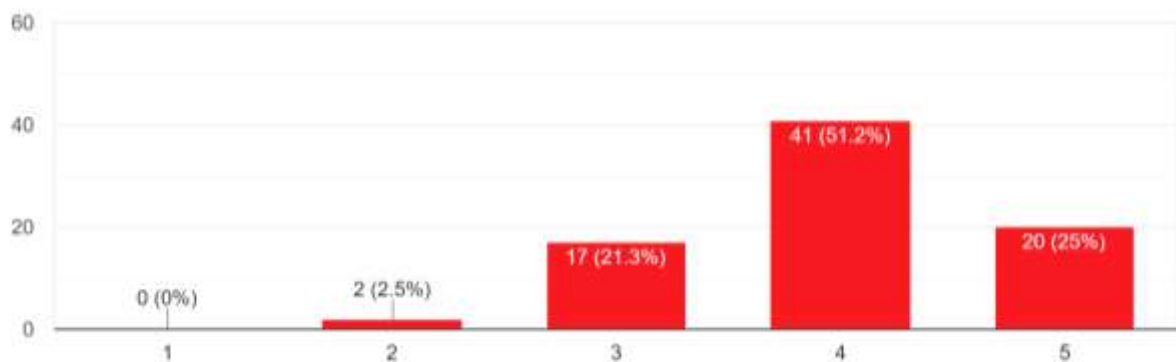


Figura 1: risposte al questionario intermedio degli studenti cafoscarini partecipanti a VRI.

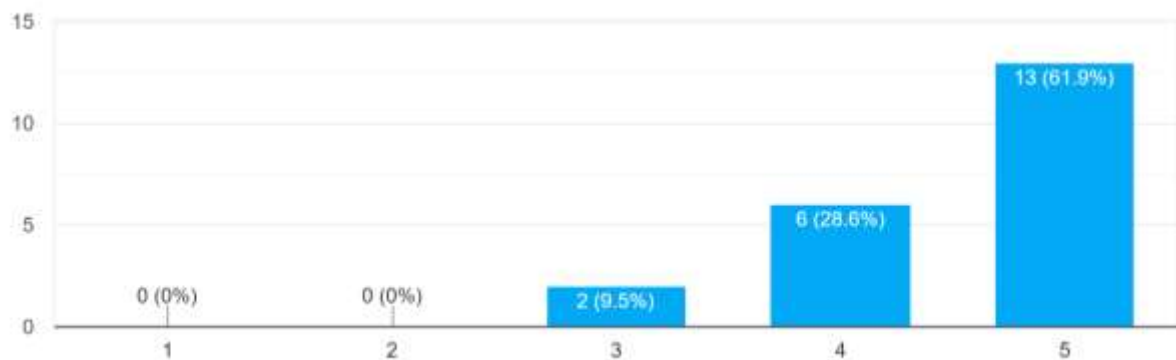


Figura 2: risposte al questionario intermedio degli studenti dalle università giapponesi

partecipanti a VR1.

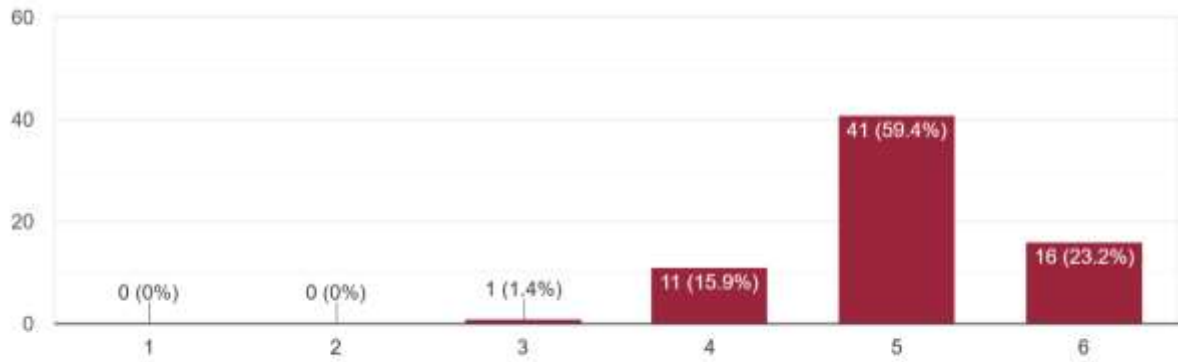


Figura 3: risposte al questionario conclusivo degli studenti cafoscarini partecipanti a VR1.

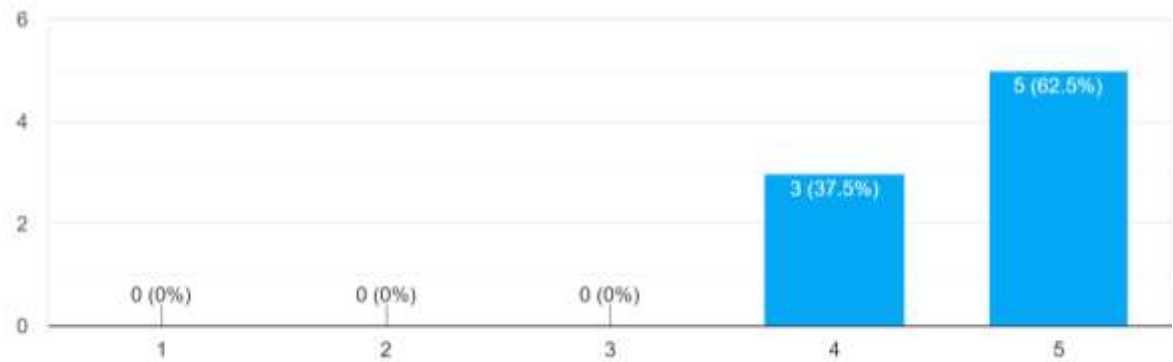


Figura 4: risposte al questionario conclusivo degli studenti dalle università giapponesi partecipanti a VR1.

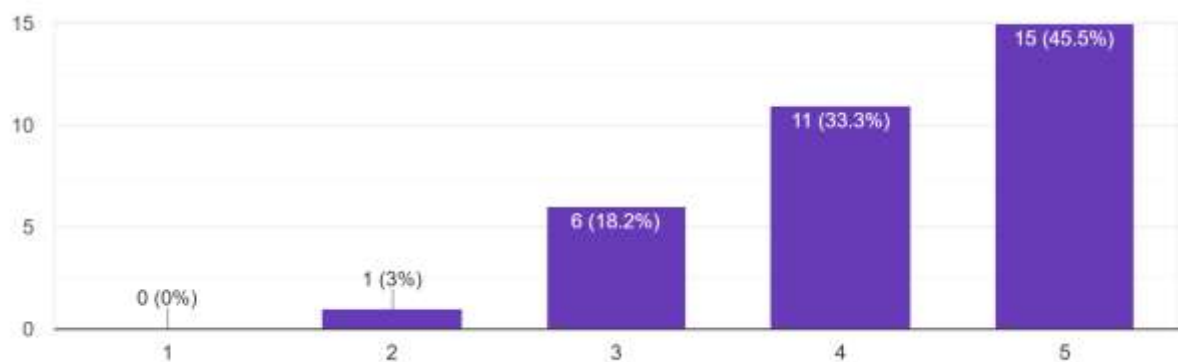


Figura 5: risposte al questionario intermedio degli studenti cafoscarini partecipanti a VR2.

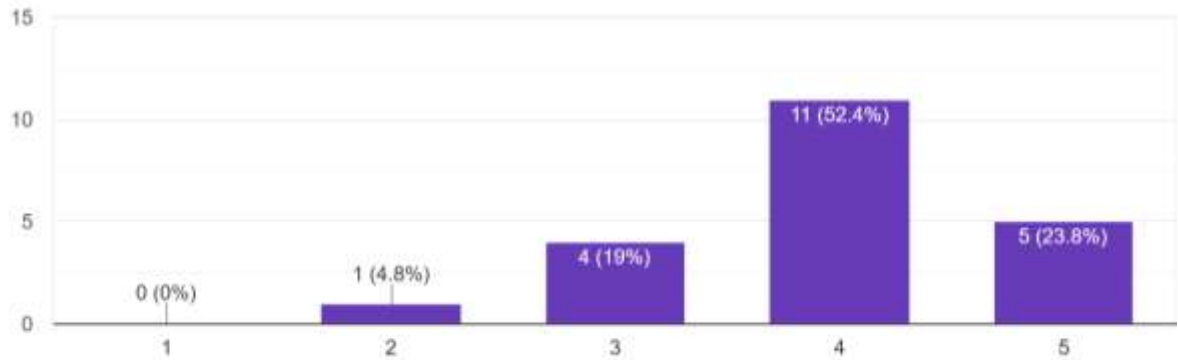


Figura 6: risposte al questionario intermedio degli studenti dalle università giapponesi partecipanti a VR2.

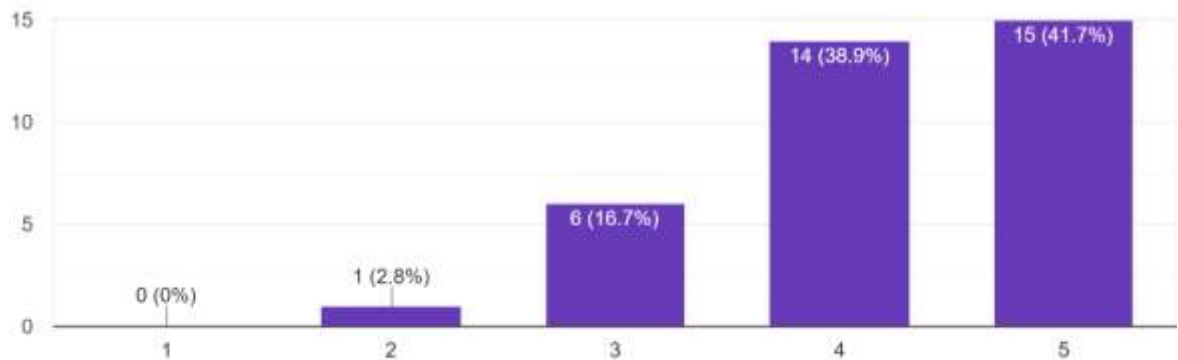


Figura 7: risposte al questionario conclusivo degli studenti cafoscarini partecipanti a VR2.

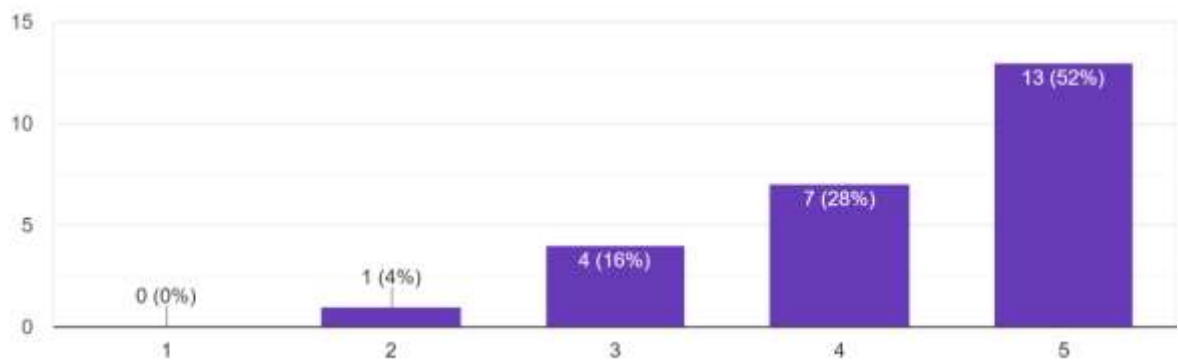


Figura 8: risposte al questionario conclusivo degli studenti dalle università giapponesi partecipanti a VR2.

Guardando i grafici si può notare come in VR1, se considerato il minor numero di risposte al secondo questionario, i dati siano molto simili, quasi identici, fra il questionario intermedio e

quello conclusivo, sia per i PA dall'Università di Ca' Foscari, che per quelli dalle università giapponesi.

Anche in VR2 non sono presenti stravolgimenti considerando l'aumento di risposte nel secondo questionario, ma risalta comunque il grande aumento di risposte con il valore più alto nel questionario somministrato agli studenti delle università partner. Possiamo, dunque, notare la correlazione fra gli ambienti più organizzati dai PA in VR2 e la percezione più alta dell'aumento delle abilità di dialogo negli studenti dalle università giapponesi.

Di seguito propongo una tabella che illustra la seconda domanda del questionario preso in esame in questo capitolo. Questa domanda segue una domanda sulla responsabilità sociale. Inoltre, viene presentato l'obiettivo nella descrizione della domanda, specificando che si cerca di comprendere il processo delle decisioni collettive e democratiche.

In caso di proposte concrete, le avete pensate insieme? Ovvero, avete raggiunto una proposta o una soluzione attraverso il dialogo all'interno del gruppo?								
	VR1				VR2			
Sì	49 (61,3%)	44 (63,8%)	14 (66,7%)	6 (75%)	19 (57,6%)	27 (75%)	13 (61,9%)	11 (44%)
Ho spinto per la mia proposta	3 (3,7%)	5 (7,2%)	0	0	0	1 (2,8%)	0	0
Ho accettato passivamente una proposta altrui	4 (5%)	3 (4,3%)	7 (33,3%)	1 (12,5%)	1 (3%)	1 (2,8%)	8 (38,1%)	12 (48%)
No, nessuna proposta	12 (15%)	17 (24,6%)	0	1 (12,5%)	7 (21,7%)	4 (11,1%)	0	2 (8%)
Altro, che non sia no	12 (15%)	0	0	0	6 (17,7%)	3 (8,3%)	0	0

Tabella 7: risposte alla domanda sopra indicata nell'ordine: studenti cafoscarini al questionario intermedio e finale, poi studenti dalle università giapponesi al questionario intermedio e finale.

In VR1 sono presenti due cambiamenti evidenti fra le risposte dei cafoscarini. Nonostante il minor numero di risposte nel questionario finale, sono aumentati significativamente sia gli studenti che hanno dichiarato di spingere per la loro proposta (+3,5%), sia quelli che hanno dichiarato che non ci sono state proposte (+9,6%). In VR2, considerando le risposte degli studenti di Ca' Foscari, abbiamo un aumento di "sì" del 17,4%, mentre una diminuzione dalla parte degli studenti delle

università giapponesi del 17,9% (tuttavia, in valore assoluto è una diminuzione di solamente due voti). Gli studenti delle università giapponesi che hanno accettato passivamente una proposta sono aumentati del 9,9% fra il questionario intermedio e quello finale. Mentre diminuiscono gli studenti cafoscarini che affermano che non ci sono state proposte (-10,6%). I dati che ritengo più interessanti si trovano nel confronto fra i questionari finali di VR1 e VR2. Gli studenti cafoscarini che hanno risposto che le proposte sono state pensate insieme passano dal 63,8% al 75% e quelli che affermano di aver spinto per la propria proposta diminuiscono da 7,2% a 2,8% in VR2. Ne consegue una maggiore collaborazione e minor polarizzazione del potere.

3.8 Risultati: le decisioni e i valori degli studenti

Come ho evidenziato nel corso della presentazione dei dati, le maggiori differenze si riscontrano fra VR1 e VR2. Riassumendo le differenze principali fra i due progetti sono tre: il numero ristretto di partecipanti con un rapporto più equo fra partecipanti dall'Università Ca' Foscari di Venezia e dalle università partner in Giappone; le attività nei PG sono state possibili per tutti i partecipanti in VR1, mentre in VR2 solamente dagli studenti di Ca' Foscari; i capigruppo in VR1 sono stati scelti in base alle ore che avrebbero dovuto dedicare al progetto, mentre in VR2 in base alla loro partecipazione al corso di glottodidattica della lingua giapponese tenuto dalla coordinatrice generale del progetto. Tutti e tre questi fattori hanno un'influenza diretta sui risultati.

La possibilità di partecipare alle attività dei PG solo per gli studenti di Ca' Foscari in VR2 determina un grande scambio di opinioni riguardo a temi e opinioni a cui gli studenti esterni non avevano ancora potuto pensare, determinando un loro maggiore coinvolgimento; spesso sono stati individuati temi settimanali proprio grazie a questi dialoghi. Inoltre, anche il numero più contenuto di partecipanti ha permesso una partecipazione più estesa; come visto all'inizio di questo capitolo la deviazione standard tra la media dei messaggi inviati per membro è diminuita di 80,5,

significando una partecipazione da tutti i membri. Infine, il percorso che i capigruppo hanno affrontato in VR2, ritengo sia il fattore più altamente determinante. Se da un lato la lettura delle teorie critiche ha permesso ai capigruppo di comprendere più a fondo lo scopo dell'attività, dall'altro la continua riflessione e analisi settimanale delle attività svolte li ha portati su un dialogo con loro stessi e fra loro stessi, processo fondamentale anche nel pensiero di Freire, che interpreta gli uomini come essere riflessivi e quindi che possono attuare la prassi.¹⁸⁹

In 3.7 i dati mostrano come i cambiamenti attuati fra VR1 e VR2 abbiano portato a uno sviluppo maggiore delle capacità percepite di dialogo e di interazione linguistica. Inoltre, si trova anche un aumento significativo delle decisioni di gruppo e un minor numero di studenti che cercano di prevalere nelle scelte di gruppo. Tuttavia, si può notare anche come gli studenti delle università giapponesi in VR2 abbiano espresso una minore partecipazione alle decisioni collettive (-31%) e una maggiore passività nell'accettazione delle scelte di altri (+35,5%). Questa tendenza trova spiegazione nell'impossibilità di partecipazione alle attività dei PG, che nonostante abbia permesso un dialogo più florido in chat, ha probabilmente allontanato diversi studenti.

Attraverso i dati di 3.6 possiamo notare come in VR2 solamente un gruppo ha avuto un capogruppo mosso da valori autoritari, mentre in VR1 vi sono stati diversi gruppi che spesso sono caduti nella necessità di un potere centrale che prenda le decisioni. Tuttavia, anche nel caso del gruppo 10 di VR2 (3.6.12), gli altri membri sono stati in grado di ribaltare la situazione di potere e riprendere la libertà in uno spazio di dialogo, cosa che in VR1 non è mai successo. Se in VR1 quasi tutte le istanze autoritarie sono spiegabili con una necessità, in VR2 sembra essere un valore personale del capogruppo, che nonostante sia in possesso di nuovi mezzi per affrontare la situazione, decide di imporsi.

Le decisioni sono, dunque, generalmente collettive, ma in mancanza di un processo di

¹⁸⁹ FREIRE, *La pedagogia...*, cit., p. 141.

riflessione sono tendenzialmente più spinte da interessi del singolo rispetto al gruppo e poter prevalere sugli altri è visto come un modo giustificabile, se si tratta di parlare di ciò che si vuole, come si vuole. Tuttavia, contrariamente alla mia supposizione iniziale, non solo i valori politici dei capigruppo influenzano le strutture di potere all'interno di progetti pedagogici. Alle volte è il *fukusekininsha* (3.6.5), altre volte è un partecipante come nel gruppo 4 di (3.6.2). Infine, nel gruppo 10 (3.6.12) di VR2 è stato un membro senza ruolo di potere a ribaltare la situazione.

L'approccio dialogico che oltrepassa lo scopo dell'approccio comunicativo, ossia quello di comprendere le lingue come comunicazione e creare attività di conseguenza,¹⁹⁰ permette di cambiare le dinamiche di potere. Negli approcci situazionali in uso non vi è spazio per strutture di potere orizzontali, ma solamente verticali, in cui l'insegnante sovrasta gli studenti. Con la rimozione di un potere centrale e la distribuzione delle responsabilità si possono osservare strutture di potere che si creano e si modificano in base ai valori dei singoli. Anche il ruolo e le conoscenze dei membri possono influenzare, se da un lato i *sekininsha* sentivano maggior potere in quanto coloro che detenevano la responsabilità, dall'altro i *daihyōsha* hanno solamente dovuto riportare le parole e le opinioni degli altri membri, creando un processo democratico. In VR2 la minor autorità e il maggior incoraggiamento alla partecipazione al discorso hanno creato ambienti dialogici.

¹⁹⁰ Scott THORBURY, "Communicative language teaching in theory and practice", in Graham Hall (a cura di), *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, New York, Routledge, 2016, pp. 227-233.

4 Conclusioni

Riconsiderando il titolo di questa tesi vorrei ora parlare dei tre concetti chiave esplorati lungo l'analisi dei casi di studio: la partecipazione, l'autonomia e la democrazia.

La stessa domanda di ricerca, ovvero come i valori politici-morali possano influenzare le dinamiche di potere, mira a ricercare i processi democratici in atto all'interno dei vari gruppi.¹⁹¹ La partecipazione e l'autonomia sono due aspetti dialettici della democrazia, se da un lato è necessaria la partecipazione per prendere decisioni collettive vincolanti per il gruppo,¹⁹² ciò non può succedere senza autonomia dei singoli individui. Come visto ivi in 2.1, un valore altro non è che un giudizio sulla correttezza di un modo di agire, ma che allo stesso tempo non per forza determina le azioni degli individui. Per questo, l'autonomia è fondamentale nel processo democratico. Nel capitolo precedente ho presentato studenti che hanno espresso con le proprie azioni valori più autoritari e altri che si sono basati su valori più liberali. Nella maggioranza dei casi in VR2, azioni collettive, ma motivate personalmente attraverso l'autonomia dei singoli, portano alla creazione di un libero ambiente democratico. Questi sono i “competing discourses”¹⁹³ che possono entrare nell'ambiente pedagogico quando si passa da un approccio comunicativo a uno dialogico. Un ambiente dialogico non può essere altro che democratico, i dati dal gruppo 10 di VR2 (3.6.12) sono un esempio lampante di come non è possibile creare dialogo basandosi su valori autoritari e solamente attraverso l'emancipazione liberatoria dei membri si è potuta vedere una progressione verso un ambiente più libero. Con questi progetti si è fatto un passo importante nella direzione indicata da Freire che, pensando a una pedagogia liberatoria, scrive del dialogo

¹⁹¹ Cfr. con il paragrafo 1.5.

¹⁹² Tom CHRISTIANO, Sameer BAJAJ, “Democracy”, in Edward N. Zalta (a cura di), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2022, <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/democracy/>, 26 giugno 2022.

¹⁹³ MENARD-WARWICK, MORI, REZNIK, MOGLEN, “Values in...”, cit., p. 557.

come di un'azione democratica emancipatoria:

“La collaborazione, come caratteristica dell'azione dialogica, che si verifica tra soggetti, anche a livelli distinti di funzioni, e quindi di responsabilità si può realizzare soltanto nella comunicazione.

Il dialogo, che è sempre comunicazione, crea le premesse della collaborazione. Nella teoria dell'azione dialogica, non c'è posto per la conquista delle masse agli ideali rivoluzionari, ma per la loro adesione.

Il dialogo non impone, non manovra, non addomestica, non fa slogan.”¹⁹⁴

Una posizione simile è presa dalla *welfare linguistics*, che punta al benessere della società dal punto di vista linguistico. Se la lingua è comunicazione,¹⁹⁵ allora per Freire è anche dialogo. La *welfare linguistics* se letta con questa chiave implica che un gruppo linguisticamente dominato, altro non è che un gruppo che ha minori possibilità di accesso al dialogo, a causa di una mancanza di capitale linguistico. Tuttavia, così facendo anche il gruppo linguisticamente dominante perde la possibilità di dialogo. Secondo Freire “Non esiste quindi nella teoria dialogica dell'azione un soggetto che domini attraverso la conquista e un oggetto dominato.”¹⁹⁶ È compito della pedagogia “enabling new individuals to join an existing language community in order to participate in and contribute to it.”¹⁹⁷ Infatti, Hirataka scrive della necessità di una collaborazione delle scienze pedagogiche, in modo che vi possano rientrare tutti i gruppi linguistici,¹⁹⁸ questi progetti si sono allineati con le considerazioni di Hirataka, mettendo finalmente in pratica un tentativo di *welfare linguistics* che può essere replicato in contesti diversi.

4.1 Implicazioni per le future ricerche e progetti didattici

Ritengo sia necessario e possibile utilizzare la stessa metodologia per analizzare progetti futuri;

¹⁹⁴ FREIRE, *La pedagogia...*, cit., p.186.

¹⁹⁵ THORNBURY, “Communicative language...”, cit., p. 224.

¹⁹⁶ FREIRE, *La pedagogia...*, cit., p.186.

¹⁹⁷ HEINRICH, “Managing Japanese...”, cit., p. 432.

¹⁹⁸ HIRATAKA, “Uerufea...”, cit., p. 18.

inoltre sarebbe molto interessante continuare ad analizzare lo stesso corpus di dati con differenti domande di ricerca. Per esempio, ritengo di estrema necessità confrontare gli errori grammaticali formali da parte degli studenti italo-foni con la comprensione dei messaggi da parte degli studenti delle università giapponesi, per comprendere se la comunicazione è in qualche modo disturbata da competenze minori. Inoltre, grazie alla quantità di dati è possibile effettuare diverse analisi quantitative a supporto degli studi sulla *citizenship education*, come intesa da Hosokawa, Mariotti e Ichishima.¹⁹⁹ Nella letteratura sono quasi sempre presenti dati di tipo qualitativo, lasciando quelli di tipo quantitativo ad altri tipi di analisi, come quelle puramente linguistiche; tuttavia, ritengo che anche ricerche di questo paradigma possano beneficiare ampiamente da questi dati, portando finalmente a dati comparabili fra progetti, che permetterebbe di valutare la riuscita di un progetto durante il suo stesso svolgimento, permettendo una ricerca-azione più efficace.²⁰⁰ (cit. necessaria) Inoltre, renderebbe possibile uno sguardo longitudinale, potendo così comprendere come avanzare e cambiare le metodologie pedagogiche nel corso degli anni. Da un punto di vista più qualitativo invece, ritengo che sia fondamentale confrontare la figura dei *sekininsha/daihyōsha* con quella del facilitatore di numerosi altri progetti. La disparità di potere tra facilitatore e studenti è risultata evidente in altri progetti,²⁰¹ come cambia se al posto di un facilitatore esterno, il suo ruolo viene svolto da un membro interno a cui vengono assegnate più responsabilità? Inoltre, come potrebbe cambiare se questa figura venisse eletta all'interno del gruppo? Ancora, che influenza ha il registro linguistico utilizzato dagli studenti cafoscarini? È utile o è un ostacolo alla

¹⁹⁹ Hosokawa Hideo, Ōtsuji Emi, Marcella Mariotti (a cura di), *Shiminsei keisei to kotoba no kyōiku: bogo, daini gengo, gaikokugo o koete* (La formazione della cittadinanza e l'educazione linguistica: oltre al concetto di lingua madre, seconda lingua e lingua straniera), Tokyo, Kuroshio.

細川英雄、尾辻恵美、マルチェッラ・マリオッティ (編)、『市民性形成とことばの教育、母語・第二言語・外国語を超えて』、くろしお出版、2016.

²⁰⁰ David AVISON, Francis LAU, Michael MYERS, Peter Axel NIELSEN, "Action research", *Communications of the ACM*, 42, 1, 1999, pp. 94-97.

²⁰¹ ALESSANDRINI, "No-Level...", cit.

collaborazione con altri studenti internazionali? Infine, perché i temi di attualità o di azione politica sono alle volte visti come poco interessanti nonostante appartengano ai valori degli studenti?²⁰² Tutte queste analisi potrebbero essere svolte anche con un caso di studio più mirato, guardando le dinamiche di un solo gruppo, di modo che si possa analizzare nel dettaglio senza dover svolgere una riduzione significativa dei dati.

4.2 Limiti della ricerca e prospettive delle pedagogie della lingua giapponese

Questa ricerca ha dato una prima risposta al quesito di ricerca; tuttavia, è necessario proseguire con un'analisi più empirica sui valori politici-morali degli studenti. In questa ricerca non sono state svolte interviste che avrebbero potuto aiutare a sviluppare una mappatura più accurata degli studenti. Inoltre, se lo scopo di questa pedagogia è la coscientizzazione, allora è necessario far riconoscere agli studenti tutti gli atti di violenza simbolica.²⁰³ Le loro azioni potrebbero essere influenzate maggiormente dalla naturalizzazione della cultura dominante e non da valori personali. Questa ricerca, dunque, manca della stratificazione dei dati necessaria a una mappatura, per cui sarebbe necessario molto più tempo e seguire i partecipanti ai progetti anche al di fuori dei casi di studio. Per esempio, un grosso limite è rappresentato dalla mancanza di dati dalle attività in PG delle *jiyū kaiwa*. Tuttavia, per poter effettuare uno studio di questa portata risulterebbe necessario molto più tempo e possibilmente la restrizione dell'indagine a pochi gruppi di PA.

Le problematiche causate dalla pandemia sono evidenti ed è chiaro che negli anni a venire molto dal punto di vista didattico tornerà come prima. Tuttavia, sarebbe anacronistico cercare di tornare alle metodologie didattiche del periodo pre-pandemico senza proseguire con una rinnovata comprensione del futuro della nostra società. Un modo per poter rispondere a questa nuova

²⁰² Durante l'analisi delle chat, è apparso ricorrente come alcuni temi (per esempio, la lotta alla fame nel mondo) siano risultati meno popolari di altri, nonostante siano considerati importanti dalla maggioranza degli studenti.

²⁰³ BOURDIEU, PASSERON, *Reproduction...*, cit., p. 18.

esigenza è il maggiore utilizzo dell'approccio dialogico. Può sembrare complesso organizzare un progetto come VR1 e VR2, ma non è l'unico modo per passare a questo nuovo tipo di approccio. Inoltre, questi progetti hanno dimostrato che la collaborazione fra istituzioni può portare alla realizzazione degli obiettivi della *welfare linguistics* e, di conseguenza, a ridistribuire il *welfare* fra gruppi appartenenti a contesti diversi.

Infine, attraverso i questionari sottoposti agli studenti di Ca' Foscari, si possono leggere anche i risultati sull'apprendimento linguistico che un approccio senza divisione per livelli può portare. L'approccio dialogico e i progetti collaborativi a distanza possono essere implementati nei curriculum di studi più semplicemente di quanto possa sembrare e questi progetti potranno diventare delle solide fondamenta su cui costruire la futura programmazione didattica.

Appendici

Appendice 1

MARIOTTI, Marcella, LIGABUE, Leonardo, NASSINI, Matteo, NISHIDA Shōko, VARONE, Gaia, Questionario intermedio di VR1 per PA dall'università Ca' Foscari di Venezia, somministrato l'1 marzo 2021, rispondenti: 80.

Appendice 2

MARIOTTI, Marcella, LIGABUE, Leonardo, NASSINI, Matteo, NISHIDA Shōko, VARONE, Gaia, Questionario intermedio di VR1 per PA dalle università giapponesi, somministrato l'1 marzo 2021, rispondenti: 21.

Appendice 3

MARIOTTI, Marcella, LIGABUE, Leonardo, NASSINI, Matteo, NISHIDA Shōko, VARONE, Gaia, Questionario finale di VR1 per PA dall'università Ca' Foscari di Venezia, somministrato l'1 aprile 2021, rispondenti: 69.

Appendice 4

MARIOTTI, Marcella, LIGABUE, Leonardo, NASSINI, Matteo, NISHIDA Shōko, VARONE, Gaia, Questionario finale di VR1 per PA dalle università giapponesi, somministrato l'1 aprile 2021, rispondenti: 8.

Appendice 5

MARIOTTI, Marcella, LIGABUE, Leonardo, NISHIDA Shōko, VARONE, Gaia, Questionario intermedio di VR2 per PA dall'università Ca' Foscari di Venezia, somministrato il 2 novembre 2021, rispondenti: 33.

Appendice 6

MARIOTTI, Marcella, LIGABUE, Leonardo, NISHIDA Shōko, VARONE, Gaia, Questionario intermedio di VR2 per PA dalle università giapponesi, somministrato il 2 novembre 2021, rispondenti: 21.

Appendice 7

MARIOTTI, Marcella, LIGABUE, Leonardo, NISHIDA Shōko, VARONE, Gaia, Questionario finale di VR2 per PA dall'università Ca' Foscari di Venezia, somministrato l'1 dicembre 2021, rispondenti: 36.

Appendice 8

MARIOTTI, Marcella, LIGABUE, Leonardo, NISHIDA Shōko, VARONE, Gaia, Questionario finale di VR2 per PA dalle università giapponesi, somministrato l'1 dicembre 2021, rispondenti: 25.

Appendice 1

Questionario intermedio di VR1 per PA dall'università Ca' Foscari di Venezia

Come sta andando il Progetto?

Sondaggio (PER I PARTECIPANTI AL PROGETTO) di metà periodo sul progetto JF Virtual Exchange: aiutiamoci a migliorare insieme :)

L'indirizzo email della persona che ha risposto (**null**) è stato registrato quando hai inviato questo modulo.

***Campo obbligatorio**

1. Email *

2. Canale Slack di appartenenza *

3. Ultimo esame di lingua superato *

Contrassegna solo un ovale.

Giapp. 1.1

Giapp.1.2

Giapp. 2.1

Giapp. 2.2

Giapp. 3.1

Giapp. 3.2

Giapp. LM 1.1

Giapp. LM 1.2

Giapp. LM2

Altro: _____

4. Anno di corso a cui sei iscritto/a *

Contrassegna solo un ovale.

- LT1 (economico)
- LT1 (culturale)
- LT2 (economico)
- LT2 (culturale)
- LT3 (economico)
- LT3 (culturale)
- LM1 LEISAAM
- LM1 LICAAM
- LM2 LEISAAM
- LM2 LICAAM
- fuoricorso triennale
- fuoricorso magistrale (LEISAAM)
- fuoricorso magistrale (LICAAM)
- Altro: _____

5. La tua partecipazione a Virtual Exchange *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Quasi mai	Poco (se proprio devo)	Abbastanza (quando posso)	Molto (sempre)	Moltissimo (partecipo a più canali e a più PG possibili)
Quanto sei attivo/a su Slack?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto partecipi alle conversazioni PG?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto partecipi a agli incontri Zoom?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Come stimolo la mia partecipazione e il mio apprendimento? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	quasi mai	poco	abbastanza	molto	moltissimo
Cerco i termini che non conosco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Scrivo in Slack	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leggo in Slack	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ripasso il Google Doc dei PG prima dell'incontro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cerco materiali in italiano o inglese per approfondire i temi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cerco materiali in giapponese per approfondire i temi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leggo i post del blog NoLBrick	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commento i post del blog NoLBrick	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Come stimolo la partecipazione e l'apprendimento altrui (nei PG)? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	quasi mai	poco	abbastanza	molto	moltissimo
Offro spunti di riflessione/domande nei PG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Offro contenuti da leggere (siti, quotidiani)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commento le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Offro contenuti di guardare (Youtube, movies)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chiedo le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lascio il tempo per rispondere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Condivido lo schermo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faccio cercare attivamente le parole necessarie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aiuto a cercare i termini sconosciuti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Scrivo i termini sconosciuti nella chat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Come stimolo la partecipazione e l'apprendimento altrui (in Slack)? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	quasi mai	poco	abbastanza	molto	moltissimo
Offro spunti di riflessione/domande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Offro contenuti da leggere (siti, quotidiani)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commento le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Offro contenuti di guardare (Youtube, movies)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chiedo le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lascio il tempo per rispondere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Condivido lo schermo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faccio cercare attivamente le parole necessarie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aiuto a cercare i termini sconosciuti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Scrivo i termini sconosciuti nella chat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. In base alla tua personale esperienza di apprendimento/studio linguistico, quanto * reputi che questa attività ti stia aiutando a sviluppare abilità di interazione/dialogo?

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	
Per nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

10. Partecipazione dal Giappone *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Completamente in disaccordo	In disaccordo	Neutro	D'accordo	Completamente d'accordo
Sono più a mio agio se parlo con cafoscarini che ritengo meno bravi di me in giapponese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preferisco parlare con cafoscarini che sanno il giapponese meglio di me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il livello di giapponese non mi interessa, se gli argomenti sono stimolanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E' fondamentale che nel gruppo ci siano studenti dal Giappone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gli studenti dal Giappone partecipano a sufficienza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sto sforzandomi per stimolare la partecipazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. I macro-temi

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Completamente in disaccordo	In disaccordo	Neutro	D'accordo	Completamente d'accordo
E' importante approfondire il tema del canale sotto diversi aspetti e quindi rimanere fino alla fine nello stesso canale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avrei preferito trattare solo SDGS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I canali sono fondamentali per discutere del macro- tema e organizzare i materiali nei PG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I PG sono fondamentali per apportare nuove idee ai canali Slack	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riga 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Tutti i temi scelti per questo progetto hanno un riscontro pratico nella nostra vita, come studenti e come cittadini (SDG, ecc). Come hai interagito con il tema? Lo hai esplorato dal punto di vista nozionistico, hai espresso giudizi sul tema e la sua evoluzione, hai proposto soluzioni concrete? *

Obiettivo: indagine su responsabilità sociale.

13. In caso di proposte concrete, le avete pensate insieme? Ovvero, avete raggiunto una proposta o una soluzione attraverso il dialogo all'interno del gruppo? *

Obiettivo: decision-making e pratiche democratiche.

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Sì
- No
- Ho spinto per la mia proposta
- Ho accettato passivamente una proposta altrui
- Non abbiamo fatto proposte
- Altro: _____

14. Secondo voi, queste proposte sono utili anche al di fuori del progetto? *

Obiettivo: empowerment.

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, ci avevo già pensato
- Sì, ma non ci avevo mai pensato
- Sì, anche per gli altri membri del gruppo
- No, ma è una mia opinione personale
- No, anche per gli altri membri del mio gruppo
- Altro: _____

15. Avete pensato a come utilizzarle al di fuori del progetto? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, attraverso social media
- Sì, attraverso gruppi/attivisti/rappresentanti locali
- In gruppo no, ma ne vorrei parlarne con gli altri membri del mio gruppo
- No, non ne abbiamo mai discusso
- Altro: _____

16. Quali aspetti di questo progetto ti sono stati più utili o preziosi fino ad oggi? *

17. Come si potrebbe concretamente migliorare la partecipazione a questo progetto? (Se pensi che sarebbe meglio far scegliere i temi, suggerisci in che modo si potrebbe farlo concretamente con 150 partecipanti). *

18. Perché hai scelto di partecipare? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- volevo fare esercizio di giapponese scritto e orale
- non trovavo un tirocinio
- volevo stringere nuove amicizie
- volevo conoscere persone dal Giappone
- Altro: _____

19. Continuerai a partecipare? Ti piacerebbe diventare responsabile o coordinatore/rice Jr. nella prossima edizione del progetto? Quali sono le motivazioni delle tue risposte? *

20. Dai un voto alla tua esperienza, complessivamente, finora *

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Appendice 2

Questionario intermedio di VR1 per PA dalle università giapponesi

Come sta andando? : ご意見をお聞かせください

国際交流基金Virtual Exchangeプロジェクトに関する中間アンケートです。よりよいプロジェクトのためにご協力をお願いします。

*Campo obbligatorio

1. Email *

2. 1. ご所属 *

Contrassegna solo un ovale.

- Akita University
- Osaka University
- Kyoto University
- Hosei University
- Rikkyo University
- University of Kochi
- Suwa University of Science
- Tokyo Keizai University
- Miyagi University of Education
- Kansai Gaidai University
- Kobe Shinwa Women's University
- Yasuda Women's University
- Seisa Dohto University
- 社会人
- Altro: _____

3. 2.学年*

Contrassegna solo un ovale.

- 学部1年
- 学部2年
- 学部3年
- 修士1年
- 修士2年
- 博士1年
- 博士2年
- 博士3年
- 社会人
- Altro: _____

4. 3.専攻（近いものをお選びください）*

Contrassegna solo un ovale.

- 日本語教育
- 教育（日本語教育以外）
- 外国語（イタリア語）
- 外国語（イタリア語以外）
- 文学
- 法学・経済学・政治学・国際関係学
- 社会学・文化人類学・歴史学
- 比較文化学・カルチュラルスタディーズ
- 自然科学
- Altro: _____

5. 4.所属のプロジェクトチャンネル（Slackチャンネル）*

Contrassegna solo un ovale.

- 1. Covid-19
- 2.働き方
- 3.環境問題
- 4.日本語教育1
- 5.福祉
- 6.教育制度
- 7.飢餓対策
- 8.観光
- 9.就職について
- 10.文化ステレオタイプ
- 11.言語教育2
- 12.言語教育1
- 13.難民問題
- 14.海洋資源
- 15.ジェンダー
- 16.貧困対策
- 17.伝統行事
- 18.生涯学習
- 19.日本語教育2
- 20.環境保護

6. 5.各活動の参加頻度を教えてください。*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんど どして いない	少しだけ（義 務と感 じる時 だけ）	まあまあ （時間 があ れば）	よく （いつ も）	非常に積極的に（複数の自 由会話やチャンネルでの交 流など）
Slack	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ZOOMで のミー ティン グ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
自由会 話の授 業	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 6. 当初の参加動機・目標を達成するために、今どのような努力をしていますか？ *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんどして ない	少しし た	まあまあ した	よくし た	非常に積極的 にした
興味があるテーマ の資料を準備する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
スラックに書く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
スラックを読む	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
自由会話共有ファ イル (Googleドキ ュメント) を事前 に読む	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
自由会話の時間に 共有ファイルを編 集する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No!Brickブログに 記事を投稿する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No!Brickブログに コメントする	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No!Brickブログを 読む	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 7.チャンネル活動（SlackとZOOMミーティング）を活発にするためにどんな活動
をしていますか？

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんどして ない	少し した	まあまあ した	よくし た	非常に積極的 にした
テーマを提案する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
読むための資料 （Webサイトや新聞など）を提供する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
視聴資料 （Youtubeなどの動画）を提供する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者が意見を言うように促す	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者の意見を聴く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者が意見を言うまで待つ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
スクリーン共有をする（ZOOMミーティングで）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
単語など直接教えるのではなく、自分で調べるように促す	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ZOOMのチャットに難しい単語などを書く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 8. 自由会話を活発にするために、どのような準備をしていますか*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんどして ない	少し した	まあまあ した	よくし た	非常に積極的 にした
テーマを提案する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
読むための資料 (Webサイトや新聞など)を提供する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
視聴資料 (Youtubeなどの動画)を提供する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者が意見を言うように促す	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者の意見を聴く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者が意見を言うまで待つ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
スクリーン共有をする	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
単語など直接教えるのではなく、自分で調べるように促す	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ZOOMのチャットに難しい単語などを書く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. 9.このプロジェクトは、あなたのコミュニケーション力と対話力を向上させるためにどれくらい役に立っていますか？

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5
まったく役に立っていない	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
とても役に立った					

11. 10.テーマに関するご意見

Contrassegna solo un ovale per riga.

	まったくそう思 わない	そう思わ ない	どちらでも ない	そう思 う	すごくそう 思う
ひとつのプロジ ェクトチャンネル (Slackチャン ネル) に所属し 続けたからこ そ、テーマにつ いて多面的に話 しあうことがで きた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
テーマはSDGSに 関するものだけ に集中すべきだ った	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
テーマをメンバ ーと深めたり、 自由会話の準備 をするために、 Slackは必要不可 欠だった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
自由会話への参 加は、Slackに新 しい話題や意見 を持ち込むのに 役に立った	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 11.すべてのテーマは、学生として、そして市民としてのあなたの日常に関わるものでした。あなたは、そのテーマを自分の問題として考えましたか？あなたにとってそのテーマを自分の問題として考えるとはどういうことでしたか？説明してください。（例えば、テーマについての情報を調べて、意見交換をしましたか？テーマに関係した問題などについて自分なりの解決案も考えて、提案しましたか？）

目的：社会責任調査

13. 12.もしあなたがテーマに関係した問題などについて解決策を提案した場合、それはメンバーなど仲間との意見交換をしながらたどり着いたものでしたか？

目的：市民性形成調査

Contrassegna solo un ovale.

- はい、積極的にチャンネルで話した
- はい、受動的にはあるが、他者の意見を受け取っていた
- いいえ、主に自分だけで考えた
- いいえ、解決案を提案しなかった
- Altro: _____

14. 13.その解決案はプロジェクトの外でも役に立つと思いますか？（自分の意見に近いものを選んでください）

目的：エンパワーメント調査

Contrassegna solo un ovale.

- はい、そう思いますし、そう考えていました。
- はい、今までそのように考えたことはなかったけど、そう思います。
- はい、そう思いますし、同じチャンネルのメンバーのためにも役に立つと思います。
- いいえ、わたしの個人的な考えにすぎないと思います。
- いいえ、そう思いません。チャンネルのメンバーのためにも役に立たないと思います。
- Altro: _____

15. 14.その解決策をプロジェクト以外にも広めていく方法を同じチャンネルのメンバーと考えてみましたか？（一番近いものを選んでください）

Contrassegna solo un ovale.

- はい、地域の代表者などのアクティヴィスト（運動家）と連携して活動できると思います。
- はい、自分の行動を変えたいと思います。
- はい、考えました。ソーシャルメディアを通じて広げられると思います。
- いいえ、まだそれについてグループで話したことはありませんが、話してみたいです。
- いいえ、特にグループのメンバーと共有する必要はないと思います。
- Altro: _____

16. 15.カフオスカリの学生から日本語についての質問（日本語の意味やまちがいが
ないかの確認など）をもらうときどのように感じますか？（近いものを選んでく
ださい）

Contrassegna solo un ovale.

- 自分は日本語のネイティブスピーカーだから、答えるはあたりまえだと思う。
 どうして自分が答えなくてはいけないのかと疑問を持つ時がある。

17. 16.15の回答について、どうしてそのように考えますか？ *

18. 17.これまでのところで、このプロジェクトのどのようなところが、いちばん有益
で有意義だと思いますか？

19. 18.プロジェクトの改善点を挙げてください（合計で150人の参加者がいるこ
とを前提して、提案してください）。

20. 19.プロジェクトに参加した理由を教えてください（複数選択可） *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- 勉強する機会を探していた
- 将来希望している職業のために役に立つと思った
- イタリアに知り合いを作りたかった
- 新しい友人を作りたかった
- Altro: _____

21. 20.参加継続のためには、どのようなことがモチベーションになっていますか？ *

22. 21.今のところ、このプロジェクトでの経験に点数をつけるとすると何点ですか？ *

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Appendice 3

Questionario finale di VR1 per PA dall'università Ca' Foscari di Venezia

Come è andato il Progetto?

Sondaggio (PER I PARTECIPANTI AL PROGETTO) di fine progetto JF Virtual Exchange:
aiutiamoci a migliorare insieme :)

L'indirizzo email della persona che ha risposto (null) è stato registrato quando hai inviato questo modulo.

*Campo obbligatorio

1. Email *

2. Canale Slack di appartenenza *

Contrassegna solo un ovale.

- 1 Covid-19
- 2 働き方
- 3 環境問題
- 4 日本語教育 1
- 5 福祉
- 6 教育制度
- 7 組織対策
- 8 観光
- 9 就職について
- 10 文化ステレオタイプ
- 11 言語教育2
- 12 言語教育 1
- 13 難民問題
- 14 海洋資源
- 15 ジェンダー
- 16 貧困対策
- 17 伝統行事
- 18 生涯学習
- 19 日本語教育2
- 20 環境保護

3. Ultimo esame di lingua superato *

Contrassegna solo un ovale.

- Giapp. 1.1
- Giapp. 1.2
- Giapp. 2.1
- Giapp. 2.2
- Giapp. 3.1
- Giapp. 3.2
- Giapp. LM 1.1
- Giapp. LM 1.2
- Giapp. LM2
- Altro: _____

4. Anno di corso a cui sei iscritto/a *

Contrassegna solo un ovale.

- LT1 (economico)
- LT1 (culturale)
- LT2 (economico)
- LT2 (culturale)
- LT3 (economico)
- LT3 (culturale)
- LM1 LEISAAM
- LM1 LICAAM
- LM2 LEISAAM
- LM2 LICAAM
- fuoricorso triennale
- fuoricorso magistrale (LEISAAM)
- fuoricorso magistrale (LICAAM)
- Altro: _____

5. Dopo l'incontro di metà periodo, come è stata la tua partecipazione a Virtual Exchange *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Quasi mai	Poco (se proprio devo)	Abbastanza (quando posso)	Molto (sempre)	Moltissimo (partecipo a più canali e a più PG possibili)
Quanto sei stato/a attivo/a su Slack?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto hai partecipato alle conversazioni PG?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto hai partecipato a agli incontri Zoom?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Dopo l'incontro di metà periodo, come ho stimolato la mia partecipazione e il mio * apprendimento?

Contrassegna solo un ovale per riga.

	quasi mai	poco	abbastanza	molto	moltissimo
Ho cercato i termini che non conoscevo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho scritto in Slack	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho letto in Slack	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho ripassato il Google Doc del PG prima dell'incontro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho cercato materiali in italiano o inglese per approfondire i temi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho cercato materiali in giapponese per approfondire i temi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho letto i post del blog NoLBrick	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho commentato i post del blog NoLBrick	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Dopo l'incontro di metà periodo, come ho stimolato la partecipazione e l'apprendimento altrui (nei PG)?

Contrassegna solo un ovale per riga.

	quasi mai	poco	abbastanza	molto	moltoissimo
Ho offerto spunti di riflessione/domande nei PG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho offerto contenuti da leggere (siti, quotidiani)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho commentato le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho offerto contenuti di guardare (Youtube, movies)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho chiesto le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho lasciato il tempo per rispondere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho condiviso lo schermo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho fatto cercare attivamente le parole necessarie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho aiutato a cercare i termini sconosciuti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho scrit i termini sconosciuti nella chat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Dopo l'incontro di metà periodo, come ho stimolato la partecipazione e l'apprendimento altrui (in Slack)? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	quasi mai	poco	abbastanza	molto	moltoissimo
Ho offerto spunti di riflessione/domande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho offerto contenuti da leggere (siti, quotidiani)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho commentato le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho offerto contenuti di guardare (Youtube, movies)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho chiesto le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho lasciato il tempo per rispondere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho condiviso lo schermo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho fatto cercare attivamente le parole necessarie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho aiutato a cercare i termini sconosciuti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho scritto i termini sconosciuti nella chat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. In base alla tua personale esperienza di apprendimento/studio linguistico, quanto reputi che questa attività ti abbia aiutato a sviluppare abilità di interazione/dialogo? *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	6	
Per nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

10. Dopo l'incontro di metà periodo, come valuti la partecipazione dal Giappone? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Completamente in disaccordo	In disaccordo	Neutro	D'accordo	Completamente d'accordo
Ero più a mio agio se parlavo con cafoscarini che ritenevo meno bravi di me in giapponese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preferivo parlare con cafoscarini che sapevano il giapponese meglio di me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il livello di giapponese non mi interessava, se gli argomenti erano stimolanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Era fondamentale che nel gruppo ci fossero studenti dal Giappone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gli studenti dal Giappone partecipavano a sufficienza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi sono sforzato a stimolare la partecipazione degli studenti dal Giappone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Alla luce della tua esperienza completata, come valuti l'utilizzo dei macro-temi *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Completamente in disaccordo	In disaccordo	Neutro	D'accordo	Completamente d'accordo
E' stato importante approfondire il tema del canale sotto diversi aspetti e quindi rimanere fino alla fine nello stesso canale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avevi preferito trattare solo SDGS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I canali sono stati fondamentali per discutere del macro-tema e organizzare i materiali nel PG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I PG sono stati fondamentali per apportare nuove idee ai canali Slack	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Tutti i temi scelti per questo progetto hanno un riscontro pratico nella nostra vita, come studenti e come cittadini (SDG, ecc). Dopo il sondaggio di metà periodo, come hai interagito con il tema? Lo hai esplorato dal punto di vista nozionistico, hai espresso giudizi sul tema e la sua evoluzione, hai proposto soluzioni concrete? *

Obiettivo: indagine su responsabilità sociale.

13. In caso di proposte concrete, dopo il sondaggio di metà periodo, le avete pensate insieme? Ovvero, avete raggiunto una proposta o una soluzione attraverso il dialogo all'interno del gruppo? *

Obiettivo: decision-making e pratiche democratiche.

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Sì
- No
- Ho spinto per la mia proposta
- Ho accettato passivamente una proposta altrui
- Non abbiamo fatto proposte
- Altro: _____

14. Alla luce della vostra esperienza completata, secondo voi, queste proposte sono utili anche al di fuori del progetto? *

Obiettivo: empowerment.

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, ci avevo già pensato
- Sì, ma non ci avevo mai pensato
- Sì, anche per gli altri membri del gruppo
- No, ma è una mia opinione personale
- No, anche per gli altri membri del mio gruppo
- Altro: _____

15. Alla fine del progetto, avete pensato a come utilizzarle anche al di fuori del progetto? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì e ci siamo anche messi in azione per concretizzare le proposte
- Sì, attraverso social media
- Sì, attraverso gruppi/attivisti/representanti locali
- In gruppo no, ma ne vorrei parlare con gli altri membri del mio gruppo
- No, non ne abbiamo mai discusso
- Altro: _____

16. Complessivamente, quali aspetti di questo progetto ti sono stati più utili o preziosi? Sono cambiati dopo il sondaggio di metà periodo? *

17. Come si potrebbe concretamente migliorare la partecipazione a questo progetto? (Specifica per piacere: a) partecipazione dei tirocinanti; b) partecipazione degli studenti del PG) *

18. Perché hai continuato a partecipare? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- volevo continuare a fare esercizio di giapponese scritto e orale
 volevo ottenere i crediti per il tirocinio
 volevo approfondire le mie nuove amicizie (sia di CF che dal Giappone)
 volevo continuare a parlare con persone dal Giappone
 mi sono appassionato/a ai temi trattati
 mi sono appassionata alla nuova modalità no-level di approccio alla lingua straniera
 Altro: _____

19. Ti piacerebbe diventare responsabile o coordinatore/rice Jr. nella prossima edizione del progetto? Quali sono le motivazioni delle tue risposte? Hai cambiato idea rispetto al sondaggio di metà progetto? *

20. Dai un voto alla tua esperienza, complessivamente. *

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Da dove partecipavi? *

Contrassegna solo un ovale.

- camera individuale
- spazio comune ma da solo/a
- spazio condiviso con altri

22. Località (dove hai passato la maggior parte del tempo) *

Contrassegna solo un ovale.

- Casa in famiglia
- Appartamento condiviso
- Appartamento individuale

23. Qualità della connessione *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	6	
scarsa (audio interrotto, video non utilizzabile...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ottima (nessun problema con il video o audio)

24. Stavi lavorando mentre partecipavi al progetto? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, full-time
- Sì, part-time
- No

25. Quali punti del progetto cambieresti? Perché? In che modo si potrebbe realizzare concretamente ciò che suggerisci? *

Appendice 4

Questionario finale di VR1 per PA dalle università giapponesi

Com'è andata? : ご意見をお聞かせください

国際交流基金Virtual Exchangeプロジェクトに関する中間アンケートです。よりよいプロジェクトのためにご協力をお願いします。

*Campo obbligatorio

1. Email *

2. 1. ご所属 *

Contrassegna solo un ovale.

- Akita University
- Osaka University
- Kyoto University
- Hosei University
- Rikkyo University
- University of Kochi
- Suwa University of Science
- Tokyo Keizai University
- Miyagi University of Education
- Kansai Gaidai University
- Kobe Shinwa Women's University
- Yasuda Women's University
- Seisa Dohito University
- 社会人
- Altro: _____

3. 2.学年*

Contrassegna solo un ovale.

- 学部1年
- 学部2年
- 学部3年
- 修士1年
- 修士2年
- 博士1年
- 博士2年
- 博士3年
- 社会人
- Altro: _____

4. 3.専攻（近いものをお選びください）*

Contrassegna solo un ovale.

- 日本語教育
- 教育（日本語教育以外）
- 外国語（イタリア語）
- 外国語（イタリア語以外）
- 文学
- 法学・経済学・政治学・国際関係学
- 社会学・文化人類学・歴史学
- 比較文化学・カルチュラルスタディーズ
- 自然科学
- Altro: _____

5. 4.所属のプロジェクトチャンネル（Slackチャンネル）*

Contrassegna solo un ovale.

- 1.Covid-19
- 2.働き方
- 3.環境問題
- 4.日本語教育1
- 5.福祉
- 6.教育制度
- 7.飢饉対策
- 8.観光
- 9.就職について
- 10.文化ステレオタイプ
- 11.言語教育2
- 12.言語教育1
- 13.難民問題
- 14.海洋資源
- 15.ジェンダー
- 16.貧困対策
- 17.伝統行事
- 18.生涯学習
- 19.日本語教育2
- 20.環境保護

6. 5.各活動の参加頻度を教えてください。*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんど いない	少しだけ（義 務と感じる時 だけ）	まあまあ （時間があ れば）	よく （いつ も）	非常に積極的に（複数の自 由会話やチャンネルでの交 流など）
Slack	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ZOOMで のミー ティン グ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
自由会 話の授 業	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 6. 当初の参加動機・目標を達成するために、今日のような努力をしていますか。*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんどして ない	少しし た	まあまあ した	よくし た	非常に積極的 にした
興味があるテーマ の資料を準備する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
スラックに書く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
スラックを読む	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
自由会話共有ファ イル (Googleドキ ュメント) を事前 に読む	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
自由会話の時間に 共有ファイルを編 集する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No!Brick ブログに 記事を投稿する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No!Brick ブログに コメントする	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No!Brick ブログを 読む	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 7.チャンネル活動（SlackとZOOMミーティング）を活発にするためにどんな活動^{*}をしていますか。

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんどして ない	少し した	まあまあ した	よくし た	非常に積極的 にした
テーマを提案する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
読むための資料 （Webサイトや新聞など）を提供する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
視聴資料 （Youtubeなどの動画）を提供する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者が意見を言うように促す	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者の意見を聴く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者が意見を言うまで待つ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
スクリーン共有をする（ZOOMミーティングで）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
単語など直接教えるのではなく、自分で調べるように促す	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ZOOMのチャットに難しい単語などを書く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 8. 自由会話を活発にするために、どのような準備をしていますか。*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんどして ない	少しし た	まあまあ した	よくし た	非常に積極的 にした
テーマを提案する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
読むための資料 (Webサイトや新聞など)を提供する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
視聴資料 (Youtubeなどの動画)を提供する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者が意見を言うように促す	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者の意見を聴く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者が意見を言うまで待つ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
スクリーン共有をする	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
単語など直接教えるのではなく、自分で調べるように促す	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ZOOMのチャットに難しい単語などを書く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. 9.このプロジェクトは、あなたのコミュニケーション力と対話力を向上させるためにどれくらい役に立っていますか。

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	
まったく役に立っていない	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	とても役に立った

11. 10.テーマに関するご意見

Contrassegna solo un ovale per riga.

	まったくそう 思わない	そう思 わない	どちらでも ない	そう思 う	すごくそう 思う
ひとつのプロジ ェクトチャンネル (Slackチャン ネル) に所属し 続けたからこ そ、テーマにつ いて多面的に話 しあうことがで きた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
テーマはSDGSに 関するものだけ に集中すべきだ った	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
テーマをメンバ ーと深めたり、 自由会話の準備 をするために、 Slackは必要不可 欠だった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
自由会話への参 加は、Slackに新 しい話題や意見 を持ち込むのに 役に立った	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 11. (2月の中間アンケート調査に答えてからの、あなたについて教えてください) すべて
のテーマは、学生として、そして市民としてのあなたの日常に関わる
ものでした。あなたは、そのテーマを自分の問題として考えましたか？あなた
にとってそのテーマを自分の問題として考えるとはどういうことでしたか？説明
してください。(例えば、テーマについての情報を調べて、意見交換をしました
か？テーマに関係した問題などについて自分なりの解決案も考えて、提案しまし
たか？)

目的：社会責任調査

13. 12. (2月の中間アンケート調査に答えてからの、あなたについて教えてください) もしあなたが
テーマに関係した問題などについて解決策を提案した場合、それはメンバーなど仲間との意見交換を
しながらたどり着いたものでしたか。

目的：市民性形成調査

Contrassegna sólo un ovale.

- はい、積極的にチャンネルで話した
- はい、受動的にはあるが、他者の意見を受け入れた
- いいえ、主に自分だけで考えた
- いいえ、解決策を提案しなかった
- Altro: _____

14. 13. (2月の中間アンケート調査に答えてからの、あなたについて教えてください) *
い) その解決案はプロジェクトの外でも役に立つと思いますか。(自分の意見に近いものを選んでください)

目的: エンパワーメント調査

Contrassegna solo un ovale.

- はい、そう思いましたから、具体的なアクションをとりました。
- はい、今までそのように考えたことはなかったけど、そう思います。
- はい、そう思いますし、同じチャンネルのメンバーのためにも役に立つと思います。
- いいえ、わたしの個人的な考えにすぎないと思います。
- いいえ、そう思いません。チャンネルのメンバーのためにも役に立たないと思います。
- Altro: _____

15. 14. (2月の中間アンケート調査に答えてからの、あなたについて教えてください) *
い) その解決策をプロジェクト以外にも広めていく方法を同じチャンネルのメンバーと考えてみましたか。(一番近いものを選んでください)

Contrassegna solo un ovale.

- はい、地域の代表者などのアクティビスト(運動家)と連携して活動できると思います。
- はい、自分の行動を変えたいと思います。
- はい、考えました。ソーシャルメディアを通じて広げられると思います。
- いいえ、まだそれについてグループで話したことはありませんが、話してみたいです。
- いいえ、特にグループのメンバーと共有する必要はないと思います。
- Altro: _____

16. 15. (2月の中間アンケート調査に答えてからの、あなたについて教えてください) カフォスカリの学生から日本語についての質問 (日本語の意味やまちがいが
ないかの確認など) をもらうときどのように感じますか。(近いものを選んでく
ださい)

Contrassegna solo un ovale.

- 自分は日本語のネイティブスピーカーだから、答えるはあたりまえだと思う。
- どうして自分が答えなくてはいけないのかと疑問を持つ時がある。

17. 16. 15の回答について、どうしてそのように考えますか。 *

18. 17.プロジェクトの全体を振り返って、このプロジェクトのどのようなところが、
いちばん有益で有意義でしたか。 *

19. 18.プロジェクトの全体を振り返って、プロジェクトの改善点を挙げてください *
(合計で150人の参加者がいることを前提して、提案してください)。

20. このプロジェクトをしていた間、お仕事やバイトをしていましたか。

Contrassegna solo un ovale.

- はい、パートタイム。
 はい、フルタイム。
 いいえ。

21. 19.プロジェクトに参加し続けた理由 (もしくは途中でやめた理由) はなんですか。 *

22. 20.参加継続のためには、どのようなことがモチベーションになると思いますか。 *

23. 21.プロジェクト全体をふりかえって、このプロジェクトでの経験に点数をつけるとすると何点ですか。 *

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Appendice 5

Questionario intermedio di VR2 per PA dall'università Ca' Foscari di Venezia

Come sta andando il Progetto? - Partecipanti attivi (インターン+GL)・Virtual Ryuugaku 2・中間調査

Sondaggio di metà periodo sul progetto Virtual Ryuugaku 2: aiutiamoci a migliorare insieme :)
Per poter rispondere in maniera completa al sondaggio potrebbero essere necessari anche trenta minuti, perciò accertati di avere a disposizione abbastanza tempo prima di iniziare.

I dati vengono raccolti sia a fine di ricerca in maniera anonima per il progetto "Virtual Ryuugaku for real interaction and job-hunting: supporting covid online teaching of Japanese Language oral and written production skills" abbreviato in "Virtual Ryuugaku 2" ai sensi dell'art. 20, comma 4, del d.lgs. 10 agosto 2018, sia per comprendere insieme come sta procedendo il progetto, che per poter svolgere un progetto di ricerca-azione, implementando soluzioni in itinere. Vi ricordiamo che nonostante questo sondaggio faccia parte dei vostri doveri, è una maniera per poterci aiutare a crescere insieme.

L'indirizzo email della persona che ha risposto (**null**) è stato registrato quando hai inviato questo modulo.

*Campo obbligatorio

1. Email *

2. Gruppo Discord *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Gruppo1 - SDG1 No Poverty and SDG2 Zero Hunger
- Gruppo2 - SDG3 Good Health and Well-being
- Gruppo3 - SDG4 Quality Education
- Gruppo4 - SDG5 Gender Equality
- Gruppo5 - SDG6 Clean Water and Sanitation and SDG11 Sustainable Cities and Communities
- Gruppo6 - SDG7 Affordable and Clean Energy
- Gruppo7 - SDG8 Decent Work and Economic Growth
- Gruppo8 - SDG10 Reduced Inequality
- Gruppo9 - SDG12 Responsible Consumption and Production
- Gruppo10 - SDG13 Climate Action
- Gruppo11 - SDG14 Life Below Water SDG15 Life on Land
- Gruppo12 - SDG16 Peace and Justice Strong Institutions
- Gruppo13 - SDG17 Partnerships to achieve the Goal

3. Ultimo esame di lingua superato *

Contrassegna solo un ovale.

- Non ho ancora sostenuto esami di lingua
- Giapp. 1.1
- Giapp. 1.2
- Giapp. 2.1
- Giapp. 2.2
- Giapp. 3.1
- Giapp. 3.2
- Giapp. LM 1.1
- Giapp. LM 1.2
- Giapp. LM 2

4. Anno di corso a cui sei iscritta *

Contrassegna solo un ovale.

- LT1 (indirizzo economico-giuridico)
- LT1 (indirizzo umanistico)
- LT2 (indirizzo economico-giuridico)
- LT2 (indirizzo umanistico)
- LT3 (indirizzo economico-giuridico)
- LT3 (indirizzo umanistico)
- LM1 LEISAAM
- LM1 LICAAM
- LM2 LEISAAM
- LM2 LICAAM
- fuoricorso triennale
- fuoricorso magistrale (LEISAAM)
- fuoricorso magistrale (LICAAM)
- Altro: _____

5. Come stimolo la mia partecipazione e il mio apprendimento? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	quasi mai	poco	abbastanza	molto	moltissimo
Cerco i termini che non conosco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cerco articoli accademici in italiano o inglese per approfondire i temi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cerco articoli accademici in giapponese per approfondire i temi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cerco notizie di attualità in italiano o inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cerco notizie di attualità in giapponese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guardo video informativi in italiano o inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guardo video informativi in giapponese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi informo sul tema trattato attraverso diversi social media	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cerco un confronto riguardo al tema trattato con persone esterne al progetto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cerco un confronto riguardo al tema trattato con persone interne al progetto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Faccio riferimento a materiali di natura pop (musica, film, manga, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ripasso il Google Doc dei PG prima della lezione di Jiyuu Kaiwa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leggo e partecipo ai documenti condivisi con il gruppo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riporto esperienze personali legate al tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Come stimolo la partecipazione e l'apprendimento altrui (nei gruppi SDG su Discord)?

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Quasi mai	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
Offro spunti di riflessione/domande in Discord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Offro contenuti da leggere (articoli accademici, notizie di attualità)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Offro contenuti da guardare (per esempio video Youtube)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commento le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chiedo le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chiedo di esperienze personali legate al tema trattato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lascio il tempo per rispondere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faccio cercare attivamente le parole necessarie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aiuto a cercare i termini sconosciuti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stimolo e propongo la preparazione di materiali o attività da fare in vista della lezione di Jiyuu Kaiwa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Come stimolo la partecipazione e l'apprendimento altrui (nei PG)? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Quasi mai	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
Offro spunti di riflessione/domande nei PG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Offro contenuti da leggere (articoli accademici, notizie di attualità)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Offro contenuti da guardare (per esempio video Youtube)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commento le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chiedo le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chiedo di esperienze personali legate al tema trattato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lascio il tempo per rispondere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Condivido lo schermo o il materiale preventivamente preparato per la lezione di Jiyuu Kaiwa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faccio cercare attivamente le parole necessarie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aiuto a cercare i termini sconosciuti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparo materiali o attività da fare in vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

della lezione di Jiyū
Kaiwa

8. In base alla tua personale esperienza di apprendimento/studio linguistico, quanto reputi che questa attività ti stia aiutando a sviluppare abilità di interazione/dialogo?

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	
Per nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moltissimo

9. Partecipazione dal Giappone (gruppi SDGs su Discord) *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Completamente in disaccordo	In disaccordo	Neutro	D'accordo	Completamente d'accordo
Gli studenti dal Giappone partecipano a sufficienza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Non tutti gli studenti dal Giappone partecipano alle attività di gruppo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sto sforzandomi per stimolare la partecipazione degli studenti dal Giappone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono più a mio agio se interagisco con Ca' Foscarini che ritengo meno bravi di me in giapponese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono più a mio agio se interagisco con Ca' Foscarini che sanno il giapponese meglio di me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il livello di giapponese non mi interessa se	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

gli argomenti
sono
stimolanti

Ritengo
fondamentale
che nel gruppo
ci siano
studenti dal
Giappone

10. Partecipazione dei ryūgakusei (Jiyū Kaiwa) (NON RISPONDERE SE NON CI SONO RYŪGAKUSEI NEL PROPRIO PG)

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Completamente in disaccordo	In disaccordo	Neutro	D'accordo	Completamente d'accordo
Sono più a mio agio se parlo con Ca' Foscarini che ritengo meno bravi di me in giapponese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preferisco parlare con Cafoscarini che sanno il giapponese meglio di me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il livello di giapponese non mi interessa se gli argomenti sono stimolanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E' fondamentale che nel gruppo ci siano ryūgakusei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I ryūgakusei partecipano a sufficienza nei PG stimolando l'interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi impegno a stimolare la partecipazione dei ryūgakusei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. I macro-temi (SDGs) *

Contrassegna solo un ovale.

- I temi mi interessano (ascolto passivo)
- I temi mi interessano, tanto da voler approfondirne la conoscenza (ascolto e ricerca attiva)
- I temi mi interessano, tanto da voler approfondirne la conoscenza e mi coinvolge tanto da attivarmi personalmente (ascolto attivo e impegno sociale: discutere, cercare soluzioni e applicarle)

12. I macro-temi (SDGs): quanto ti trovi d'accordo con le seguenti affermazioni? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Completamente in disaccordo	In disaccordo	Neutro	D'accordo	Completamente d'accordo
Mi sento responsabile di approfondire il tema del mio gruppo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I canali sono fondamentali per discutere del macro-tema e organizzare i materiali per i PG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I PG sono fondamentali per apportare nuove idee ai canali Discord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ogni tanto trovo necessario semplificare o "alleggerire" il tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Considerare temi così rilevanti per la mia società, IN LINGUA GIAPPONESE, mi fa sentire: *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Responsabile
- Adulto
- Coraggioso
- Timoroso
- Potente/Empowerd
- Impotente
- Appesantito
- Capace di appassionare
- Incapace di appassionare
- Desideroso di imparare termini utili che non trovo nei libri di testo
- Scoraggiato a imparare termini utili che non trovo nei libri di testo
- Consapevole di poter parlare di temi rilevanti indipendentemente dalle mie o altrui capacità linguistiche

14. Tutti i temi scelti (SDGs) per questo progetto hanno un riscontro pratico nella nostra vita, come studenti e come cittadini. Come stai interagendo con il tema? Lo stai esplorando dal punto di vista nozionistico, esprimi giudizi e opinioni sul tema e la sua evoluzione, stai proponendo soluzioni concrete? *

Obiettivo: indagine su responsabilità sociale.

15. In caso di proposte concrete, le avete pensate insieme? Ovvero, avete raggiunto una proposta o una soluzione attraverso il dialogo all'interno del gruppo? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No
- Ho spinto per la mia proposta
- Ho accettato passivamente una proposta altrui
- Non abbiamo fatto proposte finora
- Altro: _____

16. Secondo voi, queste proposte sono utili anche al di fuori del progetto? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, e ci avevo già pensato
- Sì, ma non ci avevo mai pensato
- Sì, anche per gli altri membri del gruppo
- No, ma è una mia opinione personale
- No, anche per gli altri membri del mio gruppo
- Altro: _____

17. Avete pensato a come utilizzarle al di fuori del progetto? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, attraverso social media
- Sì, attraverso gruppi/attivisti/rappresentanti locali
- In gruppo no, ma ne vorrei parlare con gli altri membri del mio gruppo
- No, non ne abbiamo mai discusso finora
- Altro: _____

18. Come avrai notato, alcun3 participant3 non partecipano attivamente alle decisioni collettive, come i sondaggi. Da cosa pensi possa essere dipeso? *

Obiettivo: indagine su partecipazione democratica.

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Le decisioni collettive non interessano
- Le decisioni collettive sono secondarie o non viste come parte integrante del progetto
- Il progetto occupa già tante ore, e dato che queste attività non sono percepite come obbligatorie passano in secondo piano
- Penso che tutt3 abbiano a cuore anche le decisioni collettive
- Altro: _____

19. Focus NoLBrick: com'è parlare con persone dal background linguistico molto diversificato? *

20. Aver avuto student3 con poca esperienza di studio della lingua giapponese come ha influenzato la tua partecipazione? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Mi sono sentita spronato ad aiutarli
- Mi sono sentita in dovere di spiegare/insegnare
- Mi sono focalizzata sui contenuti che volevano esprimere, oltre le loro competenze linguistiche
- Non ho percepito nessuna particolare differenza fra i diversi studenti
- Ho percepito la loro presenza come di intralcio o comunque problematica a causa delle loro competenze linguistiche
- Ho percepito la loro presenza come di intralcio o comunque problematica per motivi non relativi alle loro competenze linguistiche
- Non penso ci siano studenti con poca esperienza di studio della lingua giapponese all'interno del mio gruppo
- Altro: _____

21. Cosa ne pensi dei software di traduzione come DeepL e Google Translate per imparare le lingue? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Penso che usarli aiuti a imparare autonomamente
- Penso che usarli sia di aiuto per imparare nuovi vocaboli ed espressioni
- Penso che usarli non sia di aiuto per imparare nuovi vocaboli ed espressioni
- Ritengo che l'utilizzo continuo di questo tipo di software facilitano e velocizzano il mio apprendimento linguistico
- Ritengo che l'utilizzo continuo di questo tipo di software ritardi il mio apprendimento linguistico
- Altro: _____

22. Conoscevi i software di traduzione come DeepL e Google translate? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, e li avevo già usati
- Sì, ma non li avevo mai usati
- No

23. Che uso hai fatto dei software di traduzione come DeepL e Google Translate durante il progetto? *

Contrassegna solo un ovale.

- Li ho usati per cercare termini nuovi relative al tema, ma NON per tradurre intere frasi o testi)
- Li ho usati per tradurre termini nuovi E frasi complete o interi testi relativi al tema
- Non li ho usati

24. Pensi che ci siano dell3 participant3 che limitano il progetto a puro esercizio linguistico? Se sì, come ti ha fatto sentire? *

Contrassegna solo un ovale.

- Penso che alcun3 participant3 stiano approfittando dell'occasione senza contribuire in maniera critica
- Penso che nonostante ci siano participant3 che usino il progetto solo a fine linguistico (tipo esercitare le proprie capacità linguistiche) ciò non sia un'ostacolo alla partecipazione e al dialogo all'interno del gruppo
- Penso che tutt3 vogliano partecipare anche in maniera critica, parlando dei temi proposti
- Non ho percepito nessun egoismo linguistico da parte dell3 altr3 participant3
- Altro: _____

25. All'interno del/dei vostro/i gruppo/i Discord vi è stata data la possibilità di essere autonomi? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mi sono sentita autonoma e di poter partecipare in maniera creativa, contribuendo alle decisioni del gruppo
- Ho sentito di essere autonoma, ma non ho preso piena coscienza di ciò
- Ho percepito di essere ostacolata nel muovermi liberamente
- Non ho sentito la necessità di autonomia perché guidato dagli altri
- Penso che l'ambiente non garantisca la possibilità di autonomia
- Altro: _____

26. Quali aspetti di questo progetto ti sono stati più utili o preziosi fino ad oggi? *

27. Perché hai scelto di partecipare? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Volevo fare esercizio di giapponese orale
- Volevo fare esercizio di giapponese scritto
- Volevo stringere nuove amicizie
- Volevo conoscere persone dal Giappone
- Volevo ottenere i crediti per il tirocinio
- Volevo migliorare le mie abilità di comunicazione
- Ero interessata alla possibilità di parlare di temi come gli SDGs e confrontarmi con altre persone
- Altro: _____

28. Continuerai a partecipare al progetto per il prossimo mese, fino alla fine? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

29. Ti piacerebbe che il format di lezione adottato per Jiyū Kaiwa sia riproposto in futuro? *

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

Sì, ma con dei cambiamenti

30. Quali sono le motivazioni delle tue risposte alle due domande precedenti? *

31. Come si potrebbe concretamente migliorare la partecipazione a questo progetto? *

32. Ogni gruppo fa riferimento al titolo di uno o più SDGs: li hai sentiti "troppo istituzionali/lontani" o ti hanno stimolato perché ponevano obiettivi/target chiari e precisi? In che modo ciò ha influito sul tuo approccio e rapporto con i temi? *

La domanda punta alla comprensione della distanza e difficoltà percepite nei confronti dei temi proposti.

33. Dai un voto alla tua esperienza, complessivamente, finora *

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Appendice 6

Questionario intermedio di VR2 per PA dalle università giapponesi

ご意見をお聞かせください -#fromjapan・Virtual Ryuugaku 2・中間調査

国際交流基金Virtual Ryuugaku 2プロジェクトに関する中間アンケートです。よりよいプロジェクトのためにご協力をお願いします。

*Campo obbligatorio

1. Email *

2. ご所属 *

Contrassegna solo un ovale.

- 立命館大学
- 南山大学
- 桃山学院大学
- 中京大学
- 大分大学
- 神戸大学
- 秋田大学
- 高知県立大学
- 九州女子大学
- 九州共立大学
- 京都大学
- 京都工芸繊維大学
- 神戸親和女子大学
- 静岡文化芸術大学
- Altro: _____

3. 学年 *

Contrassegna solo un ovale.

- 学部 1 年
- 学部 2 年
- 学部 3 年
- 修士 1 年
- 修士 2 年
- 博士 1 年
- 博士 2 年
- 博士 3 年
- Altro: _____

4. 専攻 (近いものをお選びください) *

Contrassegna solo un ovale.

- 法学・社会・福祉系
- 経済・商学系
- 芸術・創作系
- 文化・文学系
- 国際・語学系
- 生活・家政系
- 体育・医療系
- 人間・総合科学系
- 教育・教員養成系
- 地球・環境系
- 生物・農学系
- 理学・数学系
- 機械・工学系
- 建築・土木系
- 電気・電子系
- 情報・通信系
- Altro: _____

5. 所属のプロジェクトチャンネル (Discordグループ) *

Contrassegna solo un ovale.

- グループ 1 (SDG 1 貧困をなくそう + SDG 2 飢餓をゼロに)
- グループ 2 (SDG 3 すべての人に健康と福祉を)
- グループ 3 (SDG 4 質の高い教育をみんなに)
- グループ 4 (SDG 5 ジェンダー平等を実現しよう)
- グループ 5 (SDG 6 安全な水とトイレを世界中に + SDG 11 住み続けられるまちづくりを)
- グループ 6 (SDG 7 エネルギーをみんなにそしてグリーンに)
- グループ 7 (SDG 8 働きがいも経済成長も。働き方改革)
- グループ 8 (SDG 10 人や国の不平等をなくそう)
- グループ 9 (SDG 12 つくる責任-つかう責任)
- グループ 1 0 (SDG 13 気候変動に具体的な対策を)
- グループ 1 1 (SDG 14 海の豊かさを守ろう + SDG 15 陸の豊かさを守ろう)
- グループ 1 2 (SDG 16 平等と公正をすべての人に)
- グループ 1 3 (SDG 17 パートナリーシップで目標を、達成しよう)

6. 各活動の参加頻度を教えてください。*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんど として いない	少しだけ（義 務と感じる時 だけ）	まあまあ （時間があ れば）	よく （いつ も）	非常に積極的に（複数の自 由会話やチャンネルでの交 流など）
Discord （チャ ット）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ZOOM・ Discord ボイス チャッ トでの ミーテ ィング	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ブログ （ポス ト・他 のポス トへの コメン ト）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. プロジェクトに参加した理由を教えてください（複数選択可）*

Seleziona tutte le voci applicabili.

- 勉強する機会を探していた。
- 将来希望している職業のために役に立つと思った。
- イタリアに知り合いを作りたかった。
- 新しい友人を作りたかった。
- コミュニケーション能力を高めたいと思った。
- SDGsなどのテーマを話して、他の人と対話できる可能性に興味があった。
- Altro: _____

8. 当初の参加動機・目標を達成するために、今どのような努力をしていますか？*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんどして ない	少しし た	まあまあ した	よくし た	非常に積極的 にした
テーマの資料を準備する・調べる	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordに書く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordを読む	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordで共有しているグーグルファイルを使用する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NolBrickブログに記事を投稿する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NolBrickブログにコメントする	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NolBrickブログを読む	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
単語リストを作るのに協力する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
テーマについてメンバーたちと対話する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. チャンネル活動（DiscordチャットとZOOM・Discordボイスチャット）を活発にするためにどんな活動をしていますか？

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんどして ない	少しし た	まあまあ した	よくし た	非常に積極的 にした
テーマを提案する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
読むための資料 （Webサイトや新聞など）を提供する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
視聴資料 （Youtubeなどの動画）を提供する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者が意見を言うように促す	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者の意見を聴く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者が意見を言うまで待つ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
スクリーン共有をする（ZOOM・Discordミーティングで）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
単語など直接教えるのではなく、自分で調べるように促す	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
チャットに難しい単語などを書く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
関連する個人的な経験について尋ねる	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. このプロジェクトは、あなたのコミュニケーション力と対話力を向上させるため*
にどれくらい役に立っていますか？

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	
まったく役に立っていない	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	とても役に立った

11. テーマに関するご意見*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	まったくそう思 わない	そう思わ ない	どちらでも ない	そう思 う	すごくそう 思う
ひとつのプロジ ェクトチャン ネル (Discordグル ープ) に所属し 続けたからこ そ、テーマにつ いて多面的に話 しあうことがで きた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
テーマをメンバ ーと深めるた め、Discordは必 要不可欠だった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
いくつかの角度 からテーマを見 ることが重要だ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
自分のテーマを 深めていくこと に責任を感じて いる	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
テーマには興味 があるが、自分 から何か活動す ることはしてい ない	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
時にはテーマを 容易にすること は必要だと思う	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. すべてのテーマは、学生として、そして市民としてのあなたの日常に関わるものでした。あなたは、そのテーマを自分の問題として考えましたか？あなたにとってそのテーマを自分の問題として考えるとはどういうことでしたか？説明してください。（例えば、テーマについての情報を調べて、意見交換をしましたか？テーマに関係した問題などについて自分なりの解決案も考えて、提案しましたか？）

目的：社会責任調査

13. もしあなたがテーマに関係した問題などについて解決策を提案した場合、それはメンバーなど仲間との意見交換をしながらたどり着いたものでしたか？

目的：市民性形成調査

Contrassegna solo un ovale.

- はい、積極的にチャンネルで話しました。
- はい、受動的にはあるものの、他者の意見を受け入れました。
- いいえ、主に自分だけで考えました。
- いいえ、解決案を提案しませんでした。
- Altro: _____

14. その解決案はプロジェクトの外でも役に立つと思いますか？ *

目的：エンパワーメント調査

Contrassegna solo un ovale.

- はい、そう思いますし、そう考えていました。
- はい、今までそのように考えたことはありませんでしたが、そう思います。
- はい、そう思いますし、同じチャンネルのメンバーのためにも役に立つと思います。
- いいえ、わたしの個人的な考えにすぎないと思います。
- いいえ、チャンネルのメンバーのためにすら役に立たないと思います。
- Altro: _____

15. その解決策をプロジェクト以外にも広めていく方法を同じチャンネルのメンバー * と考えてみましたか？

Contrassegna solo un ovale.

- はい、地域の代表者などのアクティビスト（運動家）と連携して活動できると思います。
- はい、自分の行動を変えたいと思います。
- はい、ソーシャルメディアを通じて広げられると思います。
- いいえ、まだそれについてグループで話したことはありませんが、話してみたいです。
- いいえ、特にグループのメンバーと共有する必要はないと思います。
- Altro: _____

16. カフォスカリの学生から日本語についての質問（日本語の意味や間違いがないか * の確認など）をもらうとき、どのように感じますか？

Contrassegna solo un ovale.

- 自分は日本語のネイティブスピーカーなので、答えるのはあたりまえだと思います。
- どうして自分が答えなくてはいけないのかと疑問を持つときがあります。

17. 上記の回答について、どうしてそのように考えますか？*

18. これまでのところ、このプロジェクトのどのようなところが、いちばん有意義だ*
と思いますか？

19. プロジェクトの改善点を挙げてください（合計で150人の参加者がいることを*
前提として、提案してもらえればと思います）。

20. 自由会話授業に参加不可能であることはどのくらいの影響がありますか？*

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

まったくない 非常にあった

21. お分かりの通り、グループ内での調査に回答しない参加者もいます。それはなぜかとお考えになりますか？

目的：民主的な参加性調査 (survey on democratic participation)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- 集合的意思決定に興味がないから
 集合的意思決定はプロジェクト以外のものとみなしているから
 義務ではないとみなしているから
 自分以外の集合的意思決定を大切にしているから
 Altro: _____

22. NoLBrick焦点：非母語話者に日本語能力の程度は大きく違います。その点について、どのような印象を持っていますか？

23. 非母語話者の学生たちの中には、日本語を磨くためにプロジェクトに参加した人がいると思いますか？その場合、それはグループ内の対話に影響を及ぼすと思いますか？

Contrassegna solo un ovale.

- 参加者の中には、クリティカルシンキングをしようとしていない人がいると思います。
 参加者の中には、言語的な目的（語学の練習など）だけでプロジェクトを利用する人もいますが、それがグループ内での対話の障害になることはないと思います。
 参加者は皆、提案されたテーマについてクリティカルシンキングをしようとしており、日本語を磨くだけというエゴイスティックな人はいなかったと思います。
 Altro: _____

24. Discordグループ内の人間関係は、自律性を育てるようなものになっていましたか？（辞書代わりに訳すだけでなく、自分も一員としてしっかり参加できましたか？また「自分が何でもしてあげる」という姿勢ではなく、他の人の自律性も育てるような活動ができましたか？）

Contrassegna solo un ovale.

- 自律的に活動できて、グループの決定にも参加できました。
- 自律的に活動できたと思いますが、この質問を読むまで認識していませんでした。
- 自律的・自由な活動を妨げられたと感じます。
- 他人に誘導されたため、自律的・自由に活動する必要性を感じませんでした。
- 参加したグループ内の人間関係では自律性が育てられないと思います。
- Altro: _____

25. 各グループに与えられたSDGsのタイトルは、「問題を自分事として考え、活発な参加が促されるか」という点で、適切なタイトルだったと思いますか？もしそうではない場合、どのようなタイトルであれば良かったと思いますか？

26. 参加継続のために、どのようなことがモチベーションになっていますか？

27. 今のところ、このプロジェクトでの経験に点数をつけるとすると何点ですか？

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Appendice 7

Questionario finale di VR2 per PA dall'università Ca' Foscari di Venezia

Com'è stato il Progetto? - Partecipanti attivi (インターン + GL) • Virtual Ryuugaku 2 • 最終調査

Sondaggio di fine periodo sul progetto Virtual Ryuugaku 2: aiutiamoci a migliorare insieme :)
Per poter rispondere in maniera completa al sondaggio potrebbero essere necessari anche trenta minuti, perciò accertati di avere a disposizione abbastanza tempo prima di iniziare.
Considera queste domande alla luce del percorso svolto, in quanto alcune potrebbero essere simili a quelle del sondaggio di metà periodo.

I dati vengono raccolti sia a fine di ricerca in maniera anonima per il progetto "Virtual Ryuugaku for real interaction and job-hunting: supporting covid online teaching of Japanese Language oral and written production skills" abbreviato in "Virtual Ryuugaku 2" ai sensi dell'art. 20, comma 4, del d.lgs. 10 agosto 2018, sia per comprendere insieme come è andato il progetto, che per poter svolgere un progetto di ricerca-azione, implementando soluzioni per il futuro. Vi ricordiamo che nonostante questo sondaggio faccia parte dei vostri doveri, è una maniera per poterci aiutare a crescere insieme.

L'indirizzo email della persona che ha risposto (null) è stato registrato quando hai inviato questo modulo.

*Campo obbligatorio

1. Email *

2. Gruppo Discord *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Gruppo1 - SDG1 No Poverty and SDG2 Zero Hunger
- Gruppo2 - SDG3 Good Health and Well-being
- Gruppo3 - SDG4 Quality Education
- Gruppo4 - SDG5 Gender Equality
- Gruppo5 - SDG6 Clean Water and Sanitation and SDG11 Sustainable Cities and Communities
- Gruppo6 - SDG7 Affordable and Clean Energy
- Gruppo7 - SDG8 Decent Work and Economic Growth
- Gruppo8 - SDG10 Reduced Inequality
- Gruppo9 - SDG12 Responsible Consumption and Production
- Gruppo10 - SDG13 Climate Action
- Gruppo11 - SDG14 Life Below Water SDG15 Life on Land
- Gruppo12 - SDG16 Peace and Justice Strong Institutions
- Gruppo13 - SDG17 Partnerships to achieve the Goal

3. Ultimo esame di lingua superato *

Contrassegna solo un ovale.

- Non ho ancora sostenuto esami di lingua
- Giapp. 1.1
- Giapp. 1.2
- Giapp. 2.1
- Giapp. 2.2
- Giapp. 3.1
- Giapp. 3.2
- Giapp. LM 1.1
- Giapp. LM 1.2
- Giapp. LM 2

4. Anno di corso a cui sei iscritta *

Contrassegna solo un ovale.

- LT1 (indirizzo economico-giuridico)
- LT1 (indirizzo umanistico)
- LT2 (indirizzo economico-giuridico)
- LT2 (indirizzo umanistico)
- LT3 (indirizzo economico-giuridico)
- LT3 (indirizzo umanistico)
- LM1 LEISAAM
- LM1 LICAAM
- LM2 LEISAAM
- LM2 LICAAM
- fuoricorso triennale
- fuoricorso magistrale (LEISAAM)
- fuoricorso magistrale (LICAAM)
- Altro: _____

5. Come ho stimolato la mia partecipazione e il mio apprendimento? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	quasi mai	poco	abbastanza	molto	moltissimo
Ho cercato i termini che non conosco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho cercato articoli accademici in italiano o inglese per approfondire i temi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho cercato articoli accademici in giapponese per approfondire i temi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho cercato notizie di attualità in italiano o inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho cercato notizie di attualità in giapponese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho guardato video informativi in italiano o inglese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho guardato video informativi in giapponese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi sono informato sul tema trattato attraverso diversi social media	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho cercato un confronto riguardo al tema trattato con persone esterne al progetto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho cercato un confronto riguardo al tema trattato con persone interne al progetto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho fatto riferimento a materiali di natura pop (musica, film, manga, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho ripassato il Google Doc del PG prima della lezione di Jiyuu Kaiwa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho letto e partecipo ai documenti condivisi con il gruppo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ho riportato esperienze personali legate al tema

6. Come ho stimolato la partecipazione e l'apprendimento altrui (nei gruppi SDG su Discord)? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Quasi mai	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
Ho offerto spunti di riflessione/domande in Discord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho offerto contenuti da leggere (articoli accademici, notizie di attualità)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho offerto contenuti da guardare (per esempio video Youtube)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho commentato le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho chiesto le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho chiesto di esperienze personali legate al tema trattato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho lasciato il tempo per rispondere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho fatto cercare attivamente le parole necessarie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho aiutato a cercare i termini sconosciuti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho stimolato e propongo la preparazione di materiali o attività da fare in vista della lezione di Jiyuu Kaiwa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Come ho stimolato la partecipazione e l'apprendimento altrui (nei PG)? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Quasi mai	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
Ho offerto spunti di riflessione/domande nel PG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho offerto contenuti da leggere (articoli accademici, notizie di attualità)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho offerto contenuti da guardare (per esempio video Youtube)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho commentato le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho chiesto le opinioni altrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho chiesto di esperienze personali legate al tema trattato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho lasciato il tempo per rispondere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho condiviso lo schermo o il materiale preventivamente preparato per la lezione di Jiyu Kaiwa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho fatto cercare attivamente le parole necessarie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho aiutato a cercare i termini sconosciuti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho preparato materiali o attività da fare in vista della lezione di Jiyu Kaiwa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. In base alla tua personale esperienza di apprendimento/studio linguistico, quanto reputi che questa attività ti abbia aiutato a sviluppare abilità di interazione/dialogo? *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5	Moltissimo
Per nulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Partecipazione dal Giappone (gruppi SDGs su Discord) *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Completamente in disaccordo	In disaccordo	Neutro	D'accordo	Completamente d'accordo
Gli studenti dal Giappone hanno partecipato a sufficienza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Non tutti gli studenti dal Giappone hanno partecipato alle attività di gruppo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi sono sforzato per stimolare la partecipazione degli studenti dal Giappone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono più a mio agio se interagisco con Ca' Foscari che ritengo meno bravi di me in giapponese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono più a mio agio se interagisco con Ca' Foscari che sanno il giapponese meglio di me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il livello di giapponese non mi interessa se gli argomenti sono stimolanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho ritenuto fondamentale che nel gruppo ci siano stati studenti dal Giappone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Partecipazione dei ryūgakusei (Jiyū Kaiwa) (NON RISPONDERE SE NON CI SONO RYŪGAKUSEI NEL PROPRIO PG)

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Completamente in disaccordo	In disaccordo	Neutro	D'accordo	Completamente d'accordo
Sono più a mio agio se parlo con Ca' Foscari che ritengo meno bravi di me in giapponese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preferisco parlare con Ca' Foscari che sanno il giapponese meglio di me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il livello di giapponese non mi interessa se gli argomenti sono stimolanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E' fondamentale che nel gruppo ci siano ryūgakusei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I ryūgakusei partecipano a sufficienza nei PG stimolando l'interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi impegno a stimolare la partecipazione dei ryūgakusei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. I macro-temi (SDGs) *

Considera questa domanda alla luce del percorso svolto.

Contrassegna solo un ovale.

- I temi mi hanno interessato (ascolto passivo)
- I temi mi hanno interessato, tanto da voler approfondire la conoscenza (ascolto e ricerca attiva)
- I temi mi hanno interessato, tanto da voler approfondire la conoscenza e mi coinvolge tanto da attivarmi personalmente (ascolto attivo e impegno sociale: discutere, cercare soluzioni e applicarle)

12. I macro-temi (SDGs): quanto ti trovi d'accordo con le seguenti affermazioni? *

Considera questa domanda alla luce del percorso svolto.

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Completamente in disaccordo	In disaccordo	Neutro	D'accordo	Completamente d'accordo
Mi sono sentita responsabile di approfondire il tema del mio gruppo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I canali sono stati fondamentali per discutere del macro-tema e organizzare i materiali per i PG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I PG sono stati fondamentali per apportare nuove idee ai canali Discord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ogni tanto ho trovato necessario semplificare o "alleggerire" il tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Considerare temi così rilevanti per la mia società, IN LINGUA GIAPPONESE, mi ha fatto sentire: *

Considera questa domanda alla luce del percorso svolto.

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Responsabile
- Adulto
- Coraggioso
- Timoroso
- Potente/Empowerd
- Impotente
- Appesantito
- Capace di appassionare
- Incapace di appassionare
- Desideroso di imparare termini utili che non trovo nei libri di testo
- Scoraggiato a imparare termini utili che non trovo nei libri di testo
- Consapevole di poter parlare di temi rilevanti indipendentemente dalle mie o altrui capacità linguistiche

14. Tutti i temi scelti (SDGs) per questo progetto hanno un riscontro pratico nella nostra vita, come studenti e come cittadini. Come hai interagito con il tema? Lo hai esplorato dal punto di vista nozionistico, hai espresso giudizi e opinioni sul tema e la sua evoluzione, hai proposto soluzioni concrete? *

Obiettivo: indagine su responsabilità sociale.

15. In caso di proposte concrete, le avete pensate insieme? Ovvero, avete raggiunto una proposta o una soluzione attraverso il dialogo all'interno del gruppo? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No
- Ho spinto per la mia proposta
- Ho accettato passivamente una proposta altrui
- Non abbiamo fatto proposte
- Altro: _____

16. Secondo voi, queste proposte sono utili anche al di fuori del progetto? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, e ci avevo già pensato
- Sì, ma non ci avevo mai pensato
- Sì, anche per gli altri membri del gruppo
- No, ma è una mia opinione personale
- No, anche per gli altri membri del mio gruppo
- Altro: _____

17. Avete pensato a come utilizzarle al di fuori del progetto? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, attraverso social media
- Sì, attraverso gruppi/attivisti/representanti locali
- In gruppo no, ma ne vorrei parlare con gli altri membri del mio gruppo dopo la fine del progetto
- No, non ne abbiamo mai discusso
- Altro: _____

18. Come avrai notato, alcuni participant3 non hanno partecipato attivamente alle decisioni collettive, come i sondaggi. Da cosa pensi possa essere dipeso? *

Obiettivo: indagine su partecipazione democratica.

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Le decisioni collettive non interessano
- Le decisioni collettive sono secondarie o non viste come parte integrante del progetto
- Il progetto occupa già tante ore, e dato che queste attività non sono percepite come obbligatorie passano in secondo piano
- Penso che tutt3 abbiano a cuore anche le decisioni collettive
- Altro: _____

19. Focus NoLBrick: com'è stato parlare con persone dal background linguistico molto diversificato? *

20. Aver avuto student3 con poca esperienza di studio della lingua giapponese come ha influenzato la tua partecipazione? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Mi sono sentita spronato ad aiutarli
- Mi sono sentita in dovere di spiegare/insegnare
- Mi sono focalizzata sui contenuti che volevano esprimere, oltre le loro competenze linguistiche
- Non ho percepito nessuna particolare differenza fra i diversi studenti
- Ho percepito la loro presenza come di intralcio o comunque problematica a causa delle loro competenze linguistiche
- Ho percepito la loro presenza come di intralcio o comunque problematica per motivi non relativi alle loro competenze linguistiche
- Non penso ci siano studenti con poca esperienza di studio della lingua giapponese all'interno del mio gruppo
- Altro: _____

21. Cosa ne pensi dei software di traduzione come DeepL e Google Translate per imparare le lingue? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Penso che usarli aiuti a imparare autonomamente
- Penso che usarli sia di aiuto per imparare nuovi vocaboli ed espressioni
- Penso che usarli non sia di aiuto per imparare nuovi vocaboli ed espressioni
- Ritengo che l'utilizzo continuo di questo tipo di software facilitano e velocizzano il mio apprendimento linguistico
- Ritengo che l'utilizzo continuo di questo tipo di software ritardi il mio apprendimento linguistico
- Altro: _____

22. Conoscevi i software di traduzione come DeepL e Google translate? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, e li avevo già usati
- Sì, ma non li avevo mai usati
- No

23. Che uso hai fatto dei software di traduzione come DeepL e Google Translate durante il progetto? *

Contrassegna solo un ovale.

- Li ho usati per cercare termini nuovi relative al tema, ma NON per tradurre intere frasi o testi)
- Li ho usati per tradurre termini nuovi E frasi complete o interi testi relativi al tema
- Non li ho usati

24. Pensi che ci siano dell3 participant3 che abbiano limitato il progetto a puro esercizio linguistico? Se si, come ti ha fatto sentire? *

Contrassegna solo un ovale.

- Penso che alcun3 participant3 abbiano approfittato dell'occasione senza contribuire in maniera critica
- Penso che nonostante ci siano stati participant3 che hanno usato il progetto solo a fine linguistico (tipo esercitare le proprie capacità linguistiche), ciò non sia un ostacolo alla partecipazione e al dialogo all'interno del gruppo
- Penso che tutt3 abbiano provato a partecipare anche in maniera critica, parlando dei temi proposti
- Non ho percepito nessun egoismo linguistico da parte dell3 altr3 participant3
- Altro: _____

25. All'interno del/dei vostro/i gruppo/i Discord vi è stata data la possibilità di essere autonomi? *

Contrassegna solo un ovale.

- Mi sono sentita autonoma e di poter partecipare in maniera creativa, contribuendo alle decisioni del gruppo
- Ho sentito di essere autonoma, ma non ho preso piena coscienza di ciò
- Ho percepito di essere ostacolata nel muovermi liberamente
- Non ho sentito la necessità di autonomia perché guidato dagli altri
- Penso che l'ambiente non garantisca la possibilità di autonomia
- Altro: _____

26. Quali aspetti di questo progetto ti sono stati più utili o preziosi? *

27. Perché hai scelto di partecipare? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Volevo fare esercizio di giapponese orale
- Volevo fare esercizio di giapponese scritto
- Volevo stringere nuove amicizie
- Volevo conoscere persone dal Giappone
- Volevo ottenere i crediti per il tirocinio
- Volevo migliorare le mie abilità di comunicazione
- Ero interessata alla possibilità di parlare di temi come gli SDGs e confrontarmi con altre persone
- Altro: _____

28. Continuerai a partecipare a Jiyū Kaiwa dopo la fine del progetto?

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No
- Altro: _____

29. Ti piacerebbe che il format di lezione adottato per Jiyū Kaiwa sia riproposto in futuro? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No
- Sì, ma con dei cambiamenti

30. Quali sono le motivazioni della tua risposta alla domanda precedente? *

31. Come si sarebbe potuta concretamente migliorare la partecipazione a questo progetto? *

32. Ogni gruppo fa riferimento al titolo di uno o più SDGs: li hai sentiti "troppo istituzionali/lontani" o ti hanno stimolato perché ponevano obiettivi/target chiari e precisi? In che modo ciò ha influito sul tuo approccio e rapporto con i temi? *

La domanda punta alla comprensione della distanza e difficoltà percepite nei confronti dei temi proposti.

33. Dai un voto alla tua esperienza, complessivamente. *

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Da dove partecipavi? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Camera individuale
- Spazio comune ma da sola
- Spazio condiviso con altri

35. Località (dove hai passato la maggior parte del tempo) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Casa in famiglia
- Appartamento condiviso
- Appartamento individuale
- In aula studio, da solo
- In aula studio, insieme ai miei colleghi
- In biblioteca
- In luoghi pubblici (bar, giardini, ecc.)

36. Qualità della connessione *

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6	
scarsa (audio interrotto, video non utilizzabile...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ottima (nessun problema con il video o audio)

37. Stavi lavorando mentre partecipavi al progetto? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì, full-time
 Sì, part-time
 No

38. Hai cambiato la tua visione del progetto dopo il sondaggio di metà periodo? In quale maniera? *

39. Durante le lezioni previste dal tuo corso di laurea, provi difficoltà legate a DSA, disabilità o eventuali bisogni educativi speciali certificati o meno?

Vi ricordiamo che il questionario è anonimo. La domanda inoltre non è obbligatoria, quindi sentitevi liberi di rispondere o meno.

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
 No

40. Ritieni che i tuoi bisogni educativi vengono presi in considerazione durante le lezioni previste dal tuo corso di laurea?

Vi ricordiamo che il questionario è anonimo. La domanda inoltre non è obbligatoria, quindi sentitevi liberi di rispondere o meno.

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
 No

41. Ritieni che i tuoi bisogni educativi sono stati presi in considerazione durante il progetto?

Vi ricordiamo che il questionario è anonimo. La domanda inoltre non è obbligatoria, quindi sentitevi liberi di rispondere o meno.

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
 No

42. Ti sei mai sentito escluso dai membri del tuo gruppo durante il progetto?

Vi ricordiamo che il questionario è anonimo. La domanda inoltre non è obbligatoria, quindi sentitevi liberi di rispondere o meno.

Contrassegna solo un ovale.

Sì

No

43. Se sì, quando? In che modo?

44. Commenta liberamente.

Appendice 8

Questionario finale di VR2 per PA dalle università giapponesi

ご意見をお聞かせください -#fromjapan・Virtual Ryuugaku 2・最終調査

国際交流基金Virtual Ryuugaku 2プロジェクトに関する最終アンケートです。よりよいプロジェクトのためにご協力をお願いします。

*Campo obbligatorio.

1. Email *

2. ご所属 *

Contrassegna solo un ovale.

- 立命館大学
- 南山大学
- 桃山学院大学
- 中京大学
- 大分大学
- 神戸大学
- 秋田大学
- 高知県立大学
- 九州女子大学
- 九州共立大学
- 京都大学
- 京都工芸繊維大学
- 神戸親和女子大学
- 静岡文化芸術大学
- Altro: _____

3. 学年 *

Contrassegna solo un ovale.

- 学部 1 年
- 学部 2 年
- 学部 3 年
- 修士 1 年
- 修士 2 年
- 博士 1 年
- 博士 2 年
- 博士 3 年
- Altro: _____

4. 専攻 (近いものをお選びください) *

Contrassegna solo un ovale.

- 法学・社会・福祉系
- 経済・商学系
- 芸術・創作系
- 文化・文学系
- 国際・語学系
- 生活・家政系
- 体育・医療系
- 人間・総合科学系
- 教育・教員養成系
- 地球・環境系
- 生物・農学系
- 理学・数学系
- 機械・工学系
- 建築・土木系
- 電気・電子系
- 情報・通信系
- Altro: _____

5. 所属のプロジェクトチャンネル (Discordグループ) *

Contrassegna solo un ovale.

- グループ 1 (SDG 1 貧困をなくそう + SDG 2 飢餓をゼロに)
- グループ 2 (SDG 3 すべての人に健康と福祉を)
- グループ 3 (SDG 4 質の高い教育をみんなに)
- グループ 4 (SDG 5 ジェンダー平等を実現しよう)
- グループ 5 (SDG 6 安全な水とトイレを世界中に + SDG 11 住み続けられるまちづくりを)
- グループ 6 (SDG 7 エネルギーをみんなにそしてグリーンに)
- グループ 7 (SDG 8 働きがいも経済成長も。働き方改革)
- グループ 8 (SDG 10 人や国の不平等をなくそう)
- グループ 9 (SDG 12 つくる責任-つかう責任)
- グループ 1 0 (SDG 13 気候変動に具体的な対策を)
- グループ 1 1 (SDG 14 海の豊かさを守ろう + SDG 15 陸の豊かさを守ろう)
- グループ 1 2 (SDG 16 平等と公正をすべての人に)
- グループ 1 3 (SDG 17 パートナリシップで目標を、達成しよう)

6. 各活動の参加頻度を教えてください。*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんど として いない	少しだけ（義 務と感じる時 だけ）	まあまあ （時間があ れば）	よく （いつ も）	非常に積極的に（複数の自 由会話やチャンネルでの交 流など）
Discord （チャ ット）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ZOOM・ Discord ボイス チャッ トでの ミーテ ィング	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ブログ （ポス ト・他 のポス トへの コメン ト）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. プロジェクトに参加した理由を教えてください（複数選択可）*

Seleziona tutte le voci applicabili.

- 勉強する機会を探していた。
- 将来希望している職業のために役に立つと思った。
- イタリアに知り合いを作りたかった。
- 新しい友人を作りたかった。
- コミュニケーション能力を高めたいと思った。
- SDGsなどのテーマを話して、他の人と対話できる可能性に興味があった。
- Altro: _____

8. 当初の参加動機・目標を達成するために、どのような努力をしましたか？*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんどして ない	少し した	まあまあ した	よくし た	非常に積極的に した
テーマの資料を準備する・調べる	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordに書く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordを読む	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordで共有しているグループファイルを使用する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NolBrickブログに記事を投稿する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NolBrickブログにコメントする	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NolBrickブログを読む	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
単語リストを作るのに協力する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
テーマについてメンバーたちと対話する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. チャンネル活動（DiscordチャットとZOOM・Discordボイスチャット）を活発にするためにどんな活動をしましたか？

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんどしていない	少しした	まあまあした	よくした	非常に積極的にした
テーマを提案する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
読むための資料（Webサイトや新聞など）を提供する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
視聴資料（Youtubeなどの動画）を提供する	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者が意見を言うように促す	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者の意見を聴く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者が意見を言うまで待つ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
スクリーン共有をする（ZOOM・Discordミーティングで）	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
単語など直接教えるのではなく、自分で調べるように促す	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
チャットに難しい単語などを書く	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
関連する個人的な経験について尋ねる	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. このプロジェクトは、あなたのコミュニケーション力と対話力を向上させるため*
にどれくらい役に立ちましたか？

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	5
まったく役に立っていない	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
とても役に立った					

11. テーマに関するご意見*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	まったくそう 思わない	そう思 わない	どちらでも ない	そう思 う	すごくそう 思う
ひとつのプロジ ェクトチャンネル (Discordグル ープ) に所属し 続けたからこ そ、テーマにつ いて多面的に話 しあうことがで きた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
テーマをメンバ ーと深めるた め、Discordは必 要不可欠だった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
いくつかの角度 からテーマを見 ることが重要だ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
自分のテーマを 深めていくこと に責任を感じて いる	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
テーマには興味 があるが、自分 から何か活動す ることはしてい ない	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
時にはテーマを 容易にすることは 必要だと思う	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. すべてのテーマは、学生として、そして市民としてのあなたの日常に関わるものでした。あなたは、そのテーマを自分の問題として考えましたか？あなたにとってそのテーマを自分の問題として考えるとはどういうことでしたか？説明してください。（例えば、テーマについての情報を調べて、意見交換をしましたか？テーマに関係した問題などについて自分なりの解決案も考えて、提案しましたか？）

目的：社会責任調査

13. もしあなたがテーマに関係した問題などについて解決策を提案した場合、それはメンバーなど仲間との意見交換をしながらたどり着いたものでしたか？

目的：市民性形成調査

Contrassegna solo un ovale.

- はい、積極的にチャンネルで話しました。
- はい、受動的にはあるものの、他者の意見を受け入れました。
- いいえ、主に自分だけで考えました。
- いいえ、解決案を提案しませんでした。
- Altro: _____

14. その解決案はプロジェクトの外でも役に立つと思いますか？ *

目的：エンパワーメント調査

Contrassegna solo un ovale.

- はい、そう思いますし、そう考えていました。
- はい、今までそのように考えたことはありませんでしたが、そう思います。
- はい、そう思いますし、同じチャンネルのメンバーのためにも役に立つと思います。
- いいえ、わたしの個人的な考えにすぎないと思います。
- いいえ、チャンネルのメンバーのためにすら役に立たないと思います。
- Altro: _____

15. その解決策をプロジェクト以外にも広めていく方法を同じチャンネルのメンバー * と考えてみましたか？

Contrassegna solo un ovale.

- はい、地域の代表者などのアクティビスト（運動家）と連携して活動できると思います。
- はい、自分の行動を変えたいと思います。
- はい、ソーシャルメディアを通じて広げられると思います。
- いいえ、まだそれについてグループで話したことはありませんが、話してみたいです。
- いいえ、特にグループのメンバーと共有する必要はないと思います。
- Altro: _____

16. カフォスカリの学生から日本語についての質問（日本語の意味や間違いがないか * の確認など）をもらうとき、どのように感じますか？

Contrassegna solo un ovale.

- 自分は日本語のネイティブスピーカーなので、答えるのはあたりまえだと思います。
- どうして自分が答えなくてはいけないのかと疑問を持つときがあります。

17. 上記の回答について、どうしてそのように考えますか？*

18. このプロジェクトのどのようなところが、いちばん有意義だと思いますか？*

19. プロジェクトの改善点を挙げてください（合計で150人の参加者がいることを*前提として、提案してもらえればと思います）。

20. 自由会話授業に参加不可能であることはどのくらいの影響がありますか？*

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

まったくない 非常にあった

21. お分りの通り、グループ内での調査に回答しない参加者もいます。それはなぜかとお考えになりますか？

目的：民主的な参加性調査 (survey on democratic participation)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- 集合的意思決定に興味がないから
 集合的意思決定はプロジェクト以外のものだとみなしているから
 義務ではないとみなしているから
 自分以外の集合的意思決定を大切にしているから
 Altro: _____

22. NoLBrick焦点：非母語話者に日本語能力の程度は大きく違います。その点について、どのような印象を持っていますか？

23. 非母語話者の学生たちの中には、日本語を磨くためにプロジェクトに参加した人がいると思いますか？その場合、それはグループ内の対話に影響を及ぼすと思いますか？

Contrassegna solo un ovale.

- 参加者の中には、クリティカルシンキングをしようとしていない人がいると思います。
 参加者の中には、言語的な目的（語学の練習など）だけでプロジェクトを利用する人もいますが、それがグループ内での対話の障害になることはないと思います。
 参加者は皆、提案されたテーマについてクリティカルシンキングをしようとしており、日本語を磨くだけというエゴイスティックな人はいなかったと思います。
 Altro: _____

24. Discordグループ内の人間関係は、自律性を育てるようなものになっていましたか？（辞書代わりに訳すだけでなく、自分も一員としてしっかり参加できましたか？また「自分が何でもしてあげる」という姿勢ではなく、他の人の自律性も育てるような活動ができましたか？）

Contrasegna solo un ovale.

- 自律的に活動できて、グループの決定にも参加できました。
- 自律的に活動できたと思いますが、この質問を読むまで認識していませんでした。
- 自律的・自由な活動を妨げられたと感じます。
- 他人に誘導されたため、自律的・自由に活動する必要性を感じませんでした。
- 参加したグループ内の人間関係では自律性が育てられないと思います。
- Altro: _____

25. 各グループに与えられたSDGsのタイトルは、「問題を自分事として考え、活発な参加が促されるか」という点で、適切なタイトルだったと思いますか？もしそうではない場合、どのようなタイトルであれば良かったと思いますか？

26. プロジェクトに参加し続けた理由（もしくは途中でやめた理由）はなんですか？

27. 参加継続のためには、どのようなことがモチベーションになると思いますか？

28. このプロジェクトでの経験に点数をつけるとすると何点ですか？ *

Contrassegna solo un ovale.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. プロジェクトの全体を振り返って、プロジェクトの改善点を挙げてください（合計で70人くらいの参加者がいることを前提して、提案してください）。

30. このプロジェクトをしていた間、お仕事やバイトをしていましたか。 *

Contrassegna solo un ovale.

- はい（パートタイム）。
- はい（フルタイム）。
- いいえ。

31. あなたにとって中間調査以来、プロジェクトの意義は変わってきましたか。その場合、どのように変わってきましたか。

Bibliografia

- ALESSANDRINI, Chiara, "Language education at university and students' expectations: A JFL case study in Europe", 2020, *The 23rd Japanese Language Symposium in Europe*, pp. 550-566.
- ALESSANDRINI, Chiara, "No-Level Brick Foreign Language Education: Expectations Towards Language Teaching", *IAFOR INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, OFFICIAL CONFERENCE PROCEEDINGS*, 2020, pp. 263-276.
- ALESSANDRINI, Chiara, *Educazione Linguistica All'università E Le Aspettative Degli Studenti*, tesi di laurea specialistica (rel.ce Marcella Mariotti), Università Ca' Foscari di Venezia, 2019.
- AVISON, David, LAU, Francis, MYERS, Michael, NIELSEN, Peter Axel, "Action research", *Communications of the ACM*, 42, 1, 1999, pp. 94-97.
- BALBONI, Paolo E., *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue società complesse*, "Le lingue di Babele", Torino, UTET Università, 2015 (I ed. 2002).
- BENNETT-KASTOR, Tina, *Analyzing Children's Language: Methods and Theories*, Oxford, Blackwell, 1988, p. 26.
- BHATTACHARYA, Mahua, "Language Ideology and Its Manifestations: Exploring Implications for Japanese Language Teaching", *Japanese Language and Literature*, 54, 2, 2020, pp. 305-316.
- BONWELL, Charles C., EISON, James A., *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports*, Washington DC, George Washington University, 1991.
- BOURDIEU, Pierre, *Homo Academicus*, Cambridge, Polity, 1988 (ed. or. *Homo Academicus*, 1984).
- BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude PASSERON, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Londra, Sage, 1977 (ed. or. *La reproduction: Elements por une theorie du systeme d'enseignement*, 1970).
- BYRAM, Michael, *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*, "Languages for Intercultural Communication and Education", Clevedon, Multilingual Matters, 2008.
- CHAUDRON, Craig, "Data Collection in SLA Research", in Catherine J. Doughty, Michael H. Long (a cura di), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Hoboken, Blackwell Publishing, 2003, pp.762-828.
- COUNCIL OF EUROPE, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione - Volume complementare*, Strasburgo, Council of Europe Publishing, 2020 (ed. or. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume*, 2020).
- CROOKES, Graham, "Educational perspectives on ELT: society and the individual; traditional, progressive

and transformative”, in Graham Hall (a cura di), *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, New York, Routledge, 2016, pp. 64-76.

CUCINOTTA, Giacomo, “Strategie motivazionali per la classe di lingue: rassegna e confronto delle ricerche empiriche sugli apprendenti”, *EL.LE*, 9, 1, 2020, pp. 95-110.

ECKERT, Penelope, “Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation”, *Annual Review of Anthropology*, 41, 2012, pp. 87-100.

EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *ECTS users' guide 2015*, Publications Office, 2017.

EVANGELISTI, Paola, Carmen ARGONDIZZO, *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere: filosofia e attuazione nell'università italiana*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 2002.

FREIRE, Paulo, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2018 (ed. or. *Pedagogia do Oprimido*, 1968).

GOBO, Giampietro, *Descrivere il mondo, teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*, Roma, Carocci editore, 2001.

GRAMSCI, Antonio, *Quaderni del carcere*, Valentino Gerratana (a cura di), Torino, Einaudi, 2014.

HALL, Stuart, *Representation: cultural Representations and Signifying Practices*, London, Sage, in associazione con The Open University, 1997.

HASHIMOTO Kayoko, "Cool Japan and Japanese Language: Why Does Japan Need 'Japan Fans'?", in Hashimoto Kayoko (a cura di), *Japanese Language and Soft Power in Asia*, Singapore, Palgrave Macmillan, 2018, pp. 43-62.

HASHIMOTO Kayoko, “‘Mother Tongue Speakers’ or ‘Native Speakers’?: Assumptions Surrounding the Teaching of Japanese as a Foreign Language in Japan”, in Stephanie Ann HOUGHTON, HASHIMOTO Kayoko (a cura di), *Towards Post-Native-Speakerism*, Singapore, Springer, 2018, pp. 61-77.

HEINRICH, Patrick, "Language Ideology in JFL Textbooks", *INTERNATIONAL JOURNAL OF THE SOCIOLOGY OF LANGUAGE*, 175/176, 2005, pp. 213-232.

HEINRICH, Patrick, “Language Education for Welfare: Purpose, Definition and Outline”, *The Proceedings of the 20th Japanese Language Symposium in Europe*, 2016, pp. 33-43.

HEINRICH, Patrick, “Managing Japanese language problems in a welfare linguistics framework”, *The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*, 2017, pp. 432-449.

HEINRICH, Patrick, HIDENORI Masiko, “Japanese Sociolinguistics: A Critical Review and Outlook”, Paolo Calvetti, Marcella Mariotti (a cura di), *Contemporary Japan: Challenges for a World Economic Power in Transition*, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari, 2015, pp. 249-267.

HEINRICH, Patrick, *The Making of Monolingual Japan. Language Ideology and Japanese Modernity*, Bristol, Multilingual Matters, 2012 (ed. e-book).

HIRATAKA Fumiya, “Uerufea Ringuisutikusu kara mita Gengo Kyōiku” (Language Education from the Viewpoint of Welfare Linguistics), *The Japanese Journal of Language in Society*, 16, 1, 2013, pp. 6-21.
平高史也、「ウエルフェア・リングイステイクスから見た言語教育」、社会言語科学、第16巻第1号、2013年、pp. 6-21.

HOSOKAWA Hideo, “‘Ko no bunka’ sairon: nihongo kyōiku ni okeru gengo bunka kyōiku no imi to kadai” (Rivisitazione del *ko no bunka*: il significato della pedagogia linguistica e culturale nell’insegnamento della lingua giapponese), *21 seiki no “Nihon jijō”*, 5, 2004, pp. 1-10.
細川英雄、『「個の文化」再論—日本語教育における言語文化教育の意味と課題』、21世紀の「日本事情」、第5号、2004年、pp. 1-10.

HOSOKAWA Hideo, “Shiminsei keisei o mezasu gengo kyōiku to ha nani ka (Definire l’educazione linguistica che punta alla formazione della cittadinanza?)”, in Hosokawa Hideo, Ōtsuji Emi, Marcella Mariotti (a cura di), *Shiminsei keisei to kotoba no kyōiku: bogo, daini gengo, gaikokugo o koete* (La formazione della cittadinanza e l’educazione linguistica: oltre al concetto di lingua madre, seconda lingua e lingua straniera), Tokyo, Kuroshio, 2016, pp. 2-19.
細川英雄、「市民性形成を目指す言語教育とは何か」、細川英雄、尾辻恵美、マルチェッラ・マリ奥特ィ (編)、『市民性形成とことばの教育、母語・第二言語・外国語を超えて』、くろしお出版、2016、pp. 2-19.

HOSOKAWA Hideo, *Kangaeru tame no nihongo (Jissenhen) - Sōgō katsudōkei komyunikēshon nōryoku ikusei no tame ni* (Il giapponese per pensare (parte pratica) – Per la formazione delle competenze comunicative globali), Tokyo, Akashi, 2007.
細川英雄編、『考えるための日本語「実践編」—相互活動形コミュニケーション能力育成のために』、東京、明石書店、2007.

HOSOKAWA Hideo, *Kangaeru Tame No Nihongo: Mondai o Hakken, Kaiketsu Suru Sōgō Katsudō-gata Nihongo Kyōiku No Susume* (Il giapponese per pensare: consigli per una didattica del giapponese globale che individui e risolva i problemi), Tōkyō, Akashi Shoten, 2004.
細川英雄、『考えるための日本語—問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』、東京、明石書店、2004.

HOSOKAWA Hideo, *Nihongo kyōiku wa nani o mezasuka. Gengo bunka katsudō no riron to jissen* (A cosa punta la glottodidattica della lingua giapponese? Teorie e pratiche della pedagogia della lingua e cultura), Tōkyō, Akashi Shoten, 2002.
細川英雄、『日本語教育は何をめざすか。言語文化活動の理論と実践』、東京、明石書店、2002.

HOSOKAWA Hideo, ŌTSUJI Emi, MARIOTTI, Marcella (a cura di), *Shiminsei keisei to kotoba no kyōiku: bogo, daini gengo, gaikokugo o koete* (La formazione della cittadinanza e l'educazione linguistica: oltre al concetto di lingua madre, seconda lingua e lingua straniera), Tokyo, Kuroshio.

細川英雄、尾辻恵美、マルチェッラ・マリ奥特ティ (編)、『市民性形成とことばの教育、母語・第二言語・外国語を超えて』、くろしお出版、2016.

HOSOKAWA Hideo, *Taiwa o dezain suru: tsutawaru towa dō iu koto ka* (Progettare il dialogo: che cosa vuol dire comunicare), Tōkyō, Chikuma shinsho, 2019.

細川英雄、『対話をデザインする—伝わるとはどういうことか』、東京、ちくま新書、2019.

HYMES, Dell H. "On Communicative Competence", in John Bernard Pride, Janet Holmes (a cura di), *Sociolinguistics*, Baltimore, Penguin Education, 1972, pp. 269-293.

IRVINE, Judith T., "When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy", *American Ethnologist*, 16, 2, 1989, pp. 248-267.

JOHNSTON, Bill, *Values in English Language Teaching*, New York, Routledge, 2003.

KOERNER, Konrad, "Toward a History of Modern Sociolinguistics", *American Speech*, 66,1, 1991, pp. 57-70.

KUBOTA Ryūko, "Critical teaching of Japanese culture", *Japanese Language and Literature*, 37, 1, 2003, pp. 67-87.

KUBOTA Ryūko, LIN, Angel, *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*, New York, Routledge, 2009.

MARIOTTI, Marcella, "Shakaiteki sekinin to shiminsei. Gaikokugo gakushū o tōshita jikoninshiki ni yotte 'jiyū' ni naru koto" (Social responsibility and citizenship. Gaining liberty through self-awareness during the process of foreign language learning), in Hosokawa Hideo, Ōtsuji Emi, Marcella Mariotti (a cura di), *Shiminsei keisei to kotoba no kyōiku: bogo, daini gengo, gaikokugo o koete* (La formazione della cittadinanza e l'educazione linguistica: oltre al concetto di lingua madre, seconda lingua e lingua straniera), Tokyo, Kuroshio, pp. 103-127.

マルチェッラ・マリ奥特ティ、「市民性形成を目指す言語教育とは何か」、細川英雄、尾辻恵美、マルチェッラ・マリ奥特ティ、『市民性形成とことばの教育、母語・第二言語・外国語を超えて』、くろしお出版、2016, pp. 103-127.

MARIOTTI, Marcella, "Including 'Whom'? Including 'in Where'? Foreign Language Teaching as Deboxing System", *Proceedings of the 25TH Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 2020, pp. 429-451.

MARIOTTI, Marcella, "No-Level Brick Foreign Language Education: Definition of the Field and Explanation of the Purposes – Japanese Language Classroom as Case Study", *IAFOR INTERNATIONAL CONFERENCE*

ON EDUCATION, OFFICIAL CONFERENCE PROCEEDINGS, 2020, pp. 245-261.

MARIOTTI, Marcella, *IL PIACERE DELLA GRAMMATICA. DIZIONARIO GRAMMATICALE DI BASE DELLA LINGUA GIAPPONESE PER MADRELINGUA ITALIANI*, tesi di dottorato (rel. Bonaventura Ruperti), Università Ca' Foscari di Venezia, 2006.

MATSUMOTO Yoshiko, OKAMOTO Shigeko, "The Construction of the Japanese Language and Culture in Teaching Japanese as a Foreign Language", *Japanese Language and Literature*, 37, 1, 2003, pp. 27-48.

MENARD-WARWICK, Julia, MORI, Miki, REZNIK, Anna, MOGLEN, Daniel, "Values in the ELT classroom", in Graham Hall (a cura di), *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, New York, Routledge, 2016.

MIRHOSSEINI, Seyyed-Abdolhamid, *Doing Qualitative Research in Language Education*, Cham, Palgrave Macmillan, 2020.

SATŌ Shinji, KUMAGAI Yuri, "komyunikatibu apurōchi saikō: taiwa, kyōdō, jiko jitsugen o mezashite" (Ripensare all'approccio comunicativo: puntare a dialogo, collaborazione, realizzazione di sé), *Riterashizu*, 20, 2017, pp. 1-11.

佐藤慎司、熊谷由理、「コミュニケーション・アプローチ再考 対話、協働、自己実現をめざして」、リテラシーズ、第20号、2017年、pp. 1-11.

SATŌ Shinji, KUMAGAI Yuri, *Shakai sankā o mezasu nihongo kyōiku: shakai ni kakawaru, tsunagaru, hatarakikakeru* (Didattica della lingua giapponese che punta alla partecipazione sociale: Connettere e far lavorare nella società), Tōkyō, Hitsuji Shobō, 2011.

佐藤慎司、熊谷由理、『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる、繋がる、働きかける』、東京、ひつじ書房、2011.

SCHUMANN, John, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell, 1999.

SHAMIM, Fauzia, KUCHAH, Kuchah, "Teaching large classes in difficult circumstances", in Graham Hall (a cura di), *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, New York, Routledge, 2016, pp. 527-541.

SHIBAMOTO, Janet S., "Japanese Sociolinguistics", *Annual Review of Anthropology*, 16, 1987, pp. 261-278.

SLEAT, Matt, "What is a Political Value? Political Philosophy and Fidelity to Reality", *Social Philosophy and Policy*, 33, 1-2, 2016, pp. 252-272.

THORNBURY, Scott, "Communicative language teaching in theory and practice", in Graham Hall (a cura di), *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, New York, Routledge, 2016, pp. 224-237.

TOKUGAWA Munemasa, Jiří V. NEUSTUPNÝ, "Uerufea ringuisutikkusu no shuppatsu" (La partenza della welfare linguistics), *Shakai gengokagaku*, 2, 1, 1999, pp. 89-100.

徳川宗賢, ネウストプニー J.V., 『ウェルフェア・リングイステイクスの出発』, 社会言語科学, 第2巻1号, 1999年, pp. 89-100.

VARONE, Gaia, “SDGs and emergency online learning spaces: critical dialogue as a way to develop social responsibility in the ‘new normal’”, KUASU, 2022 (in corso di pubblicazione).

VITALI, Elisa, *La retorica del primordialismo nel discorso nazionalista di Suzuki Takao e Watanabe Shōichi. analisi di tre saggi di nihonjinron*, tesi di dottorato (rel.ce V. Sica), Università degli Studi di Milano, 2021.

VON ESCH, Kerry Soo, MOTHA, Suhanthie, KUBOTA Ryūko, "Race and language teaching", *Language Teaching*, 53, 4, pp. 391-421.

WILLIAMS, Gwyn A., “The Concept of 'Egemonia' in the Thought of Antonio Gramsci: Some Notes on Interpretation”, *Journal of the History of Ideas*, 21, 4, 1960, pp. 586-599.

Sitografia

“Japanese-Language Education Overseas [Language]”, *Japan Foundation*, <https://www.jpff.go.jp/e/program/japanese.html>, 26 giugno 2022.

“NoLBrick: No-Level Brick Education”, <https://nolbrick.wordpress.com/>, 26 giugno 2022.

“NoLBrick: No-Level Brick Education”, <https://nolbrick.wordpress.com/>, 26 giugno 2022.

“Virtual ryūgaku 2”, *NoLBrick*, https://nolbrick.wordpress.com/jf_virtual_ryuugaku2/, 26 giugno 2022.

“Virtual ryūgaku”, *NoLBrick*, <https://nolbrick.wordpress.com/japan-foundation-%e3%83%90%e3%83%bc%e3%83%81%e3%83%a3%e3%83%ab%e7%95%99%e5%ad%a6%e3%83%96%e3%83%ad%e3%82%b0/>, 26 giugno 2022.

Corso di Laurea Magistrale in Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa mediterranea - Scheda del corso, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, 2022, <https://www.unive.it/pag/3146/>, 26 giugno 2022.

Corso di Laurea triennale in Lingue, culture e società dell'Asia e dell'Africa mediterranea - Scheda del corso, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, 2022, www.unive.it/pag/1054, 26 giugno 2022.

Dipartimento di Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea – Progetti di ricerca, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, <https://www.unive.it/data/15773/>, 26 giugno 2022.

Discord, <https://discord.com/>, 26 giugno 2022.

FAQ, “Japan Educational Exchanges and Services”, <http://jees.or.jp/jltct/faq/faq01.htm>, 26 giugno 2022.

FAQ, “Japan Educational Exchanges and Services”, <http://jees.or.jp/jltct/faq/faq04.htm>, 26 giugno 2022.

GLOTTODIDATTICA (GIAPPONE) - Programma, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/333169/programma>, 26 giugno 2022.

Japanese language teaching competency test, “Japan Educational Exchanges and Services”, 2022, <http://www.jees.or.jp/jltct/>, 26 giugno 2022.

Japanese language teaching competency test, “Japan Educational Exchanges and Services”, 2022, <http://www.jees.or.jp/jltct/range.htm>, 26 giugno 2022.

LINGUA GIAPPONESE (TRATTATIVA COMMERCIALE) - Programma, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/314369/programma>, 26 giugno 2022.

LINGUA GIAPPONESE 1 MOD. 1 - Programma, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/348095/programma>, 26 giugno 2022.

LINGUA GIAPPONESE 1 MOD. 1 - Programma, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/348431/programma>, 26 giugno 2022.

LINGUA GIAPPONESE 1 MOD. 2 - Programma, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, 2022, <https://www.unive.it/data/insegnamento/348099/programma>, 26 giugno 2022.

LINGUA GIAPPONESE 1 MOD. 2 - Programma, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/348439/programma>, 26 giugno 2022.

LINGUA GIAPPONESE 2 - Programma, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/333166/programma>, 26 giugno 2022.

LINGUA GIAPPONESE 2 MOD. 1 - Programma, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/335563/programma>, 26 giugno 2022.

LINGUA GIAPPONESE 2 MOD. 2 - Programma, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, 2022, <https://www.unive.it/data/insegnamento/335571/programma>, 26 giugno 2022.

LINGUA GIAPPONESE 3 MOD.1 - Programma, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/343204/programma>, 26 giugno 2022.

LINGUA GIAPPONESE 3 MOD.2 - Programma, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/343174/programma>, 26 giugno 2022.

NoLBrick, <https://nolbrick.wordpress.com/category/nolbrick-blog/research/leonardos-research/>, 26 giugno 2022.

Reclutamento dei Collaboratori ed Esperti Linguistici, “Università Ca’ Foscari di Venezia”, 2022, www.unive.it/pag/8288, 26 giugno 2022.

Slack, <https://slack.com/>, 26 giugno 2022.

The 17 goals, “United Nations”, <https://sdgs.un.org/goals>, 26 giugno 2022.

THE MINISTRY OF JUSTICE 法務省, *Nihongo kyōiku kikan no un’ei ni kansuru kijun* 日本語教育機関の運営に関する基準 (Criteri per la gestione delle istituzioni di insegnamento del giapponese), 2019, <https://www.moj.go.jp/isa/content/930002749.pdf>, 26 giugno 2022.

Tom CHRISTIANO, Sameer BAJAJ, “Democracy”, in Edward N. Zalta (a cura di), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2022, <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/democracy/>, 26 giugno 2022.

TRECCANI, *Virtuale*, <https://www.treccani.it/vocabolario/virtuale/#:~:text=Avv.,direttivo%20%C3%A8%20gi%C3%A0%20virtualmente%20dimissionario>, 26 giugno 2022.

Postfazione

Che emozione la fine di un percorso. Una strada che ho seguito nel cambiamento delle mie ambizioni e volontà. Un cammino che mi ha accompagnato nel periodo più buio e più luminoso della mia vita. Al me stesso di questi anni non potrò mai essere grato abbastanza per aver deciso di prendere il ruolo attivo che mi ha permesso di vivere appieno questa esperienza.

Questo percorso non sarebbe mai stato così significativo se non avessi incontrato la professoressa Mariotti, persona che ammiro e che mi ha aiutato a trovare l'autonomia di cui avevo bisogno per affrontare il futuro. Grazie a lei ho potuto fare esperienze che non mi sarei mai nemmeno immaginato. È stato così che ho potuto conoscere tutti i partecipanti ai seminari NoLBrick, persone che tuttora stimo e che mi sono vicine.

Anche le persone con cui ho vissuto hanno avuto un impatto unico sulla mia vita. La mia famiglia, che a poco a poco ha compreso la mia autonomia e la mia necessità di prendere la mia strada; Marco, che mi ha sempre sopportato e supportato anche nei momenti in cui avrei voluto mollare tutto; Sara Zarro e Stefanie, che mi sono state vicine nella scrittura di questa tesi; Nicoletta, che mi ha sempre ricordato che oltre ad ascoltare so anche parlare. Vi ringrazio.

A tutti i miei amici senza i quali non sarei mai arrivato dove sono, voglio dedicare un grande grazie. Ai miei amici di Mirandola, con cui sono cresciuto; alle mie amiche dell'università, con le quali ho sognato un futuro in giro per il mondo; agli amici del San Michele, con i quali ho condiviso i miei pesi.

Infine, il grazie più grande lo dedico a Sara, che non smette mai di darmi la voglia di andare avanti, puntare in alto e crescere. Grazie a lei, sono riuscito a spingermi ad affrontare le mie paure. Sara mi ha insegnato che pensare a sé stessi è l'unico modo per poter provare amore per l'Altro. E l'amore che fa crescere, è l'amore che ho conosciuto con lei. Grazie di cuore.