



Università
Ca'Foscari
Venezia

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

Tesi di Laurea

Un passo fuori dalla *comfort zone*, un passo verso l'*empowerment*?

“Comfort” e “luoghi” sviluppati all'interno del progetto
“Virtual Ryuugaku for real interaction and job-hunting: supporting covid online teaching
of Japanese Language oral and written production skills - 2 (Empowerment through
SDGs)” in prospettiva ricerca-azione

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Marcella Mariotti

Correlatore

Ch.mo Prof. Patrick Heinrich

Laureanda

Rosaria Scarfò
Matricola 867207

Anno Accademico

2021 / 2022

要旨

本研究では、「ヴァーチャル留学 2:協働的エンパワーメントと SDGs. Virtual *ryuugaku* for real interactions: collaborative empowerment and SDGs」(以下、VR2)というプロジェクトをケーススタディとして示す。参加者が作った場所と、その構造や活動がエンパワーメントにどのような影響を与えたかを調査する。

VR2 は、マルチェッラ・マリオッティの提案で、コロナ禍の 2021 年 10 月 1 日から 2021 年 11 月 30 日まで、対面でもオンラインでも行われていた。国際交流基金に助成され、ヴェネツィア・カフォスカリ大学で実施されていた。学生がプロジェクトを通して、三つの目的を達成した。一つ目はコロナ禍でもイタリアと日本の間での国際交流を経験すること、二つ目は単位を得ること、三つ目は将来職場で生かせるスキルを磨くことである。ヴェネツィア・カフォスカリ大学と 14 校の日本の大学から、計 75 人の学生が VR2 に参加していた。このプロジェクトに参加している学生の間、日本語教育の学生は、「代表者／ファシリテーター」という名前でプロジェクトに参加していた。全体的に、代表者が 13 人いた。

代表者は言語教育の学生としては、VR2 が教師になるための実践のようにみなされていた。しかし、従来の教育とは別に、VR2 で、「NoLBrick – No-Level Brick Language Education」(レベルや学年の概念に捉われない言語教育)の枠にある理論を実施してきた (Marcella Mariotti, 2020)。この枠によって、「銀行型教育」を超え、「批判教育」を培っている (Paulo Freire, 1970)。それを培うのに、代表者は「アクションリサーチ」というアプローチを使うと効果的であると見なした。代表者は VR2 において、批判教育とアクションリサーチを実現するように尽力していた。参加者は、13 のグループに分けられ、各グループに代表者が 1 人いた。

VR2 の活動は主に二つの空間で行われていた。一つ目はオンラインで Discord (ディスコード) で行っていた。二つ目は、日本専攻の自由会話の対面授業であった。具体的には、一週間に一回 Discord でミーティングをしたり、自由会話の授業に通ったりし、VR2 の活動が行われてきた。それぞれの代表者は、研究のため、観察誌(ログブック)で全部のミーティングの内容を記録していた。13 冊のログブックのうちに、7 冊に「快適さ」(comfort)という単語が書いてある。ただし、不快なエピソードも多かった。この対比から、本研究が一步先へ踏み出せた。批判教育とアクションリサーチを使っている空間における学習場所の構築において、快適さの要素はどのような役割を果たしたのか。この学習場所で、学生の自主性を制限せずに、活動を続けるように刺激を与える代表者の指針と参加者の快適さの間には相関関係があるのだろうか。

本論文の構造は以下の通りである。まず、第一章で VR2 を全体的に紹介している。参加者、参加者の役割と責任、プロジェクトの空間と場所、実行した理論も明示する。次に、第二章は先行研究である。「空間」(space)と「場所」(place)の違いと「快適さ」という概念の説明をはじめとし、それらと教育の関連性について述べている。そして、第三章で手法を示す。VR2 の開始時点から、量的データも質的データも収集してきた。本研究の場合は、量的データは、4 つの調査とエクセルデータであるが、質的データは代表者の観察誌、4 つの調査と一年間後の半構造化インタビューである。3 種類の質的データなので、「三角測量」という理論を用いる (Uwe Flick, 2004 [2000])。第四章は分析と分析の結果のところである。快適さはどのような影響を与えるか表示し、どのような学習場所が実現されてきたかということも明らかにする。分析については、「非場所」(Marc Augé, 1992)と「移行空間」(Donald Winnicott, 1971; Elizabeth Ellsworth, 2005)の理論に従い、徐々に構築されてきた複数の場所を把握する。特に学生は、構成した場所で快適さを「移行対象」として使ったと思われる。また、快適さを求めすぎて

プロジェクトの最初のところで銀行型教育のアプローチを使っていたと見える。しかし、最後の週には、代表者が他の参加者と対話をするにつれて、快適さの程度を話し合っ
て交渉してきた。そのレベルを調整し、最後に批判教育が実現された学習場所を作れ
たと言える。

結果として、批判教育を実現するために、快適さの程度を交渉するのに注意を払った
方が良いということが明らかとなった。もし快適さのレベルを調整しなければ、代表者
がリーダーのようになり、銀行型教育を繰り返すことになってしまう。

Indice dei contenuti

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO 1 – Il progetto Virtual <i>ryuugaku 2</i>	14
1.1 Partecipanti	15
1.2 Struttura	19
1.2.1 Discord	20
1.2.2 Le classi di conversazione libera	21
1.3 Teorie di riferimento	24
CAPITOLO 2 – Stato dell’arte	32
2.1 Spazio e luogo	33
2.1.1 La “surmodernità” e i “nonluoghi”	36
2.1.2 Spazio e luogo nella pedagogia e nel sistema scolastico	39
2.2 <i>Comfort zone</i>	48
CAPITOLO 3 – Metodologia	55
3.1 I diari di bordo	56
3.2 Fogli di calcolo per l’organizzazione e il monitoraggio delle attività di VR2	57
3.3 I questionari di metà e fine progetto	60
3.4 Le interviste semi-strutturate a un anno di distanza	61
CAPITOLO 4 – Analisi	64
4.1 Agio, disagio e <i>comfort zone</i> in Virtual <i>ryuugaku 2</i>	64
4.1.1 Agio, disagio e <i>comfort zone</i> nei diari di bordo	64
4.1.2 La “frustrazione” dei livelli linguistici nei questionari intermedi e finali	70
4.1.3 <i>Comfort zone</i> nelle interviste a un anno di distanza	75
4.1.4 Elementi di <i>comfort</i> e la loro negoziazione tra gli studenti	78
4.2 Spazio, luogo e ambiente di apprendimento	82

4.2.1 La voce “ambiente” all’interno dei diari di bordo	82
4.2.2 Il termine “ambiente” nei questionari finali e intermedi	85
4.2.3 Un luogo “nuovo” secondo le interviste a un anno di distanza	86
4.2.4 Dal <i>comfort</i> e il “conosciuto” all’esperienza	89
4.3 Influenza del fattore <i>comfort</i> sull’azione dei facilitatori	92
4.4 Cosa rimane a un anno di distanza?	101
CONCLUSIONI	106
APPENDICI	119
Appendice 1	120
Appendice 2	121
Appendice 3	134
Appendice 4	148
Appendice 5	161
BIBLIOGRAFIA	175
SITOGRAFIA	186

Indice delle figure

Figura 1: Interfaccia desktop del canale Discord predisposto per VR2.	21
Figura 2: Movimento del processo di definizione dei temi tramite il dialogo in VR2.	23
Figura 3: Struttura del progetto VR2.	32
Figura 4: Risposte ai questionari intermedio e finale dei PA dell'Università Ca' Foscari Venezia.	71
Figura 5: Risposte ai questionari intermedio e finale dei PA dell'Università Ca' Foscari Venezia.	72

Indice delle tabelle

Tabella 1: Numero e ruoli dei partecipanti attivi (PA) di VR2.	17
Tabella 2: Gruppi di lavoro in VR2.	19
Tabella 3: Autori e tipologie di comfort zone.	52
Tabella 4: Numero di messaggi scambiati all'interno del canale Discord di VR2.	58
Tabella 5: PA rispondenti ai questionari intermedi e finali predisposti per VR2.	60
Tabella 6: Elementi di comfort riconosciuti dai PA in VR2.	79

Introduzione

A partire da settembre 2021, la “didattica duale” all’Università Ca’ Foscari Venezia aveva già superato la sua fase di rodaggio.¹ Tuttavia, a causa della pandemia da COVID-19, le esperienze di scambio e tirocinio in Giappone restavano ancora sospese. Il progetto “Virtual Ryuugaku for real interaction and job-hunting: supporting covid online teaching of Japanese Language oral and written production skills - 2 (Empowerment through SDGs)”, anche abbreviato in “ヴァーチャル留学 2: 協働的エンパワーメントと SDGs. Virtual *ryuugaku* for real interactions: collaborative empowerment and SDGs” e d’ora in poi VR2 è durato dal 1° ottobre 2021 al 30 novembre 2021. Per chi ha frequentato l’Università Ca’ Foscari Venezia nell’anno accademico 2021/2022, VR2 ha favorito: (1) lo scambio internazionale con studenti provenienti da quattordici università giapponesi;² (2) la maturazione dei crediti formativi universitari (CFU) equivalenti a quelli necessari per la convalida di un tirocinio formativo in quanto attività sostitutiva di tirocinio e (3) lo sviluppo di competenze chiave e competenze trasversali da poter impiegare in futuro nel mondo del lavoro. Questi tre punti motivano chi scrive a considerare VR2 come caso di studio. In particolare, il focus è sui luoghi di apprendimento che si sono creati in VR2 e sulla loro evoluzione nel corso del progetto. All’interno dei luoghi, gli studenti partecipanti hanno messo in atto dei processi per perseguire i tre obiettivi sopraelencati, e dunque favorire la creazione di legami personali, di conoscenze e di competenze. Si ipotizza che durante la realizzazione dei luoghi di apprendimento in VR2 da parte degli studenti partecipanti, un ruolo chiave è stato svolto dal fattore *comfort*, citato in 7 diari di bordo su 13 e secondo punto focale della ricerca. Nel capitolo 1 verrà fornita una spiegazione più dettagliata del progetto VR2, per comprenderne la portata e le teorie di riferimento.

Per lo svolgimento di VR2, la responsabile del progetto, Marcella Mariotti, ha proposto agli studenti del corso di Glottodidattica (Giappone) [LM2400] dell’anno

¹ Intesa come didattica in presenza integrata da un servizio di streaming per favorire la partecipazione didattica anche da remoto. “Segnalibro”, *Ca’ Foscari News*, 4 agosto 2021.

² *Virtual Ryuugaku 2 (VR2)*, in “NoLBrick. No-Level Brick Language Education Blog”, https://nolbrick.wordpress.com/jf_virtual_ryuugaku2/, 06-01-2023.

accademico 2021/2022, “facilitatori” all’interno del progetto, di applicare il metodo ricerca-azione (o *action-research*). Il metodo ricerca-azione è usato principalmente dai ricercatori nell’ambito delle scienze sociali, ma, come evidenzia Rory O’Brien (2001), in realtà si tratta di un approccio che potenzialmente può essere applicato da chiunque abbia un problema da risolvere.³ Megan Yucel e Vicki Bos (2015) sostengono che praticare *action-research* spinge fuori dalla *comfort zone*, non solo gli studenti ma anche gli insegnanti.⁴ Gli studenti facilitatori sono aspiranti insegnanti e VR2 è stato l’occasione per mettere in pratica le teorie discusse durante le lezioni di Glottodidattica, e per riflettere sul campo sul ruolo dell’insegnante. Grazie ai dati rilevati tramite la pratica della metodologia ricerca-azione, si nota che i facilitatori hanno avuto la sensazione descritta da Yucel e Bos: di essere tirati fuori dalla routine e di essere allontanati da ciò che è “agio”, “sicuro”, in pratica dalla *comfort zone*. Ne è un esempio il facilitatore B che scrive dopo la prima settimana di attività: “Questo progetto è ben oltre le mie capacità e fuori dalla mia *comfort zone*”.⁵

Al contrario, alcuni studenti partecipanti alle sole lezioni di conversazione libera, ad esempio T e M, hanno percepito il gruppo di conversazione a cui hanno scelto di prendere parte simile a una *comfort zone*. All’interno del gruppo, T e M si sentivano a loro agio a ricercare su nuovi argomenti, a conoscere i loro interessi e a parlare in giapponese con persone sconosciute e di anni diversi dal loro. Cosa ha fatto sì che il progetto VR2 venisse considerato come una *comfort zone*? Le speculazioni sul concetto di *comfort zone* sono iniziate a partire da questa domanda, durante il progetto, proprio perché in quanto facilitatore chi scrive, a livello personale, non riteneva il progetto come una *comfort zone*, ma tutto il contrario. Notare la contrapposizione tra le sensazioni di *discomfort* provate dai facilitatori e quelle di *comfort* provate dagli studenti partecipanti ha dato il via a questa ricerca.

³ Rory O’BRIEN, “An Overview of the Methodological Approach of Action Research”, in Roberto Richardson (a cura di), *Theory and Practice of Action Research*, Joao Pessoa, Federal University of Paraíba, 2001, https://homepages.web.net/~robrien/papers/arfinal.html#_Toc26184651, 30-12-2022.

⁴ Megan YUCEL, Vicki BOS, “Action Research as a Means of Stepping Out of the Teaching Comfort Zone”, in Simon Borg, Hugo Santiago Sanchez (a cura di), *International Perspectives on Teacher Research*, Houndmills, Palgrave Macmillan, 2015, p. 35.

⁵ Diario di bordo di B, LM1, LICAAM, SDG 13, settimana 1, 19 ottobre 2021. Corsivo aggiunto dall’autrice della tesi.

Se si parla di *zone*, si può parlare degli spazi e dei luoghi del progetto. Che sono di varia natura: ci sono gli spazi predisposti dai responsabili del progetto prima dell'inizio delle attività e i luoghi creati *a posteriori*, sviluppati e ridefiniti dagli studenti e dal loro uso creativo della lingua durante le attività. Studi come quelli contenuti nel volume *Urban Sociolinguistics: The City as a Linguistic Process and Experience* (2018), sebbene abbiano un focus sullo spazio urbano e le grandi metropoli, sono di interesse per la presente ricerca. Poiché dimostrano che la lingua e i luoghi in cui la si pratica sono sempre in divenire; sono due componenti dello spazio che si nutrono, mutano, si qualificano a vicenda nella loro interrelazione. Si riconoscono la varietà e le potenzialità creative della lingua come processo, influenzato dai luoghi, situati in uno spazio e in un tempo, ma anche dalle esperienze che le persone portano con sé e che si comunicano tramite l'uso consapevole, o anche inconsapevole, che si fa della lingua.⁶ A sostegno di questa visione vi sono gli studi inerenti l'ecolinguistica, che iniziano con Einar Haugen nel 1972 e si evolvono fino alla più recente idea di "metrolingualism" proposta da Emi Otsuji e Alastair Pennycook (2010). Nel caso specifico di questa ricerca, sebbene si tengano in considerazione le summenzionate teorie, non si studia l'uso particolare e puntuale che è stato fatto della lingua all'interno degli spazi del progetto. Piuttosto, gli spazi di VR2 e i processi messi in atto al loro interno dai facilitatori, più o meno influenzati dal fattore *comfort*, si affrontano dal punto di vista della glottodidattica del giapponese.

Il progetto si è svolto in piena crisi pandemica da COVID-19 e, come sottolineano Ben Williamson, Rebecca Eynon e John Potter (2020) nel loro editoriale, il modo di percepire e creare luoghi di apprendimento nello spazio circostante durante la pandemia è cambiato notevolmente.⁷ Con questa ricerca si vuole studiare una parte di quel cambiamento: una parte messa in atto all'Università Ca' Foscari Venezia nel Dipartimento di Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea.

⁶ Dick SMAKMAN, Patrick HEINRICH, "Introduction: Why Cities Matter for a Globalizing Sociolinguistics", in Dick Smakman, Patrick Heinrich (a cura di), *Urban Sociolinguistics: The City as a Linguistic Process and Experience*, New York, Routledge, 2018, pp. 1-11.

⁷ Ben WILLIAMSON, Rebecca EYNON, John POTTER, "Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency", *Learning, Media and Technology*, 45, 2, 2020, p. 111.

VR2 è nato principalmente “to provide a virtual study abroad program”.⁸ Come indica la parola “virtual”, non si tratta di un convenzionale scambio internazionale, né di uno scambio esclusivamente online. Il progetto è entrato anche nelle classi curriculari di lingua giapponese. L’agenda di VR2 comprendeva dunque attività in due spazi: online e in presenza. Questa modalità fa sì che VR2 si possa considerare parte di una serie di *natural experiments* che Jonathan Zimmerman (2020) scrive sia iniziata con la pandemia da COVID-19. Per Zimmerman questi “esperimenti” sono utili per sostenere che adesso si hanno tutti i dati a disposizione per fare un paragone tra la didattica online e quella in presenza.⁹ In questo studio, quello proposto da Zimmerman non è l’obiettivo. Tuttavia, considerata la natura del progetto, è inevitabile non fare paragoni tra VR2 e le classi di Lingua Giapponese di Laurea triennale e di Laurea magistrale nella sezione successiva dedicata alla struttura. Anzi, considerando VR2 come caso di studio, il paragone tocca anche le metodologie didattiche in quanto si mettono a confronto la didattica critica e trasformativa testata in VR2 con quella curricolare “tradizionale” e frontale.

La complessità strutturale del progetto e il numero di partecipanti hanno fatto sì che la quantità di dati raccolti sia stata ingente. Tuttavia, dopo un anno di lavoro su VR2, si è verificato quanto sostengono Gerald Talandis Jr. e Michael Stout (2015), cioè che la quantità di dati non è mai troppa quando si tratta di ricerca-azione.¹⁰ Anche nel caso di VR2, si può notare come ogni tesista e ricercatore che al momento sta lavorando all’analisi dei dati, raccolti durante il progetto, riesca a coglierne un aspetto diverso. In questa sede, si vuole comprendere come e che tipo di luoghi sono stati creati all’interno del progetto e quali dinamiche sono state messe in atto al loro interno. Secondo Nicholas J. Entrikin (1990), studiare come si costruiscono “socialmente” i luoghi, dunque per uno scopo e tramite l’interazione tra individui, è un punto di vista: “that

⁸ *Virtual “ryuugaku” for real interactions and job-hunting supporting Covid online teaching of Japanese language oral and written production skills*, in “Università Ca’ Foscari Venezia - Marco Polo (MaP) Centre for Global Europe-Asia Connections”, 2020, <https://www.unive.it/pag/36674/>, 06-01-2023.

⁹ Jonathan ZIMMERMAN, *Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. Let’s determine what our students actually learn online*, in “The Chronicle of Higher Education”, 10-03-2020, https://www.chronicle.com/article/coronavirus-and-the-great-online-learning-experiment/?cid2=gen_login_refresh&cid=gen_sign_in, 06-01-2023.

¹⁰ Gerald Jr. TALANDIS, , Michael STOUT, “Towards New Understandings: Reflections on an Action Research Project with Japanese University Students”, in Simon Borg, Hugo Santiago Sanchez (a cura di), *International Perspectives on Teacher Research*, Houndmills, Palgrave Macmillan, 2015, p. 24.

recognizes our freedom to create meaning”.¹¹ Secondo il suo punto di vista, dunque, aver creato dei luoghi è dimostrazione di aver agito in autonomia all’interno del progetto. Comprendere le dinamiche di creazione dei luoghi all’interno di VR2, potrà essere utile per fare una riflessione *a posteriori* sul progetto con ancora più strumenti metodologici a disposizione rispetto all’inizio di VR2, e per la strutturazione e l’avvio di future attività di apprendimento trasformativo, sia interne all’istituzione universitaria che esterne. Si affronta questa ricerca alla luce delle teorie trasformativo e critiche di una glottodidattica senza livelli (Marcella Mariotti 2020), che verranno commentate successivamente, e con la consapevolezza, dunque, che non si vuole presentare un modello fisso e statico da reiterare. Si vuole invitare piuttosto alla riflessione critica sull’innumerabile quantità di variabili che possono influenzare i luoghi di apprendimento.

Come da titolo, all’interno di VR2 si auspicava il raggiungimento degli *empowerment* dei partecipanti. Per capire qual è stata la relazione tra il processo di creazione dei luoghi, il fattore *comfort* e il raggiungimento dell’autonomia e degli *empowerment* dei partecipanti, le domande di ricerca sono le seguenti: che ruolo ha avuto il fattore *comfort* nella costruzione, da parte degli studenti partecipanti e dei facilitatori, di luoghi all’interno di lezioni basate su modalità *active learning* collegate a riflessioni ricerca-azione? C’è una correlazione tra il fattore *comfort* e l’operato dei facilitatori nella creazione di questi luoghi e al loro interno per stimolare gli studenti a proseguire le attività senza tuttavia limitare la loro autonomia? Nel corso dell’analisi si noterà che i facilitatori hanno cercato di evitare consapevolmente approcci quali *sheltering* e *mothering* (Anny Fritzen 2011) a favore di un approccio pedagogico linguistico critico e trasformativo.

Prima di procedere con l’analisi, il capitolo 1 dell’elaborato sarà dedicato alla spiegazione del progetto VR2 e alla presentazione delle teorie di riferimento e applicate (Paulo Freire 1970; Carmel Mary Coonan 2000; Paolo Balboni 2003; Hosokawa Hideo 2007; Emi Otsuji, Alastair Pennycook 2010; Hosokawa Hideo 2012; Marcella Mariotti 2017; Sato Shinji e Kumagai Yuri 2017; Hosokawa Hideo 2019; Marcella Mariotti

¹¹ Nicholas J., ENTRIKIN, *The Betweenness of Place. Towards a Geography of Modernity*, Houndmills, Macmillan Education, 1990, p. 7.

2020). Il capitolo 2 è dedicato allo stato dell'arte, per comprendere: (1) come usare i termini "spazio", "luogo" (Martin Heidegger 1976 [1957]; Michel Foucault 2004 [1967]; Henri Lefebvre 1984; Nicholas J. Entrikin 1990; Marc Augé 2009 [1992]; Marc Augé 2009); (2) come relazionare i termini "spazio" e "luogo" con l'ambito dell'educazione in Italia e non solo (Donald Winnicott 1974 [1971]; Gianni Rodari 2014 [1974]); Bruno Munari 2008 [1985]; Elizabeth Ellsworth 2005; Nishijima Yoriko 2018; Nishijima Yoriko 2019; QCER 2020). Nella stessa sede, si tenterà di fornire un quadro quanto più dettagliato del concetto di *comfort zone*, che assume sfumature e forme diverse a seconda dell'ambito in cui viene utilizzato (Kathleen Bueno 2006; Alasdair White 2009; Hu Lung Lung 2017; Kathleen Riley e Kathryn Solic 2017; Patchareerat Yanaprasart 2017).

La metodologia scelta per condurre l'analisi sarà spiegata nel capitolo 3. Verranno presi in considerazione: dati quantitativi estratti dai fogli di calcolo utilizzati per tenere traccia del livello di partecipazione degli studenti alle attività; dati qualitativi ricavati dai diari di bordo, dalle risposte ai questionari somministrati a metà e a fine progetto (rispettivamente il 2 novembre 2021 e il 1° dicembre 2021) e dalle interviste semi-strutturate mirate, condotte secondo il modello di "intervista informale e conversazionale", *informal conversational interview*, (Daniel W. Turner 2010) a un anno dalla conclusione del progetto a 8 studenti di cui: 3 facilitatori, 3 studenti partecipanti tirocinanti e 2 studenti esterni al progetto ma partecipanti alle lezioni di conversazione libera. Sono state svolte delle interviste anche a un anno dalla conclusione del progetto, tra il 30 novembre 2022 e il 23 dicembre 2022, per investigare se grazie ai luoghi di apprendimento che si sono creati all'interno di VR2 ci sono delle competenze che sono state messe in atto dagli studenti nell'anno trascorso e per ottenere quella che Uwe Flick (2004 [2000]) definisce "triangolazione dei dati".¹²

Con il sostegno dei dati presentati nel capitolo 3, dedicato alla metodologia, nel capitolo 4 si svolgerà un'analisi mirata a fornire alcune delle possibili risposte alle domande di ricerca. Nella stessa sede, per comprendere che tipo di luoghi sono stati sviluppati e ridefiniti dagli studenti, si farà riferimento alle teorie già esistenti di

¹² Uwe FLICK, "Triangulation in Qualitative Research" in Uwe Flick, Ernst von Kardoff e Ines Steinke (a cura di), *A Companion to Qualitative Research*, Londra, SAGE Publications, 2004 (ed. or. *QUALITATIVE FORSHCHUNG – Ein Handbuch*, 2000), p. 179.

“nonluogo” (Marc Augé 2009 [1992]) e “spazio transizionale” (Donald Winnicott 1974 [1971]) nella rielaborazione di Elizabeth Ellsworth (2005). Il capitolo 4 e le conclusioni fanno luce anche su quelli che possono essere i limiti e i risvolti futuri della presente ricerca.

Capitolo 1 – Il progetto *Virtual ryuugaku 2*

Il progetto “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) si è tenuto all’Università Ca’ Foscari Venezia ed è stato finanziato dalla Japan Foundation. VR2 nasce da un’idea di Marcella Mariotti, project manager, che a livello organizzativo è stata supportata da due assistenti ricercatrici, Nishida Shoko e Gaia Varone, in qualità di project coordinator, e da Leonardo Ligabue, data analyst. Il progetto si è svolto dal 1° ottobre 2021 fino al 30 novembre 2021. Tuttavia, per gli studenti del corso di Glottodidattica (Giappone) [LM2400] dell’a.a. 2021/2022, si può dire che il progetto sia iniziato a settembre 2021, con l’inizio del semestre e lo studio dei nuovi approcci della glottodidattica, e che per alcuni di loro tutt’ora non si sia concluso, in quanto si è ancora nella fase di analisi dei dati raccolti. Come indica il numero “2” nel titolo, si tratta della seconda edizione del progetto “Virtual Ryuugaku for real interaction and job hunting: supporting covid online teaching of Japanese Language oral and written production skill” (successivamente VR1) che si era svolto tra il 22 dicembre 2020 e il 31 marzo 2021 ed era articolato in “Virtual Business” e “Virtual Ryuugaku 1”.¹³ La prima edizione si è svolta interamente online, mentre la seconda edizione ha integrato le attività online con le attività in presenza. Le attività in presenza si sono svolte durante il modulo di conversazione libera dei corsi di Lingua giapponese dal secondo anno di Laurea triennale al secondo di Laurea magistrale. VR1 è stato un successo, sia dal punto di vista del numero degli studenti partecipanti (118), sia per le dinamiche con cui si sono svolti i dialoghi all’interno dei vari gruppi. Come riporta Gaia Varone (2021), la natura collaborativa del progetto ha portato a una maggiore consapevolezza dei temi affrontati e a una maggiore consapevolezza di sé (*empowerment*). Questa doppia consapevolezza non si sarebbe potuta sviluppare se non ci fosse stato l’ausilio delle piattaforme online come Slack e Zoom. Grazie a quegli spazi online, gli studenti partecipanti si sentivano

¹³ “Virtual “ryuugaku” for real ...”, cit.

incoraggiati ad affrontare temi, socialmente rilevanti e verso cui avevano, o hanno sviluppato, interesse in una lingua diversa dalla propria lingua nativa.¹⁴

Nel caso di VR2, come riportato anche nel titolo, il punto di partenza delle attività e del dialogo erano gli SDGs dall'inglese *Sustainable Development Goals* e in italiano Obiettivi per lo sviluppo sostenibile.¹⁵ La decisione a priori di un tema, da una parte potrebbe essere considerata limitante, ma in realtà, il numero e la qualità degli articoli e delle interazioni sviluppati dimostrano il contrario. Gli studenti partecipanti, infatti, sono stati in grado di coniugare il macrotema SDGs con i propri personali interessi.

Al fine di non creare confusione tra le varie modalità di partecipazione degli studenti, nella sezione successiva si chiariranno numeri, ruoli e gruppi di appartenenza di tutti i partecipanti.

1.1 Partecipanti

VR2 conta un totale di 75 partecipanti. 19 immatricolati a un Corso di Laurea magistrale (LM) dell'Università Ca' Foscari Venezia, 20 immatricolati a un Corso di Laurea triennale (LT) dell'Università Ca' Foscari Venezia e 36 immatricolati in quattordici Università giapponesi. Tra gli studenti cafoscarini: 38 persone erano iscritte a un corso che prevede da curriculum lo studio della lingua giapponese tra il Corso di Laurea triennale in Lingue, culture e società dell'Asia e dell'Africa mediterranea (LICSAAM indirizzo economico-giuridico o umanistico), il Corso di Laurea magistrale in Lingue, economie e istituzioni dell'Asia e dell'Africa mediterranea (LEISAAM) e il Corso di Laurea magistrale in Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa mediterranea (LICAAM); una persona, invece, era iscritta al Corso di Laurea triennale in Storia. I 36 studenti in collegamento dal Giappone erano di affiliazione a vari Dipartimenti tra

¹⁴ Gaia VARONE, "SDGs and Emergency Online Learning Spaces: Critical Dialogue as a Way to Develop Social Responsibility in the 'New Normal'", *The 14th Next-Generation Global Workshop "New Normal Lifestyles during/post-COVID-19: from Crisis to Opportunity"*, 2021, pp. 15-16.

¹⁵ *The SDGs in Action*, in "United Nation Development Programme", 2023, https://www.undp.org/sustainable-development-goals?gclid=Cj0KCOiAxbefBhDfARIsAL4XLRoB362GWQofZy8jiiigHpTuXOAHggwtmN0Nz0YkKamTAsiNzfbIS7RoaAnp7EALw_wcB, 16-02-2023.

Storia, Informatica, Letteratura e Biologia e non tutti erano di nazionalità giapponese, ma vi erano anche persone di nazionalità cinese e coreana.¹⁶ Dei 75 studenti selezionati per partecipare al progetto, sono 67 coloro che hanno portato a termine il progetto: 39 da Ca' Foscari e 28 in collegamento dal Giappone.¹⁷ Gli studenti di LM erano distinti in: 13 frequentanti del corso di Glottodidattica (Giappone) [LM2400] e 6 non frequentanti e, a loro volta, 5 dei frequentanti di Glottodidattica erano tirocinanti e 8 non tirocinanti. Si specifica anche che tra gli studenti di Glottodidattica del giapponese vi erano 3 studenti al primo anno di Laurea magistrale, 9 al secondo e 1 studente per corsi singoli, di cui 3 erano iscritti LEISAAM e 9 iscritti LICAAM, lo studente per corsi singoli, invece, in contemporanea a VR2 lavorava a tempo pieno. I piani di studio dei corsi LEISAAM e LICAAM prevedono che al primo anno si sostengano più corsi rispetto al secondo.¹⁸ Dunque, a seconda dell'anno di iscrizione, il carico di studio complessivo poteva variare anche significativamente e influenzare il livello di partecipazione a VR2. Per una maggiore chiarezza, nella tabella sottostante sono riportati i dati finora elencati.

¹⁶ D'ora in poi, per segnalare il corso e l'anno di iscrizione dei partecipanti verranno utilizzate le sigle sinora presentate. Eventuali numeri accanto alle abbreviazioni LT e LM indicano l'anno di iscrizione della persona a cui fa riferimento. Per esempio, LT1 starà per studente al primo anno di un Corso di Laurea triennale, o LM2 starà per studente al secondo anno di un Corso di Laurea magistrale e così via.

¹⁷ "Virtual Ryuugaku 2 (VR2)", cit.

¹⁸ *Piano di studio – Immatricolati Corso di Laurea Magistrale in Lingue, economie e istituzioni dell'Asia e dell'Africa mediterranea a.a. 2021/2022 – Lingua, economia e istituzioni del Giappone*, in "Università Ca' Foscari Venezia", 2021, <https://www.unive.it/data/41698/>, 23-01-2023.

Piano di studio – Immatricolati Corso di Laurea Magistrale in Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa mediterranea a.a. 2021/2022 – Giappone, in "Università Ca' Foscari Venezia", 2021, <https://www.unive.it/data/41678/>, 23-01-2023.

Magistrale Ca' Foscari (LM)		Triennale Ca' Foscari (LT)	Università giapponesi	Totale
Frequentanti Glottodidattica				
Non frequentanti Glottodidattica				
Tirocinanti	Non Tirocinanti			
5	8			
13				
19		20	36	75

Tabella 1: Numero e ruoli dei partecipanti attivi (PA) di VR2.

A tutti i 13 studenti di Glottodidattica veniva richiesto di prestare attività come “facilitatore”, in giapponese chiamato *daihyōsha* che in senso letterale significa “rappresentante”.¹⁹ È bene chiarire le categorie di partecipanti con la Tabella 1 poiché ogni gruppo di studenti partecipava a VR2 in misura diversa. In altre parole, a seconda del proprio status cambiava il numero di CFU, e dunque di ore, previste dal proprio piano di studio per l’inserimento in carriera di un’attività di tirocinio/stage. Gli studenti di LT partecipavano per un minimo di 75 ore, mentre gli studenti di LM per un minimo di 150 ore. Di conseguenza, gli studenti di LT partecipavano alle attività di un solo gruppo, mentre quelli di LM tirocinanti prendevano parte alle attività di due gruppi. Tutte le categorie di studenti elencate sopra, sia cafoscarini che non, come si leggerà anche nei questionari intermedi e finali, ricadono al di sotto della macrocategoria “partecipanti attivi” (PA). Si opera questa distinzione per distinguerli dagli studenti non

¹⁹ Per tutti i termini in giapponese è utilizzato il sistema di trascrizione Hepburn, tranne per la parola *ryuugaku* (viaggio studio) che è stata deliberatamente trascritta senza il segno diacritico macron dai responsabili del progetto. Tutte le traduzioni dal giapponese sono di chi scrive, salvo dove diversamente indicato.

tirocinanti, che frequentavano solamente le lezioni di conversazione libera del proprio anno di iscrizione. Gli studenti che prendevano parte solo alle lezioni di conversazione libera del proprio anno, in alcuni diari di bordo sono indicati con il termine *sankasha* “partecipante”. I PA erano raggruppati in un totale di 13 gruppi, uno per ogni facilitatore. Ogni gruppo aveva come nome uno o due SDGs, organizzati come riportato di seguito. Si è deciso di mantenere la versione inglese dei nomi dei gruppi poiché il nome ufficiale del progetto è in inglese e anche nei diari di bordo si parla sempre di SDGs e mai di OSS (Obiettivi di sviluppo sostenibile). Consecutivamente si riportano anche i nomi dei gruppi in giapponese poiché erano quelli usati sul canale Discord e sul blog di ricerca NoLBrick.²⁰

Gruppo	SDG di riferimento	Nome del gruppo
Gruppo 1	1-2	No Poverty – Zero Hunger 貧困をなくそう・飢餓をゼロに
Gruppo 2	3	Good Health and Well-being すべての人に健康と福祉を
Gruppo 3	4	Quality Education 質の高い教育をみんなに
Gruppo 4	5	Gender Equality ジェンダー平等を実現しよう
Gruppo 5	6-11	Clean Water and Sanitation – Sustainable Cities and Communities 安全な水とトイレを世界中に・住み続けられるまちづくりを
Gruppo 6	7	Affordable and Clean Energy エネルギーをみんなにそしてクリーンに

²⁰ NoLBrick. *No-Level Brick Language Education*, <https://nolbrick.wordpress.com/>, 15-01-2023.

Gruppo 7	8	Decent Work and Economic Growth 働きがいも経済成長も
Gruppo 8	10	Reduced Inequality 人や国の不平等をなくそう
Gruppo 9	12	Responsible Consumption and Production つくる責任つかう責任
Gruppo 10	13	Climate Action 気候変動に具体的な対策を
Gruppo 11	14-15	Life Below Water – Life on Land 海の豊かさを守ろう・陸の豊かさも守ろう
Gruppo 12	16	Peace and Justice Strong Institutions 平和と公正をすべての人に
Gruppo 13	17	Partnerships to achieve the goals パートナーシップで目標を達成しよう

Tabella 2: Gruppi di lavoro in VR2.

Alcuni obiettivi sono stati raggruppati per la vicinanza dei temi. Lo smistamento degli studenti nei vari gruppi, invece, ha seguito (1) gli interessi personali espressi dagli studenti prima dell'inizio delle attività e (2) la volontà di inserire nello stesso gruppo persone iscritte ad anni differenti. I gruppi potevano avere dai 5 agli 8 partecipanti in modo da includere un facilitatore, studenti di LM, di LT e in collegamento dal Giappone.

1.2 Struttura

Come menzionato in precedenza, VR2 prevedeva sia spazi online che spazi in presenza. Le piattaforme online utilizzate per l'interazione erano Discord e Zoom. Di seguito si approfondiranno gli usi fatti dei summenzionati spazi da parte degli studenti.

1.2.1 Discord

Discord è una piattaforma di messaggistica istantanea e streaming diffusasi negli ultimi anni principalmente tra i videogiocatori. È stata scelta dagli organizzatori del progetto per tutte le sue funzionalità: vi è la possibilità di creare un canale con al suo interno tante chat testuali e vocali con diverse autorizzazioni e condizioni d'accesso; si possono lanciare sondaggi tramite *bot* interni senza l'utilizzo di moduli esterni; l'applicazione può essere usata sia dal cellulare che da desktop e permette un'agevole raccolta dei dati, sia per gli studenti che erano tenuti a registrare il numero di messaggi inviati, sia per gli amministratori il cui scopo è la ricerca.

All'interno del canale Discord predisposto dagli organizzatori, Mariotti, Nishida, Varone e Ligabue, ognuno dei tredici gruppi elencati nel sottocapitolo 1.1 aveva a disposizione una chat in cui poter interagire con le altre persone del proprio gruppo. Oltre ai tredici gruppi, era predisposta un'altra chat dedicata solo ai facilitatori, frequentanti di Glottodidattica. PA di gruppi diversi partecipavano alle stesse lezioni di conversazione libera e anche per questi gruppi vi erano delle chat apposite. Le chat Discord servivano agli studenti per organizzare le attività della settimana e scambiarsi pareri sulle lezioni di conversazione libera a cui avevano preso parte. Era anche un modo per i facilitatori e gli organizzatori del progetto per monitorare in corso d'opera l'andamento del progetto. Oltre allo scambio di messaggi, settimanalmente i gruppi organizzavano una riunione online per tenersi aggiornati sulle attività e per proporre nuovi spunti di conversazione. Alla fine, gli argomenti scelti e discussi durante la settimana venivano condensati, gruppo per gruppo, in un articolo che veniva pubblicato sul blog di ricerca NoLBrick. Sia lo scambio di messaggi che le riunioni settimanali di VR2 avvenivano in giapponese.



Figura 1: Interfaccia desktop del canale Discord predisposto per VR2.

1.2.2 Le classi di conversazione libera

Una volta concordate le attività nelle chat Discord, gli studenti di ogni gruppo prendevano parte a una lezione di conversazione libera, *jiyū kaiwa*. Se si consultano i *syllabi* delle lezioni curricolari di Lingua giapponese presso l'Università Ca' Foscari Venezia, le lezioni di conversazione libera sono erogate a partire dal secondo anno del corso di LT fino al secondo anno del corso di LM, ogni semestre per 30 ore. Al primo anno vi è solo un modulo di “Produzione orale MOD. 1B” da 30 ore.²¹ A partire dal secondo anno del corso di Laurea triennale, invece, oltre al modulo di Produzione orale vi è anche ufficialmente il modulo di “Conversazione libera MOD. 1D” da 30 ore.²² Per i corsi dal primo anno di LT fino al secondo di LM, nei *syllabi* è chiarito che non viene operata una differenza tra studenti frequentanti e non frequentanti ai corsi.²³ Dunque, gli

²¹ LINGUA GIAPPONESE 1 MOD. 1 – Programma, in “Università Ca' Foscari Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/348096/programma>, 23-01-2023.

²² LINGUA GIAPPONESE 2 MOD. 1 – Programma, in “Università Ca' Foscari Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/335563/programma>, 23-01-2023.

²³ “La frequenza, benché non obbligatoria, è caldamente raccomandata. Ai non frequentanti non è richiesta nessuna lettura addizionale.” LINGUA GIAPPONESE 1 MOD. 1..., cit..

studenti decidono a quali moduli prendere parte in autonomia, senza essere vincolati dall'obbligo di frequenza.

Durante il primo semestre dell'anno accademico 2021/2022, le lezioni di conversazione libera si tenevano in presenza. Le attività si svolgevano in piccoli gruppi: un piccolo gruppo per ogni partecipante di VR2. Alle classi di conversazione libera i partecipanti erano di tre tipologie: (1) gli studenti dell'Università Ca' Foscari Venezia partecipanti a VR2; (2) gli studenti non partecipanti al progetto ma che frequentano la lezione di conversazione libera, talvolta chiamati *sankasha*, "partecipanti", tra cui figurano sia gli studenti immatricolati all'Università Ca' Foscari Venezia sia gli studenti giapponesi in scambio, *ryūgakusei* e (3) le Collaboratrici ed esperte linguistiche (CEL) titolari del corso. In totale, nelle aule si conta la partecipazione di 10 CEL e circa 190 studenti dell'Università Ca' Foscari Venezia.²⁴ Poiché non era prevista la partecipazione online, i PA in collegamento dal Giappone riuscivano a partecipare saltuariamente. In molti casi il fuso orario era sfavorevole e non sempre i PA cafoscarini riuscivano a portare il proprio pc e a stabilire un buon collegamento dall'aula.

Gli studenti di giapponese non partecipanti a VR2 e le CEL sceglievano, a seconda dei propri interessi, a quale gruppo unirsi. I gruppi formati in aula, nella maggior parte dei casi, hanno mantenuto la stessa formazione dall'inizio fino alla fine nel progetto, in altri, si adottava una rotazione settimanale, tutto per scelta degli studenti.

In classe, il tema concordato su Discord prendeva una nuova forma grazie all'interazione con persone esterne a VR2, a conversazione libera. Come presentato nella figura 2, il processo di definizione del tema che era iniziato su Discord si evolveva come in una sorta di spirale. Il movimento secondo cui veniva definito un argomento, richiama le teorie di Hosokawa Hideo (2007; 2012; 2019) secondo le quali grazie al dialogo, in giapponese 対話 *taiwa*, si crea un costante scambio tra gli studenti e una costante ridefinizione dei temi.²⁵ L'attività dialogica come proposta da Hosokawa mette

²⁴ "Virtual Ryūgaku 2 (VR2)", cit.

²⁵ HOSOKAWA Hideo (a cura di), *Kangaeru tame no nihongo (Jissenhen) - Sōgō katsudōkei komyunikēshon nōryoku ikusei no tame ni* (Il giapponese per pensare (edizione pratica). Per la formazione delle competenze comunicative globali), Tokyo, Akashi shoten, 2007, p. 66.

細川英雄編、『考えるための日本語【実践編】— 総合活動型コミュニケーション能力育成のために』、東京、明石書店、2007、p. 66.

al centro gli interessi di chi partecipa al dialogo. Non nega il fatto che servano delle competenze comunicative per far sì che il tema scelto venga sviluppato ulteriormente, ma al primo posto pone l'interesse nei confronti dell'argomento: “per quante tecniche pratiche si possano imparare, se nei confronti del contenuto e del tema non vi sono curiosità e interesse, finisce lì.”²⁶

All'interno di VR2, il tema di interesse comune era scelto a partire dalle chat Discord, poi si ri-definiva nell'interazione con gli studenti di conversazione libera esterni al progetto e ritornava all'interno di Discord in varie vesti. Dopodiché assumeva un'ulteriore forma, scritta, per essere condiviso come articolo del blog di ricerca NoLBrick, segnalato nella figura 2 dalla linea perpendicolare, e ancora si rievolveva ulteriormente nel tema per la settimana successiva a partire dai commenti ricevuti nel blog o da altre riflessioni e così via.

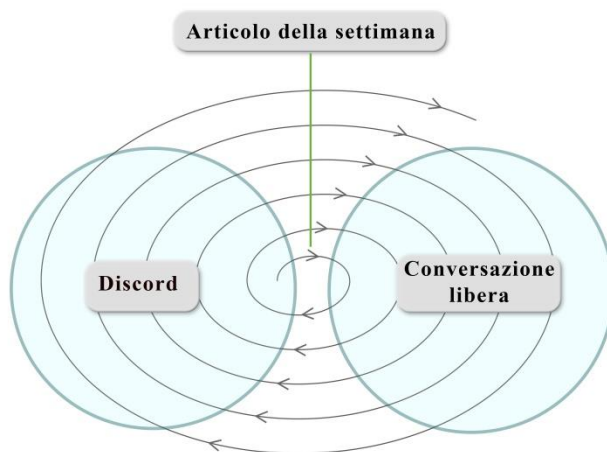


Figura 2: Movimento del processo di definizione dei temi tramite il dialogo in VR2.

HOSOKAWA Hideo, “Nihongokyōikugaku no senmonsei to ha nani ka – nihongo kyōiku to nihongokenkyū no bundanka no imi suru mono” (What is the Professionalism of the Japanese education. From the meaning of fragmentation between Japanese education and Japanese studies), *Japanese Language Education for Cross Cultural Communication*, 12-2012, p. 11.

細川英雄、「日本語教育学の専門性とは何か—日本語教育と日本研究の分断化の意味するもの—」、*新時代的世界日語教育研究*、2012年12月、p. 11.

²⁶ Originale in giapponese. 「いくら技術的なノウハウを習っても、あなたにその内容や話題への興味と感心がなければ、それまでのことです。」Hosokawa Hideo, *Taiwa wo dezain suru – Tsutawaru to ha dō iū koto ka* (Progettare il dialogo. Cosa significa comunicare?), Tokyo, Chikuma Shinsho, 2019, p. 12.

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年、p. 12.

1.3 Teorie di riferimento

Le metodologie didattiche applicate nel corso del progetto VR2 ricadono all'interno delle teorie raccolte nel *framework* della *No-Level Brick Language Education* sviluppato da Marcella Mariotti (2020), Università Ca' Foscari Venezia.

A partire dal 2016, con il progetto *Action Research Zero* (ARZ), il team di ricercatori ha dimostrato sul campo che tramite una collaborazione attiva tra discenti e docenti, tramite la condivisione delle responsabilità, si può andare oltre il limite che viene imposto da un sistema strettamente legato alla gerarchia dei “livelli linguistici”.²⁷ Pensare per livelli porta alla creazione di una struttura verticale in cui gli studenti sono in una posizione subalterna rispetto all'insegnante e alla persona “madrelingua”. L'insegnante viene vista come la persona che detiene un livello linguistico da “madrelingua” o comunque di molto superiore rispetto a quello degli studenti. In questa struttura verticale, che si può ricollegare a ciò che Paulo Freire (1970) definisce “educazione depositaria”, contrapposta all’“educazione problematizzante”, è l'insegnante che stabilisce al posto degli studenti quali sono gli argomenti “adeguati” da sapere in quel momento della loro carriera.²⁸ Alla base dell'educazione depositaria, vi è la relazione di potere tra insegnante e studente, in cui l'insegnante, oppressore, sa più dello studente, oppresso. Si chiama “depositaria” poiché lo studente è depositario del sapere *narrato* dall'insegnante, è come un vaso vuoto che va riempito.²⁹ L'insegnante si pone nella posizione di poterlo riempire, costruisce il suo ruolo e la sua autorità sulla distinzione con lo studente. Si rimarca la differenza nei livelli di conoscenza tra insegnante e studente e in quest'ultimo si sviluppa una dipendenza nei confronti della figura dell'insegnante, nello studente si insidia l'idea di essere incapace di apprendere se non vi è l'insegnante a *trasmettere* la sua conoscenza.³⁰ Prendere consapevolezza

²⁷ 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. 259.

²⁸ Paulo FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA editore, 2002 (ed. or. *Pedagogia del oprimido*, 1970), p. 58.

²⁹ FREIRE, *La pedagogia...*, cit., pp. 57-58.

³⁰ FREIRE, *La pedagogia...*, cit., pp. 57-58. E anche: “L'auto-svalutazione è un'altra caratteristica degli oppressi. A furia di sentirsi dire che sono incapaci, che non sanno nulla, che non possono sapere, che sono

della possibile esistenza della relazione oppressore/oppresso anche all'interno delle classi, è un passo verso la liberazione e l'umanizzazione dello studente. È "solo" un passo, tuttavia, poiché secondo Freire la consapevolezza da sola non è abbastanza: per cambiare le cose serve anche *impegno*, da entrambe le parti, ma soprattutto da parte degli oppressi, dal basso, che talvolta possono essere bloccati per paura di ritorsioni, per paura dello sconosciuto, per la paura della libertà.³¹ In una classe "tradizionale", in cui è messa in atto una glottodidattica di tipo depositario, poiché è l'insegnante a definire quali sono gli argomenti che lo studente è bene sappia al suo livello, si crea un divario tra ciò che lo studente realmente vuole comunicare, ed è in potenza di comunicare, e quello che l'insegnante in classe gli permette di comunicare.³² All'interno di questa ricerca si usa l'aggettivo "tradizionale", in riferimento alla didattica e alle classi, nella seconda sfumatura che Graham Crookes (2006) gli attribuisce in "Educational perspectives on ELT: Society and the Individual; traditional, progressive and transformative". Cioè, nell'accezione: "'traditional' that is close to 'mainstream', 'dominant', and 'long-standing'."³³ Nella visione di Crookes, storicamente vi sono tre tipi di educazione: tradizionale, progressista e trasformativa. La prima è quella di tipo "depositario", criticata da Freire, che è nata a partire dalla formazione degli stati-nazione e che nei secoli a seguire è stata qualificata anche come neoliberale e di stampo capitalista.³⁴ La seconda è quella progressiva, nata a partire dalle teorie di Jean-Jacques Rousseau e che vede l'esperienza al centro; si parla di un'educazione in cui l'insegnante prende il ruolo di "facilitatore" e ha il compito di affiancare gli studenti nell'esperienza

malati cronici, indolenti, e che non producono per via di tutto questo, finiscono per convincersi della loro 'incapacità'." FREIRE, *La pedagogia...*, cit., pp. 49-50.

³¹ FREIRE, *La pedagogia...*, cit., p. 56.

³² Per esempio, facendo riferimento sempre a ARZ, si può notare una discrepanza tra le costruzioni grammaticali usate all'interno del progetto (extracurricolare) e le costruzioni grammaticali previste dai corsi curricolari di Lingua giapponese presso l'Università Ca' Foscari Venezia. Per approfondimenti vedere la tabella contenuta in Giulia BARTOLOMMEONI, "Action Research Zero: Una ricerca sul campo", tesi di Laurea Magistrale (relatrice Mariotti Marcella), Dipartimento di Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea, Università Ca' Foscari Venezia, 2017, citata in Marcella Mariotti, "Action Research Zero (ARZ) Workshop: Is an 'absolute beginner' learner really a 'zero-beginner'?", *Yoroppa Nihongo Kyoiku*, 24, 2019, p. 247.

³³ 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*, Londra, Routledge, 2016, p.65.

³⁴ CROOKES, "Educational perspectives on ELT...", cit., pp. 66-67.

di cui sono i principali attori.³⁵ Le esperienze sono strettamente legate al luogo in cui avvengono, John Dewey, considerato uno dei principali esponenti dell'educazione progressiva, usa una metafora in cui l'esperienza è come l'esplorazione di un ambiente nuovo e il curriculum è una mappa utile all'orientamento in un ambiente tutto da scoprire, non vi è niente di prescrittivo, ma si va in esplorazione con i propri mezzi.³⁶

Infine, come terzo tipo di prospettiva educativa, vi è l'educazione trasformativa che all'esperienza e all'obiettivo sociale dell'educazione progressiva, aggiunge la fase di "trasformazione", del cambiamento.³⁷ Nella classe in cui si attua un'educazione trasformativa vi è giustizia sociale e tutte le persone coinvolte si impegnano affinché rimanga una classe democratica. All'interno della classe vengono posti dei problemi di rilevanza sociale e i materiali e gli argomenti vengono definiti man mano nel dialogo tra insegnante e studenti, nella loro continua interrelazione. All'interno di una classe trasformativa, l'insegnante è sempre "facilitatore", come nel caso dell'educazione progressiva, ma non solo, si lancia nel problema insieme agli studenti; facilita il processo verso lo sviluppo autonomo, da parte degli studenti, di un'abilità di lettura critica della società, che porti dunque a un uso della lingua consapevole volto a risolvere il problema che ci si è posti e dunque a un miglioramento.³⁸ Pertanto, se nella classe tradizionale si ha un approccio verticale, in cui è marcata la differenza di sapere tra l'insegnante e lo studente, nella classe trasformativa, insegnante e studente sono in una relazione orizzontale, in cui nessuna figura prevarica, opprime, l'altra.

In una classe in cui si applica la didattica tradizionale, o una didattica di tipo depositario, la distanza tra insegnante e studente si riflette talvolta anche nelle infrastrutture stesse, come espone Susan Y. H. Sun (2018). Per esempio, il distacco insegnante-studente può essere espresso dal modo in cui vengono disposte le sedie e i banchi in classe (la grande cattedra rivolta verso la platea di banchi talvolta isolati tra loro), o dal fatto che le classi sono per la maggior parte del tempo di apprendimento

³⁵ CROOKES, "Educational perspectives on ELT...", cit., pp. 68-70.

³⁶ Paolo SORZIO, *Dewey e l'educazione progressiva*, Roma, Carocci editore, 2009, pp. 75-77.

³⁷ CROOKES, "Educational perspectives on ELT...", cit., p. 70.

³⁸ CROOKES, "Educational perspectives on ELT...", cit., p. 71.

separate le une dalle altre da barriere fisiche come muri e porte.³⁹ Da un diario di bordo, o *kansatsushi*,⁴⁰ si legge:

Obiettivi per la prossima settimana:

[...]

- Provare a trovare una soluzione per i file condivisi. Usare il telefono al posto del pc, magari, perché il pc è ingombrante e data la disposizione dei banchi in 2A è difficile far sì che tutti abbiano una buona visione.⁴¹

Ciò fa intuire che le classi organizzate per le lezioni frontali talvolta non permettono un agevole confronto tra persone che stanno dalla stessa parte della cattedra. Le attività pensate da svolgersi all'interno dei piccoli gruppi nelle classi, portavano alla creazione spontanea di piccole cerchie di studenti fra cui comunicare, mettere in comune.⁴²

Condividere e creare una relazione tra sé, gli altri e la società è ciò che Hosokawa (2019) definisce lo scopo dell'attività linguistica.⁴³ “Language activity is the ‘place’”,⁴⁴ scrive, in cui si ha l'occasione di capire e agire nei confronti della società in cui quel piccolo gruppo di conversazione è immerso. Tramite il dialogo si crea un luogo in cui si prende consapevolezza di sé, della propria posizione all'interno della società. In altre parole: tramite il dialogo si può raggiungere l'*empowerment*.

Con il termine “empowerment” si può fare riferimento a vari ambiti. Kenneth Thomas e Betty Velthouse nel 1990 fanno chiarezza sul termine e ne danno un'interpretazione basata su precedenti lavori in cui si parlava di *empowerment* ma non se ne delineava un *framework* nello specifico. Lo definiscono un “nontraditional paradigm of management” che mira a incentivare la motivazione, nel loro caso, dei

³⁹ Susan Y. H. SUN, “Student configuration and place-making in fully online language learning”, *Computer Assisted Language Learning*, 31, 8, 2018, p. 933.

⁴⁰ Il termine *kansatsushi* è composto da tre caratteri 観察誌, di cui *kansatsu* significa “rilevazione”, mentre *shi* sta per “foglio, giornale”, dunque letteralmente sarebbero “giornali per la rilevazione”, “fogli di rilevazione”.

⁴¹ Diario di bordo di V, LM2, LICAAM, SDG 17, settimana 2, 14 ottobre 2021.

⁴² “L'etimologia di ‘comunicare’ rimanda a *communis*, cioè al concetto di essere o di porre in comune, di condividere”. Paolo BALBONI, “Scienze della comunicazione e glottodidattica”, in Enrico Borello, Benedetta Baldi, *Teorie della comunicazione e glottodidattica*, Torino, UTET Libreria, 2003, pp. x-xi.

⁴³ HOSOKAWA Hideo, “Teaching the un-teachable. Theoretical background of Action Research Zero (ARZ) Workshop”, *Yoroppa nihongo kyoiku*, 24, 2019, p. 251.

⁴⁴ HOSOKAWA, “Teaching the un-teachable...”, *cit.*, p. 251.

lavoratori.⁴⁵ Riflettono sull'origine della parola e parlano di "potere" come autorità, come capacità o come energia, a seconda degli ambiti in cui viene usata. Thomas e Velthouse preferiscono usare la sfumatura di "energia": "To empower means to give power to. [...] Thus, to empower also can mean to energize".⁴⁶ Significa condividere le energie e dare voce ai bisogni di coloro che di norma non vengono considerati detentori di autorità. Nell'ambito della pedagogia, l'insegnante è la persona che tradizionalmente detiene l'autorità, il potere sulla classe. Secondo Gökçe Dişlen Dağgöl (2020), gli studenti si possono sentire *empowered* se si passa a un apprendimento autonomo. Quindi se si passa a un tipo di apprendimento in cui non è più l'insegnante che ha totalmente autorità e responsabilità nei confronti della classe, ma sono gli studenti a essere responsabili, insieme all'insegnante, del loro apprendimento. Tuttavia, affinché si possa realizzare un apprendimento autonomo, da entrambi i lati deve esserci la consapevolezza dei propri ruoli.⁴⁷ "Consapevolezza" è un termine chiave anche dal punto di vista di VR2 e della *No-Level Brick Language Education*. Secondo il *framework* della *No-Level Brick Language Education*, raggiungere l'*empowerment* per gli studenti significa raggiungere una consapevolezza di sé come persone libere, responsabili e capaci di poter esprimere ciò che si vuole esprimere, al di là del "livello" di lingua giapponese percepito o attribuito da altre persone, ad esempio tramite la valutazione non condivisa tra docente e discente.⁴⁸ Quando si cercano e si usano autonomamente gli strumenti che sono più congeniali per sviluppare e affinare un proprio metodo di apprendimento si è consapevoli delle proprie necessità e, di conseguenza, di sé, del proprio ruolo e delle proprie potenzialità.⁴⁹ Ciò non significa che all'interno dei vari gruppi, sia online che in presenza, la figura dell'insegnante, o della persona che viene identificata tale, diviene inutile. Piuttosto, il confine tra insegnante e studenti diviene labile. Freire scrive che con un'educazione problematizzante in cui ci si adopera per la soluzione di un problema, si crea un luogo in cui ci sono

⁴⁵ Kenneth THOMAS, Betty VELTHOUSE, "Cognitive Elements of Empowerment: An 'Interpretive' Model of Intrinsic Task Motivation", *Academy of Management review*, 15, 4, 1990, p. 677.

⁴⁶ THOMAS, VELTHOUSE, "Cognitive Elements of Empowerment..." *cit.*, p. 667.

⁴⁷ Gökçe DIŞLEN DAĞGÖL, "Perceived Academic Motivation and Learner Empowerment Levels of EFL Students in Turkish Context", *Participatory Educational Research (PER)*, 7, 3, 2020, p. 22.

⁴⁸ MARIOTTI, "No-Level Brick...", *cit.*, p. 10.

⁴⁹ MARIOTTI, "No-Level Brick...", *cit.*, p. 12.

educatori/educandi con educandi/educatori, perché entrambe le figure sono in potenza di offrire qualcosa di nuovo all'altro.⁵⁰ Per poter offrire uno scambio che sia tra pari, quindi che segua un flusso orizzontale, l'insegnante è portato a mettersi in discussione più di una volta nel corso della sua formazione e carriera. Attualmente, l'*action-research* sembra essere il metodo che permette questa fluidità tra le due posizioni "insegnante" e "studente". Nakamura Kazuhiko (2008) definisce la ricerca-azione come una pratica che fa del cambiamento un obiettivo, poiché si inizia una "ricerca in azione" per raggiungere una nuova condizione. Punto di partenza e punto di arrivo cambiano sempre e si evolvono man mano che la pratica viene messa in atto, criticata, testata e rimessa nuovamente in discussione.⁵¹ Nakamura propone la sua definizione a partire dalla differenza, già sottolineata da David Coghlan e Teresa Brannick (2005), tra "ricerca sull'azione", operata da persone esterne alla pratica vera e propria, e la "ricerca in azione", condotta dalle persone direttamente coinvolte nel problema che si vuole risolvere.⁵² Sato Shinji e Kumagai Yuri (2017) quando introducono il *post-communicative approach*, sostengono che tramite l'*action-research* si può instaurare una relazione democratica insegnante-studente che possa portare a un riscontro delle attività svolte anche nella società al di fuori della classe. Con la ricerca-azione non ci si conforma a curricoli rigidi, decisi *a priori* senza tenere in considerazione le esigenze degli studenti. Al contrario, sono insegnanti e studenti che nel dialogo definiscono quello che viene comunemente indicato come programma. Entrambe le figure si impegnano insieme per cambiare ciò che nella fase di ricerca viene percepito come un problema da risolvere.⁵³ Applicando il metodo ricerca-azione, gli oggetti dell'osservazione non sono solo gli studenti, ma gli insegnanti stessi. Enala Lufungulo,

⁵⁰ FREIRE, *La pedagogia...*, cit., p. 69.

⁵¹ NAKAMURA Kazuhiko, "Akushon risāchi to ha nani ka?"(Cos'è la ricerca-azione?), *Ningen kankei kenkyū*, 7, 2008, p. 13.

中村和彦、「アクションリサーチとは何か?」、人間関係研究、7号、2008年、p. 13.

⁵² David COGLAN, Teresa BRANNICK, *Doing Action Research in your Own Organization*, London, SAGE Publications, 2005, pp. 3-4.

⁵³ SATO Shinji, KUMAGAI Yuri, "komyunikatibu apurōchi saikō: taiwa, kyōdō, jiko jitsugen o mezashite" (Riconsiderare l'approccio comunicativo: dialogo, cooperazione e autorealizzazione), *Literacies*, 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、2017年、p. 4.

Robinson Mambwe e Bibian Kalinde (2021) scrivono che la ricerca-azione sprona gli insegnanti a mettersi in discussione all'interno delle loro *comfort zone*: le classi.⁵⁴

Si potrebbe dire che l'*action-research* è un metodo non-metodo. Da dizionario un metodo prevede: “un ordine e un piano prestabiliti in vista del fine che s'intende raggiungere”.⁵⁵ Tuttavia, con l'*action-research* le parti coinvolte nella ricerca e i contenuti della stessa vengono costantemente ridefiniti. Ridefiniti in una maniera che risuona con la concezione dell' “intellettuale organico” di Antonio Gramsci (1975), citato anche da Mariotti in “IT development and the 'forced' future of language teaching: Toward the de-standardization of language education and the professionalization of language teachers” (2017).⁵⁶ Secondo Gramsci, ogni persona è intellettuale, dunque ogni persona è in potenza e responsabile di creare “nuovi modi di pensare”.⁵⁷ In maniera simile a quanto scritto da Freire, in *Quaderni del carcere* per Gramsci maestro e scolaro sono visti in un'ottica in cui: “ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro.”⁵⁸ Si può osservare che così come lo studente va alla ricerca del proprio metodo di apprendimento, anche l'insegnante con l'osservazione e il dialogo ridefinisce il suo approccio e il suo ruolo. La motivazione per cui tale approccio può essere favorito a una didattica tradizionale è riassunta in Mariotti (2017). Mariotti sottolinea che lo studente non è una testa vuota da riempire. Per non essere un altro *brick in the wall*, l'insegnante può provare a fare la differenza e a riflettere maggiormente sulle proprie azioni per comprendere quali scelte sta adoperando.⁵⁹

Critical pedagogy-transformative/problem-posing education aims at **empowering students to individuate, reflect and question** the ideologies and practices that make them or others

⁵⁴ Enala S. LUFUNGULO, Robinson MAMBWE, Bibian KALINDE, “The Meaning and Role of Action Research in Education”, *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education*, 4, 2, 2021, pp. 115-117.

⁵⁵ *Metodo*, in “Vocabolario online Treccani”, <https://www.treccani.it/vocabolario/metodo>, 07-01-2023.

⁵⁶ Marcella MARIOTTI, “IT development and the 'forced' future of language teaching: Toward the de-standardization of language education and the professionalization of language teachers”, *Yoroppa Nihongo Kyoiku*, 22, 2017, p. 114.

⁵⁷ “Ogni uomo infine, all'infuori della sua professione esplica una qualche attività intellettuale, è cioè un “filosofo”, un artista, un uomo di gusto, partecipa di una concezione del mondo, ha una consapevole linea di condotta morale, quindi contribuisce a sostenere o a modificare una concezione del mondo, cioè a suscitare nuovi modi di pensare.” Antonio GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, Torino, Giulio Einaudi editore, 1975, pp. 1550-1551.

⁵⁸ GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1331.

⁵⁹ MARIOTTI, “IT development and the...”, cit., pp. 113-114.

individuals feel oppressed and restrained. Doubting and questioning makes us responsible about ourselves and our actions in society.⁶⁰

Dunque, sia docenti che discenti, prendendo consapevolezza delle potenzialità di una glottodidattica critica e trasformativa possono portare al cambiamento e aprire una porta su un'attività linguistica che sia luogo di crescita democratica personale e sociale.⁶¹ Così facendo si attua una glottodidattica che, come scrive Hosokawa Hideo, invita tutte le parti coinvolte a chiedersi perché si apprende una lingua, perché si insegna una lingua e cosa si può “fare con” la lingua.⁶²

⁶⁰ MARIOTTI, “IT development and the...”, *cit.*, p. 114. Grassetto come nell'originale.

⁶¹ Per un *excursus* sul termine “glottodidattica”, si rimanda a Maria G. LO DUCA, “Glottodidattica, educazione linguistica, linguistica educativa... ed altro”, *Le forme e la storia saperi umanistici oggi*, 4, 1-2, 2011, pp. 145-156.

⁶² HOSOKAWA Hideo, OTSUJI 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 ai concetti di madrelingua, seconda lingua e lingua straniera), Tokyo, Kuroshio Shuppan, 2016, pp. 11-12. 細川英雄 尾辻恵美 マルチエツラ・マリオツティ編、『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』、東京、くろしお出版、2016年、pp. 11-12.

Capitolo 2 – Stato dell’arte

Come è stato presentato nel capitolo 1, il progetto VR2 ha un’organizzazione complessa con molte ramificazioni, in cui ogni partecipante poteva avere molteplici ruoli. Di seguito, nella figura 3, si riporta uno schema che riassume gli spazi predisposti dagli organizzatori del progetto e le direzioni delle interazioni dei partecipanti.

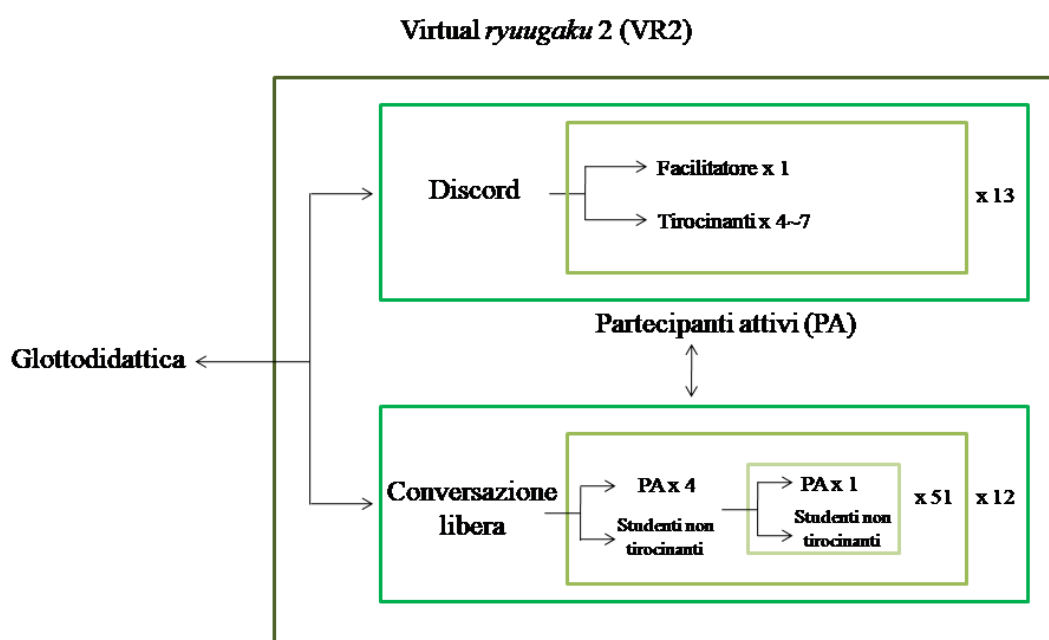


Figura 3: Struttura del progetto VR2.

Prima di analizzare quali sono i luoghi che sono stati creati durante VR2, nel presente capitolo sarà fatto un *excursus* su cosa si intende per “spazio” e cosa per “luogo”. Spesso si tende a usare i termini “spazio” e “luogo” come sinonimi. Tuttavia, come evidenziano Ahmad Al-Menshawy, Ahella El-Sieedy e Tarek Abuzekry (2021) nel loro studio, i due concetti non sono interscambiabili, bensì hanno delle accezioni diverse e servono a definirsi l’un l’altro.⁶³ Le speculazioni filosofiche sui due concetti

⁶³ Ahmad AL-MENSHAWY, Ahella EL-SIEEDY, Tarek ABUZEKRY, “The Difference between the Concept of Space and of Place in Urban Science”, *The Egyptian International Journal of Engineering Sciences and Technology*, 35, 2021, pp. 1-2.

hanno origine molto lontana, ma in breve, per “spazio” in senso assoluto si intende un luogo omogeneo, infinito e illimitato in cui sono poste le cose materiali, mentre in senso non assoluto indica un’area omogenea in cui si svolgono dei fenomeni, è ciò che si percepisce a livello sensoriale e più concreto.⁶⁴ Per “luogo”, invece, si intende l’intersezione di uno spazio con l’agire umano. Da vocabolario, il luogo è: “una parte dello spazio, idealmente o materialmente circoscritta.”⁶⁵ Stefano Zamagni e Paolo Venturi (2017) riassumono in una frase la differenza tra spazio e luogo: “lo spazio è un’entità geografica, mentre il luogo è un’entità socio-culturale”.⁶⁶ Tenendo in considerazione queste prime definizioni, la *comfort zone* si può considerare un luogo. Perché si tratta di una costruzione umana influenzata dalla soggettività della persona e che influisce sulla socialità di una persona. Come si vedrà nelle sezioni successive, non vi è un’omogeneità negli studi sulla *comfort zone*, piuttosto, a seconda dell’ambito, il concetto cambia forma.

2.1 Spazio e luogo

Come già la stringata definizione di Zamagni e Venturi fa intendere, quando si parla di spazio e luogo si parla rispettivamente di geografia e società.⁶⁷ Per chiarire la differenza tra spazio e luogo, Martin Heidegger (1976 [1957]) fa un esempio con un ponte, mentre riflette sui concetti di “costruire” e “abitare”. In una città o lungo un fiume, quando viene costruito un ponte, il ponte non viene posto all’interno di un luogo. Piuttosto viene inserito in uno spazio e quello spazio: “diventa a un certo punto un luogo, e ciò *in virtù del ponte*.”⁶⁸ È ciò che si situa per uno scopo in uno spazio, cose o persone, che segna la creazione di un luogo. Nel caso di VR2, per fare un esempio pratico, si potrebbero identificare il canale Discord e le aule nel momento in cui non si svolgono le attività come degli spazi: sono delle chat e delle stanze vuote, in potenza di

⁶⁴ *Spazio*, in “Vocabolario online Treccani”, <https://www.treccani.it/vocabolario/spazio>, 12-12-2022.

⁶⁵ *Luogo*, in “Vocabolario online Treccani”, <https://www.treccani.it/vocabolario/luogo>, 12-12-2022.

⁶⁶ Stefano ZAMAGNI, Paolo VENTURI, “Da Spazi a Luoghi”, *AICCON*, 2017, p. 2.

⁶⁷ ZAMAGNI, VENTURI, “Da Spazi a Luoghi”, cit., p. 2.

⁶⁸ Martin HEIDEGGER, “Costruire abitare pensare”, in Martin Heidegger, *Saggi e discorsi*, Milano, Mursia Editore, 1976 (ed. or. *Vorträge und Aufsätze*, 1957), pp. 102-103. Enfasi come nella versione originale.

divenire luoghi. Quando nel canale e nelle stanze vi entrano studenti e docenti e iniziano ad agire al loro interno, la chat Discord diventa un “gruppo di lavoro” e la stanza diventa “classe”. In prospettiva dell’ingresso di studenti e docenti, all’interno di quegli spazi vengono posti anche elementi di arredamento, installate attrezzature elettroniche e offerte delle attività. Entrambi gli spazi diventano dei luoghi di ritrovo e di apprendimento. Dunque, si può dire che il luogo viene costruito socialmente per rispondere a uno o più scopi. Tenendo a mente questi scopi, il luogo può assumere vari significati a livello individuale e sociale.

Uno dei due punti focali della ricerca resta il processo di creazione dei luoghi di apprendimento all’interno di VR2. Timothy Auburn e Rebecca Barnes (2006) evidenziano che, se finora la ricerca sulla costruzione dei luoghi (*place making*) e i significati che i luoghi possono assumere si è concentrata in primo luogo sull’esperienza dell’individuo come dimostrazione acritica di un significato “essenziale” del luogo, una dimensione emergente è piuttosto ciò che loro indicano come *sociality of place*.⁶⁹ Sembra che dalla soggettività si passi all’intersoggettività e il significato che viene associato dalla persona al luogo, non è più da intendere unico per tutti coloro che fanno esperienza del luogo come intrinseco al luogo stesso. Piuttosto, diventa una parte del dialogo, della comunicazione, della condivisione tra gli individui che partecipano attivamente alla creazione e alla definizione di quel luogo. Si può pensare dunque al luogo come a uno spazio con uno scopo definito a cui vengono sommate le esperienze e gli scopi delle persone che ci entrano in contatto. Maarja Saar e Hannes Palang (2009) fanno notare che, fino alla fine del Ventesimo secolo, vi era la tendenza a studiare e concepire spazi e luoghi come solo oggettivi o soggettivi, ovvero come spazi e luoghi concreti o astratti.⁷⁰ Michel Foucault (2006 [2004]) è tra i primi che provano ad andare oltre i limiti posti da un’assoluta oggettività o soggettività. Scrive:

Non si vive in uno spazio neutro e bianco: non si vive, non si muore, non si ama nel rettangolo di un foglio di carta. Si vive, si muore, si ama in uno spazio quadrettato, ritagliato, variegato, con

⁶⁹ Timothy AUBURN, Rebecca BARNES, “Producing place: A neo-Schutzian perspective on the ‘psychology of place’”, *Journal of Environmental Psychology*, 26, 2006, p. 41.

⁷⁰ Maarja SAAR, Hannes PALANG, “The Dimensions of Place Meanings”, *Living Reviews in Landscape Research*, 3, 3, 2009, p. 6.

zone luminose e zone buie, dislivelli, scalini, avvallamenti e gibbosità, con alcune regioni dure e altre friabili, penetrabili, porose. [...] Ora, fra tutti questi luoghi che si distinguono gli uni dagli altri, ce ne sono alcuni che sono in qualche modo *assolutamente* differenti; luoghi che si oppongono a tutti gli altri e sono destinati a cancellarli, a compensarli, a neutralizzarli o a purificarli. Si tratta in qualche modo di contro-spazi.⁷¹

I contro-spazi, successivamente definiti come eterotopie, sono dei luoghi perché rispondono allo scopo di essere qualcosa di “altro”, un riflesso dello spazio di partenza.

Quasi nello stesso periodo, anche le teorie sullo spazio di Henri Lefebvre (*social space*) e sui luoghi di Nicholas J. Entrikin fanno la loro comparsa.⁷² Così si consolidano i dibattiti sull’esistenza di una terza tipologia di spazio. Nella seconda metà del Ventesimo secolo, si introduce definitivamente un terzo termine che pone insieme la sfera oggettiva e quella soggettiva e smonta il binarismo che c’era stato fino a quel momento. Superando i binarismi oggettività-soggettività/concreto-astratto, si può osservare che spesso sono le due dimensioni che si definiscono a vicenda e che sono mutualmente dipendenti. Masoud Kosari e Abbas Amoori nel 2018, ispirati da Henri Lefebvre e Edward Soja, riprendono le teorie sul *thirdspace* e propongono uno studio in cui alle teorie già esistenti integrano lo spazio virtuale. Identificano i tre termini come di seguito: il primo spazio è il mondo reale, il secondo spazio è il mondo virtuale, mentre il terzo spazio è un *blended space* che ha caratteristiche sia dell’uno che dell’altro.⁷³ VR2 per la sua unione di spazio reale e spazio virtuale potrebbe essere considerato oggetto di analisi secondo la loro teoria. È ciò che si viene a creare all’interno del “terzo spazio” che sarà presentato nel capitolo 4 ed è oggetto della presente ricerca.

⁷¹ Michel FOUCAULT, *Utopie. Eterotopie*, Napoli, Edizioni Cronopio, 2006 (ed. or. *Les hétérotopies. Les corps utopique*, 2004), p. 12.

⁷² Henri LEFEBVRE, *The Production of Space*, Oxford, Blackwell Publishers, 1991 (ed. or. *La production de l’espace*, 1974), p. 11-12. ENTRIKIN, *The Betweenness of Place...*, cit.

⁷³ Masoud KOSARI, Abbas AMOORI, “Thirdspace: The Trialectics of the Real, Virtual and Blended Spaces”, *Journal of Cyberspace Studies*, 2, 2, 2018, p. 166.

2.1.1 La “surmodernità” e i “nonluoghi”

Dopo i due conflitti mondiali, il “tempo” e la sua percezione vanno in crisi. Il tempo non viene più considerato come “principio di intelligibilità”. A causa delle atrocità commesse durante le guerre, più che a un senso di progresso dell’umanità e intelligibilità del tempo, si punta a creare una distanza con il passato per ritrovare un’identità perduta.⁷⁴ A ciò si sommano anche i vari tentativi di conquista dello Spazio e della Luna e dunque Michel Foucault (2004 [1967]) coglie l’occasione per definire il Ventesimo secolo come *l’époque de l’espace*.⁷⁵ Nell’era della modernità, la dimensione spazio aveva preso il sopravvento su quella del tempo. Con il passaggio al Ventunesimo secolo, invece, secondo Marc Augé (2009 [1992]) si entra in un’altra era: quella della “surmodernità”.⁷⁶ Come indica il prefisso “sur”, la surmodernità è caratterizzata dal *surplus*, dall’eccesso. L’eccesso secondo Augé è determinato da tre termini che erano già familiari anche nelle epoche precedenti. Cioè: eccesso di tempo, eccesso di spazio ed eccesso dei riferimenti individuali. Secondo la sua teoria, queste sono le tre figure della surmodernità.⁷⁷ Il focus temporale della surmodernità è il presente. Gli studiosi si concentrano sul dare un senso al presente. In che misura si parla di un eccesso di tempo, Augé lo spiega parlando del senso di “accelerazione della Storia” e di un “sovraccarico di avvenimenti”. Lo spiega perché gli studiosi concentrandosi sul presente caricano di senso ogni momento, ogni avvenimento.⁷⁸ Potenzialmente, ogni momento potrebbe acquisire un senso, proprio per l’individualizzazione dei riferimenti. In altre parole, per il senso che ogni individuo dà a un preciso istante nel tempo e nello spazio. Per questo, per le infinite possibilità di senso che uno spazio è in potenza di assumere, anche la dimensione spazio diviene più articolata rispetto all’era precedente. E non solo, la differenza rispetto all’era precedente sta anche nel fatto che non si creano più soltanto luoghi antropologici ma, come anche Michel De Certeau nel 1990 aveva anticipato: si

⁷⁴ Pierre NORA, (a cura di), *Les Lieux de mémoire, tome 1*, Parigi, Gallimard, 1997 citato in Marc Augé, *Nonluoghi*, Milano, elèuthera, 2009 (ed. or. *Non-lieux*, 1992), pp. 47-48.

⁷⁵ Michel FOUCAULT, “Des espaces autres”, *Empan*, 54, 2, 2004, p. 12.

⁷⁶ Marc AUGÉ, *Nonluoghi*, Milano, elèuthera, 2009 (ed. or. *Non-lieux*, 1992), p. 52.

⁷⁷ AUGÉ, *Nonluoghi*, cit., p. 61.

⁷⁸ AUGÉ, *Nonluoghi*, cit., p. 52.

creano anche dei nonluoghi.⁷⁹ Nel 2009, Augé nella prefazione alla ristampa di *Nonluoghi*, ci tiene a relativizzare il concetto. Sottolinea:

Nella realtà non esistono, nel senso assoluto del termine, né luoghi né nonluoghi. La coppia luogo/nonluogo è uno strumento di misura del grado di socialità e di simbolizzazione di un dato spazio. Certamente dei luoghi (luoghi di incontro e di scambio) si possono costituire in quelli che, per altri, risultano piuttosto dei nonluoghi.⁸⁰

È l'esperienza che l'individuo ha nello spazio, dunque, che sembra determinare la creazione di un luogo o di un nonluogo. Un luogo viene definito come uno spazio che si può considerare identitario, relazionale e storico. Un nonluogo invece è uno spazio che *non* è riconosciuto come identitario, relazionale e storico.⁸¹ La scelta di questi tre aggettivi è commentata all'interno di *Nonluoghi* in senso assoluto e riassumendo: (1) un nonluogo non è identitario perché l'individuo all'interno di un nonluogo “perde” la sua identità. Si usano le virgolette perché non si tratta di una perdita definitiva, ma temporanea. Per esempio, quando si fa uno scalo all'aeroporto, Augé fa notare che gli unici momenti in cui la propria identità viene riconosciuta da un'altra persona è al controllo dei documenti quando si entra e si esce dal terminal.⁸² (2) Non è relazionale perché in quello spazio l'individuo è di passaggio. Non ci sono delle relazioni umane che caratterizzano quegli spazi in luoghi, perché le relazioni si hanno individualmente per codici e immagini; tramite i cartelli o l'etichetta che devono seguire i commessi e che viene riservata a tutti i clienti.⁸³ (3) Il nonluogo non è storico perché si è di passaggio, si è in transito. Trovarsi nel nonluogo è una situazione temporanea che non genera alcun avvenimento in particolare, piuttosto riprende la storia già esistente ma non vi aggiunge nulla di nuovo, è solo lì per essere vista dai passanti.⁸⁴

Per l'analisi dei dati raccolti durante VR2 e a un anno dalla sua conclusione, le teorie di surmodernità e nonluoghi di Marc Augé sono state scelte per la loro attualità e

⁷⁹ Michel DE CERTEAU, *L'Invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Parigi, Gallimard, 1990 citato in Augé, *Nonluoghi*, cit., p. 99.

⁸⁰ AUGÉ, *Nonluoghi*, cit., p. 9.

⁸¹ AUGÉ, *Nonluoghi*, cit., p. 93.

⁸² AUGÉ, *Nonluoghi*, cit., p. 113.

⁸³ AUGÉ, *Nonluoghi*, cit., pp. 118-119.

⁸⁴ AUGÉ, *Nonluoghi*, cit., p. 120.

perché come propone Daniele Demarco, rispetto a quanto teorizzato da Heidegger, Augé si concentra non tanto sulla “forma” di spazio e luoghi, quanto sul loro “divenire” grazie alle pulsioni di chi li vive.⁸⁵ Augé mette in luce come le relazioni all’interno dei luoghi che si stratificano nel corso del tempo portano alla modifica e costante ridefinizione degli stessi, che è un’idea che ha ispirato questa ricerca. Alcuni dei parametri proposti da Augé e riportati in precedenza, aiutano a situare il progetto VR2 nel contesto più ampio del proprio presente. Come si vedrà nei capitoli successivi, grazie alle attività svolte nei gruppi sia online che in presenza, i partecipanti, qualunque fosse il loro ruolo, erano invitati, sensibilizzati, facilitati e spronati a volgere lo sguardo al proprio presente. Cercare di dargli un senso, comprenderlo criticamente e cambiarlo tramite le lingue conosciute e studiate. Questo scopo è stato raggiunto? In risonanza con la prima domanda di ricerca: gli studenti partecipanti di VR2 hanno creato un luogo? O piuttosto, un nonluogo? Comprendendo che uso hanno fatto gli studenti dello spazio a loro disposizione, si può capire se gli studenti sono stati attivi, agenti, all’interno di VR2 oppure se sono stati solo di passaggio all’interno di uno spazio confezionato per loro, cioè se sono stati solo degli individui di passaggio in un nonluogo. In altre parole, dal punto di vista dei facilitatori, si può vedere se si sono sviluppate delle nuove dinamiche di apprendimento oppure se sono stati reiterati dei modelli di insegnamento già conosciuti e top-down. Riprendendo quanto scritto da Entrikin: se è stata riconosciuta un’autonomia nell’attribuzione di un significato al luogo, oppure se qualcun altro ha controllato e manipolato la sua creazione.⁸⁶ Come dei ricercatori in erba, si cercava il senso e la causa di alcuni discorsi, per esempio intorno alla crisi ambientale o alla nascita di una nuova partnership per gli obiettivi. Nella realtà di VR2, veniva ricreato e messo in discussione il presente in senso più ampio. Anche tramite l’applicazione della metodologia ricerca-azione da parte degli studenti di glottodidattica: non si trattava di un passivo riprodurre modelli di insegnamento già conosciuti e consolidati. Piuttosto, non reiterando un metodo di insegnamento già confezionato negli anni precedenti, si

⁸⁵ Daniele DEMARCO, “I concetti di spazio e di luogo nell’immaginario occidentale contemporaneo. Per una definizione dell’esperienza nella surmodernità”, *Laboratorio dell’ISPF*, 15, 17, 2018, pp. 12-13.

⁸⁶ “Twentieth-century social scientists have generally considered place to be of relatively minor significance for understanding and explaining actions and events. One source of this attitude is our ability to control and manipulate our environments. One source of this attitude is our ability to control and manipulate our environments.” ENTRIKIN, *The Betweenness of Place...*, cit., p. 43.

metteva in discussione un sistema. Da una riflessione individuale riportata nella classe di Glottodidattica, si consigliavano nuove letture, iniziavano nuovi ragionamenti ... e così si avviava un discorso sul presente della glottodidattica. Così si trascrivevano tutte le attività e ci si concentrava su quanto accadeva nei vari gruppi, negli spazi “Discord” e “aula”, per trarne delle conclusioni o, in momenti critici, delle contromisure.

2.1.2 Spazio e luogo nella pedagogia e nel sistema scolastico

Verso la fine del Ventesimo secolo si parla dell'epoca dello spazio. La tendenza a concentrarsi sulla dimensione spaziale in vari ambiti, non lascia esclusi gli studi di psicologia e pedagogia. Un esempio è Donald Winnicott che nel 1971 studia l'importanza dell'esperienza per conoscere il mondo. Quando le persone mettono in comunicazione il proprio “mondo interno”, il sé, con il “mondo esterno”, l'altro, Winnicott usa un'idea simile a quella di *thirdspace* che è stata presentata nel sottocapitolo precedente.⁸⁷

Se vi è il bisogno di questa doppia definizione [dell'individuo composto da una realtà interna e la vita esterna], vi è anche il bisogno di una definizione tripla; la terza parte della vita di un essere umano, una parte che noi non possiamo ignorare, è un'area intermedia di *esperienza* a cui contribuiscono la realtà interna e la vita esterna.⁸⁸ (Corsivo come nell'originale)

In quanto psicanalista e pediatra, Winnicott sviluppa la sua teoria a partire dalle sedute in studio con genitori e bambini. Identifica il gioco come l'esperienza, il fenomeno transizionale, per eccellenza. Il gioco ha un luogo e un tempo e non avviene né all'interno né all'esterno dell'individuo.⁸⁹ Il significato che viene dato all'esperienza è personale e soggettivo, Winnicott ci tiene a sottolineare ciò in fase di introduzione.

⁸⁷ “Ma nel mondo senza tempo e senza confini del bambino lattante lo spazio interno e lo spazio esterno sconfinano e si fondono. Vi è un terzo spazio che si va a determinando in questa fusione, ed è la zona in cui l'interno si sovrappone all'esterno” Renata GADDINI, “Prefazione”, in Donald W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Roma, Armando Editore, 1974 (ed. or. *Playing and Reality*, 1971), p. 10.

⁸⁸ Donald W. WINNICOTT, *Gioco e realtà*, Roma, Armando Editore, 1974 (ed. or. *Playing and Reality*, 1971), p. 25.

⁸⁹ WINNICOTT, *Gioco e realtà...*, cit., p. 83.

Poiché fornire esempi fa sì che si fissino dei modelli e classificazioni, mentre Winnicott ci tiene a chiarire che la natura del suo studio può avere una varietà infinita.⁹⁰ Senza questa precisazione, leggendo *Gioco e realtà* (1974 [1971]) chi legge potrebbe essere portato a pensare che si tratti di una teoria che interessa solo i bambini fino ai primi venti mesi. Tuttavia, l'idea di *transitional space* di Winnicott ha avuto risonanza anche negli anni successivi ed Elizabeth Ellsworth la riprende e la sviluppa in *Places of Learning. Media, Architecture, Pedagogy* (2005). Quando ci si relaziona con l'esterno si entra in una *third zone* in cui la propria individualità è in comunicazione con l'esterno. Ciò avviene a qualsiasi età, come anche gli esempi proposti da Ellsworth mostrano. Durante l'esperienza, entrambe le realtà, quella interna e quella esterna, sono in relazione e in transizione. In quel momento si crea uno spazio transizionale:

Transitional space opens up the space and time between an experience and our habitual response to it. It gives us time and space to come up with some other way of being in relation at that moment.⁹¹

È al suo interno che l'esperienza assume un significato e si crea un luogo di apprendimento.

In Italia, le teorie che trattano della creazione di un luogo di apprendimento tramite la lingua è variegato. Innanzitutto perché come evidenzia Nishijima Yoriko (2018), sin dall'unità d'Italia nel 1861 non vi è una lingua unica per l'educazione, come l'idea di "nazione" fa pensare, piuttosto risulta una situazione di "plurilinguismo".⁹² La co-esistenza di tante lingue e varietà linguistiche si riflette anche sul sistema scolastico dell'epoca, che riconosceva il dialetto fiorentino come lingua italiana in un momento in

⁹⁰ WINNICOTT, *Gioco e realtà...*, cit., p. 19.

⁹¹ Elizabeth ELLSWORTH, *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*, New York, Routledge, 2005, p. 64.

⁹² NISHIJIMA Yoriko, "1970 nendai no itaria ni okeru minshuteki gengokyōiku no kōchiku – Turrio de mauro no kōsō shita gengokyōiku to plurilinguismo –" (La costruzione dell'educazione linguistica democratica in Italia negli anni Settanta: educazione linguistica e plurilinguismo secondo Tullio De Mauro), *Ningen kankyō gaku*, 27, 2018, p. 155.

西島順子、「1970年代のイタリアにおける民主的言語教育の構築 – トゥッリオ・デ・マウロの構想した言語教育と plurilinguismo –」、人間・環境学、第27巻、2018年、p. 155.

cui a parlare l'“italiano” era solo una parte di popolazione tra il 2,5% e il 10%.⁹³ Un processo che in parte somiglia a quanto avvenuto in Giappone a partire dal 1868, quando vi era la forte spinta ideologica verso l'uniformazione linguistica, verso la creazione del “giapponese” come lingua standard e di stato. La differenza cruciale tra i due processi di uniformazione linguistica, quello italiano e quello giapponese, è che in Giappone è stata creata una lingua *ad hoc*, il giapponese standard, e si parla dell'istituzione di un'“ideologia linguistica” che ha influenzato fortemente gli anni successivi con le credenze universalizzanti che il giapponese fosse l'unica lingua parlata da tutti i giapponesi.⁹⁴ Studiare e comprendere le dinamiche dietro l'ideologia linguistica, così come le presentano Patrick Heinrich e Rika Yamashita (2018), porta a riconoscere che “Standard Japanese has been nobody ‘s first language.”⁹⁵ In Italia, invece, l'“italiano” era la lingua nativa di una piccolissima parte di popolazione.

Quasi un secolo dopo l'unità d'Italia, nel panorama italiano si era iniziato a pensare a un tipo di educazione che potesse rispettare l'articolo 3 della Costituzione (1947), e dunque non creare discriminazioni.⁹⁶ Si arriva così all'“educazione linguistica democratica” proposta da Tullio De Mauro nel 1970.⁹⁷ In *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975) a opera del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL), si legge che la variabilità spaziale, e quella temporale della lingua vanno esplorate, per apprezzare la varietà linguistica, non per

⁹³NISHIJIMA Yoriko, “Itaria ni okeru plurilinguismo no rekishiteki henshen – 1975 nen no minshuteki gengokuyōiku no teigen made –” (L'evoluzione storica del plurilinguismo in Italia: fino alla proposta per l'educazione linguistica democratica del 1975), *Gengo seisaku*, 15, marzo 2019, p. 106.

西島順子、「イタリアにおける plurilinguismo の歴史的変遷—1975 年の民主的言語教育の提言まで—」、言語政策、第 15 号、2019 年 3 月、p. 106.

⁹⁴ Non a caso la parola usata per indicare il giapponese che dovevano sapere tutti e che si pensava tutti sapessero parlare in quanto “giapponesi” è 国語 *kokugo* composta dai caratteri *koku* “paese” e *go* “lingua”. Patrick HEINRICH, *The Making of Monolingual Japan. Language Ideology and Japanese Modernity*, Bristol, Multilingual Matters, 2012, pp. 172-173.

⁹⁵ Patrick HEINRICH, Rika YAMASHITA, “Tokyo: Standardization, ludic language use and nascent superdiversity”, in Dick Smakman, Patrick Heinrich (a cura di), *Urban Sociolinguistics: The City as a Linguistic Process and Experience*, New York, Routledge, 2018, p. 135.

⁹⁶ “Art. 3. Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale [XIV] e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso [29 , 37 , 48 , 51 , 117], di razza, di lingua [6], di religione [8, 19], di opinioni politiche [22], di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.” SENATO DELLA REPUBBLICA 2017, *Costituzione Italiana. Testo vigente*, Roma, Tiburtini Srl, 2017, pp. 8-9.

⁹⁷ NISHIJIMA, “Itaria ni okeru plurilinguismo ...”, *cit.*, pp. 108-109.

discriminarla.⁹⁸ È dalla discriminazione che nasce la “paura di sbagliare” di chi non si sente abbastanza sicuro nel parlare una lingua.⁹⁹ Per un’educazione democratica, Gianni Rodari in *Scuola di Fantasia* (2014 [1974]) propone la scuola come luogo creativo di ricerca, in cui si costruiscono gli strumenti per conoscere.¹⁰⁰ Se ci si chiede in che misura si debba agire sul processo di apprendimento, secondo Rodari:

[A chi apprende] noi non possiamo consegnare l’oceano un secchiello alla volta, però gli possiamo insegnare a nuotare nell’oceano e allora andrà fin dove le sue forze lo porteranno, poi inventerà una barca e navigherà con la barca, poi con la nave ...

Dobbiamo consegnare degli strumenti culturali. La conoscenza non è una quantità, è una ricerca. Non dobbiamo dare ai bambini delle quantità di sapere ma degli strumenti per ricercare, degli strumenti culturali perché lui crei, spinga la sua ricerca fin dove può; poi certamente toccherà sempre a noi spingere più in là e aiutarlo ad affinare questi strumenti.¹⁰¹

Per Rodari l’oceano è metafora dello spazio infinito della lingua e della conoscenza. Per conoscere, l’esperienza resta centrale, la scuola diventa uno dei luoghi in cui farla, ma non è l’unico. Se la scuola viene proposta come luogo creativo per conoscere il mondo senza indorarlo o renderlo più “semplice”, allora si arriva a un punto di svolta rispetto alla creazione e organizzazione dello spazio proposta anni prima da Maria Montessori (1870-1952). Come riassunto in quattro punti da Battista Quinto Borghi (2017), secondo Montessori, i luoghi in cui il bambino agisce: (1) sono fisici e di qualunque natura; (2) sono accoglienti; (3) vanno preparati e adattati a sua misura pensando al suo potenziale di sviluppo e (4) sono ricchi delle informazioni considerate “giuste” per il suo apprendimento.¹⁰² Tra la classe del metodo Montessori e la classe “tradizionale”, così come definite in precedenza, vi sono delle differenze nell’organizzazione dello spazio “aula”/”casa” e nel livello di partecipazione del discente. Tuttavia, nel metodo proposto da Montessori sembra che manchi ancora quella componente gramsciana “organica” che

⁹⁸ Si fa riferimento in particolare alla tesi numero sette: “VIII. Principi dell’educazione linguistica democratica”, *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica*, in “GISCEL”, 1975, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>, 03-02-2023.

⁹⁹ *Dieci tesi per l’educazione...*, cit.

¹⁰⁰ Gianni RODARI, *Scuola di fantasia*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 2014 [1974], pp. 37-38.

¹⁰¹ RODARI, *Scuola di fantasia* ..., cit., p. 43.

¹⁰² Battista Quinto BORGHI, “L’ambiente e il benessere del bambino”, *momo 12*, 2017, pp. 9-12, https://www.fondazionemontessori.it/wp-content/uploads/2018/10/Momo12_1.pdf, 03-02-2023.

dà fiducia a chi vuole apprendere e libera dalle imposizioni di altri. Il metodo Montessori sembrerebbe una forma alternativa di *sheltering*, approccio che verrà commentato nel capitolo 4 dedicato all'analisi.

Anni dopo Montessori, nel 1985, anche Bruno Munari propone l'idea dell'esperienza plurisensoriale del bambino come strumento di conoscenza. Munari fu influenzato dal Futurismo di Filippo Tommaso Marinetti, in particolare dal Manifesto sul Tattilismo (1980 [1921]).¹⁰³ Ne *i laboratori tattili* (2008 [1985]), Munari propone un'educazione di tipo esperienziale, e plurisensoriale, creativa, in cui l'apprendente entra direttamente in contatto con ciò che vuole apprendere, vi si immerge completamente, a favore di un'educazione di tipo letterario per conoscere la realtà al di fuori del luogo di apprendimento.¹⁰⁴

L'influenza delle figure finora citate è tutt'oggi tangibile nella strutturazione degli spazi predisposti per l'apprendimento in Italia e dei curricula. Un esempio sono le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 in cui si legge: “paesaggio educativo”, di scuola come “luogo accogliente”, di “ambiente di apprendimento”, “ambiente educativo” e “luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico”.¹⁰⁵ Tutte queste perifrasi, per ciò che intendono e per quanto riportato nel sottocapitolo precedente, potrebbero essere collegate sotto il termine-ombrello “luogo”. Un luogo la cui formazione va favorita e facilitata durante le attività. Nel sottocapitolo 1.3, in cui si discutono le teorie che sono state di riferimento nel corso di VR2, è stato presentato l'approccio Post-comunicativo. Leggendo lo studio sul *Post-communicative approach* e le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, si può notare che negli ultimi anni vi è la tendenza verso una maggiore riflessione sui luoghi di apprendimento e sul ruolo dell'insegnante in classe. Per esempio nel panorama italiano,

¹⁰³ Filippo Tommaso MARINETTI, “Il tattilismo. Manifesto futurista” in Luciano Caruso (a cura di), *Manifesti, proclami, interventi e documenti teorici del futurismo, 1909-1944*, Firenze, Spes, 1980, p. 147.

¹⁰⁴ Bruno MUNARI, *i laboratori tattili*, Verona, Edizioni corraini, 2008 [1985], pp. 3-4.

¹⁰⁵ *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in “Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca”, settembre 2012, https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262, 13-01-2023. “Paesaggio educativo”, *Indicazioni nazionali...*, cit., p.4. “Luogo accogliente”, *Indicazioni nazionali...*, cit., p. 5. “Ambiente di apprendimento”, *Indicazioni nazionali...*, cit., p. 16. “Ambiente educativo”, *Indicazioni nazionali...*, cit., p. 17. “Luogo privilegiato”, *Indicazioni nazionali...*, cit., p. 26.

l'insegnante non è più concepito come al centro della classe e dell'azione. Piuttosto, lo studente è il fulcro delle attività e del luogo-scuola. Lo studente fa parte di un gruppo a cui è richiesta socialità e collaborazione per l'apprendimento. Secondo le indicazioni: "La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi."¹⁰⁶ Gli studenti sembrano direttamente coinvolti nel processo di creazione di un luogo di apprendimento in senso ampio. Anche per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado, Giovanni Marconato (2015) per *Pearson* sottolinea come l'idea "ambiente di apprendimento" stia facendo sempre più la sua comparsa quando si parla di progettazione delle attività didattiche. Scrive: "Lavorare per 'ambienti di apprendimento' implica per il docente, inoltre, una consistente ristrutturazione dei propri presupposti concettuali sull'apprendimento e sull'insegnamento e una riorganizzazione delle proprie pratiche didattiche."¹⁰⁷ Marconato ci tiene a sottolineare che lavorare per ambienti di apprendimento, e quindi coinvolgere direttamente lo studente nella loro creazione, per l'insegnante "significa ritenere che la conoscenza si 'costruisce' e non si 'trasmette'".¹⁰⁸ Con questa frase, Marconato fa intendere che l'insegnante che *non* lavora per ambienti di apprendimento, sia un insegnante che "trasmette" una conoscenza, cioè che favorisce una didattica depositaria, tradizionale.¹⁰⁹ "Trasmettendo" le conoscenze, l'azione è unilaterale, dell'insegnante che "trasmette" agli studenti, non contemplando il movimento opposto.

Nel panorama europeo, con il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione – Volume complementare* (QCER) del 2020, che va ad ampliare quello pubblicato nel 2001, si legge:

[O]ccorre pianificare l'insegnamento in termini di bisogni comunicativi degli apprendenti nella vita reale, con conseguente coordinazione tra curriculum, insegnamento e valutazione. [...] Lo schema descrittivo e l'approccio orientato all'azione del QCER pongono la co-costruzione del significato (attraverso l'interazione) al centro del processo di apprendimento e insegnamento.¹¹⁰

¹⁰⁶ *Indicazioni nazionali...*, cit., p. 5.

¹⁰⁷ Giovanni MARCONATO, *Ambienti di apprendimento*, in "Pearson", 2015, <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/didattica-digitale/ambienti-apprendimento.html>, 11-01-2022.

¹⁰⁸ MARCONATO, *Ambienti di apprendimento...*, cit.

¹⁰⁹ MARCONATO, *Ambienti di apprendimento...*, cit.

¹¹⁰ CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione – Volume complementare*, Milano, Università degli Studi di Milano "Italiano

L'interazione è contemplata non solo tra insegnante e studenti ma in senso più ampio. Sempre secondo il QCER, la lingua ha un potere generativo, che permette di creare uno spazio in cui si possa facilitare la comunicazione e l'apprendimento. "Facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale" è un criterio per la valutazione della competenza "mediazione".¹¹¹ Pertanto, vengono ripensati i ruoli di insegnante e studente all'interno della classe e si riconosce che tramite la lingua si possono creare nuovi luoghi di apprendimento, a seconda dei bisogni degli apprendenti. Ciò nonostante, all'interno del QCER vi è comunque una struttura per livelli.¹¹² Perciò, inevitabilmente, anche solo a livello teorico, si pone l'insegnante, in quanto utente esperto, in una posizione più elevata rispetto allo studente.

Per superare il muro dei livelli, forse servirebbe ripensare le "etichette" che vengono attribuite ai vari attori in classe. Brent Gayle Wilson, per esempio, quando definisce il *learning environment* in una prospettiva costruttivista, lo descrive come:

A place where learners may work together and support each other as they use a variety of tools and information resources in their guided pursuit of learning goals and problem-solving activities.¹¹³

Da Gramsci a Wilson, sembra che non si faccia più una distinzione netta, e di potere, tra docente e discente. Come letto finora, in Gramsci si presenta la figura dell'intellettuale "organico", in Freire l'"educatore/educando", in Wilson invece si legge solo di "learners". Partecipando alle attività in maniera collaborativa, anche l'insegnante diventa *learner*. Da una nomenclatura che pone gli agenti in classe in una relazione verticale, si passa a una orizzontale. È come se man mano si passasse da "classe", nel senso tradizionale del termine, a "comunità di pratica", definite da Etienne Wenger

LinguaDue", 2020 (ed. or. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume*, 2020), p. 28.

¹¹¹ "Chi usa/apprende la lingua mira a facilitare la creazione di un ambiente interattivo positivo affinché la comunicazione tra partecipanti di diversa estrazione culturale, anche in contesti multiculturali, possa avere successo." CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro Comune Europeo ...*, cit., p. 122.

¹¹² CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro Comune Europeo ...*, cit., p. 25.

¹¹³ Brent Gayle WILSON, *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1996, p. 5.

(2011) come “groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”.¹¹⁴ Uno studio di interesse che mette in relazione il concetto di comunità di pratica, con la didattica della lingua giapponese è quello di Thomson Kinoshita Chihiro (2016). Nel suo saggio si dà molta importanza alla classe come つながる場 “luogo di connessioni”. È sulle connessioni tra le persone e sul modo in cui vengono portate avanti le attività che si poggia il concetto di “comunità”. La formazione di una comunità di pratica, dipende da ciò che si condivide, come lo si condivide, se vi è un obiettivo nel farlo e se vi è costanza.¹¹⁵ “Spazio” e “tempo” a disposizione sono le due dimensioni principali che influenzano l’apprendimento. Thomson Kinoshita ha reso la classe in cui si svolgeva il corso di cui era titolare aperta a tutti, ha fatto che si che i muri e le porte non separassero l’apprendimento dalla società ma che fossero barriere permeabili. La classe che ha facilitato a realizzare è una classe aperta a tutti, in cui era possibile costruire legami e connessioni tramite l’apprendimento della lingua giapponese.¹¹⁶ In più di un punto, il corso tenuto da Thomson Kinoshita nel 2013 e VR2 si somigliano, per esempio nell’idea della classe aperta e nell’unire studenti di anni diversi nello stesso luogo. Tuttavia, una cruciale differenza sta nel periodo in cui le due attività si sono svolte. VR2 è stato fortemente limitato dalle restrizioni imposte dalla pandemia da COVID-19.

Ad ogni modo, per quanto fosse possibile, anche le classi di conversazione libera in cui si svolgeva VR2 sono state aperte alla partecipazione di studenti di anni diversi. Al loro interno, i facilitatori, in quanto studenti di Glottodidattica e dunque potenziali insegnanti in un prossimo futuro, talvolta venivano spontaneamente associati dagli altri

¹¹⁴ Etienne WENGER, “Communities of practice: A brief introduction”, *National Science Foundation (U.S.)*, ottobre 2011, p. 1.

¹¹⁵ THOMSON KINOSHITA Chihiro, “Kyōshitsu no naka ni shakai wo. Daigaku no nihongo kyōshitsu to shakai to hito no tsunagari wo kangaeru” (La società in classe. Pensare le connessioni tra la classe universitaria di lingua giapponese, la società e le persone), in Thomson Kinoshita Chihiro (a cura di), *Hito to tsunagari, sekai to tsunagaru nihongokyōiku* (Connecting people connecting the world Japanese language education), Tokyo, Kuroshio Shuppan, 2016, pp. 8-9.

トムソン木下千尋、「教室の中に社会を。大学の日本語教室と社会と人のつながりを考える」、トムソン木下千尋編、『人とつながり、世界とつながる日本語教育』、東京、くろしお出版、2016年、pp. 8-9.

¹¹⁶ THOMSON KINOSHITA, “Kyōshitsu no naka ni ...”, cit., p. 20.

studenti alla figura del leader o dell'insegnante.¹¹⁷ Non era raro capitasse quello che anche Thomson Kinoshita osserva, cioè che gli studenti, sia PA che non, si sentissero più liberi nel fare domande perché non erano oppressi dalla presenza del giudizio dell'insegnante.¹¹⁸ Si ricorda che i facilitatori avevano scelto la ricerca-azione e le teorie della pedagogia critica e trasformativa senza livelli NoLBrick per partecipare alle attività. Dunque, si può dire che piuttosto i facilitatori hanno preso parte al progetto come *learners*. Le riflessioni di tipo ricerca-azione gli sono servite per monitorare il proprio operato, mettersi in discussione e comprendere criticamente quali dinamiche di potere si stavano mettendo in atto.

Nell'introduzione, si spiega che VR2 ha favorito: lo scambio internazionale, l'acquisizione dei CFU necessari per il tirocinio formativo, lo sviluppo di competenze e gli *empowerment*. Promuovendo la comunicazione prevalentemente in lingua giapponese, si puntava all'apprendimento della lingua in maniera alternativa rispetto ai corsi di lingua curricolari. Ne *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere* (2017), Graziano Serragiotto nella prefazione sostiene che quando ci si iscrive a un corso di lingua è come se si acquistasse un'esperienza. L'esperienza, che è centrale nelle teorizzazioni sia di Rodari, che di Munari e Winnicott, va costruita insieme allo studente, dunque sarà sempre differente tenendo in considerazione gli interessi, i bisogni, le aspettative e le esperienze pregresse di ognuno. L'esperienza è: “destinata a continuare e a essere ricordata perché svolta dentro un luogo specifico.”¹¹⁹ VR2 non è stato pensato come un “corso di lingua” che, come propone Marconato, rappresenta “un percorso vincolato e determinato dalla pianificazione didattica (apprendimento centrato sui contenuti, content-centred)”.¹²⁰ Ma è proposto come un'esperienza, di scambio e di tirocinio, strutturata su consolidati approcci metodologici di una didattica senza l'oppressione dei livelli. Si segue una metodologia puntuale in cui vi sono i contenuti, ma sono proposti, creati, discussi e

¹¹⁷ Si rimanda alla sezione 4.3 di questo elaborato. “Una persona ha immediatamente chiesto chi fosse il “leader” ed ho sentito la responsabilità di coordinare la situazione.” Diario di bordo di H, studente per corsi singoli, SDG 4, settimana 1, 12 ottobre 2021.

¹¹⁸ THOMSON KINOSHITA, “Kyōshitsu no naka ni ...”, cit., p. 6.

¹¹⁹ Graziano SERRAGGIOTTO, “Prefazione” in Giuseppe Maugeri, *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2017, pp. 9-10.

¹²⁰ MARCONATO, *Ambienti di apprendimento...*, cit.

sviluppati da tutti i partecipanti, nella loro interrelazione. Così come i contenuti, anche gli spazi, vengono appositamente predisposti per facilitare l'apprendimento, ma assumono una sfumatura nuova quando vengono esplorati, riorganizzati e vissuti dagli studenti; quando al loro interno si creano dei luoghi, situati e definiti dai bisogni degli studenti in un'interazione reciproca.

2.2 *Comfort zone*

Nell'introduzione al capitolo 2, si scrive che la *comfort zone* si potrebbe definire un luogo in quanto fortemente influenzata dalla soggettività della persona e situata a livello cognitivo. Tuttavia, come numerosi studi dimostrano, il concetto di *comfort zone* è molto fluido e cambia forma a seconda dell'ambito e della persona che ne fa uso. Judith Bardwick e Alasdair White (2009) sono tra i primi a usare il termine *comfort zone* per parlare di *performance management*.¹²¹ Entrambi, attribuiscono l'origine del concetto agli psicologi Robert M. Yerkes e John D. Dodson (1908), per il loro studio sugli effetti di uno stimolo ripetuto sulla performance. Con i loro esperimenti, Yerkes e Dodson dimostravano che lo stesso stimolo, indotto ripetutamente alle cavie in laboratorio, portava le cavie all'abitudine a suddetto stimolo e dunque a una variazione nella performance richiesta.¹²² Tuttavia, nel 2009 sembra White a essere il primo a dare una definizione di *comfort zone*:

The comfort zone is a behavioural state within which a person operates in an anxiety-neutral condition, using a limited set of behaviours to deliver a steady level of performance, usually without a sense of risk.¹²³

White vede la *comfort zone* come il punto di inizio ma anche di arrivo di una performance. Secondo White: il soggetto prima di una prestazione è all'interno della propria *comfort zone*; per poter svolgere una buona prestazione, il soggetto entra in una

¹²¹ Alasdair WHITE, *From Comfort Zone to Performance Management. Understanding development and performance*, Baisy-Thy, White & MacLean Publishing, 2009, p. 2.

¹²² Robert M. YERKES, John D. DODSON, "The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-formation", *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 1908, pp. 480-482.

¹²³ WHITE, *From Comfort Zone to...*, cit., p. 2.

optimal performance zone in cui percepisce un certo livello di ansia; dopodiché, il soggetto raggiunge una nuova e più grande *comfort zone* poiché è rimasto abbastanza tempo “esposto” all’ansia da non provarne più per quella stessa prestazione.¹²⁴ Tra la *comfort zone* di partenza e quella di arrivo, vi è una fase di transizione in cui il soggetto subisce un’evoluzione. Secondo la sua teoria, è in questa fase di transizione al di fuori della *comfort zone* che il soggetto apprende, fa esperienze ed evolve.

Kathleen Bueno (2006), tre anni prima usa il concetto di *comfort zone* ma non lo definisce, a differenza di White. Fa uso dell’idea di *comfort zone* quando presenta i risultati della sua ricerca sul processo di apprendimento dello spagnolo da parte di quattro studenti universitari al terzo anno di Università. Bueno rivela che parlare in spagnolo usando solo tempi al presente era considerata come *comfort zone* da uno dei quattro studenti.¹²⁵ Per spronare gli studenti a usare anche il tempo passato, quindi ad allontanarsi dalla loro *comfort zone*, Bueno propone un’attività extracurricolare basata sull’uso di materiali autentici e finalizzata a coinvolgerli in eventi comunicativi.¹²⁶ Anche qui, viene “concesso” l’uso di trascrizioni e sottotitoli “so that learners feel more comfortable stepping out of the box.”¹²⁷

Hu Lung Lung (2017), invece, usa il concetto di *comfort zone* in uno studio sul processo di apprendimento della lingua cinese degli studenti di livello 3 all’Università di Dalarna, in Svezia. L’approccio scelto è di una: “case-oriented/problem-solving activity to active the autonomy of learning.”¹²⁸ Durante lo svolgimento delle attività, dal livello 1 al livello 3, Hu nota una differenza nella reazione degli studenti, scaturita dalla presenza o assenza di un libro di testo: “No textbook makes students feel that this course is chaotic even if this course may have been deliberately designed and structured.”¹²⁹ Hu allora opta per mantenere il libro di testo, ma senza usarlo appieno. I

¹²⁴ WHITE, *From Comfort Zone to...*, cit., p. 4.

¹²⁵ Kathleen BUENO, “Stepping Out of the Comfort Zone: Profiles of Third-Year Spanish Students’ Attempts to Develop Their Speaking Skills”, *Foreign Language Annals*, 39, 3, 2006, p. 451.

¹²⁶ BUENO, “Stepping Out of the...”, cit., p. 452.

¹²⁷ BUENO, “Stepping Out of the...”, cit., p. 464.

¹²⁸ HU Lung-Lung, “Out of Comfort Zone - Learning Chinese in Chaos”, in Pixel (a cura di), *Conference proceedings. ICT for language learning. 10th Edition*, Padova, Webster Srl, 2017, p. 197.

¹²⁹ HU, “Out of Comfort Zone...”, cit., p. 198.

task che propone, riprendono parti del libro ma sono di stampo più generale.¹³⁰ Dà agli studenti l'illusione che tutto sia sotto controllo, ma in realtà li sprona a entrare nel *chaos* dell'apprendimento autonomo.¹³¹ Tuttavia, Hu parla di "illusione" dello studente, spiegando che vi è pur sempre una parte in cui è l'insegnante a spiegare i vocaboli, la grammatica e a introdurre i temi più generali.¹³² Hu definisce il processo di apprendimento come un *controllable chaotic process* in cui gli studenti mantengono una parte del loro *comfort* (il libro di testo) all'interno di un luogo in cui avviene un processo "caotico" di creazione del sapere, tutt'altro che confortevole.¹³³

Gli studi di Hu e Bueno presentano due interpretazioni diverse del concetto di *comfort zone*. In entrambi i casi viene offerto del *comfort*, un elemento che faccia sentire a proprio agio gli studenti per spronarli a cimentarsi con argomenti nuovi e a "fare con" la lingua. Tuttavia, ciò che emerge dai loro studi è che gli studenti non fossero pienamente autonomi, ma in parte pur sempre dipendenti dall'insegnante. Gli studi di Hu e Bueno mostrano che non sempre uscire dalla propria *comfort zone* significa raggiungere *empowerment*. Ciò che fa la differenza è come l'insegnante decide di agire nei confronti degli studenti. Un altro aspetto che emerge dai loro studi è la negoziazione iniziale tra *comfort* e *discomfort* per la creazione di un ambiente considerato "ottimale" per l'apprendimento linguistico.

L'idea di negoziare elementi di *comfort* e *discomfort* all'interno di un gruppo è presente anche nello studio di Patchareerat Yanaprasart (2017) in cui è analizzato il ruolo del fattore *comfort* nell'ambito della leadership in ambienti internazionali. Rispetto agli articoli precedenti che parlano nello specifico della didattica delle lingue

¹³⁰ Per esempio, nel libro di testo vi era un dialogo in cui i personaggi parlavano di andare a fare shopping, su quella base l'insegnante Hu ha affidato il compito di fare una presentazione a tema "moda". HU, "Out of Comfort Zone...", cit., pp. 197-198.

¹³¹ HU, "Out of Comfort Zone...", cit., p. 200.

¹³² "It is a very irrational emotion that once you have a textbook you feel something in control; if there is no textbook your emotion will tell you that this course is chaotic even if such course may have actually been well-structured. Therefore, I want to take an advantage of that. Because we use textbook in this course and I also explain some vocab., grammars, and sentences from the textbook, students are assured that they have something to follow. But, when an activity starts, this course will be switched to an uncontrolled or a least controllable mode in which students have to force themselves to learn actively and voluntarily. Meanwhile, since the activity is related to the textbook, students will still be given a feeling (or illusion) that they are still in control. If I say that case-oriented / problem-solving is my teaching method, giving students an illusion that they are in control but in fact I am pushing them to the edge of out-of-control will be the methodology." HU, "Out of Comfort Zone...", cit., p. 203.

¹³³ HU, "Out of Comfort Zone...", cit., p. 200.

all'Università, questo articolo è stato selezionato poiché uno degli obiettivi di VR2 era favorire lo sviluppo competenze. Secondo il QCER una competenza che si può sviluppare tramite lo studio della lingua è la mediazione, in cui rientra la voce “facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale” e Yanaprasart analizza le dinamiche di creazione di questo spazio, ma all'interno di varie aziende. Yanaprasart identifica come *comfort zone* la lingua nativa.¹³⁴ Analizzando la leadership di 11 aziende e svolgendo 62 interviste in totale, dimostra che inserire elementi di *comfort*, termini nella propria lingua nativa, nel *discomfort*, momenti in cui non si riesce a comunicare lo stesso termine o concetto in una lingua diversa da quella nativa, aiuta nella creazione di una “particularly challenging zone of dialoguing, collaborating and establishing relations”.¹³⁵ Tramite questo bilancio di elementi di *comfort* e *discomfort* si crea una nuova *togetherness-linguistic-comfort zone* che sia inclusiva con ogni partecipante e favorisca le necessità linguistiche di ognuno.¹³⁶ Ciò che emerge è che grazie a questa interazione di tipo inclusivo in cui il leader facilita la comunicazione tra le persone, si guadagna in fiducia.¹³⁷ Come suggerisce anche il titolo, l'idea di Yanaprasart non è tanto quella di uscire dalla propria *comfort zone* quanto quella di allargarla e creare un luogo nuovo.

Un ultimo esempio di *comfort zone* che verrà proposto in questo capitolo, appartiene all'ambito della formazione insegnanti ed è presentato da Kathleen Riley e Kathryn Solic (2017). Le speculazioni di Riley e Solic iniziano quando una delle loro studentesse, Evie, esprime la volontà di voler lavorare “in the best conditions possible”.¹³⁸ Cioè, Evie definendo “best conditions” esclude tutte le scuole pubbliche del centro città e che coinvolgono “racially and culturally diverse youth with social justice goals.”¹³⁹ Per sensibilizzare i futuri insegnanti a impegnarsi in scuole considerate “difficili”, Riley e Solic hanno optato per svolgere delle attività di formazione in piccoli

¹³⁴ Patchareerat YANAPRASART, “Stretching the Boundaries of Your Linguistic Comfort Zone: An Inclusive Way to Lead a Multilingual Team”, *Bulletin VALS-ASLA*, 106, 2017, p. 32.

¹³⁵ YANAPRASART, “Stretching the Boundaries of ...”, *cit.*, p. 38.

¹³⁶ YANAPRASART, “Stretching the Boundaries of ...”, *cit.*, p. 39.

¹³⁷ YANAPRASART, “Stretching the Boundaries of ...”, *cit.*, p. 39.

¹³⁸ Kathleen RILEY, Kathryn SOLIC, “‘Change Happens Beyond the Comfort Zone’: Bringing Undergraduate Teacher-Candidates Into Activist Teacher Communities”, *Journal of Teacher Education*, 68, 2, 2017, p. 179.

¹³⁹ RILEY, SOLIC, “‘Change Happens Beyond the...’”, *cit.*, pp. 179-180.

gruppi di dialogo. All'interno dei piccoli gruppi di dialogo, gli aspiranti insegnanti approfondivano e discutevano temi di importanza sociale. Le attività in gruppi erano utili ai futuri insegnanti per costruirsi gli strumenti, metodologici, culturali e sociali che li potessero motivare ad accettare posti di lavoro anche nelle scuole che avevano inizialmente scartato perché troppo impegnative dal punto di vista sociale. Questi gruppi, grazie alla condivisione di idee e opinioni sui temi di attualità da parte degli aspiranti insegnanti, hanno permesso la creazione di luoghi caratterizzati da fiducia e supporto reciproco. Grazie alle attività in questi gruppi, i futuri insegnanti si sono sentiti coinvolti e motivati a impegnarsi anche in scuole che in precedenza avevano messo da parte per l'impegno sociale che richiedevano.¹⁴⁰

<i>Autore</i>	<i>Anno</i>	<i>Tipologia di comfort zone</i>	<i>Ambito</i>
Kathleen Bueno	2006	Luogo in cui si parla al presente	Didattica delle lingue
Alasdair White (prima definizione)	2009	Luogo senza ansia	Performance management
Hu Lung Lung	2017	Luogo con libro di testo	Didattica delle lingue
Kathleen Riley, Kathryn Solic	2017	Luogo privo di impegno sociale	Formazione insegnanti
Patchareerat Yanaprasart	2017	Luogo in cui si parla la propria lingua nativa	Sviluppo delle competenze di leadership e mediazione in azienda

Tabella 3: Autori e tipologie di comfort zone.

Come dimostrano tutti gli studi citati finora, con il concetto *comfort zone* si possono indicare vari significati a seconda dell'ambito in cui lo si impiega. Una costante che però sembra accomunare tutti gli studi e risuona anche con le teorie sullo spazio nella pedagogia commentate finora, sono i ruoli svolti dall'interazione e dal dialogo, dalla collaborazione tra persone partecipanti alla stessa attività e il valore

¹⁴⁰ RILEY, SOLIC, “Change Happens Beyond the...”, *cit.*, pp. 189-190.

dell'esperienza. Gli studi finora presentati sono stati selezionati all'interno di un bacino molto ampio di contributi che impiegano il concetto di *comfort zone*. Nella presente ricerca si è preferito inserire studi provenienti da ambiti diversi tra loro, ma che risultano indispensabili per analizzare il caso di studio VR2. Alasdair White (2009) poiché è stato il primo a dare una definizione di *comfort zone*; gli studi di Kathleen Bueno (2006) e Hu Lung Lung (2017) perché incentrati sul processo di apprendimento di una lingua diversa da quella nativa in contesto universitario; il contributo di Patchareerat Yanaprasart (2017) è stato preso in considerazione per la prospettiva della *comfort zone* collegata alla *leadership* e alla mediazione come competenze, poiché, come si vedrà nel capitolo 4, il facilitatore talvolta è stato considerato come il leader di un gruppo, e infine, Kathleen Riley e Kathryn Solic (2017) per il contesto della formazione insegnanti che è quello che si ritrova anche nella classe di Glottodidattica del giapponese all'Università Ca' Foscari Venezia.

Nel capitolo 2 si è notato che vi è una differenza tra i concetti di spazio e luogo, sebbene i due concetti si definiscano l'un l'altro. Gli spazi esistono in funzione dei luoghi che potenzialmente si possono creare al loro interno. Secondo Augé, la contemporaneità più che da luoghi è definibile da nonluoghi. Volgendo lo sguardo verso la pedagogia, per Winnicott ed Ellsworth l'apprendimento avviene tramite l'esperienza e l'esperienza avviene all'interno di uno spazio transizionale, in cui le dimensioni interna ed esterna della persona sono collegate.¹⁴¹ All'interno dello spazio transizionale, le persone agenti e la realtà esterna subiscono un'evoluzione, poiché sono “in transizione”. Il presente studio intende accostare il concetto di spazio transizionale a quello di *comfort zone*. La scelta è stata ispirata dagli esempi di *comfort zone* finora commentati, poiché si può notare che tra l'inizio delle attività e la fine, quindi tra una *comfort zone* e l'altra, vi sia uno “spazio”, un processo in cui le persone coinvolte erano in evoluzione, in “transizione”. Per riprendere nel concreto e brevemente gli autori finora presentati: in White (2009) il soggetto, tra uno stato di *comfort zone* e l'altro, fa nuove esperienze per poter fare una “buona” prestazione; in Bueno (2006) dopo l'attività proposta dall'insegnante, gli apprendenti si sono sentiti più sicuri a parlare spagnolo anche al passato; in Hu (2017) alla fine del corso gli studenti hanno appreso

¹⁴¹ ELLSWORTH, *Places of Learning...*, cit., p. 17.

come ricercare da soli gli strumenti grammaticali che gli sono necessari per fare una presentazione in cinese; in Yanaprasart (2017) grazie al dialogo tra appartenenti alla stessa azienda, sul posto di lavoro sono state accettate svariate lingue, per non fare sentire nessuno escluso; in Riley e Solic (2017), dopo il lavoro in piccoli gruppi, i futuri insegnanti si sono sentiti pronti a cimentarsi anche in scuole che richiedono tanto impegno sociale. Tra la situazione di partenza e quella di arrivo vi è un cambiamento, uno sviluppo, che è stato possibile grazie alle esperienze, alle transizioni, che vi sono state nel frattempo. Nel caso di VR2, si ipotizza che i luoghi di apprendimento creati dagli studenti si situino all'interno di uno spazio transizionale. Nei capitoli successivi tre e quattro, si passerà all'analisi del caso di studio VR2 e del fattore *comfort*, per osservare il processo di creazione di luoghi (o nonluoghi) di apprendimento durante il progetto.

Capitolo 3 – Metodologia

Per condurre la presente ricerca si farà affidamento su quattro categorie di dati. In ordine cronologico di raccolta vi sono: (1) i diari di bordo compilati sin dall'inizio del progetto, di settimana in settimana dal 1° ottobre 2021 al 30 novembre 2021, dai facilitatori partecipanti alla classe di Glottodidattica; (2) i fogli di calcolo *excel* predisposti dai coordinatori del progetto e compilati di settimana in settimana da tutti i partecipanti a VR2 per il monitoraggio delle attività;¹⁴² (3) le risposte ai questionari di metà progetto (2 novembre 2021) e fine progetto (1 dicembre 2021), che sono stati realizzati dai coordinatori di VR2 e inviati a tutti gli studenti partecipanti; (4) interviste semi-strutturate a un anno dalla fine del progetto tra il 30 novembre 2022 e il 23 dicembre 2022, condotte da chi scrive.

I dati primari su cui si basa la ricerca sono di due tipi: quantitativi (fogli di calcolo per il monitoraggio delle attività di VR2 e fogli di calcolo relativi ai questionari) e qualitativi di tipo discorsivo (diari di bordo, risposte aperte ai questionari e interviste semi-strutturate). Le tre categorie di dati di tipo qualitativo sopraelencate possono essere considerate in triangolazione a seconda del target e delle modalità di compilazione.¹⁴³ Vi sono infatti i diari di bordo, compilati solo dai facilitatori, che inizialmente non prevedevano un format prestabilito. Non predisporre un format del diario di bordo era stata una scelta voluta, non casuale, da parte di Mariotti, titolare del corso di Glottodidattica. Poiché si auspicava il raggiungimento di un format comune e concordato a seguito delle letture proposte e affrontate criticamente in classe. Non tutti gli studenti hanno partecipato in maniera attiva e critica al processo di definizione di un diario di bordo adeguato a VR2, che è durato dal primo giorno di corso (10 settembre 2021), fino all'ultimo giorno di progetto (30 novembre 2021). Ciò nonostante, un format comune è stato via via raggiunto, dopo la quarta settimana di progetto (dal 1° novembre in poi), raggiungendo un consenso critico da parte di tutta la classe di Glottodidattica. Si ricorda che durante la lezione di Glottodidattica si invitavano i

¹⁴² Come riportato nel capitolo 1, i coordinatori di VR2 sono Marcella Mariotti (project manager), Nishida Shoko (project coordinator), Gaia Varone (project coordinator) e Leonardo Ligabue (data analyst).

¹⁴³ FLICK, "Triangulation...", cit., pp. 178-183.

partecipanti a riflettere e ripercorrere ciò che era avvenuto sia nella classe di conversazione libera che nei gruppi online, relazionandolo ai vari approcci teorico-critici proposti di volta in volta o con articoli o con discussioni affrontati all'interno della classe di Glottodidattica. Oltre ai diari di bordo, si prendono in considerazione anche le risposte aperte ai questionari strutturati di metà e fine progetto, indirizzati a tutti i partecipanti. Infine, si esaminano anche le interviste semi-strutturate il cui scopo era di raccogliere il parere di almeno 3 persone per ogni categoria di studenti. Per esempio, 3 facilitatori, 3 studenti partecipanti come tirocinanti, 3 studenti non tirocinanti ma partecipanti alle lezioni di conversazione libera, e 3 studenti in collegamento dal Giappone. Nei sottocapitoli successivi ogni modalità sarà approfondita singolarmente per poter arrivare infine ad un'analisi "triangolata".

3.1 I diari di bordo

A partire dalla prima settimana di progetto (4 ottobre 2021 – 10 ottobre 2021), i facilitatori, cioè gli studenti frequentanti il corso Glottodidattica (Giappone) [LM2400], sono stati invitati a scrivere il proprio diario di bordo, o in giapponese *kansatsushi*, previsto dalla metodologia ricerca-azione. Ogni settimana, quanto avveniva durante le riunioni su Discord e le lezioni in presenza di conversazione libera (*jiyū kaiwa*) veniva descritto nei diari di bordo. Le lingue usate per la redazione dei diari di bordo erano l'italiano, l'inglese, il giapponese o un mix delle tre, a propria scelta. Non era raro che alle lezioni partecipassero anche ospiti dall'estero quali *visiting researcher* e *visiting students*, dunque sia per la redazione dei diari di bordo che per il dialogo in classe, ogni partecipante sceglieva la lingua più congeniale per garantire una mutua comprensione. In merito alla condivisione dei diari di bordo, fino alla fine della quarta settimana, quindi circa a metà progetto VR2, i facilitatori condividevano l'andamento del lavoro di gruppo e del proprio operato sotto forma di commenti a un forum organizzato nella piattaforma online di ateneo Moodle. Dalla quinta settimana in poi, insieme a Mariotti è stato concordato l'utilizzo di un format (vedere Appendici) per una raccolta più ordinata dei dati concernenti il numero di partecipanti, la durata delle riunioni e i *setting* delle

attività. Poiché il progetto aveva durata di 8 settimane, a fine progetto sarebbero dovuti risultare 8 fogli di rilevazione per 13 diari di bordo, uno per ogni studente di Glottodidattica facilitatore, dunque un totale di 104 fogli di rilevazione. Tuttavia, a fine progetto se ne contano 96, poiché talvolta alcuni facilitatori non hanno condiviso quanto registrato o per assenza alle attività di gruppo, o per mancanza di tempo. I *kansatsushi* e i diari di bordo sono i dati che hanno concretamente ispirato l'inizio di questa ricerca dal momento che in 7 diari di bordo su 13 si parla di "agio" e *comfort*.

3.2 Fogli di calcolo per l'organizzazione e il monitoraggio delle attività di VR2

I fogli di calcolo per il monitoraggio delle attività del progetto VR2 prevedevano: un calendario in cui giorno per giorno i PA scrivevano il numero di messaggi inviati nelle chat; una sezione dedicata al conteggio del numero di partecipanti presenti alle lezioni di conversazione libera a cui ogni PA, studenti che partecipavano dal Giappone esclusi, prendeva parte; una sezione per contare il numero di articoli della settimana che ogni PA commentava sul blog di ricerca NoLBrick.

Come è stato chiarito in fase di introduzione, uno dei focus della presente ricerca è comprendere l'operato dei facilitatori. Tra i dati raccolti all'interno dei fogli di calcolo per il monitoraggio, è stato preso in considerazione il numero di messaggi inviati all'interno delle chat di Discord. Il numero di messaggi viene esaminato, poiché, come è emerso in alcuni diari di bordo e interviste, talvolta il facilitatore, in quanto studente di Glottodidattica e aspirante insegnante, veniva considerato leader del gruppo e la persona con il maggior carico di responsabilità. Dunque, ci si è chiesti se questa tendenza non fosse riflessa anche tra i dati di tipo quantitativo. Come mostra di seguito la tabella 4, che riporta il numero preciso di messaggi inviati all'interno di ogni chat, risulta un divario, talvolta anche significativo, tra il numero di messaggi inviato dai facilitatori e quello dei messaggi inviati dagli altri PA. Questo divario potrebbe essere specchio del carico di responsabilità e del senso del dovere di portare avanti la conversazione che alcuni studenti hanno percepito durante VR2 e che verrà analizzato più in dettaglio nel capitolo successivo. Ogni casella corrisponde a un PA, mentre le caselle barrate non

corrispondono ad alcun partecipante. Sono stati evidenziati in giallo i 10 gruppi su 13 in cui si può notare che sia stato il facilitatore a inviare il maggior numero di messaggi, fungendo da soggetto trainante delle conversazioni. Per questioni di spazio, la tabella è contenuta nella pagina successiva.

Gruppo n.	SDG di riferimento Nome	Numero di messaggi dei partecipanti attivi (PA)										Numero totale di messaggi di PA (escluso il facilitatore)	Numero di messaggi totale del gruppo
		Facilitatore	PA 1	PA 2	PA 3	PA 4	PA 5	PA 6	PA 7				
1	SDG 1-2 No Poverty – Zero Hunger	247	152	165	70	56	51	173				667	914
2	SDG 3 Good Health and Well-being	228	141	261	111	79	3					595	823
3	SDG 4 Quality Education	373	180	235	78	146	8					647	1020
4	SDG 5 Gender Equality	212	43	76	107	66	32	3				327	539
5	SDG 6-11 Clean Water and Sanitation – Sustainable Cities and Communities	559	326	188	256	334	32	29	38			1203	1.762
6	SDG 7 Affordable and Clean Energy	357	312	193	149	61	46					761	1118
7	SDG 8 Decent Work and Economic Growth	357	179	267	169	41						656	1013
8	SDG 10 Reduced Inequality	77	151	58	6	47	18	28				308	385
9	SDG 12 Responsible Consumption and Production	248	158	76	156	60	0					450	698
10	SDG 13 Climate Action	208	100	198	278	74	71					721	929
11	SDG 14-15 Life Below Water – Life on Land	267	120	152	102	52	46	26				498	765
12	SDG 16 Peace and Justice Strong Institutions	376	198	222	127	244	111	230	143			1.275	1.651
13	SDG 17 Partnerships to achieve the goals	366	148	158	71	6	1					384	750

Tabella 4: Numero di messaggi scambiati all'interno del canale Discord di VR2.

3.3 I questionari di metà e fine progetto

I questionari di metà e fine progetto sono stati redatti dagli organizzatori e responsabili del progetto Mariotti, Nishida, Varone e Ligabue. Sono stati somministrati a tutti gli studenti che sono entrati in contatto con le attività di VR2, sia a studenti tirocinanti che non. Si conta un totale di 4 questionari. Sono stati distribuiti non solo alla fine del progetto (1° dicembre 2021), ma anche a metà (2 novembre 2021) “sia per comprendere insieme come sta procedendo il progetto, che per poter svolgere un progetto di ricerca-azione, implementando soluzioni in itinere.”¹⁴⁴ Il numero di rispondenti ai questionari è riportato come di seguito:

Categoria	Numero totale	Numero di rispondenti questionario intermedio	Numero di rispondenti questionario finale
PA delle Università giapponesi	36	21	25
PA cafoscarini	39	33	36

Tabella 5: PA rispondenti ai questionari intermedi e finali predisposti per VR2.

Considerato il focus della presente ricerca, le domande dei questionari che verranno prese in esame sono le seguenti:

1) Dal questionario intermedio dedicato ai PA in collegamento dal Giappone: Focus NoLBrick: com'è stato parlare con persone dal background linguistico molto diversificato?¹⁴⁵

¹⁴⁴ Appendice 4.

¹⁴⁵ Originale in giapponese. 「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？」 Appendice 2. La versione italiana utilizzata appartiene a MARIOTTI, NISHIDA, VARONE e LIGABUE poiché riprende la stessa domanda posta all'interno del questionario intermedio dedicato ai PA cafoscarini, da loro compilato, Appendice 4.

- 2) Dal questionario intermedio dedicato ai PA cafoscarini: Come si potrebbe concretamente migliorare la partecipazione a questo progetto?¹⁴⁶
- 3) Dal questionario intermedio dedicato ai PA cafoscarini: Quali aspetti di questo progetto ti sono stati più utili o preziosi fino ad oggi?¹⁴⁷
- 4) Dal questionario finale dedicato ai PA cafoscarini: Focus NoLBrick: com'è stato parlare con persone dal background linguistico molto diversificato?¹⁴⁸
- 5) Dal questionario finale dedicato ai PA cafoscarini: Quali aspetti di questo progetto ti sono stati più utili o preziosi?¹⁴⁹

Alla luce delle domande selezionate, appare evidente uno sbilanciamento tra i dati selezionati dai questionari dedicati ai PA in collegamento dal Giappone e i dati dei PA cafoscarini. Si verifica ciò, poiché nel processo di selezione è stata data priorità alle risposte e ai commenti in cui sono emersi maggiormente il carattere dialogico del progetto e i riferimenti diretti o indiretti ai due concetti-guida della presente ricerca, “comfort” e “luogo”. Per i dati che fanno riferimento ai PA in collegamento dal Giappone, inoltre, non è possibile avere una triangolazione dei dati, che permetta di confutare quanto rilasciato durante i commenti, poiché non vi sono stati riscontri alla *call* per svolgere le interviste a un anno di distanza.

3.4 Le interviste semi-strutturate a un anno di distanza

La modalità di selezione delle persone intervistate è stata effettuata lanciando due *call*: una mirata, a 5 persone che fanno parte del gruppo di ricerca NoLBrick e che hanno partecipato a VR2 come facilitatori, e un'altra a 15 studenti, PA e non, che a fine progetto avevano dato a chi scrive la disponibilità a essere contattate in futuro per un'ulteriore raccolta di dati. Il bacino complessivo di candidati per le interviste era di 20 persone. Una volta inviate le *call*, le interviste effettivamente realizzate sono state 8 così suddivise: 3 facilitatori; 3 studenti partecipanti come tirocinanti, di cui 2 persone dal

¹⁴⁶ Appendice 4.

¹⁴⁷ Appendice 4.

¹⁴⁸ Appendice 5.

¹⁴⁹ Appendice 5.

corso di Laurea Magistrale LEISAAM e 1 di triennale LICSAAM; e 2 studenti LICSAAM non tirocinanti ma partecipanti alle lezioni di conversazione libera del proprio anno di corso. Per distinguere le interviste garantendo ugualmente l'anonimato, a ogni persona intervistata è stata attribuita una lettera dell'alfabeto in maniera casuale. Se la stessa lettera si ripete, allora significa che si fa riferimento alla stessa persona.

Per decidere che tipo di intervista condurre, gli studi *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods* (1998) e "Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators" (2010) sono stati presi come riferimento. Chi scrive ha optato per un'intervista informale e conversazionale che prevede la formulazione di nuove domande sulla base delle risposte dell'intervistato. Per questo motivo, per prestare la massima attenzione alle risposte, le interviste sono state registrate con un registratore vocale e trascritte in un secondo momento, a intervista conclusa. Un rischio associato a questo tipo di intervista è che l'informalità prenda il sopravvento sulla qualità dei dati.¹⁵⁰ Tuttavia, Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen (1998) scrivono:

If you treat people as "research subjects," they will act like research subjects, which is different from how they usually act. Since qualitative researchers are interested in how people act and think in their own settings, they attempt to "blend into the woodwork," or to act so the activities that occur in their presence do not differ significantly from those that occur in their absence. Similarly, since interviewers in this type of research are interested in how people think about their lives, their experiences, and particular situations, they model their interviews after a conversation between two trusting parties rather than on a formal question-and-answer session between a researcher and a respondent. It is only in this manner that they can capture what is important in the minds of the subjects themselves.¹⁵¹

I termini "informalità" e "conversazione" sono chiave per la modalità scelta. Poiché vi sono comunque delle domande a cui chi scrive ha fatto riferimento per avviare la

¹⁵⁰ Daniel W. TURNER, "Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators", *The Qualitative Report*, 15, 3, 2010, p. 755.

¹⁵¹ Robert C. BOGDAN, Sari Knopp BIKLEN, *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*, Needham Heights, Allyn & Bacon, 1998, p. 35.

conversazione, il tipo di intervista informale e conversazionale condotto si può dire rientri nella categoria più ampia di intervista semi-strutturata.

Le domande che sono state prese come riferimento per l'avvio dell'intervista sono le seguenti:

- 1) Senti di aver creato qualcosa di nuovo durante il progetto VR2? Cosa ne pensi di VR2 come nuovo luogo di apprendimento della lingua giapponese?
- 2) Se li hai percepiti, in che misura hai percepito disagio e in che misura agio?
- 3) Cosa intendi per *comfort zone*? Identificheresti il progetto con una *comfort zone*?
- 4) In questo anno che è trascorso, ci sono delle esperienze, competenze ecc. legate a VR2 che ti sono state utili? Se sì, come? Se no, ti aspettavi qualcosa di diverso dal progetto?

Poiché si è data priorità al carattere informale dell'intervista, talvolta le domande sono state invertite tra loro o hanno subito una modifica nella formulazione adattandosi al contenuto delle risposte della persona intervistata. Le interviste sono state svolte a un anno di distanza dalla fine del progetto con lo scopo di studiare anche quale risonanza ha avuto VR2 nella vita dei partecipanti. Il 50% delle persone contattate si è resa disponibile per l'intervista, tuttavia, vi è stato solo un riscontro parziale dai PA che erano in collegamento dal Giappone e nessuna intervista realizzata. Ciò può costituire un limite per questa tipologia di dati e per l'intera ricerca dal momento che verranno prese in considerazione le impressioni e le esperienze solo di chi ha partecipato dall'Università Ca' Foscari Venezia e non dell'intera popolazione del progetto.

Capitolo 4 – Analisi

4.1 Agio, disagio e *comfort zone* in Virtual *ryuugaku* 2

Nell'introduzione si è indicato come lo studio sul concetto di *comfort* e il suo ruolo all'interno di luoghi di apprendimento in cui si applicano riflessioni di tipo ricerca-azione sia iniziato a partire dai commenti di due studenti non tirocinanti, ma frequentanti le lezioni di conversazione libera del secondo anno di triennale. Dopo la prima settimana (4 ottobre 2021 – 10 ottobre 2021), i due studenti T e M (LT2 non tirocinanti) percepivano i piccoli gruppi di conversazione a cui avevano deciso di fare parte come una *comfort zone*. Tuttavia, le sensazioni registrate dai facilitatori nei diari di bordo dopo la prima settimana di progetto e quelle raccolte durante le interviste (30 novembre 2022 – 23 dicembre 2022), sembrano essere al polo opposto. Nei successivi sottocapitoli si cercherà di cogliere qual è l'idea di *comfort zone* degli studenti e quali sono gli elementi di *comfort* per capire il loro ruolo nei processi di creazione di luoghi di apprendimento.

4.1.1 Agio, disagio e *comfort zone* nei diari di bordo

I diari di bordo sono stati redatti dai facilitatori per tutto il corso di VR2 (1 ottobre 2021 – 30 novembre 2021). Come si leggerà in seguito, al loro interno i facilitatori usano i termini “agio” e “comfort” per esprimere piuttosto sensazioni di disagio o per parlare di una condizione di agio che andava ritrovata. Le prime due settimane di progetto sono state di assestamento per tutti i partecipanti. È stata messa alla prova la capacità di adattamento dei facilitatori, che come scrivono Helena Granziera, Rebecca J. Collie & Andrew J. Martin (2019) è una *skill* importante da affinare nel proprio repertorio di aspiranti insegnanti per l'imprevedibilità della classe e per gli svariati bisogni che gli studenti hanno.¹⁵² I primi momenti di un'attività sono

¹⁵² Helena GRANZIERA, Rebecca J. COLLIE, Andrew J. MARTIN, “Adaptability: An important capacity to cultivate among pre-service teachers in teacher education programmes”, *Psychology Teaching Review*, 25, 1, 2019, p. 60-61.

sempre destabilizzanti e lo dimostra anche lo studio di Kojima Takuya e Shimasaki Kaori (2016) che, non solo all'inizio dell'attività, ma all'inizio di ogni singolo incontro ritagliavano 20 minuti per アイスブレイク “rompere il ghiaccio”.¹⁵³ Per i facilitatori, i luoghi del progetto, soprattutto all'inizio, sembravano ben distanti dall'essere identificati con l'idea, seppur fluida, di *comfort zone* che è stata presentata finora. Iniziando dai diari di bordo si può leggere:

Questo progetto è ben oltre le mie capacità e fuori dalla mia *comfort zone*, sia per quanto riguarda il giapponese, sia a livello personale. Ho anche pensato di abbandonarlo... [...] So di diversi colleghi del mio anno (1°) che hanno visto com'era il corso e cosa c'era da fare per il progetto e hanno abbandonato/scelto di non frequentare... ma io voglio riprovarci. (B, LM1, LICAAM, SDG 13, settimana 1, 19 ottobre 2021) (corsivo aggiunto dall'autrice della tesi)

Questa settimana è stata molto impegnativa ma allo stesso tempo ho la sensazione di aver avuto diverse discussioni efficaci con vari partecipanti del progetto.

- All'inizio della settimana, per via delle varie informazioni e forse anche per mia distrazione, mi sentivo molto confusa. In particolare non capivo bene quali fossero i “limiti” del mio ruolo. [...] Prima di arrivare a lezione di jiyuu kaiwa mi sentivo un po' agitata, nonostante avessi ripetuto la presentazione durante la strada per arrivare all'università. (F, LM2, LEISAAM, SDG 10, settimana 1, 8 ottobre 2021)

La prima settimana è stata un po' caotica, soprattutto dal punto di vista emotivo. Ho provato ansia. (V, LM2, LICAAM, SDG 17, settimana 1, 9 ottobre 2021)

[H]o difficoltà a sentirmi a mio agio in nuove circostanze (ho sempre bisogno di qualche giorno per abituarci ai cambiamenti). [...] [A]ll'inizio non sapevo bene comportarmi: avevo immaginato diverse cose, ma un po' per l'imbarazzo, un po' per mia agitazione, a un certo punto non riuscivo nemmeno più ad esprimermi, il che mi ha frustrato parecchio. (C, LM2, LICAAM, SDG 3, settimana 1, 10 ottobre 2021)

¹⁵³ KOJIMA Takuya, SHIMASAKI Kaori, “Jisedai o ninau daigakuinsei nettowāku : tateito to yokoito o ande tsunagaru” (Postgraduate workshop for the next generation: interweaving wrap and wool to connect), in Thomson Kinoshita Chihiro (a cura di), *Hito to tsunagari, sekai to tsunagaru nihongokyōiku* (Connecting people connecting the world Japanese language education), Tokyo, Kuroshio Shuppan, 2016, pp.174-175. 小島卓也、島崎薫、「次世代をになう大学院生ネットワーク：縦系と横系を編んで うなか る」、トムソン木下千尋編、『人とつながり、世界とつながる日本語教育』、東京、くろしお出版、2016年、pp.174-175.

[Q]uando ho deciso di iscrivermi a questo corso [Glottodidattica (Giappone) [LM2400]] avevo un po' sottovalutato l'impatto emotivo del mio nuovo ruolo di studentessa in età "matura" ed ho avuto dei momenti di forte ansia legata a questo aspetto. (H, studente per corsi singoli, SDG 4, settimana 1, 12 ottobre 2021)

In generale, ho iniziato la settimana con tante preoccupazioni che, per fortuna, sono svanite nel momento in cui la prima settimana è terminata. (E, LM2, LICAAM, SDG 12, settimana 1, 10 ottobre 2021)

Il primo cambiamento che sembra essere avvenuto nei facilitatori all'interno di VR2 è a livello personale, con la realizzazione dell'inizio di qualcosa di nuovo. In termini pratici, per esempio, la perdita della routine sembra sia stata destabilizzante per i facilitatori nel corso della prima settimana:

Una settimana sicuramente molto impegnativa. L'inizio del Virtual Ryuugaku ha segnato un cambiamento drastico nella mia routine. (R, LM1, LICAAM, SDG 6-11, settimana 1, 7 ottobre 2021)

Siamo alla prima settimana e il lavoro da fare è molto, ma non mi arrendo!

Sicuramente, con l'inizio del Virtual Ryugaku 2 ho dovuto rivedere la mia tabella di marcia universitaria e dedicarmi quotidianamente a questo progetto. [...] Le consegne e le mansioni da portare a termine sono tante e necessitano di parecchio tempo, e starci dietro è veramente complesso. (D, LM2, LICAAM, SDG 1-2, settimana 1, 10 ottobre 2021)

La routine è definita *a priori*, è una pianificazione a cui siamo abituati e che ci fa sentire in controllo delle attività e degli impegni quotidiani. Dunque, si percepiva la necessità di organizzare e scandire di nuovo un ritmo che sembra sia stato ristabilito a partire dalla seconda settimana:

Questa settimana è stata molto più organizzata della scorsa. All'inizio è stato difficile adattarsi alla nuova routine, ma penso che ci siamo più o meno tutti abituati. (F, LM2, LEISAAM, SDG 10, settimana 2, 15 ottobre 2021)

Dato che ho cominciato a capire il meccanismo e le varie scadenze, sento molto meno ansia rispetto alla settimana scorsa. (D, LM2, LICAAM, SDG 1-2, settimana 2, 15 ottobre 2021)

Il fatto di avere un appuntamento settimanale col gruppo Discord del mio SDG mi fa sentire organizzata e soprattutto scandisce il tempo che dedico alle attività durante la settimana. (E, LM2, LICAAM, SDG 12, settimana 2, 15 ottobre 2021)

Nelle prime due settimane di rodaggio, si legge di ansia, frustrazione, agitazione e insicurezze ma si può leggere ampiamente anche di momenti di condivisione, per esempio:

Condividere tra noi pensieri, paure, ansie e perplessità mi arricchisce e mi fa capire che non sono sola. (A, LM2, LICAAM, SDG 14-15, settimana 2, 15 ottobre 2021)

Mi ha sollevato quando negli ultimi giorni, altri 代表者 [*daihyōsha*, facilitatori] e 責任者 [*sekininsha*, studenti tirocinanti di VR2 non facilitatori] si sono fatti avanti per condividere alcune insicurezze, che si sono rivelate essere più o meno le stesse per tutti. Capire che siamo tutti sulla stessa barca e che tutti abbiamo i nostri punti deboli è un ottimo punto di partenza per creare un legame forte di aiuto reciproco (e personalmente spero anche duraturo). (G, LM1, LICAAM, SDG 8, settimana 1, 15 ottobre 2021)

C'è anche chi ha trovato in partenza studenti autonomi e indipendenti:

1年生 [*ichinensei*, studenti al primo anno] giving it their best!!

I made sure they felt comfortable but they are very independent and propositive. (O, LM2, LEISAAM, SDG 16, settimana 1, 8 ottobre 2021)¹⁵⁴

¹⁵⁴ In linea con una didattica senza livelli (No-Level Brick Language Education) che sostiene l'idea: 誰でも発言権利と責任がある。言語能力と関係なく。形は形は機械に、内容は人間に。 *Dare demo hatsugenkenri to sekinin ga aru. Gengonōryoku to kankeinaku. Katashi ha kikai ni, naiyō ha ningen ni.* “Ogni persona ha il diritto e la responsabilità di esprimersi. Indipendentemente dal livello linguistico. La forma sta alle macchine, il contenuto alle persone.” “NoLBrick. No-Level Brick Language Education Blog”, <https://nolbrick.wordpress.com/>, 15-01-2023. I diari di bordo potevano essere scritti in qualunque lingua il facilitatore ritenesse opportuna. Talvolta alla lezione di Glottodidattica partecipavano anche “ospiti” stranieri come *visiting researcher* o *visiting students*, dunque si optava per l'uso dell'italiano, del giapponese, dell'inglese o un mix delle tre lingue.

E chi si è sentito smarrito dalla presa di posizione di altri studenti:

Una delle ragazze di triennale era visibilmente triste di "non star capendo nulla" [...] [H]a chiesto di poter parlare degli ultimi minuti in inglese, è diventata loquace e, a mio dire, libera da un peso, perché finalmente poteva esprimersi. Non avrei voluto che parlasse in inglese onestamente, perché non ha proprio senso all'interno del progetto, ma sento di non avere le redini in mano. (B, LM1, LICAAM, SDG 13, settimana 1, 19 ottobre 2021)

Il fatto che siamo andati oltre l'sdg comunque non è un male o un fallimento. E' stata una buona cosa perché comunque abbiamo parlato molto, cercato e imparato nuove parole e modi di esprimerci, ma uno degli obiettivi della lezione (il gioco a tema) non è stato realizzato quindi comunque non riesco a essere pienamente contenta. (V, LM2, LICAAM, SDG 17, settimana 2, 14 ottobre 2021)¹⁵⁵

Dai due commenti precedenti si può notare che all'inizio, sebbene a lezione di Glottodidattica si fossero affrontate teorie della didattica critiche e trasformative, i facilitatori sono entrati in classe con un programma e degli obiettivi prestabiliti da loro stessi senza il confronto "critico" con gli studenti partecipanti. Le interazioni, sia nei gruppi Discord che durante le lezioni di conversazione libera, avevano preso un'impostazione verticale che vedeva il facilitatore, in cima come persona incaricata di scandire i ritmi, decidere i temi e le attività.

Dalla seconda settimana in poi si nota come le riflessioni di tipo ricerca-azione innescano l'inizio di un ulteriore cambiamento, questa volta a livello interpersonale: i facilitatori iniziano a tenere in considerazione quanto volessero fare e di cosa volessero parlare gli studenti. In altre parole, i facilitatori all'inizio del progetto si erano affidati alla didattica tradizionale, preparando le lezioni punto per punto, con un programma ben preciso in mente. Dopo, con l'ausilio delle riflessioni raccolte a lezione di Glottodidattica, grazie all'approccio *action-research*, i facilitatori sono riusciti a uscire pian piano dalla *comfort zone* e a strutturare diversamente le lezioni, seguendo gli interessi e la voce degli studenti partecipanti. Ne sono una dimostrazione i seguenti passi tratti dai fogli di rilevazione condivisi nel corso della quarta settimana:

¹⁵⁵ Si sottolinea che si tratta di un obiettivo personale legato all'approccio scelto per quella lezione dal facilitatore V in questione. Il gioco non è un obiettivo del modulo di Conversazione libera.

Oggi ho fatto un piccolo salto nel buio e ho tolto la mia “coperta di linus”, le slide. [...] Non nascondo che sono stata molto male tutta la settimana pensando a questa lezione e che stanotte non ho dormito bene... la paura di parlare da soli, di vedere occhi annoiati, di non riuscire a interagire, tutto ciò mi ha messo molto alla prova. (S, LM2, LICAAM, SDG 7, settimana 4, 27 ottobre 2021)

Invece di ostinarmi a pensare e a creare l'attività 'perfetta' per gli student*, ho deciso di andare a lezione senza slide e senza attività particolari (solo un paio di video). [...] [L]a paura nei giorni precedenti si faceva sentire, poi mi sono detto che dopo le scorse settimane avevo bisogno di essere io e gli student*. (R, LM1, LICAAM, SDG 6-11, settimana 4, 28 ottobre 2021)

[A]l meeting settimanale, dopo che [un tirocinante] si è scusato ho chiesto “perché?”, invece di assecondare e dire subito 心配しないで [shinpai shinaide, “non ti preoccupare”] come avevo fatto la scorsa settimana. (V, LM2, LICAAM, SDG 17, settimana 4, 27 ottobre 2021)

Questa volta ho provato a sperimentare una nuova modalità di gestione con il metodo Jigsaw. (H, studente per corsi singoli, SDG 4, settimana 4, 28 ottobre 2021)

Anche io questa settimana ho cambiato tecnica. Ho preparato un ppt invece che dei video e relative domande. Questa volta la discussione non è partita quindi da dati forniti ma dalla propria esperienza nel mondo del lavoro. (G, LM1, LICAAM, SDG 8, settimana 4, 28 ottobre 2021)

In generale in questa settimana sto valutando la presenza del silenzio durante una conversazione. (F, LM2, LEISAAM, SDG 10, settimana 4, 29 ottobre 2021)

A inizio lezione ho fatto un piccolo “esperimento”: dato che nel mio gruppo ci sono persone che non parlano mai, ho dedicato più tempo alla parte relativa a temi più personali; ad esempio, chiedendo alle studentesse cosa avessero fatto nel weekend e come stava andando la loro settimana. (E, LM2, LICAAM, SDG 9, settimana 4, 29 ottobre 2021)

Yucel e Bos (2015), il cui studio è stato citato nell'introduzione a questa ricerca, sostengono che la ricerca-azione invita gli insegnanti a uscire dalla loro *comfort zone*.¹⁵⁶ Nei casi presentati sopra, si può notare che i facilitatori non solo si sono messi in

¹⁵⁶ YUCEL, BOS, “Action Research as a...”, *cit.*, p. 35.

discussione e hanno riflettuto a livello personale, ma hanno agito. Per usare la parola impiegata da Marconato sull'operato dell'insegnante che sceglie di lavorare per ambienti di apprendimento, i facilitatori hanno intrapreso una "ristrutturazione" del proprio approccio fino a quel momento.¹⁵⁷ Le riflessioni di tipo ricerca-azione hanno dato la possibilità ai facilitatori di osservare il proprio operato, a distanza di tempo e al di fuori dalle chat di Discord e dalla classe di conversazione, nonché di affrontare alcuni aspetti critici insieme ai colleghi di Glottodidattica, alla docente e ai *visiting researcher* e *visiting students* che talvolta partecipavano al corso. Riflettendo criticamente, insieme e individualmente, sulle proprie azioni, i facilitatori si sono sentiti incoraggiati a sperimentare nuovi approcci più vicini alle prospettive di didattica critica e apprendimento attivo. Durante il progetto, agli studenti era stata data la possibilità di cambiare gruppo di conversazione libera, non vi era alcuna imposizione. Quando alcuni studenti di conversazione libera non si sono mostrati favorevoli a cambiare gruppo a metà progetto (1 novembre 2021 – 7 novembre 2021), da parte di qualche facilitatore vi è una nuova consapevolezza:

È normale che dopo essersi abituati a qualcuno non si voglia cambiare, c'è sicurezza nel conosciuto. (C, LM2, LICAAM, SDG 3, settimana 5, 5 novembre 2021)

4.1.2 La "frustrazione" dei livelli linguistici nei questionari intermedi e finali

Il 2 novembre 2021 e il 1° dicembre 2021, sono stati somministrati dagli organizzatori del progetto Mariotti, Nishida, Varone e Ligabue rispettivamente i questionari intermedi e quelli finali. Si hanno in totale quattro questionari che sono reperibili nelle loro versioni in giapponese e in italiano dall'Appendice 2 all'Appendice 5. In quello in italiano dedicato ai PA cafoscarini, la parola "agio" è contenuta all'interno di due affermazioni alle quali i partecipanti dovevano esprimere il loro grado di accordo o disaccordo:

¹⁵⁷ MARCONATO, *Ambienti di apprendimento...*, cit.

1) “Sono più a mio agio se parlo con Ca’ Foscari [sic!] che sanno il giapponese meglio di me.”¹⁵⁸

2) “Sono più a mio agio se parlo con Ca’ Foscari [sic!] che ritengo meno bravi di me in giapponese.”¹⁵⁹

I due grafici a seguire riportano le risposte date dagli studenti rispondenti ai questionari intermedio e finale. L’andamento delle risposte mostra una tendenza al disaccordo con le due affermazioni. Dunque ci potrebbero essere due possibilità di interpretazione: 1) parlare con cafoscarini che sanno meglio il giapponese o che sono meno bravi potrebbe essere considerato fonte di disagio; oppure 2) il livello di competenza in lingua giapponese potrebbe essere ininfluenza. La differenza degli anni di iscrizione tra i rispondenti non è incisiva sulla tendenza delle risposte.

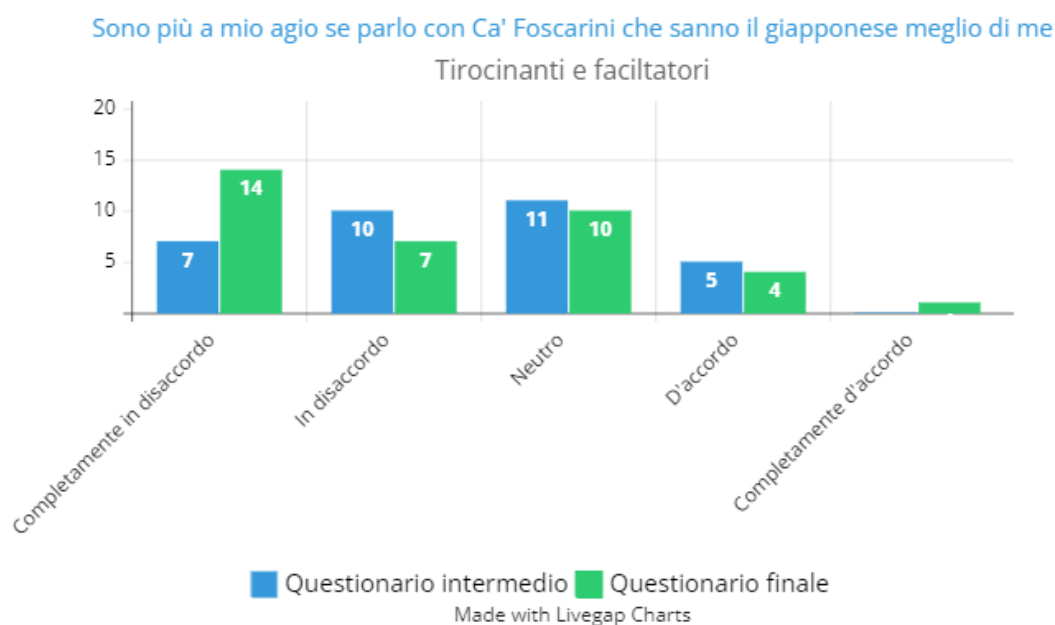


Figura 4: Risposte ai questionari intermedio e finale dei PA dell’Università Ca’ Foscari Venezia.

¹⁵⁸ Appendice 4, Appendice 5.

¹⁵⁹ Appendice 4, Appendice 5.

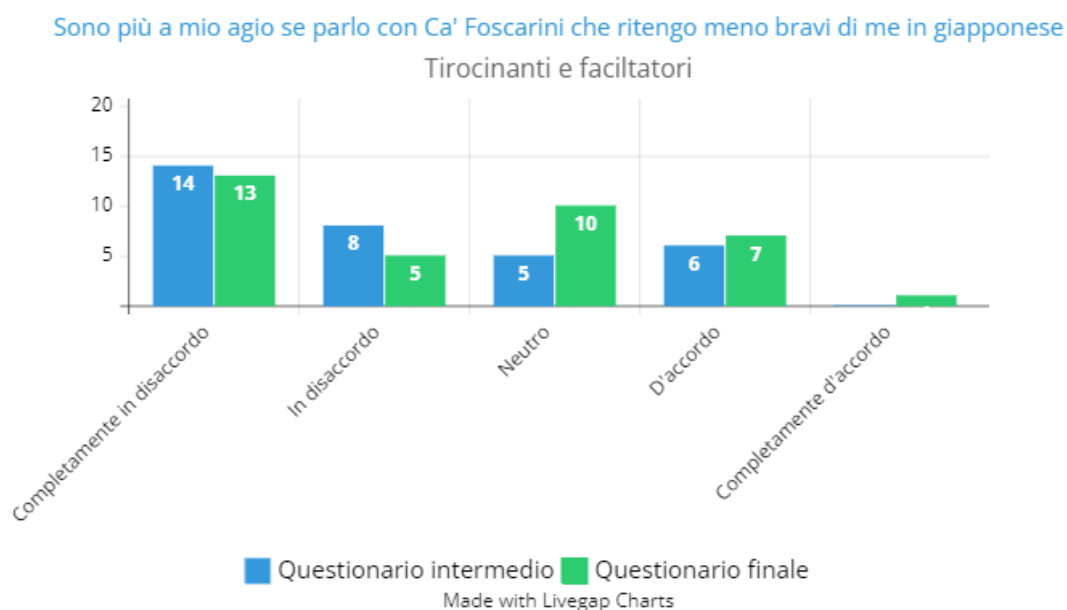


Figura 5: Risposte ai questionari intermedio e finale dei PA dell'Università Ca' Foscari Venezia.

Per capire quale delle due ipotesi è veritiera, si prendono in considerazione anche le risposte alla domanda aperta: “Focus NoLBrick: com'è stato parlare con persone dal background linguistico molto diversificato?” del questionario finale, somministrato ai PA dell'Università Ca' Foscari Venezia il 1° dicembre 2021 (vedere Appendici). L'88% dei PA cafoscarini confermano che il livello linguistico è stato ininfluenza. Si legge per esempio: “È stata un'esperienza molto interessante, in quanto è stata la prova che non serve avere un livello di giapponese simile o pari a quello di un madrelingua per parlare di temi importanti e complicati.” (LM1 LICAAM, 1° dicembre 2021) “All'inizio personalmente vivevo con *ansia* la comunicazione, perché temevo di non riuscire a capire i madrelingua e di mettere a disagio gli studenti più giovani se parlavo troppo veloce. Adesso sento che se c'è desiderio di comunicare il background non conta, si può trovare sempre un modo.” (LM2 LICAAM, 1° dicembre 2021) “È stato necessario cambiare approccio rispetto a quello utilizzato ad esempio a lezione di lingua, ma ho sentito sempre meno le differenze di background linguistico e sono

riuscita a concentrarmi di più sui contenuti che si volevano trasmettere” (LT3 LICSAAM indirizzo umanistico, 2 dicembre 2021).¹⁶⁰

La stessa domanda è stata posta anche in giapponese ai PA delle università giapponesi, sia il 2 novembre 2021 nel questionario intermedio (vedere Appendici) che il 1° dicembre 2021 nel questionario finale (vedere Appendice 3).¹⁶¹ Tra le risposte del questionario somministrato il 2 novembre 2021, si possono leggere le seguenti due risposte dei PA in collegamento dal Giappone che dimostrano che pensare per livelli linguistici è fonte di frustrazione e preoccupazione e ostacola la comunicazione: “Poiché la competenza [nella lingua giapponese] differiva molto, ho percepito la frustrazione di provare a comunicare qualcosa ma non riuscirci.”¹⁶² E anche:

C'erano alcune persone che non erano abituate al giapponese, allora certe volte mi sono preoccupato se quelle persone stessero seguendo o meno la conversazione. Avrei potuto usare l'inglese, ma ero incerto se le altre persone giapponesi sarebbero riuscite a capirmi, così alla fine ho parlato in giapponese.¹⁶³

Queste risposte si possono leggere in contrapposizione alle sensazioni percepite a fine progetto, invece. Come era accaduto per i PA cafoscarini, anche in questo caso, dalle risposte al questionario finale 1° dicembre 2021, emerge che per il 72% dei rispondenti il livello linguistico è ininfluente. Si può leggere, per esempio: “Non è un problema di abilità linguistica, ma penso sia importante come quella persona pensa.”¹⁶⁴

¹⁶⁰ Risposte alla domanda: “Focus NoLBrick: com'è stato parlare con persone dal background linguistico molto diversificato?”, Appendice 5, 1° dicembre 2021.

¹⁶¹ Originale in giapponese. 「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？」(Focus NoLBrick: com'è stato parlare con persone dal background linguistico molto diversificato?), Appendice 3, 1° dicembre 2021.

¹⁶² Originale in giapponese. 「能力が大きく異なるため、伝えたくても伝えられないもどかしさのようなものを感じた。」, 2° anno corso di Laurea di primo livello, 2 novembre 2021.

¹⁶³ Originale in giapponese. 「あまり日本語に慣れていない人もいて、その人が会話についていけないか心配な時があった。自分は英語を使っても良かったが、他の日本人が理解出来るか不安だった[sic]ので、結局日本語で話していた。」, 3° anno corso di Laurea di primo livello, 1° dicembre 2021.

¹⁶⁴ Originale in giapponese. 「言語の能力が問題ではなく、その人がどのように考えているかが大事だと思う。」, 3° anno corso di Laurea di primo livello, 1° dicembre 2021.

E anche: “Penso che la lingua sia un mezzo per comprendersi a vicenda, dunque finché si comunica qualcosa, non c’è problema.”¹⁶⁵

Dai commenti di PA finora riportati, emerge che ci sia stato uno sforzo da parte loro per raggiungere una mutua comprensione tra tutti i partecipanti, anche quando vi erano momenti di incertezza e preoccupazione a causa della paura di non riuscire a comunicare ciò che si voleva comunicare. Arrivare all’88% degli studenti cafoscarini e al 72% dei PA delle Università giapponesi che hanno realizzato che non importa il livello linguistico quando si vuole davvero comunicare qualcosa, significa arrivare a un ottimo traguardo per i facilitatori che a loro volta si erano sforzati di applicare un’educazione linguistica senza livelli (No-Level Brick Language Education). Soprattutto se, come nel seguente caso, il 2 novembre 2021 risultavano partecipanti che dopo quattro settimane vivevano il progetto con agitazione:

l’unica [sic!] vera difficoltà che riscontro nel progetto deriva da me, ovvero a volte la mia difficoltà nell’esprimermi in giapponese, soprattutto durante le lezioni di jiyūkaiwa. essendo del terzo anno e partecipando alle lezioni di studenti del secondo anno, il divario tra le nostre competenze non è chissà quanto ampio, eppure, in quanto partecipante al progetto, *sento sulle spalle una forte responsabilità e pressione ogni volta che devo condurre e tenere le redini del discorso durante la lezione.* questo [sic!] perché [sic!] ho timore di annoiare gli studenti e di non riuscire a stimolare in qualche modo la condivisione di idee. Questa [sic!] preoccupazione non si presenta nel gruppo discord in quanto sono presenti due studenti di magistrale che sono molto più abili di me, e comunque riesco ad essere più sciolto nel parlare anche con gli studenti giapponesi in quanto non sento la pressione di dover condurre una lezione di jiyūkaiwa [conversazione libera] autonomamente facendo affidamento soltanto sulle mie capacità e sui discorsi che mi sono preparato in anticipo. detto [sic!] ciò, non ho proposte concrete per migliorare il progetto perché in generale lo ritengo stimolante, l’unica nota “negativa” è il fatto di essere consapevole che se avessi alle spalle più anni di studio del giapponese, sarei molto più tranquillo e rilassato e sarei sicuramente in grado di godermi appieno questo progetto.¹⁶⁶ (corsivo aggiunto dall’autrice della tesi)

¹⁶⁵ Originale in giapponese. 「言語は意思疎通を図る一つの手段であるため、伝わりさえすれば問題ないと思う。」, 2° anno corso di Laurea di primo livello, 1° dicembre 2021.

¹⁶⁶ LT2 LICSAAM indirizzo economico-giuridico, in risposta alla domanda: “Come si potrebbe concretamente migliorare la partecipazione a questo progetto?”, Appendice 4, 2 novembre 2021.

Da questa risposta emerge che all'interno dei piccoli gruppi di conversazione libera, gli studenti partecipanti alla sola lezione di conversazione libera non tirocinanti avevano delle aspettative sui tirocinanti di VR2. Probabilmente, in alcuni casi, poiché non erano completamente parte del progetto, gli studenti di conversazione libera non si sentivano coinvolti nel processo di condivisione delle responsabilità con il tirocinante/facilitatore che avevano scelto, ma non abbiamo dati al riguardo che possano confermare o smentire tale supposizione. Al contrario, lo caricavano di aspettative e responsabilità ed è una cosa che emerge anche nelle interviste realizzate a un anno di distanza, in particolare con uno dei partecipanti di conversazione libera di triennale ed esterni a VR2 che avrebbe preferito qualcuno fornisse prima il materiale:

Bastava anche solo inviare degli articoli che sarebbero potuti essere utili per capire di cosa poi avremmo parlato. Con magari un giapponese semplice o anche solo in inglese. Comunque ci sono su internet un sacco di siti in inglese, sia in giapponese, che spiegano queste cose che possono essere delle risorse utili per lo studio. Quindi anche solo una minima preparazione da questo punto di vista [prima di iniziare le lezioni di conversazione libera e VR2] sarebbe stata estremamente utile.¹⁶⁷

Dagli ultimi due commenti emerge che un elemento di disagio degli studenti di triennale cafoscarini, sia tirocinanti che non, fosse l'eccessivo carico di responsabilità. Questo punto verrà ripreso e approfondito in seguito nel sottocapitolo 4.3 dedicato all'influenza del fattore *comfort* sull'operato dei facilitatori.

4.1.3 *Comfort zone* nelle interviste a un anno di distanza

Leggendo i diari di bordo, già nelle prime quattro settimane si nota un'evoluzione nell'approccio degli studenti partecipanti ai temi e al progetto. Nelle interviste a un anno di distanza, si nota ancora di più un processo di crescita poiché gli intervistati parlano di consapevolezza di sé, di avere sviluppato nuove competenze e nuovi interessi, di aver capito chi vogliono essere grazie a VR2: le interviste parlano di

¹⁶⁷ Intervista a T, LT2 durante VR2, LICSAAM indirizzo economico-giuridico, partecipante a conversazione libera non tirocinante, 6 dicembre 2022.

empowerment. Secondo le teorie presentate nel capitolo 2, con i vari esempi di *comfort zone*, si vede come l'apprendimento e i cambiamenti avvengano al di fuori della *comfort zone*. Tuttavia, tutti gli 8 intervistati sostengono di aver sviluppato nuove competenze e consapevolezza, ma solo 2 di loro riconoscono il progetto come nettamente fuori dalla propria *comfort zone*. Per esempio, uno dei tre facilitatori intervistati parla di mettere in atto “un processo di crescita importante”¹⁶⁸ grazie a VR2:

Il progetto per me è stato molto fuori dalla mia *comfort zone*, non è facile per me comunicare e lavorare con persone che non conosco; mettersi in gioco e anche avere l'umiltà di capire che il proprio non è l'unico modo di lavorare, approcciarsi e pensare. Mettersi in discussione per me non fa parte della *comfort zone*.¹⁶⁹

La mancata identificazione del progetto con una *comfort zone* è comune in parte anche al facilitatore D, ma non a R che invece parla di aver percepito del “disagio”, ma con una sfumatura “positiva”. Il disagio ottiene le sfumature del livello di ansia ottimale di cui parla White.¹⁷⁰

[V]a bene che si crei appunto un clima in cui uno riesce ad essere a proprio agio, però non deve adagiarsi. [...] Personalmente, il disagio sicuramente principale è stato quello iniziale del trovarsi lì, lanciato e chiedersi: “Adesso?” Però, questo in particolare non lo definirei necessariamente un disagio “negativo”. È un po' quel disagio che ti spinge a muoverti, insomma.¹⁷¹

Il disagio viene qualificato come “negativo” o “positivo” a seconda dell'effetto che ha sulla persona e sui risultati che si ottengono. Allo stesso modo, leggendo le interviste, anche l'idea di *comfort zone* assume una qualificazione. O piuttosto, viene operata una distinzione tra una *comfort zone* a livello materiale e quello che due intervistati definiscono “livello umano”, per parlare delle componenti emotive e relazionali che

¹⁶⁸ Intervista a S, LM2 durante VR2, LICAAM, facilitatore, 30 novembre 2022.

¹⁶⁹ Intervista a S, LM2 durante VR2, LICAAM, facilitatore, 30 novembre 2022.

¹⁷⁰ WHITE, *From Comfort Zone to...*, cit., p. 4.

¹⁷¹ Intervista a R, LM1 durante VR2, LICAAM, facilitatore, 13 dicembre 2022.

hanno influenzato le dinamiche dei gruppi. Per esempio il facilitatore D, solo in parte identifica il progetto con una zona di *comfort*:

Ho percepito sia agio che disagio, più disagio, mi sento di dire. Sempre per quella componente “non avere la possibilità di conoscere tutti in presenza”. [...] I piccoli gruppi, in cui sono riuscito a creare un legame, sicuramente li ho percepiti come una *comfort zone*.¹⁷²

La presenza o assenza di un rapporto di amicizia o fiducia all'interno dei gruppi ha influenzato la percezione di agio o disagio degli intervistati. Anche T, LT2 non tirocinante che partecipava alle lezioni di conversazione libera, risponde:

A livello umano, sicuramente, l'ho considerata subito una *comfort zone*, perché non sentivo una pressione di dover per forza dire qualcosa e di dover essere giudicata.¹⁷³

Anche M, compagno di corso non tirocinante, opera una distinzione tra i contenuti e la componente emotiva:

Il progetto lo avrei identificato come una *comfort zone* se fossi finito in argomenti che conoscevo.¹⁷⁴

Una sensazione simile la esprime anche Q, LM2 tirocinante:

In aula [...] ho notato che dopo un po' loro [gli studenti non tirocinanti partecipanti solo a conversazione libera] si sentivano molto a loro agio con me, e mi parlavano anche di cose “personali”, si sono aperti abbastanza. Io sono una persona molto socievole quindi credo di essere stato in grado di creare una *comfort-zone*.¹⁷⁵

Con Q si parla di “creazione” di una *comfort zone*. E sempre secondo Q, *comfort zone*:

¹⁷² Intervista a D, LM2 durante VR2, LICAAM, facilitatore, 3 dicembre 2022.

¹⁷³ Intervista a T, LT2 durante VR2, LICSAAM indirizzo economico-giuridico, partecipante a conversazione libera non tirocinante, 6 dicembre 2022.

¹⁷⁴ A seguire esprime di essersi sentito a suo agio a livello umano. Intervista a M, LT2 durante VR2, LICSAAM indirizzo umanistico, partecipante a conversazione libera non tirocinante, 23 dicembre 2022.

¹⁷⁵ Intervista a Q, LM2 durante VR2, LEISAAM, tirocinante, 30 novembre 2022.

È un luogo o un momento in cui essere se stessi e non sentirsi giudicati per quello che si è o si fa. In questo caso, non sentirsi giudicati per la propria abilità linguistica e non sentirsi “pressati” a parlare in maniera troppo corretta, cercare semplicemente di esprimersi e far passare la propria idea e il proprio messaggio senza fare troppo caso a forme grammaticali corrette ecc. perché il punto del progetto era riuscire a comunicare. Anche è necessario che le persone che stanno collaborando vadano d’accordo fra di loro e in entrambi i gruppi che ho avuto in classe nessuno ha avuto problemi con altri, quindi era molto semplice creare dialogo e parlare.¹⁷⁶

Per un altro tirocinante, I (LM2):

Io come *comfort zone* ti direi la mia cerchia di amici, le persone che conosco, da cui so che non sono giudicata. Questo progetto è stato abbastanza *challenging*, da questo punto di vista delle persone nuove. Poi con qualcuno appunto era diverso, con gli studenti italiani era più facile con quelli giapponesi un po’ meno.¹⁷⁷

4.1.4 Elementi di *comfort* e la loro negoziazione tra gli studenti

Per riassumere, finora si è visto nello stato dell’arte come la *comfort zone* e dunque gli elementi di *comfort* al suo interno possono essere di varia natura. Anche all’interno di VR2 gli elementi che costituiscono la *comfort zone* degli studenti partecipanti sono di vario genere. Si opera una distinzione tra *comfort zone* ed elementi di *comfort* per l’idea di “negoziiazione” che verrà proposta a seguire. Per maggiore chiarezza, i risultati a partire dai dati citati finora sono stati raccolti nella tabella sottostante. Si può operare una distinzione approssimativa tra gli elementi di *comfort* finora incontrati: di tipo “materiale” e fisico, a sinistra ed evidenziati in azzurro nella tabella, e di tipo emotivo e relazionale, a destra ed evidenziati in verde.

¹⁷⁶ Intervista a Q, LM2 durante VR2, LEISAAM, tirocinante, 30 novembre 2022.

¹⁷⁷ Intervista a I, LM2 durante VR2, LEISAAM, tirocinante, 3 dicembre 2022.

Comfort è ...	
Di tipo “materiale” e fisico	Di tipo emotivo relazionale
Amici, persone conosciute	Saper parlare in giapponese (riuscire a comunicare) Per PA delle università giapponesi: parlare in giapponese
Persone della stessa età	Situazioni conosciute
Slide, video, domande preparate (materiali)	Attività in presenza
	Avere una routine (organizzazione)
	Sapere di non essere soli (condivisione)
	Temi di quotidianità
	Parlare, contrapposto al disagio causato dal silenzio
	Poche responsabilità

Tabella 6: Elementi di comfort riconosciuti dai PA in VR2.

A seconda della persona, l'idea di *comfort zone* e gli elementi di *comfort* al suo interno differiscono. Tuttavia, una caratteristica che può essere comune a tutte le voci è che si tratta di un luogo in cui tutto è conosciuto e sotto controllo, in cui tutti gli elementi fonte di *comfort* che siano fisici o emotivi sono sotto controllo. Come dimostrano i diari di bordo, con l'inizio di VR2 si andava verso un'uscita totale dalla *comfort zone*. Ciò è stata considerata una con-causa dell'attacco di panico di un facilitatore verificatosi durante la prima settimana di progetto (4 ottobre 2021 – 10 ottobre 2021), anche se non vi è la conferma tramite un'intervista personalizzata al facilitatore in questione. Per evitare che si arrivasse allo stadio di panico, nei dati raccolti si può notare come siano stati messi in atto dei processi di “negoziamento” del *comfort* tra i partecipanti. Con negoziazione si intendono tutte quelle strategie e

approcci messi in atto dagli studenti partecipanti in VR2 per tenere sotto controllo il livello di disagio percepito. Partendo dai diari di bordo, alcuni esempi sono i seguenti:

Cerco di coinvolgere molto di più i membri del gruppo nelle responsabilità e nelle scelte da prendere. Con alcune persone continuo a parlare del progetto anche durante il tempo libero, perché siamo genuinamente interessati e desiderosi di fare del nostro meglio. Questo crea una bella rete di scambio, migliora il mio umore e mi rende felice per la stima reciproca che si sta creando. (A, LM2, LICAAM, SDG 14-15, settimana 3, 20 ottobre 2021)

Come la settimana scorsa, ho deciso di *alleggerire* la lezione iniziandola con una vera e propria conversazione libera nella quale si può parlare di quello che si vuole, proprio per rompere il ghiaccio e mettere tutt* a proprio agio. Ho notato che così facendo ottengo due risultati: i membri non si annoiano e sono più sponati a dire la loro. (D, LM2, LICAAM, SDG 1-2, settimana 5, 5 novembre 2021) (corsivo aggiunto dall'autrice della tesi)

[H]o rotto il ghiaccio con una conversazione sulle nostre esperienze in Giappone. La conversazione è tuttavia continuata in un momento di sharing collettivo. [L] ha detto di sentirsi sotto molto stress per colpa della sessione d'esame e di sentire che la sua capacità di intervenire in sede di VR2 fosse collegata alla prestazione che avrebbe poi dato all'esame orale. [...] [L]o abbiamo rassicurato, ed in un momento assai toccante, abbiamo tutti ripetuto a noi stessi perché stiamo studiando il giapponese e [studente di Ca' Foscari non tirocinante] ha detto una cosa bellissima: "Quando ci sentiamo in difficoltà, ricordiamoci di questa motivazione e andiamo avanti". Abbiamo poi parlato delle difficoltà di essere ryugakusei e anche [studentessa dal Giappone non tirocinante] si è aperta, mostrando di essere come noi un soggetto con ansie e difficoltà e non un mero strumento per l'apprendimento della lingua. (U, LM2, LICAAM, SDG 5, settimana 7, 19 novembre 2021)

La scelta di commenti dalle settimane 3, 5 e 7 non è stata casuale, ma voluta per mostrare che il processo di negoziazione degli elementi di *comfort* tra i partecipanti non è avvenuto solo all'inizio del progetto, ma si è esteso nel tempo fino alla sua conclusione. Aver creato un luogo che facesse sentire tutti a proprio agio e favorisse la condivisione di argomenti di interesse e riflessioni personali, alla fine del progetto, porta alla condivisione anche delle proprie realizzazioni nel corso del processo di apprendimento avviato con VR2. Chi ha partecipato a VR2 ha riflettuto sul perché si vuole imparare una lingua e su cosa si può effettivamente fare tramite essa. In questo

processo di apprendimento, delle costanti sono il “piacere” e il “buon umore” che tengono alta la motivazione. Per far sì che questa motivazione a partecipare agli incontri non venisse meno, come si è letto finora, fare qualcosa che mettesse tutti a proprio agio sembrava fosse il pattern concordato tra gli studenti per l’inizio delle attività, sia che si trattasse delle riunioni su Discord che delle lezioni di conversazione libera. Si proponeva un momento per “rompere il ghiaccio”, così come avveniva anche all’interno dei gruppi di studio presentati da Kojima e Shimasaki (2016), che aiutava a creare quel legame, quella connessione tra i partecipanti che era alla base delle attività.¹⁷⁸ Fare un’attività per “rompere il ghiaccio” per mettersi a proprio agio, faceva sì che si creasse il luogo giusto per condividere ulteriormente sullo stesso tema, o attingere a nuovi SDGs. Così come emerge dai contributi raccolti in *Hito to tsunagari, sekai to tsunagaru nihongokyōiku* (2016), ogni collegamento, ogni connessione stimola la creazione di altre, tra partecipanti, tra partecipanti e il proprio tema, tra i partecipanti, il proprio tema e la società che ha ispirato le attività.¹⁷⁹ Creare un legame, in un gruppo con cui condividere temi, interessi e preoccupazioni, può coinvolgere maggiormente tutti gli studenti partecipanti nelle attività. Ciò è stato percepito a livello pratico dagli studenti, per esempio, alla domanda “Come si potrebbe concretamente migliorare la partecipazione a questo progetto?”, vi è in risposta: “Penso che creare un buon rapporto con i membri del pg [piccoli gruppi di conversazione libera] li invogli a partecipare e a non saltare le lezioni.”¹⁸⁰ La condivisione, che sia di elementi di agio, di preoccupazioni o di responsabilità, che sfocia nella creazione di un “rapporto”, di un “gruppo”, tra i partecipanti ha fatto sì che le attività siano continuate e si sia arrivati a fine progetto con più competenze e con una maggiore consapevolezza di sé.

¹⁷⁸ KOJIMA, SHIMASAKI, “Jisedai o ninau daigakuinsei ...”, cit., p. 178.

¹⁷⁹ THOMSON KINOSHITA Chihiro (a cura di), *Hito to tsunagari, sekai to tsunagaru nihongokyōiku* (Connecting people connecting the world Japanese language education), Tokyo, Kuroshio Shuppan, 2016.

¹⁸⁰ LT3 fuoricorso, in risposta alla domanda: “Come si potrebbe concretamente migliorare la partecipazione a questo progetto?”, Appendice 4, 2 novembre 2021.

4.2 Spazio, luogo e ambiente di apprendimento

Dopo aver chiarito nei sottocapitoli precedenti quali forme ha assunto il fattore *comfort* all'interno di VR2, per capire in che modo *comfort* e luoghi sono in relazione tra loro e rispondere alla prima delle domande di ricerca, resta da analizzare il processo di creazione dei luoghi di apprendimento negli spazi forniti dal progetto VR2.

4.2.1 La voce “ambiente” all'interno dei diari di bordo

Grazie alla raccolta e alla condivisione di aneddoti, riflessioni, problemi comuni ed esperimenti condotti nella classe di Glottodidattica per mezzo dei diari di bordo, alla quarta settimana di VR2 (25 ottobre 2021 – 31 ottobre 2021) si registra la creazione di un “ambiente” e di un “clima” stimolanti, non solo tra i facilitatori a lezione di Glottodidattica, ma anche all'interno dei gruppi che si sono creati in VR2. Per esempio:

[Le lezioni di Glottodidattica] Oltre a rappresentare un'ottima opportunità per poter discutere insieme e ragionare sulle esperienze che stiamo vivendo, penso che vedere quanto si stanno impegnano [*sic!*] tutt* possa essere fonte di ispirazione e uno sprono [*sic!*] per continuare anche nei momenti più difficili. Sicuramente si è venuto a creare un ambiente di lavoro molto stimolante, e credo che molti dei miglioramenti che noto, non sarebbero possibili in un'ottica unicamente individuale. (R, LM1, LICAAM, SDG 6-11, settimana 4, 28 ottobre 2021)

Andando avanti col tempo trovo molto bello e spronante il clima di “gruppo” che si è creato all'interno sia della lezione di glottodidattica che all'interno del progetto di virtual exchange. (D, LM2, LICAAM, SDG 1-2, settimana 4, 28 ottobre 2021)

Come suggerisce anche il titolo del progetto VR2, “ヴァーチャル留学 2: 協働的エンパワメントとSDGs. Virtual *ryuugaku* for real interactions: collaborative empowerment and SDGs”, la collaborazione e la condivisione sono stati al centro delle attività. All'ottava settimana, un facilitatore scrive:

[D]urante i meeting [di gruppo] abbiamo legato sempre di più a livello personale, e abbiamo avuto scambi fruttuosi che ci hanno spinto a riflettere e crescere. (A, LM2, LICAAM, SDG 14-15, settimana 8, 25 novembre 2021)

La condivisione ha portato alla creazione di un “ambiente”, di un luogo, in cui vi fosse spazio per la riflessione critica e la crescita. A partire dalla settimana 6 (8 novembre 2021 – 14 novembre 2021), c’è chi ha iniziato a registrare in maniera costante anche gli elementi fisici che caratterizzavano questo “ambiente”, soprattutto in relazione alle lezioni di conversazione libera. È stato registrato il *setting* delle lezioni. Questa scelta di riportare l’allestimento della classe e i fattori ambientali, dimostra che non sono solo l’attitudine personale e le motivazioni degli studenti a influenzare l’apprendimento, ma anche i fattori ambientali e prettamente strutturali, come è già stato accennato nell’introduzione della presente ricerca. Emi Otsuji e Alastair Pennycook (2010) portano avanti l’idea di *metrolingualism*.¹⁸¹ Con “metrolingualismo” intendono una pratica e un *luogo* in cui gli elementi presenti al suo interno diventano strumenti per la creazione di una lingua, di nuovi mezzi di comunicazione, di una “metrolingua franca”.¹⁸² In quel luogo non vi è solo fissità o fluidità, solo il conosciuto o l’ignoto, solo binomi e dicotomie, vi è una ridefinizione e amalgamazione di tutte le dimensioni a seconda delle necessità degli individui. La comunicazione viene messa in atto come un processo costante e continuo, che è portato avanti dalle persone che entrano in relazione e che avviene in un determinato luogo per uno scopo. In quel luogo, grazie all’interazione tra individui, ogni elemento spaziale è ridefinito a seconda delle loro necessità e dei loro scopi, compresa la lingua. Per questo motivo anche Christine Deprez (2018) scrive che vi è la necessità di ripensare la relazione tra lingua e spazio e

¹⁸¹ “Metrolingualism, therefore, can be conceived as the paradoxical practice and space where fixity, discreteness, fluidity, hybridity, locality and globality coexist and co-constitute each other.” Emi OTSUJI, Alastair PENNYCOOK, “Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux”, *International Journal of Multilingualism*, 7, 3, 2010, p. 252.

¹⁸² “By *metrolingual franca*, then, we are referring not to the choice of a language from among a list of linguistic options (Cantonese, Vietnamese, English etc.) but rather to the particular linguistic practices at any moment that draw on the available spatial repertoires.” (corsivo come nell’originale) Emi OTSUJI, Alastair PENNYCOOK, *Metrolingualism. Language in the city*, New York, Routledge, 2015, pp. 175-176.

il modo in cui si influenzano a vicenda.¹⁸³ La voce “ambiente”, in maniera costante, appare solo nel diario di bordo di un facilitatore, purtroppo, a partire da un momento complicato che ha di conseguenza risvegliato l’attenzione su letture svolte nelle prime settimane del corso di Glottodidattica.¹⁸⁴ Considerata la lunghezza del foglio di rilevazione rispetto ai precedenti, si percepisce la necessità di registrare quanti più elementi possibile per trovare una soluzione. Esempi di descrizione dell’ambiente circostante:

Ambiente: sedie statiche, studenti disposti in due file, difficile comunicare da capi diversi della fila, aula calda, ma sedie molto scomode, partecipazione di [CEL]. (U, LM2, LICAAM, SDG 5, settimana 6, 11 novembre 2021)

Ambiente: sedie messe in cerchio, partecipazione parziale di [CEL], aula luminosa ma fredda (i sankasha [partecipanti a conversazione libera non tirocinanti]erano tutti imbacuccati nei loro cappotti), aula stretta ed esposta a molti rumori
(U, LM2, LICAAM, SDG 5, settimana 7, 19 novembre 2021)

Ambiente: sedie messe in cerchio, aula ben illuminata e riscaldamento acceso, finestre aperte da cui entravano alcuni rumori ma niente che ci avesse disturbato troppo.
(U, LM2, LICAAM, SDG 5, settimana 8, 23 giugno 2022)

A partire dalla presenza o assenza di un elemento, sono scaturite delle riflessioni di tipo ricerca-azione. Per esempio, sull’influenza e il ruolo della CEL titolare del modulo di conversazione libera, quando era presente, o sulla disposizione delle sedie o, ancora, sulla posizione che gli studenti assumevano a seconda che l’aula fosse calda o fredda. Si nota che tante variabili possono influenzare la creazione di un luogo di apprendimento. Quelle riportate sopra sono quelle che sono state ritenute “significative” da parte del facilitatore per essere riportate all’interno di un diario di bordo. I facilitatori erano coloro che grazie alle riflessioni ricerca-azione potevano identificare le variabili e, a

¹⁸³ Christine DEPREZ, “The city as a result of experience: Paris and its nearby suburbs”, in Dick Smakman, Patrick Heinrich (a cura di), *Urban Sociolinguistics: The City as a Linguistic Process and Experience*, New York, Routledge, 2018, pp. 159-160.

¹⁸⁴ In Carmel Mary COONAN, “La ricerca azione”, *Università Ca' Foscari Venezia*, 2000 si legge che a seconda del tipo di ricerca-azione che si vuole mettere in pratica, cambiano anche le modalità di rilevazione a seconda di ciò che l’insegnante vuole migliorare, e dunque ricercare.

seconda dell'approccio che sceglievano, tenerle sotto controllo o decidere di modificarle insieme agli studenti. Il facilitatore, consapevole delle teorie critiche e trasformative affrontate durante il corso di Glottodidattica, spesso si ritrovava a mediare tra queste tante variabili coinvolgendo gli studenti nel processo. In questo modo si andava verso la creazione in condivisione di un luogo in cui ci si sentisse liberi di esprimersi, in cui lo spazio fosse lasciato agli studenti e si andasse così verso l'attuazione di una didattica democratica.

4.2.2 Il termine “ambiente” nei questionari finali e intermedi

Anche nei questionari, alla domanda a risposta libera: “Quali aspetti di questo progetto ti sono stati più utili o preziosi fino ad oggi?” si trova il termine “ambiente” all'interno delle risposte:

Preparare e gestire le lezioni di conversazione libera è l'aspetto che ho trovato più utile fino ad ora. Mi ha fatto capire quanto sia difficile il lavoro dell'insegnante di lingua: trovare argomenti interessanti, cercare i vocaboli, e soprattutto creare un ambiente in cui tutti possano sentirsi a proprio agio, cercare di fare parlare ogni singolo membro del gruppo. Mi rendo conto di essere molto stimolata a voler svolgere al meglio il mio compito, e che, al contrario di quanto ho sempre pensato, non escludo l'insegnamento da un mio possibile futuro lavorativo. Preparare e gestire le lezioni di conversazione libera, mi sta aiutando molto anche dal punto di vista linguistico, in quanto sto imparando moltissimi nuovi termini e sto facendo esercizio linguistico. In secondo luogo, mi è molto utile anche il blog. Leggere, commentare e scrivere mi fa apprendere nuovi termini della lingua giapponese, e sta anche arricchendo molto il mio bagaglio personale riguardo agli SDGs.¹⁸⁵

Il progetto si è rivelato molto utile non solo dal punto di vista linguistico, prevedendo l'utilizzo esclusivo o quasi esclusivo della lingua giapponese, ma anche dal punto di vista dello sviluppo della capacità relazionali: nonostante non conoscessi i membri del mio gruppo, l'ambiente in cui

¹⁸⁵ LT3 durante VR2, LICSAAM indirizzo economico-giuridico, tirocinante, risposta alla domanda: “Quali aspetti di questo progetto ti sono stati più utili o preziosi fino ad oggi?”, Appendice 4, 2 novembre 2021.

si sono svolte le attività (sia online che in classe) mi ha consentito di sentirmi a mio agio nell'esprimere le mie opinioni e nel condividere esperienze personali.¹⁸⁶

In entrambe le risposte, la presenza di agio è una caratteristica di questo ambiente/luogo. Al suo interno, gli studenti tirocinanti e facilitatori, hanno avuto la possibilità di mettersi nei panni dell'insegnante e ridefinire il suo ruolo tramite una comunicazione attiva con gli altri partecipanti.

4.2.3 Un luogo “nuovo” secondo le interviste a un anno di distanza

Con le interviste a un anno di distanza, si conferma che sia avvenuto un processo di creazione di luoghi di apprendimento. Nel corso delle interviste, questi luoghi vengono qualificati come “nuovi”. Si usa la parola “nuovi” per creare una distinzione tra i luoghi che si sono creati all'interno del progetto VR2 e i luoghi di apprendimento delle classi curricolari che sono già stati consolidati negli anni e dunque sono ben conosciuti dai partecipanti al progetto. In risposta alla domanda “Senti di aver creato qualcosa di nuovo durante il progetto VR2? Cosa ne pensi di VR2 come nuovo luogo di apprendimento della lingua giapponese?”, un esempio è:

Mi sentivo in un luogo nuovo, non mi sentivo “in classe”. A parte qualche piccola indicazione che ci veniva data, sentivo che eravamo molto liberi di organizzare noi tutte le attività, anche quando sentirci con i ragazzi giapponesi [si fa riferimento all'organizzazione dei meeting di gruppo su Discord], i temi da decidere ... abbiamo fatto tutto noi. Anche le attività in classe, ce le gestivamo noi. Mi sono sentita come se fosse un progetto, diciamo ... “nostro”.

Domanda: Cosa ti ha fatto sentire che era “tuo” il progetto? Come pensi che si sia creato questo luogo?

Risposta: Questo penso sia stato dato dal fatto che comunque avevamo libertà di decidere i temi da trattare. Quindi anche all'inizio quando c'erano da scegliere gli SDGs.¹⁸⁷

¹⁸⁶ LT3 durante VR2, LICSAAM indirizzo umanistico, tirocinante, risposta alla domanda: “Quali aspetti di questo progetto ti sono stati più utili o preziosi?”, Appendice 5, 1° dicembre 2021.

¹⁸⁷ Intervista a I, LM2 durante VR2, LEISAAM, tirocinante, 3 dicembre 2022.

Solo in un caso, il facilitatore, consapevole di aver usato nel corso del progetto un approccio top-down piuttosto che orizzontale, critico e trasformativo, in sede di intervista dice:

Probabilmente io da sola con l'esperienza che avevo nel 2021 e il bagaglio emotivo di quel momento non ritengo di essere riuscita a creare un luogo diverso da quello della classe diciamo "tradizionale". Forse sono più stata "inserita" da colleghi più anziani oppure da coloro che hanno creato il progetto in un ambiente che cercava di stimolare la creazione di dialogo e pensiero critico e anche trasformazione di se stessi.

Si parla però molto poco di "classe" e più di "luogo di scambio".

Domanda: Quali attività ti facevano pensare al progetto non come "classe" ma come "luogo di scambio"?

Risposta: Ad esempio, una buona parte del progetto era fondata sull'attività dialogica.¹⁸⁸

I nuovi luoghi, creati dall'agire degli studenti stessi per uno scopo e fisici, come i piccoli gruppi di lavoro che si sono creati durante VR2, si sono creati all'interno degli spazi, Discord e modulo di conversazione libera, forniti dagli organizzatori del progetto. Si ricorda la differenza tra spazio e luogo, commentata nel capitolo 2: con spazio si intende un luogo omogeneo, predisposto da qualcuno per uno scopo ma che non è ancora vissuto, con luogo invece si intende quello stesso spazio unito alla componente sociale. Dunque, gli spazi Discord e modulo di conversazione libera, predisposti dai responsabili del progetto, sebbene in potenza di divenire luoghi, senza l'operato degli studenti non vedono alcuna evoluzione, restano dei gusci vuoti. Come si è letto nelle testimonianze finora citate, all'interno degli spazi di VR2 in alcuni casi si sono sviluppati dei luoghi trasformativi, in cui l'autonomia di tutti gli studenti è stata preponderante, in altri si sono creati luoghi di apprendimento più vicini a quelli di una classe tradizionale. In entrambe le prospettive, la scelta è stata affidata agli studenti che hanno deciso di partecipare attivamente a VR2. La differenza tra il primo e il secondo caso sta nel numero di persone che hanno raggiunto tale autonomia. Nel primo caso, nel caso in cui si è venuto a formare un luogo di apprendimento trasformativo, a scegliere come organizzare le attività sembra siano stati tutti gli studenti partecipanti al gruppo di

¹⁸⁸ Intervista a S, LM2 durante VR2, LICAAM, facilitatore, 30 novembre 2022.

conversazione. Come per esempio nel caso del gruppo di cui faceva parte l'intervistato I (LM2 durante VR2, LEISAAM, tirocinante), mentre nel secondo caso, S (LM2 durante VR2, LICAAM, facilitatore) ha scelto per gli altri studenti, ottenendo la propria autonomia ma lasciando poco spazio agli altri.

Alla luce di quanto riportato finora, vi sono tutti i dati per poter rispondere alla prima delle due domande di ricerca. Per usare le parole degli studenti, VR2 ha fornito lo spazio per la creazione di un "clima di gruppo", di un "ambiente di lavoro", di un "nuovo luogo". Ovvero, per la creazione di nuovi luoghi di apprendimento alternativi alle classi curricolari. Per la creazione di questi luoghi, gli studenti, sia facilitatori che tirocinanti, si sono messi alla prova e hanno affrontato le proprie ansie e insicurezze. A volte da soli, ma avendo a loro volta uno spazio di condivisione, un tempo per la lettura formativa, liberi di scegliere se attingervi o meno. Hanno fatto un passo fuori dalla propria *comfort zone*. Per usare le parole di due intervistati, i tirocinanti con il passare delle settimane hanno imparato a essere più a proprio "agio nel disagio". Dalla conversazione con il facilitatore S emerge in conclusione all'intervista:

Penso che più di essermi messa a mio agio, penso di aver imparato a essere un po' più a mio agio nel disagio. So che sembra un controsenso ma penso di essermi un po' imposta a non avere tutto organizzato e chiarissimo in testa per essere a mio agio e lavorare bene, ma di sforzarmi anche fuori dalla mia *comfort zone* a provare a trovare quello che potevo fare e i miei punti di forza anche se comunque non sempre tranquillissima, non sempre al massimo della stabilità. Va a mio vantaggio, anche oggi.¹⁸⁹

Anche nell'intervista a Z si può ritrovare la stessa espressione: "Mi sono sentita a mio agio ma a disagio. A mio agio proprio perché non mi sentivo giudicata ma a disagio perché non riuscivo a esprimermi e non capivo realmente le cose che dicevano gli altri."¹⁹⁰ Pertanto, sono riusciti a sentirsi a proprio "agio nel disagio" tramite la condivisione di elementi di *comfort* con gli altri partecipanti. Ciò richiama i momenti transizionali e lo spazio transizionale, teorizzati da Winnicott (1971) e ripresi nel 2005 da Ellsworth. Per Ellsworth, lo spazio transizionale è quello spazio "between an

¹⁸⁹ Intervista a S, LM2 durante VR2, LICAAM, facilitatore, 30 novembre 2022.

¹⁹⁰ Intervista a Z, LT1 durante VR2, LICSAAM indirizzo umanistico, tirocinante, 30 novembre 2022.

experience and our habitual response to it. It gives us time and space to come up with some other way of being in relation at that moment.”¹⁹¹

Lo spazio transizionale può essere visto come lo spazio e il tempo tra l’esperienza, la parte sconosciuta, per alcuni fonte di disagio, che era VR2 e la risposta abituale degli studenti, fonte di agio, che, nel caso dei facilitatori, era monitorata tramite le riflessioni ricerca-azione. In questo modo, grazie all’opportunità offerta da questo spazio e momento di transizione, gli studenti partecipanti hanno avuto modo di mettersi in relazione con lo sconosciuto, avvicinare persone nuove e argomenti nuovi e riflettere su di essi per trarne le proprie conclusioni. Dunque, dall’inizio del progetto, è come se gli studenti entrando negli spazi “Discord” e “conversazione libera” fossero entrati in uno “spazio transizionale”. Gli elementi di *comfort*, come iniziare il meeting o la lezione parlando delle proprie giornate e dei propri *hobby*, chiacchierare dei propri interessi e passioni, possono essere pensati come degli “oggetti transizionali” utili per navigare all’interno dello spazio transizionale.

Winnicott in quanto pediatra e psicologo aveva preso in considerazione come casi di studio ciò che poteva osservare, quindi prevalentemente i genitori e i loro bambini fino ai 20 mesi con i loro giocattoli, dunque oggetti transizionali concreti. Tuttavia, Ellsworth, riprende la teoria anni dopo e la applica a più ambiti, come a quello del cinema, e non solo ai bambini ma a chiunque voglia apprendere.¹⁹² Così si amplia la visione dell’oggetto transizionale come non solo materiale, ma anche astratto come può essere il *comfort*, nei vari modi in cui può essere considerato: di tipo materiale, per esempio le slide, oppure di tipo emotivo, come la condivisione.

4.2.4 Dal *comfort* e il “conosciuto” all’esperienza

Chi scrive è stata coinvolta in prima persona nelle attività del progetto VR2 e ha potuto osservare da vicino e sperimentare queste dinamiche: non sempre portare metaforicamente fuori una parte della propria *comfort zone* è stato di ostacolo agli *empowerment*. Piuttosto, tramite quell’“oggetto transizionale” che è percepito come

¹⁹¹ ELLSWORTH, *Places of Learning...*, cit., p. 64.

¹⁹² ELLSWORTH, *Places of Learning...*, cit., pp. 123-124.

comfort si arriva a un nuovo luogo in cui gli studenti stessi, che erano in transizione, arrivano “trasformati” rispetto al punto di partenza e consapevoli di sé, *empowered*. Questo perché anche quell’elemento di *comfort* individuale che viene condiviso con gli altri, tramite il dialogo tra pari ha le potenzialità per diventare qualcosa di nuovo e innescare l’esperienza. Durante le interviste è emerso per esempio:

A me piacerebbe insegnare negli istituti secondari, quindi alle “Superiori”, e ovviamente un docente deve farsi un’idea del tipo di docente che vuole essere e Virtual Ryuugaku 2 e il corso di Glottodidattica sicuramente hanno spinto molto queste riflessioni e a pensare su queste domande, che mi sono state indispensabili, se non ci fossero state prima o poi me le sarei dovute fare inevitabilmente. Quindi, proprio è anche una riflessione che ti spinge a essere più consapevole di te stesso, ciò che sei, ciò vuoi fare, ciò che vorresti essere, come ...¹⁹³

[VR2] mi ha spinto a migliorarmi e aiutarmi ad essere più *confident*, anche solo per una soddisfazione personale.¹⁹⁴

Sentirsi consapevoli di sé, *empowered* sono gli obiettivi di una (glotto)didattica critica e trasformativa. Anche Ellsworth usa l’aggettivo “trasformativo” quando parla della relazione che si instaura tra noi e gli altri, tra le persone, quando si fa uso di un oggetto transizionale, dunque quando si è in uno spazio transizionale.¹⁹⁵ Ellsworth nel suo studio, riprende la “coperta di Linus” come un esempio di “oggetto transizionale” e per coincidenza anche il facilitatore S (S, LM2, LICAAM, SDG 7) nella quarta settimana parla di abbandonarla.¹⁹⁶ La transizione dallo spazio di VR2 in cui si era inseriti e si era degli attori individuali, si direbbe in corso. Si va verso un luogo di apprendimento in cui si accetta il disagio per poter apprendere e cimentarsi in nuovi approcci. In conclusione: “transitional space opens up a potential for learning about the outside without obliterating the inside.”¹⁹⁷

¹⁹³ Intervista a R, LM1 durante VR2, LICAAM, facilitatore, 13 dicembre 2022.

¹⁹⁴ Intervista a T, LT2, LICSAAM indirizzo economico-giuridico, partecipante a conversazione libera non tirocinante, 6 dicembre 2022.

¹⁹⁵ “We use transitional objects to imaginatively put our selves in a transformative relation with the outside.” ELLSWORTH, *Places of Learning...*, cit., p. 60.

¹⁹⁶ ELLSWORTH, *Places of Learning...*, cit., p. 60.

¹⁹⁷ ELLSWORTH, *Places of Learning...*, cit., p. 61.

Prima di arrivare a questa idea, tuttavia, era stata presa in considerazione anche quella di nonluogo di Marc Augé. Nel capitolo 2, chi scrive l'ha presentata come una teoria scelta per la sua attualità, ma vi è anche un'altra ragione. La teoria dei nonluoghi era stata presa in considerazione dopo che chi scrive ha letto ed è stata testimone della fatica, degli sforzi e talvolta del malessere di alcuni facilitatori. Proprio per il clima di gruppo che si era creato durante le lezioni di Glottodidattica, chi scrive ha percepito con empatia le sensazioni durante la lettura dei diari di bordo nel corso di VR2. Ci si potrebbe domandare se per alcuni partecipanti, il progetto alla fine non sia stato solo un luogo di passaggio. Così come le autostrade, il supermercato e i terminal degli aeroporti lo sono per gli individui senza identità di Augé.¹⁹⁸ Dunque, prima di iniziare con l'analisi dei dati, ci si è chiesti se i luoghi creati che si sono percepiti durante il progetto fossero più dei luoghi di apprendimento, trasformativi, o dei nonluoghi. Le considerazioni fatte finora dimostrano che nella maggior parte dei casi presi in considerazione, quando l'identità e l'autonomia degli studenti sono state rispettate, si parla di luogo di apprendimento. Quando un facilitatore o una CEL hanno preso delle decisioni al posto degli studenti, senza perciò considerare gli obiettivi e gli interessi degli studenti stessi, a quel punto forse si parla di nonluogo, così come presentato da Marc Augé. Parlare di nonluogo in riferimento al progetto, potrebbe attribuire una "qualità negativa" a VR2.¹⁹⁹ La qualità negativa della teoria la riconosce Augé stesso e riprende la stessa idea anche Daniele Demarco (2018), che ne fa un commento nel suo studio "I concetti di spazio e di luogo nell'immaginario occidentale contemporaneo. Per una definizione dell'esperienza nella surmodernità" ed affianca l'idea di nonluogo a quella di eterotopia di Michel Foucault.²⁰⁰ Sebbene si potrebbe essere portati a pensare che le due teorie, nonluogo ed eterotopia, siano simili, in realtà sono ben diverse. Foucault parla delle eterotopie come "contro-spazi", presenti e rintracciabili in ogni società.²⁰¹ Chi vede uno spazio come un'eterotopia, vede l'inversione di uno spazio già esistente, il suo *miroir* (specchio).²⁰² I nonluoghi potrebbero essere considerati come

¹⁹⁸ Si può leggere anche: "Lo spazio del nonluogo non crea né identità singola, né relazione, ma solitudine e similitudine." AUGÉ, *Nonluoghi*, cit., p. 114.

¹⁹⁹ AUGÉ, *Nonluoghi*, cit., p. 99.

²⁰⁰ DEMARCO, "I concetti di spazio e...", cit., pp. 21-22.

²⁰¹ FOUCAULT, *Utopie. Eterotopie...*, cit., p. 12.

²⁰² FOUCAULT, "Des espaces autres...", cit., p. 15.

un'inversione, come lo specchio, dei luoghi antropologici? L'impianto teorico di entrambe le teorie andrebbe approfondito ulteriormente e dunque non sorprende che studiosi come Demarco e Arun Saldanha (2008) sottolineino le problematicità di tali concetti.²⁰³ Foucault stesso non era andato oltre nella teorizzazione del concetto di eterotopia. Sebbene non sia l'eterotopia una delle teorie scelte per l'analisi dei luoghi, se ci si chiede se gli spazi di VR2 possono essere considerati delle eterotopie, dal punto di vista di chi scrive la risposta è affermativa. Perché sia nei diari di bordo che nel corso delle interviste si è percepito un paragone tra VR2 e le classi curricolari. Dunque, gli spazi di VR2 potrebbero essere considerati e studiati come specchio di altre classi curricolari di lingua giapponese che utilizzano metodologie didattiche differenti.

Un'ulteriore correlazione tra il fattore *comfort*, in senso ampio come abbiamo visto finora, e il processo di creazione di un luogo di apprendimento, si riflette sull'operato e le scelte dei facilitatori. Finora si è parlato di negoziazione di *comfort* per il raggiungimento degli *empowerment*. Tuttavia, come si leggerà nella sezione successiva, un eccesso di *comfort* può ostacolare i processi di crescita e di ottenimento dell'*empowerment*. Si potrà notare che, talvolta, piuttosto che proiettare fuori dalla *comfort zone* un elemento di *comfort* e potersene gradualmente separare per far sì che si trasformi in qualcosa di nuovo, i facilitatori hanno scelto di "semplificare" gli argomenti trattati. Studiare queste dinamiche porterà a una possibile risposta alla seconda delle due domande di ricerca.

4.3 Influenza del fattore *comfort* sull'azione dei facilitatori

Come si può leggere nella prima parte del Capitolo 4 – Analisi, l'inizio di VR2 ha costituito per i facilitatori un'uscita dalla *comfort zone*. Nell'arco della prima settimana, si nota che la reazione istintiva è stata quella di provare a reintrodurre

²⁰³ Vedere Demarco che parla della definizione di nonluogo di Augé del 1992 come "suggestiva, ma molto problematica, ricca di implicazioni e di sfumature." DEMARCO, "I concetti di spazio e...", *cit.*, p. 21. Mentre per quanto riguarda le critiche mosse al concetto di eterotopia di Foucault, Saldanha trova la problematicità della teoria nel suo essere "assoluta": "Foucault seems to believe he has access to the hidden structures of society, which designate some spaces as absolutely other." Arun SALDANHA, "Heterotopia and Structuralism", *Environment and Planning A*, 40, 2008, p. 2088. Per vedere come questa problematicità è stata affrontata, si rimanda a Peter JOHNSON, "The Geographies of Heterotopia", *Geography Compass*, 7, 11, 2013, pp. 790-803.

elementi di *comfort*, come per esempio ristabilire una routine. O, in altri casi, un facilitatore ha scritto di aver “alleggerito” la lezione, parlando di temi di quotidianità prima di passare al dialogo sugli SDGs.²⁰⁴ Un altro facilitatore fino a metà progetto ha mantenuto le slide perché davano sicurezza e rendevano più comprensibili i contenuti. La tendenza a non affrontare alcuni argomenti, o a semplificarli, perché l’insegnante li considera troppo difficili per gli studenti è ciò che si chiama *sheltering* e come metodologia rientra nella *sheltered education*. Anny Fritzen (2011) ne parla nel suo studio “Teaching as Sheltering: A Metaphorical Analysis of Sheltered Instruction for English Language Learners”. Fritzen intervista tre insegnanti e per i tre casi di studio propone tre idee diverse di *sheltering education*, parla di: “sheltering as protection”, “sheltering as nurturing” (*mothering*) e “sheltering as separation”.²⁰⁵ In tutti e tre i casi, quando l’insegnante percepisce che un argomento è troppo “difficile” tende a semplificare gli argomenti o a presentare direttamente temi che risultano “facili” e il suo ruolo muta da quello di “insegnante” a quello di “protettore”.²⁰⁶ Considerato il termine italiano con cui sono indicati i *daihyōsha*, cioè “facilitatori”, chi si è ritrovato in quel ruolo e chi legge potrebbe pensare che “facilitare” i contenuti fosse una delle loro responsabilità. In realtà, si trattava del contrario, dal momento che sono state scelte la metodologia *action-research* e una glottodidattica critica e trasformativa senza livelli, la *No-Level Brick Language Education*. Nella loro posizione, ciò che andava facilitato era l’apprendimento, tramite il dialogo e in un rapporto orizzontale con gli studenti. I facilitatori, nonostante il nome, dovevano resistere alla spinta verso l’eccesso di *comfort*, verso la sicurezza di facilitare gli argomenti. Riprendendo Gramsci, si può dire che avrebbero dovuto “resistere alla tendenza di render facile ciò che non può esserlo senza essere snaturato.”²⁰⁷

Sebbene la tendenza iniziale sia stata quella di “facilitare” gli argomenti e la conversazione tramite un’azione di alleggerimento dei temi, grazie alle riflessioni ricerca-azione, alle letture critiche e al dialogo con tutti i partecipanti a Glottodidattica,

²⁰⁴ Diario di bordo di D, LM2, LICAAM, SDG 1-2, settimana 5, 5 novembre 2021.

²⁰⁵ Anny FRITZEN, “Teaching as Sheltering: A Metaphorical Analysis of Sheltered Instruction for English Language Learners”, *Curriculum Inquiry*, 41, 2, 2011, pp. 193-202.

²⁰⁶ FRITZEN, “Teaching as Sheltering...”, *cit.*, p. 204.

²⁰⁷ GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, *cit.*, p. 503.

alcuni facilitatori si sono interrogati sin dalla prima settimana se non stessero facendo da “mamma chioccia”. In altre parole, si sono chiesti se non stessero applicando un approccio di *mothering*, che, secondo quanto studiato da Fritzen, consiste nel considerare gli studenti come non ancora pronti al mondo, che vanno allevati e preparati in un ambiente diverso e lontano da “harsh realities of life and school”.²⁰⁸ Le riflessioni sono state molteplici, e se ne riportano alcune di seguito:

Sono mamma chioccia? Inclusionione o protezione? --> fare più ricerca su critical thinking e glottodidattica maieutica. (O, LM2, LEISAAM, SDG 16, settimana 1, 8 ottobre 2021)

-Stiamo facendo non tanto “mamma chioccia” ma ... stiamo centrando il nostro ego? Sono contenta perché mi sono sentita figa e brava oppure sto migliorando dal punto di vista di facilitator* maieutic*? Siamo egocentrici o stiamo veramente cercando di fare il facilitatore? In parte è vero che mi sono incentrata troppo su di me, vittima delle mie manie di controllo e di perfezionismo. Tendo a prendermi carico di tutto, ma non voglio essere un leader autoritario che si impone. (A, LM2, LICAAM, SDG 14-15, settimana 2, 15 ottobre 2021)

Tuttavia, devo ammetterlo: in questo gruppo sento di non avere più l’entusiasmo e la fiducia che avevo all’inizio. Mi scoccia perché sono la 代表者 [*daihyōsha*] e *mi sento responsabile (sto volutamente evitando la parola “colpevole”: avevo l’istinto di scriverlo)...* ma al contempo penso di aver fatto quello che mi era possibile per stimolare senza dare la pappa pronta. La verità è che penso che i ragazzi non siano fortemente motivati e che vogliano fare il minimo indispensabile per avere i crediti di tirocinio. Ho proposto di avere scambi in generale e in qualunque momento, non per forza relativi alle SDG, ma per cercare di avvicinarci... l’ho detto in più modi diversi durante tutti i meeting. Ma nulla. [...] *Io sento che hanno un po’ tutti abusato della mia disponibilità e pazienza.* Comunque non voglio mollare, prendo atto della situazione e continuerò a cercare soluzioni. (A, LM2, LICAAM, SDG 14-15, settimana 5, 5 novembre 2021)
(corsivo aggiunto dall’autrice della tesi)

Dai commenti precedenti, tramite le metafore utilizzate, si può notare che i facilitatori fossero consapevoli che il loro compito non era quello di rendere il giapponese più “facile”. Anche nelle interviste a un anno di distanza, un altro facilitatore usa la

²⁰⁸ FRITZEN, “Teaching as Sheltering...”, *cit.*, p. 196.

metafora della “pappa pronta” quando chi scrive ha chiesto: “Cosa ti ha fatto capire che si era creato un ‘bel clima’?”

Secondo me, la fiducia reciproca è necessaria. Capire che appunto ognuno sta dando il massimo senza cercare di sminuire, qualora magari quella persona non riesce a fare qualcosa, andiamo piuttosto a capire come possiamo riuscire a superare quello scoglio e, appunto, proseguire insieme. *Questo non deve diventare che io sono lì a dare la “pappa pronta”*. Però, se c’è un problema, dato che comunque la responsabilità è di tutti, si cerca quantomeno di provare ad aprirsi due nuove strade, nel senso che: se il problema è questo, e questa strada che si sta percorrendo non è più percorribile, allora insieme proviamo a vederne altre due.²⁰⁹

Le riflessioni su questo punto sono state ispirate dalla classe di Glottodidattica, grazie al dialogo tra facilitatori, organizzatori del progetto e ospiti. Il carico di responsabilità prese dal facilitatore, o affidate dagli studenti partecipanti al facilitatore in quanto tale, sono cruciali. Perché leggendo alcuni diari di bordo emerge che i facilitatori si stessero impegnando molto nella creazione di un luogo di apprendimento critico e trasformativo, tuttavia gli studenti, in alcuni casi, riconoscendo in loro la figura del leader e lasciando tutte le responsabilità sui facilitatori ostacolavano il processo. In quel momento, stava al facilitatore decidere come agire, che contromisure prendere per distribuire nuovamente le responsabilità all’interno dei gruppi. Anche nel sottocapitolo precedente si sono visti gli effetti del carico di responsabilità e di aspettative proiettate sui facilitatori e i tirocinanti. Non solo nel precedente diario di bordo di A (LM2, LICAAM, SDG 14-15), ma anche in altri, emerge la sensazione di “sentirsi in dovere” di fare, proporre, dire qualcosa:

A inizio lezione la paura è svanita in fretta, anche perché in quanto 代表者 [*daihyōsha*, facilitatore] *non volevo dare un’impressione di insicurezza* che avrei potuto trasmettere ai miei colleghi o addirittura agli studenti. (E, LM2, LICAAM, SDG 12, settimana 1, 10 ottobre 2021) (corsivo aggiunto dall’autrice della tesi)

I giorni sono stati intensi, per me c’erano ancora delle cose da chiarire, il gruppo cercava delle sicurezze e voleva sapere come procedere, una persona ha immediatamente chiesto chi fosse il

²⁰⁹ Intervista a R, LM1 durante VR2, LICAAM, facilitatore, 13 dicembre 2022.

“leader” ed *ho sentito la responsabilità di coordinare la situazione*. (H, studente per corsi singoli, SDG 4, settimana 1, 12 ottobre 2021) (corsivo aggiunto dall’autrice della tesi)

Tuttavia, sento abbastanza chiaramente una certa dipendenza degli studenti su “cosa porto io”, “cosa dico io”, ecc. Nessuno prende le redini della conversazione, rimango io (magari per *colpa mia!!!*) a prendere tanto spazio. (S, LM2, LICAAM, SDG 7, settimana 5, 4 novembre 2021) (corsivo aggiunto dall’autrice della tesi)

[Tirocinante] [n]onostante volesse parlare tanto non trovava mai le parole e non poteva usare il cellulare perché sotto carica. Allora la aiutavamo noi con i nostri telefoni. Ugualmente però non si riusciva a instaurare una conversazione con lei e questo si vedeva che la frustrava visibilmente, anche le sue proposte non avevano niente a che fare con la partnership e quando gli altri glielo facevano notare (con poco tatto devo dire...) il discorso si arenava. Io in quei momenti cercavo di valorizzare ugualmente le sue proposte dicendo a cosa mi aveva fatto pensare ciò che aveva detto e questo riusciva a rendere di nuovo partecipi all’interno del gruppo. È successo più di una volta e infatti questa lezione mi ha stancata parecchio, sono uscita dalla classe con la testa che scoppiava per quante idee avevo provato a tirare fuori. (V, LM2, LICAAM, SDG 17, settimana 5, 4 novembre 2021)

Si percepisce che alcuni facilitatori provino del senso di colpa e del malessere fisico. Era come se l’intero andamento dei gruppi di cui facevano parte dipendesse da loro, ma in realtà non era così. Il progetto sin dal titolo prevedeva “collaborazione” e condivisione delle responsabilità, per arrivare a fine VR2 *empowered* tramite l’uso della lingua giapponese. I PA hanno fatto leva il più possibile su questi due punti, collaborazione e condivisione, ma non sempre si riusciva davvero a liberarsi del timore del giudizio, dell’errore e della responsabilità, finendo per caricare di aspettative la persona riconosciuta come “leader” del gruppo. Per sovvertire queste dinamiche, tra la quinta e la settima settimana (1 novembre 2021 – 21 novembre 2021), a partire dalla classe di Glottodidattica è stato proposto di svolgere un esperimento nei vari gruppi Discord e di conversazione libera. L’esperimento consisteva nel lasciare i gruppi a svolgere le attività settimanali privati della figura del facilitatore. Dalla sopravvivenza o dal collasso dei gruppi senza la presenza del facilitatore, si potevano raggiungere vari obiettivi:

1) svelare se vi era stata responsabilità condivisa fino a quel momento o meno;

2) far cambiare punto di vista ai facilitatori. Guardando il gruppo dall'esterno si è potuta smentire l'idea di studenti di "primo/secondo anno = bimbi/ infantili/ incapaci"²¹⁰ che era emerso dopo uno scambio di e-mail con una CEL e a lezione di Glottodidattica quando un facilitatore sosteneva non servisse quel tipo di esperimento;

3) Far sì che gli studenti stessi si rendano conto che non ci sono argomenti che sono troppo "difficili" per loro e che hanno le potenzialità per approcciare qualunque ambito, se motivati.

In alcuni casi l'autonomia degli studenti non è affatto emersa e si traduce in una concentrazione delle attività e delle responsabilità sul facilitatore fino a quel momento.

Per esempio:

Questa settimana, di comune accordo con le altre ragazze italiane, abbiamo deciso di fare un esperimento. Il ragionamento alla base è stato: "il concetto cardine di questo progetto è empowerment giusto? Ne abbiamo mai riscontrato nei FJ [partecipanti dal Giappone]? *È da inizio progetto che gli diamo la pappa pronta e loro fanno il minimo indispensabile semplicemente per dire "ho fatto il mio" no?* Proviamo a lasciarli da soli per tutto il weekend e non citare mai la data di scadenza per il prossimo articolo ... vediamo se si fanno vivi in qualche modo."

Risultato: Il nulla cosmico! (D, LM2, LICAAM, SDG 1-2, settimana 7, 18 novembre 2021)
(corsivo aggiunto dall'autrice della tesi)

Una cosa di cui mi sono accorta grazie a questo esperimento è che tutti vanno alla ricerca di una persona che somigli a una guida. [Tirocinante LM1 LEISAAM] è stato messo in posizione di studente più grande e ha fatto domande a [tirocinante LT2 LICSAAM indirizzo umanistico] e [tirocinante LT3 indirizzo umanistico]. (V, LM2, LICAAM, SDG 17, settimana 5, 4 novembre 2021)²¹¹

In altri, invece, l'autonomia è stata ampiamente trasmessa motivando gli studenti di conversazione libera a partecipare ancora più attivamente a VR2, nonostante non fossero tirocinanti:

²¹⁰ Diario di bordo di R, LM1, LICAAM, SDG 6-11, settimana 6, 11 novembre 2021.

²¹¹ Originale in giapponese. 「この実験のおかげで気づいたことは、みんなはガイドのような人を探すことです。[tirocinante LM1]さんは、先輩として私の立場みたいにして、[tirocinante LT2]さんと[tirocinante LT3]さんに質問をしました。」

Gli studenti hanno reagito meglio di quanto io mi potessi aspettare, hanno parlato per tutta la lezione autonomamente (alla faccia del sicuramente non riusciranno hahaha). Non hanno solo chiacchierato, hanno proprio discusso degli SDGs e alcuni gruppi (senza essere stati sollecitati) hanno proposto anche delle soluzioni pratiche ai problemi in questione. Questo è successo sia il martedì (in cui sono riuscito ad avere un feedback da ogni piccolo gruppo) che mercoledì. Il mercoledì è stato bellissimo tornare gli ultimi minuti nel gruppo e sentirsi dire: “abbiamo parlato di [...] e abbiamo deciso di scrivere un blog per farci sentire!” (R, LM1, LICAAM, SDG 6-11, settimana 6, 11 novembre 2021) (omissione del facilitatore R)

La scrittura e pubblicazione di un articolo sul blog era uno dei compiti settimanali dei PA cafoscarini e dal Giappone, non rientrava nelle mansioni degli studenti di conversazione libera non tirocinanti. Eppure, anche i non tirocinanti si sono sentiti interessati e motivati a tal punto da voler prendere l’iniziativa e fare sentire la propria voce anche fuori dalla classe. Prima di iniziare con l’esperimento, alcuni studenti non avevano accettato la proposta dell’esperimento di una lezione senza facilitatore con entusiasmo e anche il primo impatto alle attività è stato percepito come “strano”:

Quando ho spiegato l’esperimento davanti la classe mi sono ritrovata colpita da occhi spalancati, sguardi che mi dicevano “perché? Perché mi stai facendo questo?” [CEL] mi è stata di supporto per incoraggiare tutti. [...]Quando sono rientrata nel pg, a dieci minuti dalla fine della lezione, [non tirocinante LT2] e [tirocinante LT1 LICSAAM indirizzo umanistico] stavano aiutando [studente giapponese in scambio] a imparare alcune parole in italiano tra quelle che fino a quel momento avevamo usato più spesso per parlare di partnership “dati”, “collaborazione”, “emissione di co2” e anche di più semplici per esempio “ieri”, “oggi” e “domani”. Mi hanno detto che all’inizio è stato parecchio “おかしかった、、、二人きりで話すのは。” [strano ... parlare solo in due] Mi raccontato [*sic!*] brevemente che hanno parlato di cop26 e hanno fatto un confronto dei dati tra tutti i paesi. È stato interessante seguire le riflessioni e gli esempi che hanno fatto rendendo noi stessi paesi. (V, LM2, LICAAM, SDG 17, settimana 6, 13 novembre 2021)

La scelta dell’aggettivo “strano” e la paura iniziale comunicata dagli sguardi potrebbe essere correlata alla sensazione che hanno alcuni studenti di sentirsi: “**Giustificati a**

non essere autonomi perché tanto avranno la prof a guidarli.”²¹² Anche uno dei commenti precedenti riportati nel sottocapitolo 4.1.2 dimostra come in partenza gli studenti di conversazione libera si ritenevano non in grado di affrontare alcuni argomenti e che qualcuno da fuori avrebbe dovuto provvedere per loro ai materiali.²¹³ Si nota che la persona intervistata T (LT2 LICSAAM indirizzo economico-giuridico) avesse già a disposizione la soluzione al suo disagio di partecipare a lezione senza il lessico adeguato, tuttavia era in attesa che qualcuno facesse per lei quella ricerca. Prima dell’esperimento, durante il progetto, i facilitatori hanno risposto alle “giustificazioni” degli studenti, per mettere a proprio agio tutti gli studenti e per far sì che si sentissero motivati a partecipare attivamente alle attività di VR2 e del modulo di conversazione libera. È in quel momento, quando i facilitatori hanno risposto alla necessità di agio, che probabilmente la negoziazione del *comfort* è andata a senso unico. Come specularmente è andata a senso unico quando il facilitatore ha assecondato solo il proprio bisogno di *comfort*, decidendo da sé tutti gli argomenti e tutti i momenti della lezione, parlando davanti a studenti che avrebbero dovuto solo ascoltare e non interagire. Il primo scenario, con il facilitatore/leader che continua a mettere a proprio agio gli studenti, è sfociato nella concentrazione delle responsabilità sul facilitatore. Perché ci si aspettava che un facilitatore/leader in quanto tale dovesse continuamente assecondare gli studenti, metterli a proprio agio, sollevarli dai propri compiti; fare e dire cose al posto loro. Grazie all’esperimento, tutto lo spazio occupato dall’ego del facilitatore/leader per far sentire tutti sicuri e a proprio agio in qualunque momento, è stato liberato e ha lasciato spazio all’autonomia degli studenti.

Il secondo scenario, con il facilitatore/leader che asseconda la sua necessità di *comfort*, si verifica nelle lezioni dell’inizio, quelle in cui vi era una certa resistenza ad abbandonare la propria “coperta di Linus”. In questo caso, al contrario del primo

²¹² Grassetto come nell’originale. Dario di bordo di R, LM1, LICAAM, SDG 6-11, settimana 6, 11 novembre 2021.

²¹³ Si fa riferimento all’intervista al commento: “Bastava anche solo inviare degli articoli che sarebbero potuti essere utili per capire di cosa poi avremmo parlato. Con magari un giapponese semplice o anche solo in inglese. Comunque ci sono su internet un sacco di siti in inglese, sia in giapponese, che spiegano queste cose che possono essere delle risorse utili per lo studio. Quindi anche solo una minima preparazione da questo punto di vista sarebbe stato estremamente utile.” Intervista a T, LT2 durante VR2, LICSAAM indirizzo economico-giuridico, partecipante a conversazione libera non tirocinante, 6 dicembre 2022.

scenario, le voci degli studenti non sono state ascoltate e valorizzate. Questi due scenari sono i due estremi, nel mezzo vi sono tutti i tentativi di distribuzione equa delle responsabilità e i momenti in cui vi è stata una condivisione dei propri interessi e bisogni e una mediazione tra di essi.

In conclusione, si osserva che il facilitatore si impegnava per fare sentire tutti a proprio agio e in quei momenti talvolta vi è stata la tendenza ad assecondare gli studenti in tutti i loro bisogni. Così facendo si è creata una differenza tra momenti di “agio” e di “disagio”, momenti “facili” e momenti “difficili” agli occhi degli studenti coinvolti nelle attività. Il facilitatore nel suo ruolo e con le sue proposte diveniva l’arbitro di questa distinzione, sia su Discord che in classe, e perciò è stato frainteso dagli studenti e visto come un “leader” o un insegnante con approccio top-down che sa molto di più degli studenti ed è incaricato dell’organizzazione. Resta da chiedersi, dunque, fino a che punto sia bene negoziare il *comfort*? Perché un eccesso di *comfort* porta ad adattarsi, a non prendersi responsabilità e a reiterare le dinamiche che talvolta avvengono nelle classi “tradizionali”. Un eccesso di *comfort* porta a un’educazione depositaria in cui il facilitatore/leader è visto come il ricettacolo delle risposte corrette. Con un eccesso di *comfort* si è ben lontani da una glottodidattica orizzontale, critica e trasformativa. Per quanto difficile e frustrante, le riflessioni *action-research* hanno aiutato i facilitatori a orientarsi tra i due poli, tra quello dell’educazione depositaria e quello della *Critical pedagogy-transformative/problem-posing education*.²¹⁴ Delle soluzioni dunque potrebbero essere: 1) aumentare la consapevolezza sul *comfort* e i suoi effetti sui luoghi di apprendimento e gli studenti; 2) la proposta di uno dei rispondenti al questionario finale:

Toglierei la figura del 代表者 [*daihyōsha*, facilitatore]. Penso che l’etichetta porti istintivamente a considerarlo un “capogruppo” creando distinzione sociale.²¹⁵

²¹⁴ MARIOTTI, “IT development and the...”, *cit.*, p. 114.

²¹⁵ LM2 LEISAAM, in risposta alla domanda: “Come si potrebbe concretamente migliorare la partecipazione a questo progetto?”, Appendice 4, 2 novembre 2021.

4.4 Cosa rimane a un anno di distanza?

Guardare a distanza VR2 porta a realizzare con impatto quali sono le potenzialità di crescita personali e interpersonali, di sviluppo di *empowerment* che vengono messe a disposizione degli studenti dell'Università Ca' Foscari Venezia fuori dal contesto classe curricolare conosciuto. A un anno di distanza, rileggere di nuovo quanto ci si fosse messi in discussione con tutte le domande che ci si è posti durante VR2 mostra chiaramente il percorso di insegnanti in erba. Sono state tante le domande inerenti al proprio operato, grazie alle riflessioni ricerca-azione e alla condivisione costante durante la lezione di Glottodidattica. Ogni settimana era accompagnata da nuovi interrogativi e anche questo per alcuni poteva essere fortemente destabilizzante. Per esempio, nei sottocapitoli precedenti si è letto di alcuni facilitatori che hanno ammesso apertamente di provare difficoltà nell'aprirsi agli altri e nel mettersi in discussione. Tuttavia, nonostante il percepito disagio nell'organizzare le attività con gli altri, i malesseri e le insoddisfazioni, tra i 13 facilitatori nessuno ha gettato la spugna. Già in alcuni commenti precedenti si leggevano espressioni come “non mi arrendo!”²¹⁶ e “non voglio mollare”.²¹⁷ Grazie al supporto reciproco e alla collaborazione che si era instaurata tra gli studenti, all'interno del progetto e all'interno del corso di Glottodidattica. Anche vedere gli sforzi degli altri è stata fonte di motivazione.²¹⁸ Se i gruppi Discord fino alla fine sono stati un po' più statici a causa delle autorizzazioni delle chat Discord, a conversazione libera talvolta si usciva dalla lezione assegnata e se ne seguivano di aggiuntive per offrire supporto ai facilitatori:

Ci sono stati momenti di disagio in un gruppo di *jiyū kaiwa* [conversazione libera] a cui poi ho preso parte, anche se non appartenevano a me, perché c'era un ragazzo Asperger e, da un lato, era un po' “bullizzato” dagli altri compagni del suo corso, dall'altra si volevano impegnare, ma queste determinate problematiche, magari non comprese da tutti. [...] Anche se, pure lì in realtà, alla fine, comunque si è concluso tutto abbastanza bene! Addirittura questo ragazzo era davvero

²¹⁶ Diario di bordo di D, LM2, LICAAM, SDG 1-2, settimana 1, 10 ottobre 2021.

²¹⁷ Diario di bordo di A, LM2, LICAAM, SDG 14-15, settimana 5, 5 novembre 2021.

²¹⁸ “Sicuramente delle cose avrebbero potuto essere gestite meglio, ma io ho cercato di dare il mio contributo all'attività il meglio che ho potuto ed ho visto tutti fare lo stesso.” (H, studente per corsi singoli, SDG 4, settimana 8, 25 novembre 2021)

felice di Virtual e di tutto il progetto. [...] La persona che ha fatto da facilitatore in quel gruppo, è stata colpita anche dal disagio che ha provato nel dire “ok, ma io non so minimamente come approcciarmi, cosa devo fare in questi casi?” Lei poi è andata a fare un corso di pedagogia della disabilità, che ho fatto anche io con lei e ci siamo ritrovati lì. Però probabilmente quella persona non l'avrebbe mai fatto se non avesse avuto questa situazione di disagio.²¹⁹

C'è chi grazie a VR2 ha iniziato nuovi percorsi, a partire dai disagi che c'erano stati durante il progetto. Sono state molte le domande che ci si è posti durante VR2, destabilizzanti anche, ma tutte hanno aiutato alla costruzione di un clima di fiducia e di un luogo in cui sentirsi a proprio agio per condividere e per trovare soluzioni. Alcune delle domande sono state riportate in precedenza e se ne aggiungono altre di seguito:

Mi è capitato più volte di trovarmi a pensare “bene, e ora cosa dovrei fare?”(D, LM2, LICAAM, SDG 1-2, settimana 1, 10 ottobre 2021)

Nonostante il progetto mi piaccia moltissimo, sento che c'è qualcosa che non va, e non capisco cosa possa essere. Sono molto stanca, e in certi momenti mi sento estremamente demotivata e overwhelmed. [...] Mi metto costantemente in discussione, e continuo a (ri) domandarmi... cosa significa essere Daihyousha? (A, LM2, LICAAM, SDG 14-15, settimana 3, 20 ottobre 2021)

Stavolta anche la CEL ha partecipato alla conversazione, e forse è stata la presenza della professoressa a farli sentire più a disagio? [...] Come giustamente ha detto [facilitatore] dopo, parlandone con me, non era magari perché volevano rimanere “con l'amica/o” piuttosto che per interesse personale? O perché ormai si sono un po' adagiati col tema e abituati alla mia presenza? (S, LM2, LICAAM, SDG 7, settimana 5, 4 novembre 2021)

Cosa ho sbagliato con [LM1 non tirocinante]? Non sono stata abbastanza attenta ai suoi bisogni? Non ho instaurato un dialogo alla pari? (U, LM2, LICAAM, SDG 5, settimana 6, 11 novembre 2021)

Queste domande e le riflessioni hanno portato a conclusioni del progetto diverse. Per esempio c'è chi ha realizzato:

²¹⁹ Intervista a R, LM1 durante VR2, LICAAM, facilitatore, 13 dicembre 2022.

- Che prima di chiedere a una persona di andare verso lidi lontani e buttarsi negli argomenti, bisogna farsi sentire vicini, anche a partire dalla cosa più semplice. (V, LM2, LICAAM, SDG 17, settimana 7, 18 novembre 2021)

E chi invece rifiuta in maniera netta qualunque elemento di *comfort*:

[N]ella didattica, le situazioni “sicure” ed i complimenti basati su gerarchie accettate come inamovibili sono transitorie. [...] Se rifiutiamo tutto ciò che non riusciamo a gestire con gli strumenti prefabbricati nella nostra comfort zone, non possiamo mai costruire nulla di nuovo o attuare cambiamenti significativi. (U, LM2, LICAAM, SDG 5, settimana 8, 23 giugno 2021)

Tra i due estremi, ci sono le esperienze degli altri facilitatori che hanno negoziato elementi di *comfort* e di *discomfort*. Grazie alle interviste, si conoscono alcuni degli effetti che il progetto ha avuto sulle vite dei partecipanti intervistati a un anno di distanza dalla conclusione. Sono state sviluppate competenze tecniche, legate all’uso di WordPress per la pubblicazione sul blog NoLBrick dell’articolo della settimana e anche nell’uso di Google Drive:

[I]o prima di Virtual ancora non sapevo utilizzare WordPress; mi ha aiutato moltissimo anche a utilizzare Drive che, utilizzavo anche prima, ma non a questi livelli ed è stata una skill che mi è stata molto utile per il tirocinio che ho fatto dopo. Quello che ho imparato durante il Virtual mi è tornato molto comodo, sia a livello tecnico che emotivo e relazionale.²²⁰

La componente emotiva e quella relazionale sono sempre presenti, così come sono presenti le sensazioni di sentirsi più sicuri di sé e partecipativi nella vita accademica, senza pensare troppo agli “errori” e a chi giudica il livello di competenza di lingua giapponese:

Mi ha spinto a migliorarmi e aiutarmi ad essere più *confident*, anche solo per una soddisfazione personale. Di poter dire: “Riesco a dire queste cose. Posso dirle. Non ho paura di dirle. Non mi sento in imbarazzo anche se sbaglio.”²²¹

²²⁰ Intervista a D, LM2 durante VR2, LICAAM, facilitatore, 3 dicembre 2022.

²²¹ Intervista a T, LT2 durante VR2, LICSAAM indirizzo economico-giuridico, partecipante a conversazione libera non tirocinante, 6 dicembre 2022.

Poi sono andato avanti, ho continuato le lezioni di conversazione libera, conversato con altri metodi che hanno funzionato, a scuola ho cercato di parlare con altri *ryuugakusei* [studenti giapponesi in scambio] con cui sono ancora in rapporti. Di sicuro è stato un buonissimo e validissimo trampolino di lancio. Mentre per quanto riguarda il contenuto, diciamo che l'argomento che abbiamo trattato noi per quanto riguarda la mia vita, quello che faccio, non si applica a molte conversazioni.²²²

Si riconosce che per M (LT2 durante VR2, LICSAAM indirizzo umanistico) gli argomenti siano considerati ancora distanti, istituzionalizzati e poco alla portata degli studenti, sebbene la motivazione a parlare in lingua giapponese fosse alta. C'è chi, al contrario, si è lanciato in un nuovo progetto dopo l'altro per essere ancora più a contatto con gli SDGs e gli interessi sviluppati durante VR2, per continuare a fare qualcosa di concreto per il raggiungimento degli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile:

Dopo il progetto ero interessata dagli argomenti. Insomma, sentivo di voler fare altro, di voler sperimentare ancora un po' e mi sono iscritta a una sorta di challenge che fanno per gli studenti universitari, organizzata da una Fondazione. Ho partecipato, non ho vinto, però ho fatto questo progetto sulla sostenibilità sociale, sull'inclusione dei NEET, dei giovani che magari non studiano, non lavorano e come farli uscire da questa condizione. [...] Ho fatto anche un tirocinio nelle risorse umane in una organizzazione no-profit indiana. Nel giro di sei mesi sono successe un sacco di cose. E poi alla fine, è finito questo tirocinio e ne ho iniziato un altro presso la Fondazione che dicevo prima.²²³

Con un'altra risposta si riprende anche nuovamente quanto presentato in precedenza sul processo di crescita che è stato messo in atto e accolto dai partecipanti:

Come ti dicevo all'inizio, penso di essere cambiata e cresciuta rispetto all'anno scorso, [...] il progetto mi ha fatto capire che non ci sono argomenti che non sono alla mia portata. Ho imparato molto sulla crisi climatica. A livello interpersonale penso mi abbia insegnato a relazionarmi

²²² Intervista a M, LT2 durante VR2, LICSAAM indirizzo umanistico, partecipante a conversazione libera non tirocinante, 23 dicembre 2022.

²²³ Intervista a I, LM2 durante VR2, LEISAAM, tirocinante, 3 dicembre 2022.

senza preconcetti agli altri, a capire che ci sono ritmi diversi, modi di pensare diversi e a farmi pensare in modo più empatico e con meno rigidità nei confronti di altre persone.²²⁴

Prendere consapevolezza delle cose che sono cambiate, di cosa è andato e cosa non è andato all'interno del progetto, di come ci si è sentiti e di cosa si è costruito, può andare solo a favore di chi ha partecipato al progetto ed è entrato a contatto con i luoghi di VR2. La motivazione è di seguito. In uno studio, sul progetto “Virtual Business”, interno a VR1, dunque precedente a VR2, tenutosi presso il Dipartimento di Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea dell'Università Ca' Foscari Venezia e organizzato da Mariotti, Shoko Nishida (2021) scrive: “learners of Japanese can gain interpersonal experience and confidence where they are, even without visiting Japan, if they engage with other learners as “colleagues” and actively interact with them while using Japanese.”²²⁵ L'orizzontalità delle relazioni ha favorito lo sviluppo di competenze trasversali quali saper lavorare in gruppo e leadership, anche restando in Italia. Con lo scoppio della pandemia, non poter andare in Giappone era stato percepito come una perdita di occasioni per fare esperienze, tuttavia i progetti organizzati da Mariotti e lo studio di Nishida, dimostrano che in realtà è possibile fare esperienza di scambio, internazionale e interpersonale, e di *empowerment* anche tramite attività “virtual”. Lo studio di Nishida propone quanto emerso anche in questa ricerca: le ansie iniziali, le preoccupazioni, l'uscita dalla *comfort zone*, sono stati essenziali per innescare le dinamiche di *team building* e spingere i partecipanti a una collaborazione attiva e alla condivisione di responsabilità.²²⁶ Con questa ricerca, chi scrive ha voluto portare avanti questa affermazione, che parla di motivazione e impegno degli studenti durante un periodo pieno di incertezze come quello iniziato con il diffondersi della pandemia da COVID-19.

²²⁴ Intervista a S, LM2 durante VR2, LICAAM, facilitatore, 30 novembre 2022.

²²⁵ Shoko NISHIDA, “Working in Japanese Where You are Right Now: Internship Program at Ca' Foscari University as a Case Study”, *The 14th Next-Generation Global Workshop, Kyoto University Asian Studies Unit (KUASU)*, 2021, p. 24.

²²⁶ “The experience of overcoming confusion, anxiety and troubles throughout the Project was probably essential to foster a sense of teamwork among the participants.” NISHIDA, “Working in Japanese Where...”, cit., p. 22.

Conclusioni

Come dichiarano le Nazioni Unite in più di un contributo, la pandemia da COVID-19 ha mandato in crisi il mondo non solo a livello sanitario, ma anche umano, economico e sociale; ha rivoluzionato la vita di tante persone e messo fine a quella di molte altre.²²⁷ La crisi pandemica, con la chiusura dei confini nazionali e la limitazione degli spostamenti anche a livello locale, ha portato a una nuova concettualizzazione e percezione dello spazio circostante. Anche l'esperienza di scambio internazionale è stata reinterpretata: “Virtual Ryuugaku for real interaction and job-hunting: supporting covid online teaching of Japanese Language oral and written production skills - 2 (Empowerment through SDGs)”, per esempio, riporta il termine “ryuugaku” nel titolo, con due “u”, non seguendo la convenzionale trascrizione Hepburn che prevede il diacritico macron sulla “u”, proprio per distinguersi da tutte le altre iniziative di “ryūgaku”, di scambio internazionale, che sono comparse con la diffusione della pandemia da COVID-19. Numerosissimi studenti sono andati incontro al posticipo o alla cancellazione di uno scambio o di un tirocinio all'estero. Con VR2 sono state metaforicamente riaperte le strade verso quelle esperienze di scambio di cui molti studenti si sono sentiti privati, creando allo stesso tempo anche *awareness* su ciò che accade nel mondo circostante tramite il dialogo sui *Sustainable Development Goals* (SDGs).

Pur riconoscendo l'enorme impatto negativo che la pandemia ha avuto sulla sanità, l'economia e l'umanità in generale, in “Looking Through the COVID-19 Window of Opportunity: Future Scenarios Arising. From the COVID-19 Pandemic Across Five Case Study Sites” (2021), gli autori volgono lo sguardo alla resilienza delle persone. Partendo da cinque casi di studio, propongono la pandemia da COVID-19 come fonte di opportunità per avvicinarsi al raggiungimento degli SDGs.²²⁸ Proiettando

²²⁷ *Everyone Included: Social Impact of COVID-19*, in “United Nations. Department of Economic and Social Affairs Social Inclusion”, <https://www.un.org/development/desa/dspd/everyone-included-covid-19.html>, 12-01-2023.

²²⁸ Isabell RICHTER, Arlene AVILLANOSA, Victoria CHEUNG, Hong Ching GOH, Sofia JOHARI, Susan KAY, Carya MAHARJA, Thu Hà NGUYỄN, Sabine PAHL, Jito SUGARDJITO, Joel SUMELDAN, Quyen VAN NGUYEN, Hien Thuc VU, Wan Nur Syazana WAN MOHAMAD ARIFFIN, Melanie C. AUSTEN, “Looking

questo orizzonte di possibilità che i quindici autori rintracciano nell'articolo, sulla realtà dell'Università Ca' Foscari Venezia, i progetti quali "Virtual Ryuugaku for real interaction and job hunting: supporting covid online teaching of Japanese Language oral and written production skill" (precedentemente indicato con VR1), che era suddiviso in "Virtual Business" e "Virtual Ryuugaku 1", VR2 e i progetti simili che si sono avviati a partire da essi, si possono considerare parte del panorama su cui si apre la "window of opportunity" costituita dalla pandemia.²²⁹ Gli studenti di lingua giapponese all'Università Ca' Foscari Venezia, così come gli studenti di varie nazionalità che hanno partecipato in collegamento dal Giappone, dal 2020 e per i successivi due anni hanno visto sfumare il loro sogno di fare un'esperienza di scambio "autentica" all'estero. Tuttavia, gli studi di Nishida (2021) e Varone (2021) dimostrano che anche con un'esperienza virtuale, senza muoversi dal luogo in cui ci si trova, si favorisce lo sviluppo di quelle competenze "fondamentali" e "autentiche" che esclusivamente lo scambio all'estero sembrava poter offrire.²³⁰ Con i confini nazionali di molti paesi chiusi, è stato naturale per gli studenti guardare di più alla dimensione locale e a ciò che li circonda. Parte di loro ha scelto VR2 come luogo per acquisire competenze e non solo, per capire la propria strada e per conoscere di più sugli SDGs e il giapponese, o ancora, per fare un'esperienza di scambio in collegamento con persone che vivono all'estero o per ottenere i CFU di tirocinio. Chi scrive fa parte di quel gruppo di studenti che a partire dalla pandemia ha deciso di informarsi di più, di sviluppare una consapevolezza da cittadina oltre che da studentessa. Partecipando sia al progetto "Virtual Business" che a VR2, il tema di questa tesi è venuto costruendosi man mano, settimana dopo settimana e riflessione dopo riflessione. La presente ricerca è considerata l'occasione per guardarsi indietro, in giapponese 振り返る *furikaeru*, che è il fondamento della ricerca-azione. Per usare il termine tecnico impiegato da Coonan (2000), quando si volge lo sguardo al passato e al proprio operato, si è nella fase di "ricognizione". È la fase che precede una nuova azione, in futuro, più consapevole rispetto a quella che era stata considerata

Through the COVID-19 Window of Opportunity: Future Scenarios Arising From the COVID-19 Pandemic Across Five Case Study Sites", *Frontiers in Psychology*, 12, 2021, p. 635.

²²⁹ RICHTER, AVILLANOSA, CHEUNG, GOH, JOHARI, KAY, MAHARJA, NGUYÊN, PAHL, SUGARDJITO, SUMELDAN, VAN NGUYEN, VU, WAN MOHAMAD ARIFFIN, AUSTEN, "Looking Through the COVID-19...", *cit.*, p. 635.

²³⁰ NISHIDA "Working in Japanese Where...", *cit.*, p. 14. VARONE, "SDGs and Emergency...", *cit.*, p. 14.

migliorabile, nel passato.²³¹ Effettuando una ricognizione su VR2, dunque, si è contribuito agli studi sulla didattica delle lingue straniere come strumento trasformativo, che può trasformare lo studente, passivo di contenuti, in cittadino attivo.

Aver scelto di proporre un'analisi del fattore *comfort* e il ruolo che ha giocato nel processo di creazione dei luoghi di apprendimento e sull'azione dei facilitatori è stato un salto fuori dalla *comfort zone*. In primo luogo, poiché ripercorrendo settimana per settimana tutto il progetto, si è messo in discussione il proprio percorso nella sua interezza e ci si è accorti che l'approccio pedagogico critico e trasformativo che si voleva condividere con gli altri studenti non facilitatori, non sempre è stato applicato a sua volta in maniera critica, ma accettato passivamente nel corso degli incontri di Glottodidattica. Forse per quella paura della libertà che inconsciamente blocca l'azione e di cui parla Freire (2002 [1970]).²³² In questa ricerca, in cui si sono studiati gli effetti del fattore *comfort* sui PA di VR2 e sul processo di creazione di luoghi di apprendimento trasformativi, la paura della libertà sembra che emerga nei momenti in cui si percepisce da parte dei PA la paura di fare una scelta, dello sconosciuto e di ciò che verrà (fonte di *discomfort*), contrapposta allo *status quo*, conosciuto e sicuro (fonte di *comfort*), ma opprimente. Opprimente poiché quando uno dei PA di VR2 è stato riconosciuto come "leader", ricettacolo delle risposte corrette e del punto di vista "illuminato" perché più informato, si è ritornati nella giustificazione comoda dei livelli linguistici e delle gerarchie che porta a non assumersi la responsabilità di una scelta. Come si è visto nel capitolo 4, tale dinamica si è verificata quando i PA hanno assecondato l'eccesso di *comfort* e, in una condizione di eccesso di *comfort*, non si è creato nuovo sapere e non sono state proposte soluzioni, ma si può pensare vi sia stata una riproduzione di conoscenze. Si può dire vi sia stata trasmissione di sapere, ma non apprendimento e trasformazione. In secondo luogo, condurre questo studio ha costituito un salto fuori dalla propria *comfort zone* anche perché in fase di proposta si era consapevoli di non avere ancora costruito tutti gli strumenti teorici e metodologici necessari per poter affrontare il tema.

²³¹ COONAN, "La ricerca azione", cit., pp. 25-26.

²³² FREIRE, *La pedagogia...*, cit., p. 56.

È stato ribadito più di una volta finora che questa ricerca, nella sfumatura che ha assunto oggi, è nata da un commento degli studenti del secondo anno di laurea triennale, ricevuto dopo la prima settimana di VR2, secondo cui la classe di conversazione libera a cui prendevano parte era come una *comfort zone*. I dati ottenuti durante il progetto dalle centinaia di messaggi e registrazioni consensuali di conversazioni, che inizialmente sembravano tanti, troppi, infine si sono rivelati non essere forse del tutto sufficienti, confermando quanto sostenuto da Talandis e Stout (2015) sulla quantità di dati di tipo ricerca-azione che non sono mai abbastanza.²³³ Dopo un anno di lavoro non si percepiscono sufficienti poiché il parere dei PA dal Giappone è limitato. Erano limitati anche i dati inerenti al post-VR2, per verificare se quanto appreso durante il progetto fosse servito dopo la sua conclusione. Per questo motivo si è deciso di condurre anche delle interviste a un anno di distanza, che hanno portato nuove prospettive sul tema e hanno confermato che è avvenuta una trasformazione. Un esempio tra quelli citati finora, è quello del facilitatore S che grazie a VR2 ha imparato ad accettare l'esistenza di svariati modi di lavorare in gruppo e a sentirsi più a suo "agio nel disagio".²³⁴ Chi scrive si rammarica che alla *call* non abbiano risposto gli studenti partecipanti dal Giappone e che dunque lo studio sia stato privato del loro punto di vista a distanza, di luogo e di tempo, di persone che hanno vissuto il progetto interamente online. Tuttavia, seppure la triangolazione di dati così come teorizzata da Flick (2004 [2000]) non sia stata interamente perseguibile, è stato possibile fornire alcune risposte possibili alle due domande di ricerca.²³⁵

Il Capitolo 1 – Il progetto *Virtual ryuugaku 2* ha offerto a chi legge una spiegazione degli spazi e dell'organizzazione del progetto. L'ausilio di tabelle, per chiarire nomi, gruppi e ruoli, e delle figure ha reso anche visivamente più comprensibile l'organizzazione interna e le dinamiche ideali che si volevano realizzare in VR2. Già spiegando tutte le varie modalità di partecipazione ammesse in VR2, si è compreso che una delle variabili che potrebbero avere influenzato il dispendio di tempo ed energie era il proprio status, dunque se il PA in questione era tirocinante o non tirocinante, se di magistrale o di triennale, se facilitatore di magistrale al primo anno o al secondo anno.

²³³ TALANDIS, STOUT, "Towards New Understandings...", cit., p. 24.

²³⁴ Intervista a S, LM2 durante VR2, LICAAM, facilitatore, 30 novembre 2022.

²³⁵ FLICK, "Triangulation...", cit., p. 179.

Tuttavia, si tratta di una delle variabili, perché come si legge nel diario di bordo del facilitatore U, l'azione di "rompere il ghiaccio" che ha favorito la creazione di un luogo di condivisione e il fattore "motivazione" sono stati cruciali nel corso delle attività. Se 67 studenti su 75 iniziali (89% dei PA) hanno portato a compimento il progetto, e le classi di conversazione libera sono state frequentate con un'ottima affluenza, non è solo per quanto era prescritto dal proprio status e per l'ottenimento dei CFU, ma perché vi era anche una componente legata al piacere provato durante la partecipazione alle attività, al dialogo e alla condivisione con altri studenti.²³⁶

Tuttavia, le etichette date ai PA all'inizio del progetto hanno portato alla formazione naturale di aspettative negli studenti e a un carico di responsabilità sulle spalle di chi veniva identificato come "leader" del gruppo. Il ruolo di facilitatore ha fatto sentire al facilitatore H "la responsabilità di coordinare la situazione".²³⁷ Similmente il facilitatore E in quanto tale ha concentrato su di sé le attività, perché non voleva "dare un'impressione di insicurezza".²³⁸ Nei gruppi Discord, i facilitatori erano identificati come "leader", mentre, a conversazione libera, erano i tirocinanti a essere riconosciuti "leader" dagli altri studenti non coinvolti direttamente nel progetto VR2. L'attribuzione di questa etichetta e delle responsabilità, sembrerebbe basarsi sull'anno di iscrizione o sulla visione dei PA di VR2 come esperti in materia di SDGs, macrotema del progetto.

Sempre all'interno del capitolo 1, nel 1.3 Teorie di riferimento, sono state affrontate anche le teorie di riferimento che i facilitatori avevano letto e discusso durante il corso di Glottodidattica, prima e durante le attività di VR2. Si riporta la contrapposizione tra l'educazione depositaria, criticata da Freire (2002 [1970]) e l'educazione linguistica critica e trasformativa portata avanti dal gruppo di ricerca NoLBrick all'Università Ca' Foscari Venezia (2020).

Il Capitolo 2 – Stato dell'arte presenta lo stato dell'arte concernente la ricerca sui concetti "spazio" e "luogo", con un particolare focus sulle idee di "nonluogo", "spazio transizionale", e *comfort zone*. I tre concetti sono stati presentati singolarmente e in seguito interlacciati all'ambito dell'educazione. Si è fatto un *excursus* di come è intesa

²³⁶ Diario di bordo di U, LM2, LICAAM, SDG 5, settimana 7, 19 novembre 2021.

²³⁷ Diario di bordo di H, studente per corsi singoli, SDG 4, settimana 1, 12 ottobre 2021.

²³⁸ Diario di bordo di E, LM2, LICAAM, SDG 12, settimana 1, 10 ottobre 2021.

la strutturazione dei luoghi di apprendimento in Italia, partendo da Montessori, a cavallo del Ventesimo secolo, e arrivando fino a Serragiotto, nel 2017. Nel mezzo si colloca l'inizio degli studi sulle comunità di pratica con Wenger (2011) e Thomson Kinoshita (2016) nell'ambito dell'insegnamento della lingua giapponese. Si è notato che le comunità di pratica, per l'importanza dei legami e della condivisione, somigliano ai piccoli gruppi che si sono creati durante VR2. Il fattore *comfort* è stato presentato sotto molte sfaccettature a partire dalla definizione di White del 2009. Sono stati presi in considerazione studi che riguardano il processo di apprendimento di una lingua all'università come quelli di Bueno (2006) e Hu (2017); Yanaprasart (2017) che, invece, analizza lo sviluppo delle competenze di leadership e di mediazione in aziende internazionali in cui la lingua da usare e apprendere può essere elemento di agio o disagio e Riley e Solic (2017) nell'ambito della formazione insegnanti.

Dopo aver chiarito il contesto di VR2 e le teorie scelte per l'analisi, nel Capitolo 3 – Metodologia si discute la metodologia applicata. L'approccio metodologico si è basato sulla compensazione di dati quantitativi e dati qualitativi. I dati quantitativi impiegati fanno riferimento ai fogli di calcolo usati per tenere traccia del numero di messaggi scambiati all'interno dei gruppi Discord e ai fogli di calcolo inerenti ai questionari intermedi e finali. I dati qualitativi, invece, sono di tre tipi, diari di bordo, risposte aperte ai questionari di metà e fine progetto e interviste di tipo informale e conversazionale, e sono posti in triangolazione per garantire una maggiore affidabilità così come teorizzato da Flick (2004 [2000]).

Il Capitolo 4 – Analisi è dedicato all'analisi, per chiarire gli effetti del fattore *comfort* sul processo di creazione dei luoghi di apprendimento di VR2 e sull'operato dei facilitatori. Questi ultimi, grazie ai diari di bordo, aggiornati settimanalmente per il corso di Glottodidattica, tenevano costantemente monitorato il proprio approccio con i gruppi Discord e con i piccoli gruppi delle classi di conversazione libera. Sin dalle prime settimane, i facilitatori hanno registrato un'uscita importante dalla propria *comfort zone*. Si è percepito un disagio generalizzato, talvolta indicato dai facilitatori con il termine "ansia" (vedere gli estratti citati nel 4.1.1 Agio, disagio e *comfort zone* nei diari di bordo) e che è stato interpretato come possibile con-causa di un attacco di panico. A partire da quell'evento, ampiamente discusso a lezione, ma non confermato

da un'intervista personalizzata a chi lo ha vissuto, si è data ancora più importanza al dialogo, sia tra PA che a lezione di Glottodidattica, per provare a superare come gruppo eventuali difficoltà percepite.

Sin dall'inizio del progetto, dunque, si è potuta osservare quella che all'interno della presente ricerca si definisce “negoziazione del *comfort*”. Con “negoziazione” si intende un processo in cui sia i PA che gli studenti non tirocinanti escono dalla propria *comfort zone* nel momento in cui entrano negli spazi del progetto, Discord e conversazione libera, portando metaforicamente con sé un elemento di *comfort*. Questo elemento di *comfort*, come è riportato nella Tabella 6: ***Elementi di comfort riconosciuti dai PA in VR2.***, poteva assumere significati diversi a seconda della persona. L'assumere significati diversi a seconda della persona e del contesto, risuona con gli studi sulla *comfort zone* che sono stati presentati nel Capitolo 2 – Stato dell'arte 2.2 *Comfort zone*. Tenendo in considerazione quanto affermato dagli studenti durante le interviste su una percepita *comfort zone* “a livello umano”, chi scrive ha operato una distinzione tra elementi di *comfort* materiali, come le slide, video o domande già preparate, ed elementi di *comfort* di tipo emotivo e relazionale, rappresentati dalla condivisione e dalla sensazione di sentirsi “sulla stessa barca”. Proiettare un elemento di *comfort* al di fuori della propria *comfort zone* e metterlo in condivisione con gli altri affinché inneschi nuovi argomenti e si riallacci al macrotema SDGs, ha portato all'associazione degli spazi del progetto VR2 con le idee di spazio transizionale e oggetto transizionale di Winnicott (1974 [1971]), riprese da Ellsworth nel 2005. Si identificano gli spazi del progetto, Discord e le classi, come spazi transizionali che gli studenti imparano a navigare tramite l'elemento di *comfort* che è identificato, di conseguenza, come oggetto transizionale. All'interno degli spazi transizionali, come dice il nome, gli studenti sono in transizione: vanno verso una trasformazione, nel caso di VR2 vanno verso il proprio *empowerment*. Che non significa necessariamente tornare in un'altra situazione di *comfort*, sicura, in cui non ci si mette in discussione, piuttosto, fare ciò che alcuni studenti hanno definito imparare a sentirsi a proprio “agio nel disagio”.²³⁹ Ciò significa accettare che non sempre l'apprendimento è piacevole, anzi,

²³⁹ Intervista a S, LM2 durante VR2, LICAAM, facilitatore, 30 novembre 2022. Intervista a Z, LT1 durante VR2, LICSAAM indirizzo umanistico, tirocinante, 30 novembre 2022.

come scrive Gramsci talvolta si tratta di un processo faticoso e doloroso.²⁴⁰ Tuttavia, l'89% dei partecipanti ha dimostrato la volontà di non mollare, forse perché grazie ai vari tipi di consapevolezza che sono stati consolidati nel corso del progetto, sul macrotema SDG e su se stessi tramite i numerosi momenti di riflessione e condivisione a Glottodidattica e VR2, ci si è liberati di quella paura della libertà che limitava le possibilità di azione. La tirocinante I percepisce e apprezza la "libertà" di poter organizzare da sé le lezioni e i temi.²⁴¹ L'idea di potersi "liberare", di poter riscoprire il motivo per cui si è scelto il corso di Laurea a cui ci si è iscritti e trovare il piacere e l'interesse nel portare avanti le attività hanno motivato gli studenti a restare e a non ritirarsi dalle attività.

Fare attività all'interno dei gruppi di VR2, senza un controllo dall'alto che esprimesse un giudizio, ha portato gli studenti a percepire i gruppi di cui facevano parte come dei luoghi nuovi.²⁴² Quando i discenti si sono sentiti *empowered* vi è stata anche la creazione di un luogo di apprendimento, per esempio come si legge nel diario di bordo di R in cui, anche senza la presenza della figura del facilitatore gli studenti hanno detto "abbiamo parlato di [...] e abbiamo deciso di scrivere un blog per farci sentire!" (omissione del facilitatore R).²⁴³ Nel caso di studenti che invece si sono sentiti solo di passaggio, solo per l'ottenimento dei CFU e senza alcun interesse a sviluppare un pensiero critico o il proprio *empowerment*, si potrebbe pensare che forse sono stati creati dei nonluoghi, secondo la teoria di Augé (2009 [1992]). O forse, più che dei nonluoghi, vista la qualità "negativa" che Augé stesso e Demarco (2018) gli attribuiscono, si potrebbe pensare che hanno piuttosto assecondato la loro necessità di restare all'interno della propria *comfort zone* e non "mettersi in gioco". Uso questa espressione collegata al campo semantico del "gioco" per richiamare alcuni degli ultimi contributi inerenti

²⁴⁰ "Lo studio è un mestiere e anche faticoso, con un suo speciale tirocinio anche nervoso-muscolare, oltre che intellettuale: è un processo di adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo e il dolore e la noia." GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, cit., p. 502.

²⁴¹ Intervista a I, LM2 durante VR2, LEISAAM, tirocinante, 3 dicembre 2022.

²⁴² Intervista a I, LM2 durante VR2, LEISAAM, tirocinante, 3 dicembre 2022.

²⁴³ Diario di bordo di R, LM1, LICAAM, SDG 6-11, settimana 6, 11 novembre 2021.

alla didattica della lingua giapponese che analizzano il ruolo del gioco, del divertimento, della “playfulness” nel processo di apprendimento del giapponese.²⁴⁴

Alla fine del 4.2.4 Dal *comfort* e il “conosciuto” all’esperienza, si è fatto un paragone ulteriore tra VR2 e l’eterotopia teorizzata da Foucault (2004 [1967]). Un possibile argomento di ricerca futuro potrebbe essere la glottodidattica critica e trasformativa intesa come eterotopia. Grazie agli studi di Demarco, Saldanha e Johnson, per esempio, si è visto come il concetto di eterotopia vada ancora studiato e dotato di un apparato teorico più chiaro e commentato.

Sempre all’interno del Capitolo 4 – Analisi, si è appurato che durante VR2, a partire dagli spazi predisposti dagli organizzatori del progetto, gli studenti hanno sviluppato e costantemente ridefinito dei luoghi di apprendimento, “nuovi” e alternativi alla classe tradizionale. All’interno dei nuovi luoghi, il fattore *comfort* ha avuto un’influenza importante sulle dinamiche di gruppo. A seconda del livello di agio e disagio provati, l’operato dei facilitatori variava e, di conseguenza, cambiavano anche le riflessioni di tipo ricerca-azione. Come nel caso dei facilitatori A (LM2, LICAAM, SDG 14-15) e D (LM2, LICAAM, SDG 1-2), talvolta nei gruppi vi era un eccesso di *comfort*. Parlare di “eccesso” richiama l’idea di surmodernità e i tre eccessi di Marc Augé.²⁴⁵

Si può pensare che quando si verificava un eccesso di *comfort*, si riproducesse un metodo di insegnamento top-down da educazione depositaria. In quel caso, è come se gli studenti fossero davvero solo di passaggio e privi dell’autonomia di pensare con la propria testa. Dal punto di vista dei facilitatori, non è stato semplice all’inizio “dosare” il *comfort* e assicurarsi che la negoziazione non fosse unilaterale. Per questo c’è stata frustrazione a metà progetto e si è deciso di sostenere l’esperimento delle attività senza facilitatore per testare la responsabilità condivisa. Se il gruppo di D (LM2, LICAAM, SDG 1-2) procede nel “nulla cosmico”,²⁴⁶ quello di R (LM1, LICAAM, SDG 6-11) ha pubblicato più articoli sul blog NoLBrick grazie agli studenti di conversazione libera, a

²⁴⁴ *Workshop Occupied by Play: Rethinking Reading and Learning in Japan at Cambridge University – Abstracts*, in “University of Cambridge”, 23-01-2023, https://www.su.se/polopoly_fs/1.644871.1675073227!/menu/standard/file/Occupied%20by%20Play.abstracts.pdf, 17-02-2023.

²⁴⁵ AUGÉ, *Nonluoghi*, cit., p. 61.

²⁴⁶ Diario di bordo di D, LM2, LICAAM, SDG 1-2, settimana 7, 18 novembre 2021.

cui non era richiesto alcun feedback o impegno settimanale costante se non per loro scelta.²⁴⁷

Nei casi in cui l'eccesso di *comfort* è stato preponderante si sono verificati due scenari: 1) il facilitatore concedendo troppo agio agli altri studenti è stato scambiato per la figura leader, organizzatore e arbitro delle attività, ed è stato caricato di ogni responsabilità; 2) il facilitatore per sentirsi a proprio agio ha deciso in anticipo i temi, le modalità di organizzazione della lezione e il livello necessario di semplificazione degli argomenti. Quando si è verificato lo scenario 2, si è entrati in una dinamica di *sheltering* o *mothering*.

Le riflessioni ricerca-azione sono state utili per andare il più possibile verso una didattica critica e trasformativa, come quella della *No-Level Brick Language Education* perché permettevano di riflettere criticamente sul proprio operato e ristrutturare il proprio approccio, all'occasione. Le riflessioni di tipo-ricerca azione hanno permesso di orientarsi tra i due scenari sopra presentati. Sempre in sede di analisi, nel Capitolo 4 – Analisi, si è osservato come le riflessioni di tipo ricerca-azione fatte dai facilitatori, hanno aiutato a “resistere alla tendenza di render facile ciò che non può esserlo senza essere snaturato.”²⁴⁸ Probabilmente è stato anche il nome “facilitatore” che aveva indotto all'idea che in quel ruolo si dovessero “facilitare” i contenuti agli studenti, a causa di una non sufficiente lettura critica dei testi consigliati a lezione di Glottodidattica. Per esempio Crookes (2016) parla della figura di “facilitatore” negli ambiti sia dell'educazione progressiva che trasformativa. Tuttavia, i facilitatori accorgendosi di ciò che li allontanava dall'obiettivo scelto di attuare una didattica critica e trasformativa, grazie alle lezioni di Glottodidattica e alla condivisione costante di idee e *feedback* hanno acquisito consapevolezza sul loro ruolo. Grazie alla classe di Glottodidattica come *tsunagaru ba*,²⁴⁹ luogo di connessione, che accoglieva *visiting researcher* e *visiting student*, i facilitatori erano motivati all'approfondimento e alla lettura e sono diventati consapevoli che il loro compito non era quello di rendere facile la lingua giapponese, ma di coinvolgere e motivare gli studenti all'azione e a sentirsi

²⁴⁷ Diario di bordo di R, LM1, LICAAM, SDG 6-11, settimana 6, 11 novembre 2021.

²⁴⁸ GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, cit., p. 503.

²⁴⁹ THOMSON KINOSHITA (a cura di), *Hito to tsunagari ...*, cit.

cittadini responsabili, invece di sentirsi studenti passivi di contenuti con una limitata potenzialità di attuazione nel mondo reale.

Uno scopo di VR2, aggiuntivo ai tre elencati nell'introduzione (lo scambio internazionale, la maturazione di CFU e lo sviluppo di competenze per il lavoro), era far uscire gli studenti dalla "giustificazione" comoda e sicura offerta dalle gerarchie dei livelli linguistici, come ha rielaborato il facilitatore R che ha percepito che gli studenti a conversazione libera era come se si sentissero: **"Giustificati a non essere autonomi perché tanto avranno la prof a guidarli."**²⁵⁰ Si sono proposte come soluzioni al problema dell'eccesso di *comfort*: 1) una maggiore consapevolezza sulla *comfort zone* e su cosa si rischia se si precluda se non si prendono dei rischi e non si trova un metodo per sentirsi "a proprio agio nel disagio". Stare attenti e vigili sulle dinamiche di negoziazione del *comfort* potrebbe essere utile; 2) come suggerito in una delle risposte al questionario finale per i PA: eliminare l'etichetta del facilitatore e aspettare che i ruoli si creino in maniera naturale, con il *flow* degli incontri, così come si è osservato per esempio nello studio di Nishida che sostiene che eventuali *leader* sono nati spontaneamente e non perché voluti dagli organizzatori del progetto.²⁵¹

Le considerazioni finora riportate, ci conducono quindi a identificare alcuni limiti della presente ricerca. In primo luogo, il parere dei PA in collegamento dal Giappone è circoscritto ai soli questionari intermedio e finale. Poiché alcuni, seppur rispondendo positivamente alla *call*, non hanno fatto pervenire le proprie disponibilità per organizzare l'intervista. Di conseguenza, i dati di tipo qualitativo sui PA in collegamento dal Giappone, non sono di tre tipologie come quelli dei PA cafoscarini che consentono una triangolazione dei dati. Tuttavia, anche all'interno della triangolazione, l'obiettivo delle interviste mirate a un anno di distanza era quello di raccogliere il parere di 3 persone per ogni categoria di studenti. Purtroppo però, per quanto riguarda i partecipanti alle lezioni di conversazione libera, sono state effettuate solo 2 interviste.

Un altro limite riguarda la mancanza di un parere più consistente da parte dei partecipanti ai piccoli gruppi di conversazione libera. Il progetto non si sarebbe potuto

²⁵⁰ Diario di bordo di R, LM1, LICAAM, SDG 6-11, settimana 6, 11 novembre 2021.

²⁵¹ NISHIDA, "Working in Japanese Where...", cit., p. 22.

svolgere se non ci fossero stati anche i momenti di dialogo in classe. Proprio per il loro carattere fondamentale, come per i PA, anche agli studenti di conversazione libera erano stati somministrati dei questionari intermedi e finali. Tuttavia, a livello quantitativo, la differenza tra i numeri delle persone rispondenti ai questionari e i partecipanti effettivi alle lezioni di conversazione libera, non ha permesso che quelle risposte potessero essere prese in considerazione. Ulteriori limiti potrebbero essere la partecipazione stessa di chi scrive al progetto e il forte coinvolgimento nelle attività, in qualità di facilitatore. Tuttavia, la partecipazione si propone dal punto di vista della ricerca-azione che come metodologia intende superare il divario teoria-pratica, facendo accedere alla teoria coloro che partecipano attivamente nell'oggetto di studio, riflessione e ricerca.²⁵² Similmente, anche il forte coinvolgimento può essere considerato un limite, ma, durante gli incontri di VR2 i facilitatori hanno svolto una sorta di "osservazione partecipante" che, in quanto osservazione diretta dell'esperienza, prevede che si sia immersi nelle interazioni sociali che si vogliono studiare e capire.²⁵³ Per realizzare un'osservazione partecipante, Giovanni Semi (2010) scrive: "Occorre saper stare in mezzo alla gente, dunque. Questo non significa 'starci comodi', altrimenti non vivremmo sulla nostra pelle lo spaesamento costante che ci pungola e obbliga a riflettere su quello che sta accadendo in ogni singolo istante."²⁵⁴

Prima di iniziare le lezioni di Glottodidattica (Giappone) [LM2400] a.a. 2021/2022, il *syllabus* comunicava che ci saremmo impegnati concretamente nell'ambito degli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile 3 "Salute e benessere" e 4 "Istruzione di qualità".²⁵⁵ Con l'inizio di VR2, tutti gli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 sono stati presentati, discussi, commentati e resi più vicini e fruibili. Una volta che il progetto è terminato, molti si sono impegnati concretamente nel sociale per raggiungere gli Obiettivi come nel caso della tirocinante I, riportato anche nel 4.4 Cosa rimane a un anno di distanza?, che subito dopo VR2, nei sei mesi successivi, si è impegnata in un progetto per la sostenibilità sociale, l'inclusione dei

²⁵² COONAN, "La ricerca azione", cit., p 10.

²⁵³ Mario CARDANO, *La ricerca qualitativa*, Bologna, il Mulino, 2011, p. 93.

²⁵⁴ Giovanni SEMI, *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*, Bologna, il Mulino, 2010, p. 118.

²⁵⁵ *GLOTTODIDATTICA (GIAPPONE) – Programma*, in "Università Ca' Foscari Venezia", 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/333169/programma>, 13-02-2023.

NEET e ha fatto un tirocinio in un'organizzazione no-profit indiana.²⁵⁶ VR2 è stata un'occasione per conoscere meglio gli SDGs, capire che sono il nostro presente per poter migliorare il futuro. VR2 è stata un'occasione per gli studenti per liberarsi dalla paura dell'errore grammaticale e dei livelli che non fanno essere liberi di esprimersi in giapponese.²⁵⁷ Con VR2 si è data voce agli studenti: “Non ho paura a parlare in modo scorretto/confuso/sconnesso se questo significa poter parlare di ciò che mi sta a cuore.”²⁵⁸

VR2 ha offerto agli studenti l'opportunità di crearsi gli strumenti culturali, per navigare l'“oceano della lingua” di cui parlava Rodari (2014 [1974]), e degli obiettivi; per creare nuove consapevolezze su di sé e sulle cose che ci stanno a cuore, come Hosokawa (2019) invita a fare e come il QCER (2020) auspica, valorizzando l'interesse personale degli studenti. Il progetto “Virtual Ryuugaku for real interaction and job-hunting: supporting covid online teaching of Japanese Language oral and written production skills - 2 (Empowerment through SDGs)” è stata un'esperienza creativa e trasformativa in cui anche un fattore potenzialmente limitante come il *comfort* è stato condiviso, sviluppato, ridefinito e negoziato ed è stato a sua volta strumento per sperimentare, con la lingua, lo spazio circostante e il proprio presente.

²⁵⁶ Intervista a I, LM2 durante VR2, LEISAAM, tirocinante, 3 dicembre 2022.

²⁵⁷ MARIOTTI, “No-Level Brick...”, cit., p. 259. HOSOKAWA, *Taiwa wo dezain suru ...*, cit., p. 11.

²⁵⁸ LT1, LICSAAM indirizzo economico-giuridico. Risposta alla domanda: “Come si potrebbe concretamente migliorare la partecipazione a questo progetto?”, Appendice 4, 2 novembre 2021.

Appendici

Appendice 1 – Format diario di bordo.

Appendice 2 – MARIOTTI, Marcella, LIGABUE, Leonardo, NISHIDA Shoko, VARONE, Gaia, Questionario intermedio di VR2 per PA in collegamento dal Giappone.

Appendice 3 – MARIOTTI, Marcella, LIGABUE, Leonardo, NISHIDA Shoko, VARONE, Gaia, Questionario finale di VR2 per PA in collegamento dal Giappone.

Appendice 4 – MARIOTTI, Marcella, LIGABUE, Leonardo, NISHIDA Shoko, VARONE, Gaia, Questionario intermedio di VR2 per PA dall'Università Ca' Foscari Venezia.

Appendice 5 – MARIOTTI, Marcella, LIGABUE, Leonardo, NISHIDA Shoko, VARONE, Gaia, Questionario finale di VR2 per PA dall'Università Ca' Foscari Venezia.

Appendice 1 – Format diario di bordo

ヴァーチャル留学 2: 協働的エンパワメントと SDGs 2021 年 観察誌 n.

(Virtual *ryuugaku* for real interactions: collaborative empowerment and SDGs.

Foglio di rilevazione n.)

学籍番号 (Matricola)		報告者氏名 (Nome e cognome del rilevatore)	
実施期間 (Orario di svolgimento)			
出席者(名前記入) (Nomi dei partecipanti)			
レポート・宿題提出者 (Persone che hanno scritto il report/consegnato i compiti)			
授業内容・展開など (contenuto e sviluppo della lezione)			
授業・活動全体に関するコメント (Commento complessivo delle attività/lezione) タイトル(Titolo):			
Empty space for content			

Appendice 2 - Questionario intermedio di VR2 per PA in collegamento dal Giappone.

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

(Facci sentire la tua opinione - #fromjapan・Virtual Ryuugaku 2・Questionario intermedio)

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。(Questo è il questionario intermedio per il progetto Virtual Ryuugaku 2 finanziato dalla Japan Foundation. Chiediamo la vostra partecipazione per un progetto migliore.)

*Campo obbligatorio

1. Email* _____

2. ご所属* (affiliazione)

Contrassegna solo un ovale.

- 立命館大学 (Ritsumeikan University)
- 南山大学 (Nanzan University)
- 桃山学院大学 (Momoyama Gakuin University)
- 中京大学 (Chūkyō University)
- 大分大学 (Oita University)
- 神戸大学 (Kobe University)
- 秋田大学 (Akita University)
- 知県立大学 (Aichi Prefectural University)
- 九州女子大学 (Kyushu Women's University)
- 九州共立大学 (Kyūshū Kyōritsu University)
- 京都大学 (Kyōto University)
- 京都工芸繊維大学 (Kyoto Institute of Technology)
- 神戸親和女子大学 (Kobe Shinwa Women's University)
- 静岡文化芸術大学 (Shizuoka University of Art and Culture)
- Altro: _____

3. 学年* (anno di iscrizione)

Contrassegna solo un ovale.

- 学部 1 年 (1° anno corso di Laurea di primo livello)
- 学部 2 年 (2° anno corso di Laurea di primo livello)
- 学部 3 年 (3° anno corso di Laurea di primo livello)
- 修士 1 年 (1° anno di Laurea Magistrale)
- 修士 2 年 (2° anno di Laurea Magistrale)
- 博士 1 年 (1° anno di dottorato)
- 博士 2 年 (2° anno di dottorato)
- 博士 3 年 (3° anno di dottorato)
- Altro: _____

4. 専攻 (近いものをお選びください)* (specializzazione. Contrassegna la voce che si avvicina di più)

Contrassegna solo un ovale.

- 法学・社会・福祉系 (Diritto, Società e Welfare)
- 経済・商学系 (Economia e Management)
- 芸術・創作系 (Arte)
- 文化・文学系 (Cultura e Letteratura)
- 国際・語学系 (Relazioni Internazionali e Lingue)
- 生活・家政系 (Vita e Affari domestici)
- 体育・医療系 (Educazione fisica e Medicina)
- 人間・総合科学系 (Scienze umane e integrate)
- 教育・教員養成系 (Istruzione e Formazione insegnanti)
- 地球・環境系 (Scienze ambientali)
- 生物・農学系 (Agraria)
- 理学・数学系 (Fisica e Matematica)
- 機械・工学系 (Meccanica e Ingegneria)
- 建築・土木系 (Architettura e Ingegneria civile)
- 電気・電子系 (Ingegneria elettrica e elettronica)
- 情報・通信系 (Scienze della comunicazione)
- Altro: _____

5. 所属のプロジェクトチャンネル(Discordグループ)* (Gruppo Discord)

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) (Gruppo 1 – SDG 1 No Poverty + SDG 2 Zero Hunger)
- グループ2(SDG 3 すべての人に健康と福祉を) (Gruppo 2 – SDG 3 Good Health and Well-being)
- グループ3(SDG 4 質の高い教育をみんなに) (Gruppo 3 – SDG 4 Quality Education)
- グループ4(SDG 5 ジェンダー平等を実現しよう) (Gruppo 4 – SDG 5 Gender Equality)
- 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) (Gruppo 5 – SDG 6 Clean Water and Sanitation + SDG 11 Sustainable Cities and Communities)
- 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) (Gruppo 6 – SDG 7 Affordable and Clean Energy)
- グループ7(SDG 8 働きがいも経済成長も。働き方改革) (Gruppo 7 – SDG 8 Decent Work and Economic Growth)
- グループ8(SDG 10 人や国の不平等をなくそう) (Gruppo 8 – SDG 10 Reduced Inequality)
- グループ9(SDG 12 つくる責任-つかう責任) (Gruppo 9 – SDG 12 Responsible Consumption and Production)
- グループ10(SDG 13 気候変動に具体的な対策を) (Gruppo 10 – SDG 13 Climate Action)
- グループ11(SDG 14 海の豊かさを守ろう + SDG 15 陸の豊かさも守ろう) (Gruppo 11 – SDG 14 Life Below Water + SDG 15 Life on Land)
- グループ12(SDG 16 平等と公正をすべての人に) (Gruppo 12 – SDG 16 Peace and Justice Strong Institutions)
- グループ13(SDG 17 パートナーシップで目標を、達成しよう) (Gruppo 13 – SDG 17 Partnerships to achieve the Goal)

6. 各活動の参加頻度を教えてください。* (Contrassegna il livello di partecipazione per ogni attività)

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんど していない (Quasi mai)	少しだけ(義務と 感じる時だけ) (Poco. Solo quando mi sento in dovere)	まあまあ (時間が あれば) (Abbastanza. Se ho tempo)	よく (いつも) (Molto)	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) (Moltissimo. Svariate interazioni su Discord e a conversazione libera ecc.)
Discord (チャット) (Chat)	<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 (Meeting settimanali)	<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) (Blog. Post e commenti ai post degli altri)	<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)*

(Indica il motivo per cui hai partecipato al progetto. È possibile più di una scelta)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- 勉強する機会を探していた。(Cercavo un'opportunità di studio.)
- 将来希望している職業のために役に立つと思った。(Ho pensato che mi sarebbe stato utile per il lavoro che voglio fare in futuro.)
- イタリアに知り合いを作りたいかった。(Volevo fare nuove conoscenze in Italia.)
- 新しい友人を作りたいかった。(Volevo fare nuove amicizie.)
- コミュニケーション能力を高めたいと思った。(Volevo migliorare le mie capacità di comunicazione.)
- 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。(Mi interessava la possibilità di parlare di argomenti come gli SDG e di avere un dialogo con altre persone.)
- Altro: _____

8. 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?* (Come stimolo la mia partecipazione e il mio apprendimento?)

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんど していない (Quasi mai)	少しした (Poco)	まあまあ した (Abbastanza)	よくした (Molto)	非常に 積極的にした (Moltissimo)
テーマの資料を準備 する・調べる (Preparo/cerco articoli sul tema)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discord に書く (Scrivo su Discord)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discord を読む (Leggo Discord)	<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 (Uso i file Google condivisi su Discord)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NoLBrick [sic!] プロ グに記事を投稿する (Pubblico articoli sul blog NoLBrick)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NoLBrick [sic!] プロ グにコメントする (Commento sul Blog NoLBrick)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NoLBrick [sic!] プロ グを読む (Leggo il blog NoLBrick)	<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 (Collaboro nella creazione di liste di vocaboli)	<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 (Dialogo con gli altri membri sul tema)	<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?* (Come stimolo la partecipazione altrui alle attività? Nelle chat Discord, nei meeting ZOOM/Discord.)
Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんど していない (Quasi mai)	少しした (Poco)	まあまあ した (Abbastanza)	よくした (Molto)	非常に 積極的にした (Moltissimo)
テーマを提案する (Propongo i temi)	<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 (Condivido materiali da leggere. Siti web, giornali ecc.)	<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 (Condivido materiali audiovisivi. Video di Youtube ecc.)	<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 (Incoraggio gli altri a esprimere la loro opinione)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者の意見を聴く (Ascolto l'opinione degli altri)	<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 (Aspetto finché gli altri non esprimono la loro opinione)	<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) (Condivido lo schermo durante i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

meeting ZOOM/Discord)					
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 (Incoraggio a informarsi da soli, piuttosto che insegnare direttamente il vocabolario ecc.)	<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 (Scrivo in chat termini difficili)	<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 (Chiedo di esperienze personali che sono rilevanti)	<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?* (Quanto ti è servito il progetto per migliorare le tue competenze comunicative e di dialogo?)

Contrassegna solo un ovale.

まったく役に立っていない (Per niente) ① ② ③ ④ ⑤ とても役に立った (Moltissimo)

11. テーマに関するご意見?* (Opinione sui temi)

Contrassegna solo un ovale per riga.

	まったくそう 思わない (Completamente in disaccordo)	そう 思わない (In disaccordo)	どちらでも ない (Neutro)	そう思う (D'accordo)	すごくそう思う (Completamente d'accordo)
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 (Avere un unico gruppo Discord in cui ci ha permesso di discutere il tema da più punti di vista)	<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 (Discord era essenziale per approfondire i temi con i membri del gruppo)	<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 (È importante guardare il tema da diverse angolazioni)	<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 (Ho sentito la responsabilità di approfondire il mio tema)	<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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ない

(Sono interessato al tema, ma non svolgo alcuna attività per conto mio.)

時にはテーマを容易にすることは必要だと思う

(A volte è necessario semplificare il tema)

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?)* (Tutti i temi sono rilevanti per la nostra vita, come studenti e come cittadini. Hai percepito i temi come dei problemi tuoi personali? Cosa significa per te considerare i temi come dei temi personali? Argomenta. Per esempio, hai cercato informazioni sui temi, hai fatto scambio di idee? Hai pensato e proposto delle soluzioni personali ai problemi legati al tema?)

目的: 社会責任調査 (Scopo: indagine sulla responsabilità sociale)

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

目的: 市民性形成調査 (Scopo: Indagine sulla formazione della cittadinanza)

Contrassegna solo un ovale.

- はい、積極的にチャンネルで話しました。(Sì, ne abbiamo parlato attivamente su Discord)
- 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。(Sì, ho accettato passivamente una proposta altrui)
- いいえ、主に自分だけで考えました。(No, ci ho pensato da solo)
- いいえ、解決案を提案しませんでした。(No, non sono state fatte proposte)
- 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?*(Pensi che queste proposte sono utili anche al di fuori del progetto?)

目的: エンパワメント調査 (Scopo: indagine sull'empowerment)

Contrassegna solo un ovale.

- はい、そう思いますし、そう考えていました。(Sì, e ci avevo già pensato)
- 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。(Sì, ma non ci avevo mai pensato)
- 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。(Sì, anche per gli altri membri del gruppo)
- いいえ、わたしの個人的な考えにすぎないと思います。(No, ma è una mia opinione personale)
- 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。(No, anche per gli altri membri del mio gruppo)
- 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?* (Avete pensato a un modo per utilizzarle al di fuori del progetto?)

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。(Sì, penso di potermi unire alle attività di attivisti e rappresentanti della mia zona)
- はい、自分の行動を変えたいと思います。(Sì, vorrei modificare il mio comportamento)
- 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。(Sì, tramite i Social Media)
- 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。(No, ancora non ne abbiamo parlato all'interno del gruppo, ma vorrei parlarne)
- 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。(No, non penso sia particolarmente necessario dividerlo con gli altri membri del gruppo)
- 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?* (Come ti senti quando ricevi domande da parte degli studenti cafoscarini su significati in giapponese, controllo degli errori ecc.?)

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。(Siccome il giapponese è la mia lingua nativa, penso che rispondere per me sia naturale per me)
- 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。(Ci sono dei momenti in cui mi chiedo perché devo rispondere io)

17. 上記の回答について、どうしてそのように考えますか?* (Motiva la risposta precedente)

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?*(Quale pensi sia stata la parte più significativa del progetto finora?)

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)。*(Elenca quali cose del progetto potrebbero essere migliorate. Per esempio, se si aumentasse il numero totale di partecipanti a 150.)

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?*(Non aver partecipato alle lezioni di conversazione libera quanto ti ha influenzato?)

Contrassegna solo un ovale.

まったくない(Per niente) ① ② ③ ④ ⑤ 非常にあった(Moltissimo)

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?*(Come saprai, ci sono anche dei partecipanti che non rispondono ai sondaggi all'interno del gruppo. Da cosa pensi che dipenda?)

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?*(Focus NoLBrick: com'è stato parlare con persone dal background linguistico molto diversificato?)²⁵⁹

²⁵⁹ La versione italiana utilizzata appartiene a MARIOTTI, NISHIDA, VARONE e LIGABUE poiché riprende la stessa domanda posta all'interno del questionario intermedio dedicato ai PA cafoscarini, da loro compilato, Appendice 4.

23. 非母語話者の学生たちの中には、日本語を磨くためだけ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? (Pensi che ci siano degli studenti cafoscarini che abbiano partecipato al progetto solo per migliorare il giapponese? Se sì, pensi che abbia influenza sul dialogo nel gruppo?)
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思わない人がいると思います。(Tra i partecipanti penso che ci siano delle persone che non provano a usare il pensiero critico)
- 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。(Tra i partecipanti penso ci siano delle persone che usano il progetto solo per scopi linguistici, per esempio per fare esercizio della lingua, ma non penso che questo costituisca un ostacolo per il dialogo all'interno del gruppo)
- 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タックな人はいなかったと思います。(Penso che tutti i partecipanti si siano sforzando di affrontare i temi che sono stati proposti con un pensiero critico e che non vi siano persone egoiste che vogliano solo migliorare in giapponese)
- 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?)* (Le relazioni
nei gruppi Discord hanno favorito lo sviluppo di autonomia? Avete partecipato appieno come
membri del gruppo invece di avere solamente tradotto come un dizionario? Avete lavorato in
modo da favorire anche l'autonomia altrui invece di assumere un atteggiamento da "faccio tutto
io"?)
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。(Ho potuto lavorare in autonomia e anche partecipare alle decisioni del gruppo)
- 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。(Penso di essere riuscito a lavorare in autonomia ma non me ne sono accorto fino a che non ho letto questa domanda)
- 自律的・自由な活動を妨げられたと感じます。(Sento che sono stata limitata la mia autonomia e libertà d'azione)
- 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。(Poiché ero guidato da altri, non ho sentito la necessità di lavorare in autonomia e libertà)
- 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。(Penso che le relazioni all'interno del mio gruppo non hanno favorito lo sviluppo di autonomia)
- 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?* (I nomi di ogni gruppo, che riflettevano il titolo degli SDGs, pensate che fossero appropriati per incoraggiare a partecipare attivamente alla riflessione sui problemi come problemi propri? Se no, che tipo di titoli pensi che sarebbero potuti essere migliori?)

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?* (Cosa ti tiene motivato per continuare a partecipare alle attività?)

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?* (Con che numero valuteresti la tua esperienza nel progetto finora?)

Contrassegna solo un ovale.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

Appendice 3 – Questionario finale di VR2 per PA in collegamento dal Giappone.

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

(Facci sentire la tua opinione - #fromjapan・Virtual Ryuugaku 2・Questionario intermedio)

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。(Questo è il questionario finale per il progetto Virtual Ryuugaku 2 finanziato dalla Japan Foundation. Chiediamo la vostra partecipazione per un progetto migliore.)

*Campo obbligatorio

1. Email* _____

2. ご所属* (affiliazione)

Contrassegna solo un ovale.

- 立命館大学 (Ritsumeikan University)
- 南山大学 (Nanzan University)
- 桃山学院大学 (Momoyama Gakuin University)
- 中京大学 (Chūkyō University)
- 大分大学 (Oita University)
- 神戸大学 (Kobe University)
- 秋田大学 (Akita University)
- 知県立大学 (Aichi Prefectural University)
- 九州女子大学 (Kyushu Women's University)
- 九州共立大学 (Kyūshū Kyōritsu University)
- 京都大学 (Kyōto University)
- 京都工芸繊維大学 (Kyoto Institute of Technology)
- 神戸親和女子大学 (Kobe Shinwa Women's University)
- 静岡文化芸術大学 (Shizuoka University of Art and Culture)
- Altro: _____

3. 学年* (anno di iscrizione)

Contrassegna solo un ovale.

- 学部 1 年 (1° anno corso di Laurea di primo livello)
- 学部 2 年 (2° anno corso di Laurea di primo livello)
- 学部 3 年 (3° anno corso di Laurea di primo livello)
- 修士 1 年 (1° anno di Laurea Magistrale)
- 修士 2 年 (2° anno di Laurea Magistrale)
- 博士 1 年 (1° anno di dottorato)
- 博士 2 年 (2° anno di dottorato)
- 博士 3 年 (3° anno di dottorato)
- Altro: _____

4. 専攻(近いものをお選びください)* (specializzazione. Contrassegna la voce che si avvicina di più)

Contrassegna solo un ovale.

- 法学・社会・福祉系(Diritto, Società e Welfare)
- 経済・商学系 (Economia e Management)
- 芸術・創作系 (Arte)
- 文化・文学系 (Cultura e Letteratura)
- 国際・語学系 (Relazioni Internazionali e Lingue)
- 生活・家政系 (Vita e Affari domestici)
- 体育・医療系 (Educazione fisica e Medicina)
- 人間・総合科学系 (Scienze umane e integrate)
- 教育・教員養成系 (Istruzione e Formazione insegnanti)
- 地球・環境系 (Scienze ambientali)
- 生物・農学系 (Agraria)
- 理学・数学系 (Fisica e Matematica)
- 機械・工学系 (Meccanica e Ingegneria)
- 建築・土木系 (Architettura e Ingegneria civile)
- 電気・電子系 (Ingegneria elettrica e elettronica)
- 情報・通信系 (Scienze della comunicazione)
- Altro: _____

5. 所属のプロジェクトチャンネル(Discordグループ)* (Gruppo Discord)

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) (Gruppo 1 – SDG 1 No Poverty + SDG 2 Zero Hunger)
- グループ2(SDG 3 すべての人に健康と福祉を) (Gruppo 2 – SDG 3 Good Health and Well-being)
- グループ3(SDG 4 質の高い教育をみんなに) (Gruppo 3 – SDG 4 Quality Education)
- グループ4(SDG 5 ジェンダー平等を実現しよう) (Gruppo 4 – SDG 5 Gender Equality)
- 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) (Gruppo 5 – SDG 6 Clean Water and Sanitation + SDG 11 Sustainable Cities and Communities)
- 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) (Gruppo 6 – SDG 7 Affordable and Clean Energy)
- グループ7(SDG 8 働きがいも経済成長も。働き方改革) (Gruppo 7 – SDG 8 Decent Work and Economic Growth)
- グループ8(SDG 10 人や国の不平等をなくそう) (Gruppo 8 – SDG 10 Reduced Inequality)
- グループ9(SDG 12 つくる責任-つかう責任) (Gruppo 9 – SDG 12 Responsible Consumption and Production)
- グループ10(SDG 13 気候変動に具体的な対策を) (Gruppo 10 – SDG 13 Climate Action)
- グループ11(SDG 14 海の豊かさを守ろう + SDG 15 陸の豊かさも守ろう) (Gruppo 11 – SDG 14 Life Below Water + SDG 15 Life on Land)
- グループ12(SDG 16 平等と公正をすべての人に) (Gruppo 12 – SDG 16 Peace and Justice Strong Institutions)
- グループ13(SDG 17 パートナーシップで目標を、達成しよう) (Gruppo 13 – SDG 17 Partnerships to achieve the Goal)

6. 各活動の参加頻度を教えてください。* (Contrassegna il livello di partecipazione per ogni attività)

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんど していない (Quasi mai)	少しだけ(義務と 感じる時だけ) (Poco. Solo quando mi sento in dovere)	まあまあ (時間が あれば) (Abbastanza. Se ho tempo)	よく (いつも) (Molto)	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) (Moltissimo. Svariate interazioni su Discord e a conversazione libera ecc.)
Discord (チャット) (Chat)	<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 (Meeting settimanali)	<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) (Blog. Post e commenti ai post degli altri)	<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)*

(Indica il motivo per cui hai partecipato al progetto. È possibile più di una scelta)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- 勉強する機会を探していた。(Cercavo un'opportunità di studio.)
- 将来希望している職業のために役に立つと思った。(Ho pensato che mi sarebbe stato utile per il lavoro che voglio fare in futuro.)
- イタリアに知り合いを作りたいかった。(Volevo fare nuove conoscenze in Italia.)
- 新しい友人を作りたいかった。(Volevo fare nuove amicizie.)
- コミュニケーション能力を高めたいと思った。(Volevo migliorare le mie capacità di comunicazione.)
- 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。(Mi interessava la possibilità di parlare di argomenti come gli SDG e di avere un dialogo con altre persone.)
- 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?* (Come stimolo la mia partecipazione e il mio apprendimento?)

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんど していない (Quasi mai)	少しした (Poco)	まあまあ した (Abbastanza)	よくした (Molto)	非常に 積極的にした (Moltissimo)
テーマの資料を準備 する・調べる (Preparo/cerco articoli sul tema)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discord に書く (Scrivo su Discord)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discord を読む (Leggo Discord)	<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 (Uso i file Google condivisi su Discord)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NoLBrick [sic!] ブロ グに記事を投稿する (Pubblico articoli sul blog NoLBrick)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NoLBrick [sic!] ブロ グにコメントする (Commento sul Blog NoLBrick)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NoLBrick [sic!] ブロ グを読む (Leggo il blog NoLBrick)	<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 (Collaboro nella creazione di liste di vocaboli)	<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

(Dialogo con gli altri
membri sul tema)

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?* (Come stimolo la partecipazione altrui alle attività? Nelle chat Discord, nei meeting ZOOM/Discord.)

Contrassegna solo un ovale per riga.

	ほとんど していない (Quasi mai)	少しした (Poco)	まあまあ した (Abbastanza)	よくした (Molto)	非常に 積極的にした (Moltissimo)
テーマを提案する (Propongo i temi)	<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 (Condivido materiali da leggere. Siti web, giornali ecc.)	<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 (Condivido materiali audiovisivi. Video di Youtube ecc.)	<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 (Incoraggio gli altri a esprimere la loro opinione)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
他者の意見を聴く (Ascolto l'opinione degli altri)	<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 (Aspetto finché gli altri non esprimono la loro opinione)	<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) (Condivido lo schermo durante i meeting ZOOM/Discord)	<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 (Incoraggio a informarsi da soli, piuttosto che insegnare direttamente il vocabolario ecc.)	<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 (Scrivo in chat termini difficili)	<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 (Chiedo di esperienze personali che sono rilevanti)	<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?*(Quanto ti è servito il progetto per migliorare le tue competenze comunicative e di dialogo?)

Contrassegna solo un ovale.

まったく役に立っていない (Per niente) ① ② ③ ④ ⑤ とても役に立った (Moltissimo)

11. テーマに関するご意見?* (Opinione sui temi)

Contrassegna solo un ovale per riga.

	まったくそう 思わない (Completamente in disaccordo)	そう 思わない (In disaccordo)	どちらでも ない (Neutro)	そう思う (D'accordo)	すごくそう思う (Completamente d'accordo)
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 (Avere un unico gruppo Discord in cui ci ha permesso di discutere il tema da più punti di vista)	<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 (Discord era essenziale per approfondire i temi con i membri del gruppo)	<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 (È importante guardare il tema da diverse angolazioni)	<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 (Ho sentito la responsabilità di approfondire il mio tema)	<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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

活動することはしてい

ない

(Sono interessato al tema, ma non svolgo alcuna attività per conto mio.)

時にはテーマを容易

にすることは必要だと

思う

(A volte è necessario semplificare il tema)

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?)* (Tutti i temi sono rilevanti per la nostra vita, come studenti e come cittadini. Hai percepito i temi come dei problemi tuoi personali? Cosa significa per te considerare i temi come dei temi personali? Argomenta. Per esempio, hai cercato informazioni sui temi, hai fatto scambio di idee? Hai pensato e proposto delle soluzioni personali ai problemi legati al tema?)

目的: 社会責任調査 (Scopo: indagine sulla responsabilità sociale)

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

目的: 市民性形成調査 (Scopo: Indagine sulla formazione della cittadinanza)

Contrassegna solo un ovale.

- はい、積極的にチャンネルで話しました。(Sì, ne abbiamo parlato attivamente su Discord)
- 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。(Sì, ho accettato passivamente una proposta altrui)
- いいえ、主に自分だけで考えました。(No, ci ho pensato da solo)
- いいえ、解決案を提案しませんでした。(No, non sono state fatte proposte)
- 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?* (Pensi che queste proposte sono utili anche al di fuori del progetto?)

目的:エンパワメント調査 (Scopo: indagine sull'empowerment)

Contrassegna solo un ovale.

- はい、そう思いますし、そう考えていました。(Sì, e ci avevo già pensato)
- 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。(Sì, ma non ci avevo mai pensato)
- 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。(Sì, anche per gli altri membri del gruppo)
- いいえ、わたしの個人的な考えにすぎないと思います。(No, ma è una mia opinione personale)
- 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。(No, anche per gli altri membri del mio gruppo)
- 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?* (Avete pensato a un modo per utilizzarle al di fuori del progetto?)

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。(Sì, penso di potermi unire alle attività di attivisti e rappresentanti della mia zona)
- はい、自分の行動を変えたいと思います。(Sì, vorrei modificare il mio comportamento)
- 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。(Sì, tramite i Social Media)
- 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。(No, ancora non ne abbiamo parlato all'interno del gruppo, ma vorrei parlarne)
- 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。(No, non penso sia particolarmente necessario dividerlo con gli altri membri del gruppo)
- 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?* (Come ti senti quando ricevi domande da parte degli studenti cafoscarini su significati in giapponese, controllo degli errori ecc.?)

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。(Siccome il giapponese è la mia lingua nativa, penso che rispondere per me sia naturale per me)
- 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。(Ci sono dei momenti in cui mi chiedo perché devo rispondere io)

17. 上記の回答について、どうしてそのように考えますか?* (Motiva la risposta precedente)

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?* (Quale pensi sia stata la parte più significativa del progetto finora?)

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)。*(Elenca quali cose del progetto potrebbero essere migliorate. Si suppone un totale di 150 persone, ci farebbe avere qualche proposta.)

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?* (Non aver partecipato alle lezioni di conversazione libera quanto ti ha influenzato?)

Contrassegna solo un ovale.

まったくない(Per niente) ① ② ③ ④ ⑤ 非常にあった(Moltissimo)

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?* (Come saprai, ci sono anche dei partecipanti che non rispondono ai sondaggi all'interno del gruppo. Da cosa pensi che dipenda?)

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?* (Focus NoLBrick: com'è stato parlare con persone dal background linguistico molto diversificato?)²⁶⁰

23. 非母語話者の学生たちの中には、日本語を磨くためだけ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?* (Pensi che ci siano degli studenti cafoscarini che abbiano partecipato al progetto solo per migliorare il giapponese? Se sì, pensi che abbia influenza sul dialogo nel gruppo?)
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。(Tra i partecipanti penso che ci siano delle persone che non provano a usare il pensiero critico)
- 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。(Tra i partecipanti penso ci siano delle persone che usano il progetto solo per scopi linguistici, per esempio per fare esercizio della lingua, ma non penso che questo costituisca un ostacolo per il dialogo all'interno del gruppo)
- 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。(Penso che tutti i partecipanti si siano sforzando di affrontare i temi che sono stati proposti con un pensiero critico e che non vi siano persone egoiste che vogliano solo migliorare in giapponese)
- Altro: _____

²⁶⁰ La versione italiana utilizzata appartiene a MARIOTTI, NISHIDA, VARONE e LIGABUE poiché riprende la stessa domanda posta all'interno del questionario intermedio dedicato ai PA cafoscarini, da loro compilato, Appendice 4.

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?) * (Le relazioni nei gruppi Discord hanno favorito lo sviluppo di autonomia? Avete partecipato appieno come membri del gruppo invece di avere solamente tradotto come un dizionario? Avete lavorato in modo da favorire anche l'autonomia altrui invece di assumere un atteggiamento da “faccio tutto io”?)

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。(Ho potuto lavorare in autonomia e anche partecipare alle decisioni del gruppo)
- 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。(Penso di essere riuscito a lavorare in autonomia ma non me ne sono accorto fino a che non ho letto questa domanda)
- 自律的・自由な活動を妨げられたと感じます。(Sento che sono stata limitata la mia autonomia e libertà d'azione)
- 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。(Poiché ero guidato da altri, non ho sentito la necessità di lavorare in autonomia e libertà)
- 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。(Penso che le relazioni all'interno del mio gruppo non hanno favorito lo sviluppo di autonomia)
- 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?* (I nomi di ogni gruppo, che riflettevano il titolo degli SDGs, pensate che fossero appropriati per incoraggiare a partecipare attivamente alla riflessione sui problemi come problemi propri? Se no, che tipo di titoli pensi che sarebbero potuti essere migliori?)

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。(Per quale motivo hai continuato a partecipare alle attività, o hai abbandonato il progetto a metà?)

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。(Quale pensi possa motivare a continuare a partecipare?)

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?* (Con che numero valuteresti la tua esperienza nel progetto finora?)

Contrassegna solo un ovale.

- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

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)。* (Guardando indietro al progetto nella sua interezza, elenca cosa potrebbe essere migliorato. Supponendo ci siano in totale 70 partecipanti, fate le vostre proposte.)

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。* (Quando hai partecipato a questo progetto stavi lavorando o facendo un part-time?) *Contrassegna solo un ovale.*

- はい(パートタイム)。(Sì, part-time)
- はい(フルタイム)。(Sì, full-time)
- いいえ。(No)

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。* (Il significato del progetto è cambiato per te dopo il questionario intermedio? Se sì, come è cambiato?)

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

Appendice 4 – Questionario intermedio di VR2 per PA dall'Università Ca' Foscari Venezia

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

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.

*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 andCommunities
- 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 iscritto*
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 tematrattato 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 naturapop (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 [conversazione libera]	<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 [conversazione libera]	<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 [conversazione libera]	<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 della lezione di Jiyuu Kaiwa [conversazione libera]	<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 stia aiutando a sviluppare abilità di interazione/dialogo?*

Contrassegna solo un ovale.

Per nulla ① ② ③ ④ ⑤ 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 [sic!] 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 [sic!] 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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

argomenti sono stimolanti					
Ritengo fondamentale che nel gruppo ci siano studenti dal Giappone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Partecipazione dei ryūgakusei [studenti in scambio dal Giappone] (Jiyū Kaiwa) [conversazione libera] (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 [<i>sic!</i>] 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' Foscarini [<i>sic!</i>] 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"/>
È 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 coinvolgetanto 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, alcuni partecipanti 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 tutti abbiano a cuore anche le decisioni collettive
- Altro: _____

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

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

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Mi sono sentito spronato ad aiutarli
- Mi sono sentito in dovere di spiegare/insegnare
- Mi sono focalizzato 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 [sic!] 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 sentitø autonomø e di poter partecipare in maniera creativa, contribuendo alle decisioni del gruppo
- Ho sentito di essere autonomø, ma non ho preso piena coscienza di ciò
- Ho percepito di essere ostacolatø 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 interessato 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

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

Appendice 5 – Questionario finale di VR2 per PA dall'Università Ca' Foscari Venezia

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

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.

*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 andCommunities
- 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 iscritto*

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
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 tematrattato 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 naturapop (musica,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

film, manga, ecc.)					
Ho ripassato il Google Doc dei PG prima della lezione di Jiyuu Kaiwa [conversazione libera]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho letto e partecipo [sic!] 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	<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
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 [<i>sic!</i>] la preparazione di materiali o attività da fare in vista della lezione di Jiyuu Kaiwa [conversazione libera]	<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
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 (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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

lezione di Jiyuu Kaiwa [conversazione libera]					
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 Jiyuu Kaiwa [conversazione libera]	<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.

Per nulla ① ② ③ ④ ⑤ 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 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' Foscarini [sic!] 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 [<i>sic!</i>] 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"/>
Ritengo 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 [studenti in scambio dal Giappone] (Jiyū Kaiwa) [conversazione libera] (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 [<i>sic!</i>] 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' Foscarini [<i>sic!</i>] 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"/>
È 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 approfondirne la conoscenza (ascolto e ricerca attiva)
- I temi mi hanno interessato, 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 sono sentito 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 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
- Altro: _____

18. Come avrai notato, alcuni participant 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 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 sentito spronato ad aiutarli
- Mi sono sentito in dovere di spiegare/insegnare
- Mi sono focalizzato 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 [*sic!*] 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 sì, come ti ha fatto sentire?*

Contrassegna solo un ovale.

- Penso che alcun3 participant3 abbiano approfittando dell'occasione senza contribuire in maniera critica
- Penso che nonostante ci siano 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 sentitø autonomø e di poter partecipare in maniera creativa, contribuendo alle decisioni del gruppo
- Ho sentito di essere autonomø, ma non ho preso piena coscienza di ciò
- Ho percepito di essere ostacolatø 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 interessato 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

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 alla domanda precedente?*

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.*
Contrassegna solo un ovale.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

34. Da dove partecipavi?*

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Camera individuale
- Spazio comune ma da solo
- 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.

scarsa (audio interrotto, video non utilizzabile ...) ① ② ③ ④ ⑤ 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 considerazioni [sic!] 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 [sic!] 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.

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

Bibliografia

AL-MENSHAWY, Ahmad, EL-SIEEDY, Ahella, ABUZEKRY, Tarek, “The Difference between the Concept of Space and of Place in Urban Science”, *The Egyptian International Journal of Engineering Sciences and Technology*, 35, 2021, pp. 1-7.

AUBURN, Timothy, BARNES, Rebecca, “Producing place: A neo-Schutzian perspective on the ‘psychology of place’”, *Journal of Environmental Psychology*, 26, 2006, pp. 38-50.

AUGÉ, Marc, *Nonluoghi*, Milano, elèuthera, 2009 (ed. or. *Non-lieux*, 1992).

BALBONI, Paolo, “Scienze della comunicazione e glottodidattica”, in Enrico Borello, Benedetta Baldi, *Teorie della comunicazione e glottodidattica*, Torino, UTET Libreria, 2003, pp. ix-xxvi.

BARTOLOMMEONI, Giulia, “Action Research Zero: Una ricerca sul campo”, tesi di Laurea Magistrale (relatrice Mariotti Marcella), Dipartimento di Studi sull’Asia e sull’Africa Mediterranea, Università Ca’ Foscari Venezia, 2017, citata in Marcella Mariotti, “Action Research Zero (ARZ) Workshop: Is an ‘absolute beginner’ learner really a ‘zero-beginner’?”, *Yoroppa Nihongo Kyoiku*, 24, 2019, pp. 240-250.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp, *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*, Needham Heights, Allyn & Bacon, 1998.

BUENO, Kathleen, “Stepping Out of the Comfort Zone: Profiles of Third-Year Spanish Students’ Attempts to Develop Their Speaking Skills”, *Foreign Language Annals*, 39, 3, 2006, pp. 451-470.

CARDANO, Mario, *La ricerca qualitativa*, Bologna, il Mulino, 2011.

COGHLAN, David, BRANNICK, Teresa, *Doing Action Research in your Own Organization*, London, SAGE Publications, 2005.

CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione – Volume complementare*, Milano, Università degli Studi di Milano “Italiano LinguaDue”, 2020 (ed. or. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume*, 2020).

COONAN, Carmel Mary, “La ricerca azione”, *Università Ca' Foscari Venezia*, 2000.

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*, Londra, Routledge, 2016, pp. 64-76.

DE CERTEAU, Michel, *L'Invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Parigi, Gallimard, 1990 citato in Marc Augé, *Nonluoghi*, Milano, elèuthera, 2009 (ed. or. *Non-lieux*, 1992).

DEMARCO, Daniele, “I concetti di spazio e di luogo nell’immaginario occidentale contemporaneo. Per una definizione dell’esperienza nella surmodernità”, *Laboratorio dell'ISPF*, 15, 17, 2018, pp. 1-25.

DEPREZ, Christine, “The city as a result of experience: Paris and its nearby suburbs”, in Dick Smakman, Patrick Heinrich (a cura di), *Urban Sociolinguistics: The City as a Linguistic Process and Experience*, New York, Routledge, 2018, pp. 148-161.

DIŞLEN DAĞGÖL, Gökçe, “Perceived Academic Motivation and Learner Empowerment Levels of EFL Students in Turkish Context”, *Participatory Educational Research (PER)*, 7, 3, 2020, pp. 21-37.

ELLSWORTH, Elizabeth, *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*, New York, Routledge, 2005.

ENTRIKIN, Nicholas J., *The Betweenness of Place. Towards a Geography of Modernity*, Houndmills, Macmillan Education, 1990.

FLICK, Uwe, "Triangulation in Qualitative Research" in Uwe Flick, Ernst von Kardoff e Ines Steinke (a cura di), *A Companion to Qualitative Research*, Londra, SAGE Publications, 2004 (ed. or. *QUALITATIVE FORSHCHUNG – Ein Handbuch*, 2000), pp. 178-183.

FOUCAULT, Michel, "Des espaces autres", *Empan*, 54, 2, 2004, pp. 12-19.

FOUCAULT, Michel, *Utopie. Eterotopie*, Napoli, Edizioni Cronopio, 2006 (ed. or. *Les hétérotopies. Les corps utopique*, 2004).

FREIRE, Paulo, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA editore, 2002 (ed. or. *Pedagogia del oprimido*, 1970).

FRITZEN, Anny, "Teaching as Sheltering: A Metaphorical Analysis of Sheltered Instruction for English Language Learners", *Curriculum Inquiry*, 41, 2, 2011, pp. 185-211.

GADDINI, Renata, "Prefazione", in Donald W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Roma, Armando Editore, 1974 (ed. or. *Playing and Reality*, 1971), pp. 9-15.

GRAMSCI, Antonio, *Quaderni del carcere*, Torino, Giulio Einaudi editore, 1975.

GRANZIERA, Helena, COLLIE, Rebecca J., MARTIN, Andrew J., "Adaptability: An important capacity to cultivate among pre-service teachers in teacher education programmes", *Psychology Teaching Review*, 25, 1, 2019, p. 60-66.

HEIDEGGER, Martin, “Costruire abitare pensare”, in Martin Heidegger, *Saggi e discorsi*, Milano, Mursia Editore, 1976 (ed. or. *Vorträge und Aufsätze*, 1957), pp. 96-108.

HEINRICH, Patrick, *The Making of Monolingual Japan. Language Ideology and Japanese Modernity*, Bristol, Multilingual Matters, 2012.

HEINRICH, Patrick, YAMASHITA, Rika, “Tokyo: Standardization, ludic language use and nascent superdiversity”, in Dick Smakman, Patrick Heinrich (a cura di), *Urban Sociolinguistics: The City as a Linguistic Process and Experience*, New York, Routledge, 2018, pp. 130-147.

HOSOKAWA Hideo, OTSUJI 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 ai concetti di madrelingua, seconda lingua e lingua straniera), Tokyo, Kuroshio Shuppan, 2016.

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』、東京、くろしお出版、2016年。

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

細川英雄編、『考えるための日本語【実践編】— 総合活動型コミュニケーション能力育成のために』、東京、明石書店、2007年。

HOSOKAWA Hideo, “Teaching the un-teachable. Theoretical background of Action Research Zero (ARZ) Workshop”, *Yoroppa nihongo kyoiku*, 24, 2019, pp. 251-257.

HOSOKAWA Hideo, “Nihongokyōikugaku no senmonsei to ha nani ka – nihongo kyōiku to nihongokenkyū no bundanka no imi suru mono” (What is the Professionality of the Japanese education. From the meaning of fragmentation between Japanese education and Japanese studies), *Japanese Language Education for Cross Cultural Communication*, 12-2012, pp. 7-12.

細川英雄、「日本語教育学の専門性とは何か—日本語教育と日本研究の分断化の意味するもの—」、新時代的世界日语教育研究、2012年12月、pp. 7-12.

HOSOKAWA Hideo, *Taiwa wo dezain suru – Tsutawaru to ha dō iū koto ka* (Progettare il dialogo. Cosa significa comunicare?), Tokyo, 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年.

HU Lung-Lung, “Out of Comfort Zone - Learning Chinese in Chaos”, in Pixel (a cura di), *Conference proceedings. ICT for language learning. 10th Edition*, Padova, Webster Srl, 2017, pp. 196–203.

JOHNSON, Peter, “The Geographies of Heterotopia”, *Geography Compass*, 7, 11, 2013, pp. 790-803.

KOJIMA Takuya, SHIMASAKI Kaori, “Jisedai o ninau daigakuinsei nettowāku : tateito to yokoito o ande tsunagaru” (Postgraduate workshop for the next generation: interweaving wrap and woof to connect), in Thomson Kinoshita Chihiro (a cura di), *Hito to tsunagari, sekai to tsunagaru nihongokyōiku* (Connecting people connecting the world Japanese language education), Tokyo, Kuroshio Shuppan, 2016, in pp. 171-188.

小島卓也、島崎薫、「次世代をになう大学院生ネットワーク：縦系と横系を編んでつながる」、トムソン木下千尋編、『人とつながり、世界とつながる日本語教育』、東京、くろしお出版、2016年、pp. 171-188.

KOSARI, Masoud, AMOORI, Abbas, “Thirdspace: The Trialectics of the Real, Virtual and Blended Spaces”, *Journal of Cyberspace Studies*, 2, 2, 2018, pp. 163-185.

LEFEBVRE, Henri, *The Production of Space*, Oxford, Blackwell Publishers, 1991 (ed. or. *La production de l'espace*, 1974).

LO DUCA, Maria G., “Glottodidattica, educazione linguistica, linguistica educativa... ed altro”, *Le forme e la storia saperi umanistici oggi*, 4, 1-2, 2011, pp. 145-156.

LUFUNGULO, Enala S., MAMBWE, Robinson, KALINDE, Bibian, “The Meaning and Role of Action Research in Education”, *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education*, 4, 2, 2021, pp. 115-128.

MARINETTI, Filippo Tommaso, “Il tattilismo. Manifesto futurista” in Luciano Caruso (a cura di), *Manifesti, proclami, interventi e documenti teorici del futurismo, 1909-1944*, Firenze, Spes, 1980, p. 147.

MARIOTTI, Marcella, “IT development and the 'forced' future of language teaching: Toward the de-standardization of language education and the professionalization of language teachers”, *Yoroppa Nihongo Kyoiku*, 22, 2017, pp. 111-119.

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.

MUNARI, Bruno, *i laboratori tattili*, Verona, Edizioni corraini, 2008 [1985].

NAKAMURA Kazuhiko, “Akushon risāchi to ha nani ka?”(Cos'è la ricerca-azione?), *Ningen kankei kenkyū*, 7, 2008, pp. 1-25.

中村和彦、「アクションリサーチとは何か?」、人間関係研究、7号、2008年、pp. 1-25.

NISHIDA, Shoko, “Working in Japanese Where You are Right Now: Internship Program at Ca' Foscari University as a Case Study”, *The 14th Next-Generation Global Workshop, Kyoto University Asian Studies Unit (KUASU)*, 2021, pp. 1-29.

NISHIJIMA Yoriko, “1970 nendai no itaria ni okeru minshuteki gengokyōiku no kōchiku – Turrio de mauro no kōsō shita gengokyōiku to plurilinguismo –” (La costruzione dell’educazione linguistica democratica in Italia negli anni Settanta: educazione linguistica e plurilinguismo secondo Tullio De Mauro), *Ningen kankyōgaku*, 27, 2018, pp. 153-167.

西島順子、「1970年代のイタリアにおける民主的言語教育の構築 – トゥッリオ・デ・マウロの構想した言語教育と plurilinguismo –」、*人間・環境学*、第 27 巻、2018 年、pp. 153-167.

NISHIJIMA Yoriko, “Itaria ni okeru plurilinguismo no rekishiteki henshen – 1975 nen no minshuteki gengokyōiku no teigen made –” (L’evoluzione storica del plurilinguismo in Italia: fino alla proposta per l’educazione linguistica democratica del 1975), *Gengo seisaku*, 15, marzo 2019, pp. 105-129.

西島順子、「イタリアにおける plurilinguismo の歴史的変遷—1975 年の民主的言語教育の提言まで—」、*言語政策*、第 15 号、2019 年 3 月、pp. 105-129.

NORA, Pierre (a cura di), *Les Lieux de mémoire, tome 1*, Parigi, Gallimard, 1997 citato in Marc Augé, *Nonluoghi*, Milano, elèuthera, 2009 (ed. or. *Non-lieux*, 1992).

OTSUJI, Emi, PENNYCOOK, Alastair, “Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux”, *International Journal of Multilingualism*, 7, 3, 2010, pp. 240-254.

OTSUJI, Emi, PENNYCOOK, Alastair, *Metrolingualism. Language in the city*, New York, Routledge, 2015.

RICHTER, Isabell, AVILLANOSA, Arlene, CHEUNG, Victoria, GOH, Hong Ching, JOHARI, Sofia, KAY, Susan, MAHARJA, Carya, NGUYỄN, Thu Hà, PAHL, Sabine, SUGARDJITO, Jito, SUMELDAN, Joel, VAN NGUYEN, Quyen, VU, Hien Thuc, WAN MOHAMAD ARIFFIN, Wan Nur Syazana, AUSTEN, Melanie C., “Looking Through the COVID-19 Window of Opportunity: Future Scenarios Arising From the COVID-19 Pandemic Across Five Case Study Sites”, *Frontiers in Psychology*, 12, 2021, pp. 635-686.

RILEY, Kathleen, SOLIC, Kathryn, ““Change Happens Beyond the Comfort Zone”: Bringing Undergraduate Teacher-Candidates Into Activist Teacher Communities”, *Journal of Teacher Education*, 68, 2, 2017, pp. 179-192.

RODARI, Gianni, *Scuola di fantasia*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 2014 [1974].

SAAR, Maarja, PALANG, Hannes, “The Dimensions of Place Meanings”, *Living Reviews in Landscape Research*, 3, 3, 2009, pp. 1-24.

SALDANHA, Arun, “Heterotopia and Structuralism”, *Environment and Planning A*, 40, 2008, pp. 2080-2096.

SATO Shinji, KUMAGAI Yuri, “komyunikatibu apurōchi saikō: taiwa, kyōdō, jiko jitsugen o mezashite” (Riconsiderare l’approccio comunicativo: dialogo, cooperazione e autorealizzazione), *Literacies*, 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、2017年、pp. 1-11.

“Segnalibro”, *Ca’ Foscari News*, 4 agosto 2021.

SEMI, Giovanni, *L’osservazione partecipante. Una guida pratica*, Bologna, il Mulino, 2010.

SENATO DELLA REPUBBLICA 2017, *Costituzione Italiana. Testo vigente*, Roma, Tiburtini Srl, 2017.

SERRAGGIOTTO, Graziano, “Prefazione” in Giuseppe Maugeri, *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2017, pp. 9-16.

SMAKMAN, Dick, HEINRICH, Patrick, “Introduction: Why Cities Matter for a Globalizing Sociolinguistics”, in Dick Smakman, Patrick Heinrich (a cura di), *Urban Sociolinguistics: The City as a Linguistic Process and Experience*, New York, Routledge, 2018, pp. 1-11.

SMAKMAN, Dick, HEINRICH, Patrick (a cura di), *Urban Sociolinguistics: The City as a Linguistic Process and Experience*, New York, Routledge, 2018.

SORZIO, Paolo, *Dewey e l'educazione progressiva*, Roma, Carocci editore, 2009.

SUN, Susan Y. H., “Student configuration and place-making in fully online language learning”, *Computer Assisted Language Learning*, 31, 8, 2018, pp. 932-959.

TALANDIS, Gerald Jr., STOUT, Michael, “Towards New Understandings: Reflections on an Action Research Project with Japanese University Students”, in Simon Borg, Hugo Santiago Sanchez (a cura di), *International Perspectives on Teacher Research*, Houndmills, Palgrave Macmillan, 2015, pp. 14-28.

THOMAS, Kenneth, VELTHOUSE, Betty, “Cognitive Elements of Empowerment: An ‘Interpretive’ Model of Intrinsic Task Motivation”, *Academy of Management review*, 15, 4, 1990, pp. 666-681.

THOMSON KINOSHITA Chihiro (a cura di), *Hito to tsunagari, sekai to tsunagaru nihongokyōiku* (Connecting people connecting the world Japanese language education), Tokyo, Kuroshio Shuppan, 2016.

トムソン木下千尋編、『人とつながり、世界とつながる日本語教育』、東京、くろしお出版、2016年。

THOMSON KINOSHITA Chihiro, “Kyōshitsu no naka ni shakai wo. Daigaku no nihongo kyōshitsu to shakai to hito no tsunagari wo kangaeru” (La società in classe. Pensare le connessioni tra la classe universitaria di lingua giapponese, la società e le persone), in Thomson Kinoshita Chihiro (a cura di), *Hito to tsunagari, sekai to tsunagaru nihongokyōiku* (Connecting people connecting the world Japanese language education), Tokyo, Kuroshio Shuppan, 2016, pp. 2-21.

トムソン木下千尋、「教室の中に社会を。大学の日本語教室と社会と人のつながりを考える」、トムソン木下千尋編、『人とつながり、世界とつながる日本語教育』、東京、くろしお出版、2016年、pp. 2-21.

TURNER, Daniel W., “Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators”, *The Qualitative Report*, 15, 3, 2010, pp. 754-760.

VARONE, Gaia, “SDGs and Emergency Online Learning Spaces: Critical Dialogue as a Way to Develop Social Responsibility in the ‘New Normal’”, *The 14th Next-Generation Global Workshop "New Normal Lifestyles during/post-COVID-19: from Crisis to Opportunity"*, 2021, pp. 1-18.

WENGER, Etienne, “Communities of practice: A brief introduction”, *National Science Foundation (U.S.)*, ottobre 2011, pp. 1-7.

WHITE, Alasdair, *From Comfort Zone to Performance Management. Understanding development and performance*, Baisy-Thy, White & MacLean Publishing, 2009.

WILLIAMSON, Ben, EYNON, Rebecca, POTTER, John, “Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency”, *Learning, Media and Technology*, 45, 2, 2020, pp. 107-114.

WILSON, Brent Gayle, *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1996.

WINNICOTT, Donald W., *Gioco e realtà*, Roma, Armando Editore, 1974 (ed. or. *Playing and Reality*, 1971).

YANAPRASART, Patchareerat, “Stretching the Boundaries of Your Linguistic Comfort Zone: An Inclusive Way to Lead a Multilingual Team”, *Bulletin VALS-ASLA*, 106, 2017, pp. 25-43.

YERKES, Robert M., DODSON, John D., “The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-formation”, *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 1908, pp. 459-482.

YUCEL, Megan, BOS, Vicki, “Action Research as a Means of Stepping Out of the Teaching Comfort Zone”, in Simon Borg, Hugo Santiago Sanchez (a cura di), *International Perspectives on Teacher Research*, Houndmills, Palgrave Macmillan, 2015, pp. 29-46.

ZAMAGNI, Stefano, VENTURI, Paolo, “Da Spazi a Luoghi”, *AICCON*, 2017, pp. 1-13.

Sitografia

BORGHI, Battista Quinto, “L’ambiente e il benessere del bambino”, *momo 12*, 2017, pp. 9-12, https://www.fondazionemontessori.it/wp-content/uploads/2018/10/Momo12_1.pdf, 03-02-2023.

Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica, in “GISCEL”, 1975, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>, 03-02-2023.

Everyone Included: Social Impact of COVID-19, in “United Nations. Department of Economic and Social Affairs Social Inclusion”, <https://www.un.org/development/desa/dspd/everyone-included-covid-19.html>, 12-01-2023.

GLOTTODIDATTICA (GIAPPONE) – Programma, in “Università Ca’ Foscari Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/333169/programma>, 13-02-2023.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, in “Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca”, settembre 2012, https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262, 13-01-2023.

LINGUA GIAPPONESE 1 MOD. 1 – Programma, in “Università Ca’ Foscari Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/348096/programma>, 23-01-2023.

LINGUA GIAPPONESE 2 MOD. 1 – Programma, in “Università Ca’ Foscari Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/insegnamento/335563/programma>, 23-01-2023.

Luogo, in “Vocabolario online Treccani”, <https://www.treccani.it/vocabolario/luogo>, 12-12-2022.

MARCONATO, Giovanni, *Ambienti di apprendimento*, in “Pearson”, 2015, <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/didattica-digitale/ambienti-apprendimento.html>, 11-01-2022.

Metodo, in “Vocabolario online Treccani”, <https://www.treccani.it/vocabolario/metodo>, 07-01-2023.

“NoLBrick. No-Level Brick Language Education Blog”, <https://nolbrick.wordpress.com/>, 15-01-2023.

O'BRIEN, Rory, “An Overview of the Methodological Approach of Action Research”, in Roberto Richardson (a cura di), *Theory and Practice of Action Research*, Joao Pessoa, Federal University of Paraíba, 2001, https://homepages.web.net/~robrien/papers/arfinal.html#_Toc26184651, 30-12-2022.

Piano di studio – Immatricolati Corso di Laurea Magistrale in Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa mediterranea a.a. 2021/2022 – Giappone, in “Università Ca' Foscari Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/41678/>, 23-01-2023.

Piano di studio – Immatricolati Corso di Laurea Magistrale in Lingue, economie e istituzioni dell'Asia e dell'Africa mediterranea a.a. 2021/2022 – Lingua, economia e istituzioni del Giappone, in “Università Ca' Foscari Venezia”, 2021, <https://www.unive.it/data/41698/>, 23-01-2023.

Spazio, in “Vocabolario online Treccani”, <https://www.treccani.it/vocabolario/spazio>, 12-12-2022.

The SDGs in Action, in “United Nation Development Programme”, 2023,

https://www.undp.org/sustainable-development-goals?gclid=Cj0KCQiAxbefBhDfARIsAL4XLRoB362GWQofZy8jiiigHpTuXOAHggw tmN0Nz0YkKamTAsiNzfbIS7RoaAnp7EALw_wcB, 16-02-2023.

Virtual “ryuugaku” for real interactions and job-hunting supporting Covid online teaching of Japanese language oral and written production skills, in “Università Ca’ Foscari Venezia - Marco Polo (MaP) Centre for Global Europe-Asia Connections”, 2020, <https://www.unive.it/pag/36674/>, 06-01-2023.

Virtual Ryuugaku 2 (VR2), in “NoLBrick. No-Level Brick Language Education Blog”, https://nolbrick.wordpress.com/jf_virtual_ryuugaku2/, 06-01-2023.

ZIMMERMAN, Jonathan, *Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. Let’s determine what our students actually learn online*, in “The Chronicle of Higher Education”, 10-03-2020, https://www.chronicle.com/article/coronavirus-and-the-great-online-learning-experiment/?cid2=gen_login_refresh&cid=gen_sign_in, 06-01-2023.