

2 Il sistema educativo in Giappone

Graziano Serragiotto

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 2.1 Introduzione. – 2.2 Il contesto (inter)culturale del Giappone. – 2.3 Il sistema educativo in Giappone. – 2.3.1 L'organizzazione scolastica in Giappone. – 2.3.2 Il sistema universitario in Giappone. – 2.4 Caratteristiche metodologiche dell'insegnamento delle lingue nel sistema educativo. – 2.5 Motivazione e caratteristiche dell'apprendente giapponese di lingue.

2.1 Introduzione

Oggi giorno il Ministero dell'educazione giapponese sente la necessità di dover affrontare e dare una risposta concreta alle sfide molteplici e spesso contrastanti che più caratterizzano una società sempre più globale e multiculturale. Su questo versante ogni individuo è una risorsa professionale che va formata e preparata perché possa dare un contributo originale e innovatore alla società. In questo terzo capitolo, dunque, si farà un'analisi del sistema educativo e scolastico vigente in Giappone. Nel delineare le peculiarità dell'organizzazione scolastica di ogni ordine e grado si farà il punto dei nodi problematici e delle prospettive educative che il sistema deve affrontare. La sfida più grande che il MEXT si propone è quella di creare un ambiente di studio e di lavoro motivante ossia in grado di motivare i giovani apprendenti a imparare e a sperimentare in modo efficace i saperi appresi.

Un altro aspetto che emergerà dal parallelismo inevitabile tra la struttura della società e quella scolastica è la tendenza comune a considerare l'educazione uno strumento vitale per un'adeguata condizione della propria vita in linea con il sentimento della società. In

questa direzione, è possibile rintracciare delle traiettorie comuni alle riforme che hanno investito l'educazione: disciplina, rigore, senso di autocontrollo sono principi spirituali e culturali su cui poggia una formazione orientata al bene comune della società. Perché ciò che conta non è l'individuo ma il servizio che ognuno dà alla collettività di cui fa parte allo scopo di migliorarne il funzionamento. In questo senso, l'educazione è una strategia per conseguire degli obiettivi su scala nazionale e internazionale.

2.2 Il contesto (inter)culturale del Giappone

Prima di ricostruire lo stato dell'arte della diffusione della lingua italiana in Giappone e individuare quale influenza e forza di attrazione essa abbia, è opportuno prima di tutto comprendere il significato di 'cultura altra' da parte dei giapponesi. In questa prospettiva, è utile richiamare il modello valoriale proposto da Brislin e Yoshida (1994) secondi i quali la cultura è un'attitudine che comprende aspetti quali consapevolezza, conoscenza, capacità emotiva e abilità nel poter assumere un modo di vedere e interpretare diversamente le situazioni. A questo proposito, per rapportarsi con una cultura diversa dalla propria, il giapponese mette in atto valori come il *sashi*, ovvero la capacità di comprendere i bisogni dell'interlocutore e di prendere l'iniziativa per evitare di mettere a disagio la persona straniera con la propria attitudine silenziosa.

Gli studi di comunicazione interculturali in Giappone nati intorno agli anni Settanta si sono da sempre focalizzati su di una prospettiva pragmatica della comunicazione con la cultura altra allo scopo di padroneggiare il rapporto con i parlanti di lingua e cultura inglese, principalmente provenienti dagli Stati Uniti. Sulla scia delle evidenze del secondo capitolo, i rapporti con la cultura altra equivalevano a confrontarsi con l'unico sistema linguistico e culturale considerato, ovvero l'inglese. In Yoshida et al. (2013) è ampiamente dimostrato che l'utilizzo dell'inglese rappresenta per il giapponese scolarizzato e lavoratore una priorità per mantenere ben saldi gli obiettivi della propria carriera professionale.

In seconda istanza, saper gestire e risolvere le problematiche legate all'interculturalità con la lingua inglese significava poter contribuire al processo di internazionalizzazione della società giapponese. Gli studi di Rogers et al. (2002) mettono in evidenza come in Giappone si desse poca importanza alle altre culture di matrice non inglese, definite come minoritarie e 'di basso reddito'.

Da questi presupposti è ipotizzabile che lo studio della lingua inglese in Giappone si basi su una motivazione strumentale, utilitaristica, collegata a ragioni di avanzamento della carriera, scolastica/universitaria e lavorativa.

Una seconda linea degli studi interculturali in Giappone ha preso in esame le implicazioni derivanti dalle teorie di Hall (1976) e di Hofstede (2003), che rimarcavano la differenza tra contesti *high* e *low profile*. Lo scopo era di comprendere le modalità di gestione degli effetti dell'interazione tra parlanti di culture diverse da quella giapponese. A questo scopo sono sorti numerosi studi interculturali di tipo comparativo tra Stati Uniti e Giappone (Gudykunst et al. 1996; Kitayama, Ishi 2002). L'implicazione più rilevante sul piano didattico è stata messa a fuoco dalle ricerche di Neuliep (1997), nelle quali emerge che gli studenti universitari giapponesi sono soliti utilizzare una modalità di interazione maggiormente formale e distante con i rispettivi docenti in confronto ai loro pari statunitensi. Ciò contribuisce a un ambiente di apprendimento delle lingue attento alle procedure formali di interazione, verbale e non, orale e scritta tra docenti e studenti. L'alta distanza sociale che si genera fra studenti e l'insegnante potrebbe apparire evidente in situazioni di apprendimento formale e nelle situazioni di lavoro in cui è richiesto agli studenti il compito di esaminare problemi da prospettive differenti e di confrontarsi con le informazioni offerte dal docente. In questo scenario di apprendimento potrebbe diventare difficile contraddire l'insegnante oppure mettere in evidenza delle soluzioni alternative rispetto al punto di vista del docente. Valiente (2008) ha osservato come un tale ambiente di apprendimento definisca in modo chiaro il rapporto tra docente, metodologie e studente:

- a. il modello di apprendimento è fortemente influenzato dal contesto in cui si vive, per cui il ruolo del docente è di colui che trasmette conoscenze e valuta i saperi;
- b. il ruolo dello studente è passivo e deve rispondere alle regole sociali che uno studente deve compiere durante la sua esperienza di studio;
- c. le competenze orientative si basano sulla memorizzazione e sulla passività correlata a una motivazione estrinseca ovvero non legata alla convinzione dell'individuo di poter imparare a progettare e gestire un personale percorso di apprendimento che faccia leva su atteggiamenti, azioni e motivazioni personali.

Il percorso formativo sarebbe così riletto in maniera individuale e valutato in base agli obiettivi raggiunti e valutati dal docente senza che vi sia una messa in gioco degli aspetti critici affrontati dallo studente.

Lo scenario interculturale fin qui delineato ha una profonda attinenza con l'ipotesi di inserire il Giappone in un contesto culturale dal profilo *high* dove si mettono in relazione l'organizzazione di una società ordinata gerarchicamente e il collettivismo espresso da ogni singolo individuo, dotato di un piano di azione e di comunicazione di sentimenti e di emozioni che risponde a un codice di valore simi-

le agli altri. Dunque questa realtà è caratterizzata da un reticolo di valori e ideali invisibili condivisi da ogni persona e con i quali ogni individuo costruisce la propria vita senza mettere a disagio il contesto in cui vive e agisce.

In questa direzione, gli studi di Nevgi et al. (2010) hanno effettuato delle sperimentazioni in Giappone allo scopo di sottolineare quanto le caratteristiche culturali di un contesto *high* incidano sulla tipologia di metodo per insegnare e sull'utilizzo delle nuove tecnologie.

In questa indagine si è tenuto conto prima di tutto dello stile comunicativo dei nipponici sottolineando i tratti che appartengono a questo modello: enfasi sul non detto e consapevolezza dei messaggi extralinguistici. Una realtà complessa che, coniugata al livello di consapevolezza assunta dal silenzio (Richardson, Smith 2007), genera una sua storia e una prospettiva di vita comunitaria, di cui ogni giapponese riconosce di far parte.

Il senso di essere parte integrante di una comunità non è un concetto astratto ma, al contrario, un principio e luogo concreto che si manifesta a livello prima di tutto cognitivo e successivamente relazionale.

Secondo Maynard (1997), l'appartenenza a un contesto di alto profilo culturale come il Giappone è visibile a livello linguistico. Su questo versante, la lingua giapponese è classificata come lingua agglutinante, in cui la collocazione di singoli elementi sintattici conferisce un particolare valore grammaticale e senso relazionale alla frase e al messaggio che si vuole comunicare. Ogni parte del discorso, quindi, entra in relazione con altre svolgendo una funzione di sviluppo che può avere due direttrici: crescita della relazione interna alla comunità/organizzazione nella quale si fa parte oppure scontro.

La lingua giapponese ha un alto profilo culturale anche a livello fonetico. Gli studi di Tokuhiko e Hiki (2005) evidenziano che il 35% di parole appartiene a uno dei gruppi di omonimi. Ne consegue che la conversazione non può essere compresa senza conoscere il contesto in cui essa si sta svolgendo. Questo modello comunicativo comporta una grande attenzione al non detto e al modo stesso in cui le cose vengono dette. Il silenzio, poi, ha un valore esplicito.

L'andamento del discorso è quasi mai diretto e circolare; l'ascolto, il rispetto dei turni di parola e le pause diventano un passaggio essenziale nella relazione con gli altri.

Pertanto, il modello comunicativo contestuale al Giappone può essere sintetizzato con la tabella 4:

Tabella 4 Modello comunicativo dei giapponesi. Libera interpretazione da Nevgi et al. 2010

Stile comunicativo
Introversione
Modestia
Calma
Rispetto dei turni di parola
Uso del silenzio
Tono di voce moderato
Gestualità ridotta
Caratteristiche culturali
Gerontocrazia
Gerarchia
Ascolto
Senso della collettività
Tendenza all'uniformità
Armonia
Puntualità

Le dinamiche culturali e comunicative sopra menzionate presentano delle implicazioni interne al sistema educativo e metodologico. Di conseguenza, nel prossimo paragrafo si intenderà mettere in evidenza quei passaggi organizzativi, in seno al contesto scolastico e universitario, e comportamentali che meglio sintetizzano e rappresentano la qualità e la pertinenza degli atteggiamenti che si sviluppano in determinati contesti di studio. Ciò permetterà di evidenziare una visione complessa del contesto educativo giapponese, dove è evidente la connessione tra i valori della società e la sua conseguente organizzazione.

2.3 Il sistema educativo in Giappone

Obiiettivo di questo paragrafo è comprendere il sistema educativo giapponese alla luce delle sue riforme. In questo modo si potranno esaminare le linee di sviluppo diacronico dell'organizzazione scolastica e universitaria e le problematiche che, ancora oggi, permangono.

2.3.1 L'organizzazione scolastica in Giappone

In Giappone l'educazione è il fondamento del progetto di sviluppo del popolo (Marginson 1999). Il successo che il Paese deve conseguire è strettamente correlato con il percorso di istruzione dell'in-

dividuo nel quale il progetto stesso prende corpo in termini di conoscenze e competenze. Queste ultime vengono concepite come un bagaglio tecnico che va acquisito per risolvere e migliorare il contesto professionale, riuscendo in tal modo a valorizzare le condizioni di conoscenza in cui la persona è immersa insieme alla comunità di cui fa parte (Anzai 2015). Dunque ogni persona mette a disposizione il proprio repertorio, concettuale e operativo, per poter contribuire, mai in maniera autoreferenziale, al contesto di lavoro e alla crescita dell'ambiente di cui è parte connessa e integrante (Tsuneyoshi 2001).

La rappresentazione di questa realtà è frutto dell'interazione tra l'individuo e i valori che egli costruisce e interiorizza lungo il processo educativo.

In questo senso, a partire dalla riforme del 1993-95 il progetto educativo del Giappone ha voluto incoraggiare negli apprendenti un tipo di comportamento che permetta a ciascuno di poter interagire con la realtà circostante secondo un modello conoscitivo e valoriale uniforme, con funzioni e scopi già determinati in base a precipe categorie contestuali e culturali (non a caso la riforma dell'istruzione obbligatoria si riferisce a mete educative da conseguire come la ricchezza spirituale e la coesione sociale).¹

La struttura del sistema scolastico in tal modo ha un carattere deduttivo poiché si pone l'obiettivo di ordinare linguaggi e comportamenti secondo precisi schemi mentali e organizzativi della società nella quale ogni persona occupa un posto socialmente riconoscibile (Reza 2008).

Guardando da più vicino il sistema dell'educazione, è opportuno segnalare che per rispondere alla sfida della globalizzazione e ai mutamenti socio-demografici degli ultimi venti anni si sono avuti, a partire dal 1999, dei cambiamenti di ordine organizzativo mediante apposite riforme.

L'obiettivo delle disposizioni del 2004/06 e del 2015, implementate poi nell'anno accademico 2018/19, consiste in una revisione curricolare grazie alla quale i giovani giapponesi siano temprati nello spirito della nazione e nella competizione (Bamkin 2018). Si tratta di una riformulazione conservatrice, nella quale è rilevante l'educazione morale come disciplina insegnata a scuola (dalla classe elementare alla *junior high school*).

Sulla scia di precedenti disposizioni, la riforma poi fa riferimento all'innalzamento della qualità didattica mediante:

- a. un allentamento della pressione educativa in modo che lo studente possa sviluppare un maggiore dinamismo e indipendenza nella partecipazione alle attività;

¹ <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373866.htm>.

- b. una possibilità di scelta curricolare per gli studenti della scuola secondaria;
- c. una migliore predisposizione grazie a un incremento della motivazione e dell'impegno verso attività motorie successive alle ore della lezione;
- d. una modalità di premiazione secondo la quale gli studenti più meritevoli in 3-4 discipline attinenti a un preciso ramo scientifico non sono obbligati a sostenere l'esame di ammissione all'università;
- e. la promozione di attività di scambio al fine di facilitare l'ingresso nel sistema educativo e universitario di studenti stranieri. Questo aspetto è sentito come uno stimolo per avviare un confronto costruttivo fra culture e pratiche diverse;
- f. una sinergia più stretta fra ricerca universitaria e sperimentazione aziendale.

L'obiettivo a lungo termine che si voleva conseguire attraverso un approccio maggiormente interdisciplinare era di poter strutturare all'interno di ogni programma scolastico un'educazione multiculturale che tenesse conto dello scenario internazionale e della presenza di numerosi studenti stranieri nella scuola e delle conseguenti implicazioni interculturali che nascevano all'interno delle aule. Così, a partire dal 1981 è stata fondata a Osaka la Società di Educazione interculturale con il compito di indirizzare le nuove istanze educative verso la realtà attuale della società giapponese e garantire pieni diritti all'educazione di ogni individuo.

Un altro obiettivo che le nuove disposizioni si prefiggevano (in particolare quelle emanate nel 2002) era di decentrare il sistema educativo, delegando a ogni istituzione il compito di modificare o porre delle integrazioni al *core* del curriculum scolastico a seconda dei bisogni degli apprendenti (Motani 2005). Dunque l'educazione oggi in Giappone è una responsabilità nazionale, provinciale e municipale.

Come fa notare Cave (2007), una tale normativa che punta alla crescita dell'individuo e alla sua motivazione come risorsa per investire sul proprio futuro è stata fortemente criticata da oltre il 60% delle famiglie giapponesi. Questa posizione è particolarmente rilevante dal momento che le famiglie della classe media giapponese hanno percepito il cambiamento come disimpegno da parte delle istituzioni, specie quelle educative, di affrontare le reali esigenze dei figli con interventi adeguati a sostenere un percorso didattico che deve essere, prima di tutto, attinente con il contesto sociale. Una simile riorganizzazione non punta sulla quantità delle azioni che devono essere necessariamente apprese secondo un percorso continuativo e intenso. Il trasferimento della conoscenza e delle competenze che orientano l'apprendente deve mobilitare le sue risorse nell'arco di tutto il percorso di studi in cui si forma.

Ad assumersi la responsabilità del rinnovamento del sistema educativo in Giappone è il MEXT, il quale utilizza il 15% delle risorse pubbliche per migliorare le condizioni scolastiche e della didattica. Ogni 10 anni il MEXT propone una serie di riforme volte a migliorare l'organizzazione scolastica.

Le disposizioni in materia di organizzazione scolastica promosse dal MEXT prevedono un sistema suddiviso in cinque cicli e tre grandi blocchi:

- a. Ōchien (幼稚園), Scuola dell'infanzia;
- b. Shōgakkō (小学), Scuola elementare;
- c. Chūgakkō (中学), Scuola media;
- d. Kōkō (高校), Liceo;
- e. Daigaku (大学), Università o Senmongakkō (専門学校-Vocational school).

In Tsuneyoshi (2013) è possibile delineare le caratteristiche del modello scolastico.

La scuola è obbligatoria dalla scuola elementare alla scuola media (in totale 9 anni). Secondo le statistiche ministeriali del MEXT, il 98% degli studenti prosegue fino al liceo. Rispetto al sistema educativo italiano, la scuola elementare dura 6 anni. In una classe elementare solitamente vi sono 30 o 40 studenti. Oltre a discipline come matematica, scienze, musica, calligrafia giapponese e *haiku*, il percorso curricolare prevede poi lo studio dell'informatica, in appositi laboratori di cui ogni scuola è dotata, e della lingua inglese. In alcuni istituti vengono insegnate altre lingue straniere: cinese, coreano, francese e tedesco. La scuola media dura in totale 6 anni. Tre anni per la scuola media inferiore e altri tre per la scuola media superiore.

Gli studenti sono soliti sostenere due test di ingresso, uno per la scuola media e un altro per accedere al liceo.

Per quanto riguarda il liceo, bisogna specificare che esso è distinto in tre anni di *junior high school* e i restanti tre di *high school*; a ciò seguono 2 anni di *junior college*, oppure 4 anni, a seconda del percorso di formazione e degli obiettivi selezionati.

A seguito della riforma del 2002, il programma scolastico ha avuto una riduzione del curriculum del 30% rispetto agli anni precedenti. Il calendario scolastico prevede l'inizio delle attività nel mese di aprile e la fine nel marzo dell'anno successivo. La maggior parte delle scuole adotta un'organizzazione per semestre per un totale di 3. Il primo semestre comincia ad aprile e si conclude ad agosto. Il secondo semestre inizia a settembre e si conclude a dicembre; infine, l'ultimo semestre ha luogo a gennaio e termina a marzo. La pausa estiva si colloca fra luglio e agosto; vi è poi un altro intervallo delle attività corrispondente al periodo invernale, vale a dire a tra la fine di dicembre e l'inizio di gennaio; infine, l'ultimo periodo di vacanza è a fine marzo, prima dell'inizio del nuovo anno scolastico in aprile.

A partire dal 2002 l'impegno previsto è di 5 giorni a settimana, dal lunedì fino al venerdì anche se non mancano scuole che obbligano lo studente alla presenza anche il sabato (sarebbe il caso di rovesciare la prospettiva sostenendo che buona parte degli studenti è supportata dalla propria famiglia a studiare presso docenti o doposcuola privati al fine di potenziare l'apprendimento e giungere agli esami forti di contenuti e nozioni).

Una simile prospettiva rimanda a una serie di considerazioni sul contesto educativo messo in atto in Giappone. Le odierne riforme puntano a formare persone con molteplici abilità senza che venga meno l'adesione ai valori spirituali e culturali e a quella particolare sensibilità che sono decisivi in una dimensione collettiva della società come quella giapponese. In questo senso l'organizzazione della scuola punta a un sapere pratico, dove l'applicazione dei contenuti e il pensiero creativo formano nuovi cittadini che sanno affrontare situazioni di complessità. Le nuove riforme, quindi, vogliono tenersi lontane dall'idea di un apprendimento realizzato staticamente dove gli apprendenti sono soggetti passivi.

Le ricerche sul campo compiute da alcuni studiosi (Cave 2007) hanno illustrato la dimensione del lavoro svolto nelle classi della scuola elementare, anche alla luce dell'introduzione dello studio della lingua inglese a partire dal 2011. Viene infatti delineato un ambiente di apprendimento di stampo umanistico nel quale lo studente è coinvolto direttamente nelle attività proposte in classe dal docente (Caon 2005). Quest'ultimo sembra occuparsi di ciascuno dei suoi allievi affinché le esperienze didattiche strutturate riescano a sviluppare dei comportamenti e degli atteggiamenti positivi per l'armonia della comunità alla quale entrambe le categorie di attori appartengono.

Non è noto se la progettazione didattica ha un senso profondo per gli allievi, se le attività didattiche consentono di realizzare delle strategie metacognitive e rafforzino la loro autodeterminazione. Un aspetto da sottolineare è innanzitutto la relazione positiva e serena tra l'insegnante e gli studenti, che fa da contrasto con l'universo patriarcale e verticale che condizionava un tempo il rapporto. A conferma di ciò, le osservazioni hanno fatto luce sul lavoro cooperativo e di gruppo che si svolge in classe allo scopo di poter sviluppare l'autonomia dell'allievo e il senso di interdipendenza con la comunità di cui è parte. Lo studente si sente motivato ad affrontare situazioni ludiche e di lavoro collaborativo così come momenti più problematici.

In merito all'organizzazione delle attività in classe, discipline quali la letteratura e la poesia mettono in gioco l'aspetto emotivo, affettivo e creativo dei discenti; materie come la matematica si prestano a lavori di tipo cognitivo nei quali lo studente impara a riflettere, ad analizzare e a classificare.

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'inglese nella scuola elementare, il MEXT (2008) dà le seguenti indicazioni:

- a. l'inglese è collocato in una prospettiva di *life long learning* per cui va coltivato fin da piccoli;
- b. le lezioni devono essere orientate ad attività di tipo comunicativo allo scopo di infondere interesse e motivare gli studenti a utilizzare l'inglese per scopi formativi e professionali;
- c. dare enfasi al metodo di insegnamento per mettere in atto una situazione didattica e tattica in grado di sviluppare una prospettiva d'uso della lingua.

Nell'insegnamento dell'inglese è coinvolto il docente madrelingua giapponese che ha ottenuto però una certificazione linguistica di livello intermedio o *upper intermediate*. Il docente stabilisce strumenti e obiettivi delle lezioni, prepara i materiali didattici, dà i compiti e corregge. Dai risultati del TOEFL (2009) gli studenti che hanno iniziato a studiare l'inglese alla scuola elementare hanno ottenuto un miglioramento del punteggio nella certificazione in relazione ad aspetti della lingua quali la fonetica e la grammatica

Rileggendo con attenzione le nuove disposizioni legislative in materia scolastica, si scorge ciò che Balboni (2017) definisce mete 'alte', generali, formative: esse sono legate a esiti circoscritti alla politica linguistica. Gli obiettivi invece devono essere concreti, specifici di una realtà e dei quali occorre misurare il processo e gli esiti.

Il piano formativo e l'esercizio tattico del docente in classe sembrano escludere la via della creatività, dell'innovazione e della complessità. Infatti, l'itinerario educativo e professionale propone una prospettiva dell'istruzione lineare e non trasversale rispetto alle altre discipline e ai linguaggi più tecnici che le caratterizzano.

Il progetto educativo in Giappone ha una dimensione formalizzata e connotata da un unico linguaggio, specifico di un universo fatto di prevedibilità e di routine, per cui è sufficiente attivare il proprio sapere per dimostrare di aver appreso. Ciò pone in evidenza un ordine di problemi legato alla formazione dell'apprendente, alla frizione che un tale sistema fa emergere, causata dall'incapacità del docente di saper intervenire didatticamente e tecnicamente laddove gli studenti presentano dei problemi di ordine linguistico, e alla formazione didattica degli insegnanti e, più specificatamente glottodidattica, dei docenti di lingua straniera.

Il progetto del percorso educativo e formativo in Giappone si sviluppa in modo longitudinale e chiuso e sembra tendere all'omologazione dei ruoli. Come si vedrà in uno dei paragrafi di questo terzo capitolo, il docente ha la responsabilità dell'apprendimento degli studenti e pianifica un percorso mirato a far in modo che essi dimostrino di aver imparato i contenuti. Le modalità di verifica sono univoche e così gli studenti non hanno altro modo di dimostrare di aver studiato se non attraverso il test scritto. In questo modo, il progresso o meno di uno studente si basa sul livello finale conseguito; pa-

rallatamente non c'è consapevolezza da parte del discente della propria carriera scolastica.

Una simile situazione didattica non consente di personalizzare l'insegnamento e l'apprendimento dello studente. Le informazioni che il docente raccoglie tramite i test servono per decidere il livello a cui appartiene uno studente e, nonostante le mete iniziali, non servono a proporre degli adattamenti al percorso in modo da far diventare la classe uno spazio in cui crescono le persone e le idee.

2.3.2 Il sistema universitario in Giappone

Secondo i dati del Ministero dell'Educazione giapponese nell'anno accademico 2012/13 sono attive 783 università. L'11% di esse (86) è rappresentato da atenei nazionali, il 12% da università pubbliche (92). Il restante 77% (621) è formato da atenei a carattere privato. Il 73% degli studenti frequenta strutture universitarie private (Gamage et al. 2008). Queste ultime godono di poca autonomia rispetto alle altre, per cui se decidono di attuare dei cambiamenti al percorso curricolare o al fine di incrementare l'attrattività dell'offerta formativa per avere più studenti, devono avere l'approvazione del Ministero.

In linea generale, l'obiettivo che l'Università giapponese si aspetta di raggiungere dopo l'ultima riforma consiste nel fornire agli individui quelle competenze disciplinari utili per contribuire a una nuova conoscenza e allo sviluppo tecnologico e scientifico del Paese (Zhang 2016).

Non a caso, vi è una preponderanza di richieste di iscrizioni presso atenei dove sono attivi percorsi formativi di management, finanza, programmazione, informatica e contabilità.

Il sistema educativo del Giappone pertanto è segnato da una grande competizione per poter entrare nelle scuole o in quegli atenei considerati elitari per via del loro prestigio e della posizione occupata nel ranking nazionale e internazionale. Far parte di una di queste rinomate istituzioni per uno studente significa poter facilmente accedere a un percorso professionale presso una grande azienda.

Diventa perciò fondamentale fin dalla scuola elementare studiare con impegno e ottenere dei voti utili per l'accesso a un college riconosciuto a livello sociale. Essere infatti iscritti presso un'università importante è sinonimo di intelligenza e di successo a livello professionale poiché per le grandi aziende è fondamentale la struttura di formazione nella quale il candidato ha studiato in quanto garanzia di qualità.

Un simile sistema guarda più all'esclusività delle strutture scolastiche e universitarie che alla loro reale capacità di aiutare l'individuo in un processo di costruzione e applicazione del sapere in contesti o attività che richiedono soluzioni e pensiero critico e trasversale.

Tutto ciò ha comportato un abbassamento delle reali motivazioni degli studenti al liceo e una maggiore pressione esterna per conse-

guire dei risultati scolastici che garantiscano loro l'accesso presso atenei di alto livello (Otis et al. 2005).

La competizione, quindi, sembra essere il tratto peculiare di un sistema educativo come quello giapponese, il quale non è stato esente da critiche provenienti da fonti interne. Infatti, tra le problematiche del sistema educativo che sono state segnalate vi sono la mancanza di creatività, il rigore educativo e la bassa qualità dei metodi di insegnamento. Del resto, obiettivo principale del sistema educativo giapponese all'epoca della restaurazione Meiji (1868) era quello di formare dei soldati diligenti. Proprio in questi anni è stata promossa la prima riforma concreta per l'istruzione universitaria (Hawkins, Furuto 2008), il cui sistema fu oggetto di una revisione subito dopo la Seconda guerra mondiale. In questo periodo, parallelamente all'influenza statunitense, fu promossa un'azione orientativa che coinvolse il sistema universitario al fine di renderlo democratico e demilitarizzato. Questo processo avvenne allo scopo di contrastare la tendenza ad associare e spesso confondere il significato tra 'pubblico' e 'privato' caratteristica dell'epoca Meiji (Yoshida 1999).

È di notevole interesse la profonda revisione del sistema scolastico avvenuta negli anni Sessanta. Si tratta di un terzo tentativo di rilanciare l'educazione in Giappone mediante un approccio più vicino ai problemi reali che affrontava in quegli anni il Paese.

Alla scuola, quindi, venivano attribuiti dei compiti e dei significati politici e statali per cui si investiva sulla promozione di un sistema educativo poiché esso doveva prima di tutto preparare i nuovi cittadini affinché fossero a servizio degli obiettivi di rilancio economico e di grandezza del Paese. In questa direzione va il pacchetto delle riforme del Primo Ministro Nakasone (1982-87) in favore dell'introduzione di un sistema di pratiche e di management degli atenei volto a migliorare la qualità del sistema educativo e di studio anche mediante dei nuovi modelli di valutazione dell'organizzazione universitaria. Le risorse così delineate prospettavano un maggior controllo da parte del governo delle istituzioni a carattere privato e a ridurre il supporto statale agli atenei (McVeigh 2005).

La direzione che ha assunto la terza riforma non portò grandi benefici. L'apprendimento, infatti, avveniva in contesti tradizionali, secondo una metodologia e con strumenti ordinari. Le competenze orientative erano invariate rispetto ai precedenti curricula per cui rimase l'incapacità di pianificare dei percorsi in grado di valorizzare le diverse strategie di realizzazione del progetto linguistico.

Nel 2001 venne promosso un aggiornamento della riforma precedente introducendo una serie di iniziative finalizzate ad affrontare le difficoltà in cui versava il sistema educativo e a delineare delle nuove mete di sviluppo parallele all'affermarsi del Giappone in un mondo globalizzato.

Ogni università fu soggetta a un'attenta valutazione a cui seguì una distribuzione di risorse in base ai meriti e alle performance ottenute

durante l'anno accademico. Un tale processo ha avuto la conseguenza di accelerare il sistema competitivo fra gli atenei (Yamamoto 2005).

Il vero scopo dello sviluppo era orientare il processo di rinnovamento dell'università mantenendo il forte controllo del governo sulle realtà universitarie in Giappone; a dimostrazione di ciò vi era il fatto che i premi statali erano di fatto gestiti da apposite strutture amministrative statali e che oltre il 70% dei dottorandi e ricercatori in Giappone proveniva da atenei pubblici (Yonezawa 2000).

Occorre però anche considerare che l'orientamento delle nuove misure incoraggiava la corporazione degli atenei giapponesi (NIADUE - National Institution for Academic Degrees and University Evaluation) a favorire lo scambio di pratiche di ricerca e di conoscenza con le aziende più grandi e prestigiose del Paese, in modo da stabilire una profonda attinenza tra il percorso formativo e quello lavorativo successivo alla laurea (Miyoshi 2000).

Viene pertanto affermata una direzione ben precisa da parte dell'università che consiste nel voler preparare gli studenti a essere competenti e generativi affinché possano contribuire con la loro ricerca a progettare dei contesti professionali in grado di sollecitare nuovi contributi in tutti i settori scientifici per lo sviluppo del Paese sulla scena internazionale.

C'è da considerare che gli intenti formativi e scientifici di queste iniziative non si fermano a riflettere sulle condizioni con cui avviene l'apprendimento disciplinare e linguistico degli studenti; non si riscontrano quindi dei cambiamenti rispetto alla progettazione didattica e della supervisione dei processi di apprendimento linguistico e di valutazione di esso. Probabilmente questo aspetto è collegato alla natura del sistema universitario, per cui una volta iniziato il percorso, lo studente può andare avanti fino alla laurea senza conseguire voti eccellenti o strutturare competenze, relazionali e laboratoriali, attinenti all'area di studio.

Per lo studente l'esperienza scolastica e universitaria nel quale è coinvolto si basa su attività che per lui sono dotate di senso nella misura in cui entra nelle università più importanti e prestigiose. Pertanto, la sua motivazione e il suo impegno risultano significativi fino all'ultimo anno del liceo e al giorno dell'esame di accesso all'università (Kempner, Makino 1993).

Il nuovo sistema universitario prevede, inoltre, la frammentazione del pacchetto formativo in una moltitudine di discipline interne alla Facoltà o al Dipartimento. Questo fattore ha generato un contesto eccessivamente ricco di proposte formative, peraltro non agganciate al fabbisogno formativo degli studenti né alla loro motivazione. Il sovraccarico disciplinare ha messo in difficoltà coloro che sono preposti alla gestione e alla verifica del corretto funzionamento della didattica. Questo fenomeno è strettamente connesso con una società che pretende dall'individuo numerosi *skills* per cui il conte-

sto universitario ha la responsabilità di aggregare in maniera armonica più saperi.

Formare competenze in questo tipo di ambienti costringe gli studenti a realizzare dei prodotti conoscitivi che vengono verificati attraverso metodi di valutazione tradizionali, ovvero attività di scelte multiple, traduzioni e completamenti. Un tale sistema non comprende in profondità né tantomeno è in grado di analizzare e interpretare le sfide che il sistema universitario dovrebbe invece garantire incoraggiando gli studenti a riflettere sui contenuti appresi e ad affinare le loro strategie di pensiero più elevate, affrontando nella quotidianità dei compiti reali e non esercizi decontestualizzati.

Nonostante le criticità dell'università generate dalle riforme, Ogawa (2002) osserva che le ultime disposizioni in materia universitaria hanno generato dei risultati positivi. Il primo dei cambiamenti che ha prodotto un effetto migliorativo nel sistema universitario è quello di aver creato per tutte le università un modello, una cultura e un sistema comuni rispetto al passato. Il secondo aspetto ritenuto positivo è quello di aver creato una struttura amministrativa più agile ed efficiente in grado di rispondere in modo concreto ai bisogni degli studenti e dei docenti impegnati nella didattica di ogni area. Questo aspetto è di particolare interesse perché fa luce sul processo universitario che coinvolge tutte le discipline e sull'aumento di studenti della magistrale rispetto al passato in cui vigeva una struttura universitaria tradizionale basata su di una forte dipendenza fra i due percorsi e sull'assenza di trasversalità fra le varie discipline. A conferma di ciò, le nuove disposizioni legislative in materia affidano alle singole università l'autonomia e la responsabilità di decidere e di intervenire sul progetto curricolare dell'offerta formativa erogata (Tang, Hussin 2013).

Il modello di organizzazione universitaria prevede oggi la ripartizione tra una scuola *undergraduate* e una *graduate* interna a un Dipartimento di un'area specifica di studi.

La scuola *undergraduate* coincide con la formazione triennale italiana, mentre il percorso *graduate* coincide con un programma di Master nel quale gli studenti devono ottenere trenta crediti formativi. Oltre alle attività programmatiche di studio, questa tipologia di studenti ha la possibilità di collaborare con i docenti del percorso formativo allo scopo di fare e promuovere la ricerca oppure prendere parte all'organizzazione di conferenze.

Ogni Dipartimento gode di una propria autonomia nell'attuare un piano di reclutamento e di selezione del personale, in accordo con l'amministrazione centrale.

Il sistema delle cattedre è caratterizzato dall'autorità esercitata da una figura che in Italia corrisponde al professore ordinario, il quale è assistito nella esecuzione della sua gestione da professori associati. In questa catena di comando vi è posto per i ricercatori che lavorano per il professore ordinario alla stregua di subordinati.

Come sottolinea Ogawa, questo gruppo è responsabile del servizio formativo ed educativo offerto agli studenti della Triennale e della Magistrale in una particolare area di studi.

In questa direzione, ogni gruppo di ricerca, in sinergia con i referenti della didattica dell'Ateneo, ha la possibilità di decidere il syllabo e nello stesso tempo di pubblicare gli esiti della propria ricerca e della didattica al fine di concorrere al sistema di valutazione, rendendo più trasparente il processo di monitoraggio della qualità rispetto al lavoro svolto durante ogni anno accademico (Zhang, McCornac 2013). Si tratta di un fenomeno comune a tutte le università che in questo modo sono obbligate a rendere noti i risultati ottenuti dal sistema educativo e dalla ricerca. Su questo piano però, è opportuno sottolineare come la mancanza di un'istituzione terza preposta alla valutazione delle prestazioni di ogni ateneo orienti le università a una sorta di autovalutazione passiva e quindi possibilmente poco obiettiva.

2.4 Caratteristiche metodologiche dell'insegnamento delle lingue nel sistema educativo

Parlare dell'insegnamento delle lingue straniere e delle metodologie adottate in Giappone equivale a esaminare la diffusione dell'inglese e il metodo di insegnamento a esso connesso.

Come già sottolineato, l'inglese è la lingua maggiormente erogata nell'offerta formativa delle scuole di ogni ordine e livello. Dunque occupa un posto centrale e rilevante nel percorso di formazione in Giappone, a testimonianza di come la crescita della lingua inglese sia equiparata all'avanzamento del processo di internazionalizzazione del Paese (Hashimoto 2011). Ne derivano diverse implicazioni di ordine didattico:

- a. la prima implicazione è segnalata da Torikai (2005), il quale osserva che la lingua inglese dovrebbe essere insegnata come lingua internazionale o per l'internazionalizzazione piuttosto che come lingua straniera;
- b. la seconda implicazione è presente in Kubota (2002). Egli rileva che l'inglese insegnato e appreso nelle scuole corrisponde alla variante del Nord America o al *British varieties*;
- c. la terza implicazione è che lo studio dell'inglese deve essere finalizzato alla competenza interculturale. In questo modo l'inglese diventa cruciale per promuovere, fin dalle elementari, pluralismo culturale e linguistico.

A partire dal mese di aprile del 2011 tutte le scuole pubbliche elementari (dal terzo grado in poi) devono prevedere nell'organizzazione curricolare e didattica l'insegnamento delle lingue. Come detto, la lingua maggiormente insegnata è l'inglese, il cui numero di ore varia, a seconda del grado scolastico, da 35 a 70 ore.

Una tale disposizione si estende anche al liceo, dove *de facto*, la lingua inglese è la prima lingua straniera. L'obiettivo che ci si pone di raggiungere nella scuola secondaria è il raggiungimento di un livello linguistico dell'inglese pari al B1 secondo le indicazioni del Quadro.

Il Ministero dell'Educazione ha destinato così ampie risorse allo scopo di assumere madrelingua inglese (circa 20.000) e di rinnovare metodologie di insegnamento, materiali e glottotecnologie attraverso il programma JET menzionato nel secondo capitolo.

L'inglese, inoltre, è la lingua straniera oggetto di valutazione negli esami di accesso all'università. In un suo studio, Wada (1999) riporta alcune statistiche del 1998 nelle quali risulta che il 50% degli atenei pubblici e il 45% delle università private propongono nei loro test d'ingresso domande volte a verificare il livello della comprensione scritta dell'inglese.

Butler (2007) segnala che a livello micro non mancano curricoli scolastici bilingue o che prevedono lo studio di altre lingue insieme all'inglese.

Il MEXT (2005; 2008) sottolinea che il docente ha la responsabilità didattica, pedagogica e dell'educazione morale della classe. Egli seleziona i materiali e gli strumenti didattici e tecnologici con cui gli studenti affronteranno gli argomenti delle varie discipline dalla scuola elementare fino al liceo. Inoltre, predispone e realizza attività di lavoro mirate a sviluppare negli studenti un senso di autonomia e di responsabilità. In questa direzione, ogni allievo ha il compito di avere cura dell'ambiente di apprendimento per cui a ogni gruppo di studenti è affidata la responsabilità e la pulizia della classe ecc. (Cave 2007). Il rapporto tra l'allievo e l'insegnante della scuola elementare non è più verticale ma di stampo umanistico e affettivo. Un altro aspetto relativo alla didattica delle lingue messa in atto nelle scuole elementari è che il docente non personalizza l'apprendimento in base agli stili cognitivi e di apprendimento dello studente. Fare questo significherebbe dover differenziare livello e persone, evidenziando differenti competenze che potrebbero portare gli stessi studenti a motivazioni e responsabilità diverse. La soluzione è che tutti gli studenti hanno le medesime potenzialità di apprendere.

Aline e Hosoda (2006) sottolineano che gli insegnanti nelle scuole elementari sono impegnati in molte attività oltre all'insegnamento della lingua straniera e hanno poco tempo per progettare nuove lezioni. Motivo per cui il rinnovamento della metodologia didattica ha un impatto minore rispetto alle potenzialità che gli studenti hanno nell'acquisire la lingua straniera in modo più comunicativo e interattivo.

Nonostante questo aspetto, le modalità di lavoro sono perlopiù regolate dalle attività previste dal manuale o stabilite insieme al *team teaching* in modo che lo studente sia esposto il più attivamente possibile alla lingua e viva tale esperienza in un ambiente positivo.

In questa direzione, Ito (2017) sottolinea che il metodo di insegnamento adottato nella scuola media e nel liceo è l'*active learning*. A partire dal 2014, la scelta di questa metodologia per l'insegnamento delle lingue è incoraggiata da parte del Ministero per due motivi:

- a. affinché gli studenti possano continuare a imparare una lingua straniera in modo collaborativo. Le attività che tale metodo privilegia sono *task-based* e di tipo comunicativo (Mizokami 2014). Inoltre, l'utilizzo di tale metodo porta lo studente a lavorare sul *problem solving* e sul miglioramento della produzione scritta (Arum, Roksa 2012);
- b. un simile contesto di apprendimento aiuterà gli studenti giapponesi a incrementare il livello di performance e lo *score* ottenuto in certificazioni linguistiche come il TOEFL, dal momento che gli studenti nipponici figurano tra le ultime posizioni per punteggio fra i Paesi asiatici.

Indagando i contenuti dell'insegnamento, la ricerca di Tahira (2012) invece ha messo in luce la tendenza metodologica a focalizzarsi sull'aspetto formale della lingua, in linea con la direzione e i contenuti con cui venivano insegnate le lingue negli anni Sessanta. Su questo fronte nell'insegnamento delle lingue alle medie e al liceo è possibile individuare una scelta metodologica evidente nel trasferire le modalità di insegnamento delle discipline scientifiche alla natura delle strutture linguistiche da analizzare. Le implicazioni di natura didattica sono le seguenti: vengono privilegiate le sequenze di acquisizione della lingua che riguardano le strutture morfosintattiche e la fonetica; la dimensione del lavoro è la frase, che può dare la percezione di essere in grado di parlare. La produzione orale è limitata dapprima al collegamento sintattico tra soggetto, parole e verbo nel caso delle lingue SVO, e poi a forme di produzione orale sterili (Moore 1955). Viene dunque presentato il nuovo aspetto linguistico da studiare, poi agli studenti viene lasciato il tempo di ragionare sulle regole e di fissarle attraverso *pattern drills*; successivamente vi è il momento del controllo frontale del docente che corregge e fornisce subito dopo le soluzioni affinché gli studenti possano avere una descrizione della lingua studiata più ampia e precisa.

La progettazione dei materiali didattici risale al metodo Audio-Orale poiché si ritiene che tale metodo possa dare anche informazioni culturalmente pertinenti, motivando in tal modo lo studente. La combinazione di elementi linguistici e culturali sarebbe inoltre servita per far comprendere allo studente giapponese la realtà culturale della lingua oggetto di studio, nonché l'uso di certe espressioni culturalmente connotate (Nagara 1976).

I manuali sembrano rispecchiare le caratteristiche di questo approccio, focalizzandosi di fatto sulle strutture della lingua e lasciando poco spazio ad attività di negoziazione dei significati e all'interazio-

ne orale. Il risultato è un forte incremento della demotivazione dello studente allo studio dell'inglese al liceo (Kikuchi 2009).

La situazione all'università non cambia di molto. La progettazione curricolare della lingua straniera è di tipo *top down* ed è mirata a far sì che lo studente pervenga a una conoscenza grammaticale del sistema linguistico studiato. La ricerca di Matsuda (2004), infatti, sottolinea che il percorso curricolare è scandito dall'analisi di aspetti grammaticali, lessicali e fonetici in cui non trovano spazio né le attività comunicative né l'approfondimento di elementi culturali e di civiltà. Una simile situazione didattica sembra essere la causa di una forte demotivazione dello studente (Matsuzaki Carreira 2006). Situazioni di apprendimento come queste sembrano fornire indicazioni sulle classi di lingua all'università in cui prevale una pedagogia dell'umiliazione e dove gli studenti imparano più l'autocrazia e il sarcasmo esercitato dal docente che la lingua in sé (Hayashi 2005).

Le metodologie di insegnamento sono differenti a seconda che sia il lettore madrelingua a tenere le lezioni o il docente L1; in questi casi si osserva rispettivamente un orientamento comunicativo alla lingua e uno di stampo grammaticale-traduttivo. Nei capitoli riguardanti la ricerca sul campo presso alcune realtà universitarie e non di Osaka sarà evidente la differenza metodologica tra due diverse visioni della lingua e le difficoltà che hanno gli studenti adulti ad adattarsi a un approccio che ha intenti comunicativi.

2.5 Motivazione e caratteristiche dell'apprendente giapponese di lingue

Vi è una ricca letteratura scientifica che ha messo a fuoco le diverse motivazioni che spingono gruppi di studenti giapponesi di differente età a studiare le lingue (Matsuda 2004). In alcuni di questi studi, ad esempio, emerge la fluttuazione di più motivazioni combinate negli studenti adolescenti del liceo e dell'università (Sawyer 2007), dove sembra essere caratterizzante una costante demotivazione.

In Sawaki (1997) vi è una integrazione tra la motivazione intrinseca ed estrinseca, mentre nelle ricerche condotte da Warrington e Jefferey (2005) si osserva una motivazione strumentale e integrativa. Le ricerche condotte da Hiratsuka e Barkhuizen (2015) mettono in evidenza una motivazione strumentale nello studio dell'inglese da parte di studenti adolescenti e adulti, finalizzata all'ottenimento di una certificazione linguistica per motivi di carriera scolastica e lavorativa. La varietà delle situazioni emotive e motivazionali da cui nascono queste ricerche effettuate sul campo mettono in luce la complessità di definire la tipologia di motivazione degli studenti giapponesi di età diverse a studiare le lingue.

Tuttavia, ciò che accomuna l'apprendimento delle lingue di studenti adolescenti e giovani adulti è una motivazione definita da Dörnyei e Otto (1998) «risultativa».

Inoltre, gli studi di ricerca-azione svolti *in loco* hanno sottolineato che non vi è nessuna relazione tra la motivazione e le finalità comunicative della lingua oggetto di studio (Yashima 2002).

Questo intreccio appare indispensabile non solo perché è rappresentativo della situazione dell'apprendimento delle lingue in Giappone ma anche perché non trascurava uno dei fattori che in tali ambienti accomuna i discenti, ovvero gli stati di paura e di ansia. Si tratta di fattori neurolinguistici ed emotivi che inibiscono l'acquisizione della lingua e che, a fronte di un contesto didattico, vengono suscitati anche da una metodologia non adeguata alle caratteristiche dell'apprendente. È significativa la posizione espressa da Burden (2002), che evidenzia l'esito di questo agire in classe definendo lo studente come passivo e apatico.

In questa direzione sono state condotte alcune ricerche, in modo particolare da Kondo e Yang (2003): partendo da uno studio di caso in Giappone, i due studiosi sono arrivati a individuare quali sono le motivazioni che suscitano ansia in 148 apprendenti universitari giapponesi che studiano la lingua inglese. Tra le cause che determinano l'attivazione di stati d'ansia vi sono:

- a. la consapevolezza di aver un basso livello linguistico;
- b. il giudizio dei colleghi della classe che avrebbe significato perdere la faccia davanti a tutti;
- c. l'attività che richiede allo studente una produzione orale e quindi di esporsi in pubblico.

La ricerca-azione di Williams e Andrade (2008) ha messo in evidenza ulteriori fattori che provocano ansia a 243 studenti universitari giapponesi di inglese. Le cause sono collegate alla figura dell'insegnante, al suo metodo, ai materiali, all'incapacità di collaborare in classe con gli altri, al dover rispondere davanti a tutti.

C'è dunque un filo conduttore che collega l'apprendimento delle lingue e le caratteristiche dello studente in situazioni di apprendimento diverse (liceo e università). In tal modo lo studente porta con sé questa esperienza formativa fino all'università, caratterizzata da modalità di apprendimento linguistico formali, mnemoniche e passive. Un simile ambiente di apprendimento non appare in grado di mobilitare risorse emotive, affettive e cognitive, oltre che relazionali necessarie per poter acquisire in modo significativo la lingua. Il costrutto delle competenze apprese si fonda più su di una motivazione basata sul dovere di apprendere per andare avanti nel percorso formativo.

Gli studi longitudinali di Falout e Maruyama (2004) fanno luce sulle aree su cui verte la demotivazione dello studente giapponese nello studio dell'inglese al liceo e all'università. Fra quelle riporta-

te nella ricerca, si segnalano la percezione di autoefficacia nell'acquisizione della lingua straniera, l'insoddisfazione del corso e degli insegnanti, l'incapacità di relazionarsi con gli altri membri della classe. È evidente quindi che percorsi di apprendimento linguistico simili realizzano una visione della lingua nelle quale:

- a. non vengono valutati i bisogni presenti e futuri degli allievi;
- b. vengono valutati gli studenti e non le competenze apprese e costruite lungo il percorso.

Secondo Ushioda (2001), queste caratteristiche correlate all'atteggiamento sono permanenti e peculiari dell'apprendente giapponese. In realtà lo stato d'ansia e il prolungato silenzio che sono attribuiti allo studente giapponese, sia adolescente sia adulto, che studia una lingua straniera possono dipendere da altre variabili correlate alla personalità, al genere sessuale, alla forte competizione a cui è aduso il discente e che lo porta a non essere in grado di cooperare in classe con altri pari.

Non c'è ragione di credere che egli porti con sé queste peculiarità fin dall'inizio della sua esperienza scolastica, come è evidente dagli studi di Cave (2007) sulla realtà dell'insegnamento nelle scuole elementari in Giappone. In tali contesti vige la *community-based approach*, grazie alla quale lo studente vive in un clima di apprendimento sereno le sue esperienze linguistiche e comunicative: impara a conoscere e a rapportarsi con altri; esplora il quartiere e i servizi, commerciali e non, attraverso apposite uscite didattiche; svolge attività di studio di tipo collaborativo e impara le regole di una comunità che interagisce, analizza, discute e propone nuove soluzioni; scopre le persone della comunità, ascolta e condivide opinioni (Lee 2001).

Jackson (2002) si sofferma sulla diversa modalità di processare le emozioni da parte degli studenti giapponesi in età adolescenziale e adulta. Rispetto alla cultura occidentale, vi è una maggiore predisposizione al controllo del proprio universo emotivo e una differente modalità di esprimere, soprattutto non verbalmente, le proprie reazioni.

Matsushita (2018) precisa che entrambe le variabili sono amplificate all'interno di una società che valuta la persona in base al voto ottenuto e al nome delle istituzioni nelle quali ha svolto il suo percorso formativo.

Tutto ciò dà l'opportunità di riflettere sulle soluzioni e sulle prospettive da mettere in campo per sostenere un miglioramento delle condizioni di apprendimento delle lingue, a cominciare da un approccio glottodidattico che metta al centro la motivazione dello studente. In questa direzione, le ricerche di Sun e Wu (2016) evidenziano come vi sia una stretta relazione tra una motivazione più alta e l'abbassamento del blocco psicologico all'apprendimento delle lingue.