



Dipartimento di Scienze della Formazione

Dottorato di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale

Curriculum: “Teoria e ricerca educativa”

XXIX ciclo

***Le performing arts per l’apprendimento della lingua italiana:  
un percorso educativo rivolto agli studenti cinesi in ambito universitario***

*Dottoranda* JiaoYin Mei

*Relatore* Prof. Massimiliano Fiorucci

*Co-tutor* Prof.ssa Elisabetta Bonvino

*Coordinatore* Prof.ssa Giuditta Alessandrini

**Anno Accademico 2015/2016**

## INDICE

<b>Introduzione</b>	p.4
<b>I Capitolo: Gli studenti cinesi in ambito universitario in Italia</b>	
1.1 Gli studenti cinesi dei progetti Marco Polo e Turandot	p.11
1.2 Problematiche degli studenti Marco Polo e Turandot nell'università italiana	p.17
1.3 Il questionario per studenti cinesi in Italia sulla situazione attuale	p.20
1.3.1 Il profilo socio-culturale del campione	p.22
1.3.2 I dati sulle difficoltà d'integrazione	p.23
1.3.2.1 La competenza comunicativa interculturale	p.25
1.3.3 Comparazione sulle difficoltà d'integrazione	p.29
1.4 Conclusioni	p.32
<b>II Capitolo: Il ruolo delle <i>performing arts</i> nell'apprendimento della lingua</b>	
2.1 Le <i>performing arts</i> e l'esperienza	p.34
2.1.1 Il <i>transactional constructivism</i> di John Dewey	p.34
2.1.2 L'esperienza di John Dewey	p.36
2.1.3 L'esperienza artistica	p.38
2.2 Le <i>performing arts</i> e la comunicazione	p.41
2.3 Le <i>performing arts</i> e l'apprendimento esperienziale	p.44
2.4 L'applicazione delle <i>performing arts</i> nell'apprendimento della lingua	p.49
2.4.1 L'uso della danza	p.50
2.4.2 L'uso della musica	p.51
2.4.3 L'uso del teatro	p.53
<b>III Capitolo: Il progetto di ricerca</b>	
3.1 Descrizione della ricerca	p.57
3.2 Metodologia	p.59
3.3 La ricerca sul campo	p.61
3.3.1 L'esperienza in Cina	p.61
3.3.2 L'esperienza in Italia	p.73

3.4 I dati raccolti	p.82
3.4.1 La descrizione delle video registrazioni	p.82
3.4.2 I risultati del questionario iniziale	p.88
3.4.3 Le interviste	p.90
3.4.4 Il focus Group	p.94
3.4.5 Il feedback dagli studenti	p.97
3.4.6 L'osservazione	p.102
3.4.7 Il diario	p.105
3.5 L'analisi dati	p.109
3.5.1 La codifica iniziale	p.110
3.5.2 La codifica focalizzata	p.114
3.5.3 La codifica teorica	p.118

## **Appendici**

Il questionario online	p.127
I risultati del questionario online	p.134
I dati video	p.149
Il questionario iniziale	p.165
La scheda di feedback in Cina	p.166
La scheda di feedback in Italia	p.167

<b>Conclusioni</b>	p.169
--------------------	-------

<b>Riferimenti bibliografici</b>	p.171
----------------------------------	-------

## **Ringraziamenti**

Al termine di questi tre anni di dottorato desidero ringraziare tutte le persone che mi hanno accompagnato in questo percorso e senza le quali non avrei potuto realizzare questo lavoro di ricerca.

Ringrazio innanzitutto il Professor Massimiliano Fiorucci, relatore, e la Professoressa Elisabetta Bonvino, correlatrice, la cui disponibilità ed il cui prezioso contributo teorico e metodologico hanno reso possibile la ricerca e contribuito alla mia crescita personale e professionale.

Ringrazio il China Scholarship Council, grazie al cui supporto economico ho potuto svolgere questi tre anni di dottorato e la cui guida durante tutto il percorso ha rappresentato un contributo fondamentale alla ricerca. Ringrazio l'Ambasciata della Repubblica Popolare Cinese, che ha reso possibile la raccolta dati dei questionari e mi ha offerto costante supporto durante l'intero percorso di ricerca. Ringrazio il professor XiaoZhou Xu dell'Università di ZheJiang per il suo contributo teorico e per aver rappresentato un prezioso riferimento in Cina.

Ringrazio la Dottoressa Patrizia Ascione e Martina Lippolis, per il loro prezioso contributo metodologico alla ricerca sull'applicazione della Grounded Theory e sull'uso del software Nvivo, e Panagiotis Tsetsonis, per il suo contributo pratico nella raccolta dei dati.

Dedico un ringraziamento speciale a John Britton, il cui lavoro e i cui insegnamenti sui temi della felicità e del piacere sono stati per me di grande ispirazione, oltre ad aver rappresentato una parte fondamentale del mio lavoro di ricerca, e costituiscono per me un modello da seguire nella vita e nel lavoro.

Voglio inoltre ringraziare Elena Cangemi, la Dottoressa Angela Fossa e Massimo Di Croce della Società Dante Alighieri per il supporto linguistico offerto nella stesura di questa tesi.

Ringrazio, infine, i miei genitori, per avermi offerto il loro sostegno morale e materiale, senza i quali nulla sarebbe stato possibile.

## INTRODUZIONE

### **Background dell'autrice e origine della ricerca**

Nella ricerca riflessiva professionale l'esperienza personale del ricercatore e di coloro che partecipano alla ricerca è fondamentale nello sviluppo della ricerca stessa. Come afferma Neelands (2006) "*what we see, is what we see*", poiché gli stessi eventi sono vissuti, osservati e interpretati in modo diverso da diversi soggetti. Per questo motivo si include qui una breve introduzione che introduce il lettore al background del ricercatore, da cui questa ricerca ha avuto la sua origine.

### **Background dell'autrice**

La mia prima formazione ha avuto luogo in Cina, negli anni Novanta, un periodo in cui nel Paese le famiglie avevano esclusivamente figli unici. Per questo motivo ho sempre notato, nella mia generazione, delle difficoltà legate alla competitività degli studenti nella scuola e un atteggiamento di chiusura nei confronti dell'altro.

A cinque anni mi sono avvicinata al mondo delle *performing arts*, studiando danza, musica e teatro, prendendo parte ad una compagnia nella mia città. La competitività era evidente anche nello studio delle *performing arts*, in cui gli apprendenti mostravano un costante bisogno di superarsi a vicenda nell'acquisizione della tecnica, che era il focus dell'educazione artistica. Ad esempio, la danza che ho studiato in quel contesto era orientata all'insegnamento di una tecnica basata su degli obiettivi da raggiungere (una certa flessibilità del torace, una determinata rotazione della gamba, etc.) che ignoravano la diversità fisica degli apprendenti e il loro potenziale individuale. Gli studenti erano costantemente paragonati ad un modello di corpo che, in alcuni casi, non poteva essere eguagliato nonostante il costante lavoro e l'impegno.

Fin da subito ho percepito questo approccio all'arte come negativo, e non riuscivo a trarne soddisfazione. Questo ha rappresentato per me una sfida che mi ha spinto alla ricerca del piacere e della felicità nell'arte. Ho cominciato quindi un percorso di ricerca di libertà dagli schemi in cui l'arte veniva rinchiusa in quei contesti.

Questo percorso di ricerca ha avuto inizio con l'avvicinamento all'educazione somatica, ovvero una disciplina il cui punto focale è la connessione tra il corpo e la mente, che si sviluppa attraverso l'attività fisica e lo studio del movimento, enfatizzando le percezioni interiori e l'esperienza. Questi studi mi hanno permesso di rispondere all'esigenza di sviluppare una percezione raggiungibile solo attraverso una consapevolezza psicofisica. Infatti la focalizzazione sull'ascolto e sull'accettazione del corpo, permette un'esplorazione che parte dalle proprie capacità e dal proprio potenziale.

Questo ha rappresentato, per me, il concetto di libertà nell'arte, che non ero riuscita a trovare in quella formazione alla danza professionale focalizzata esclusivamente sulla tecnica.

Se la concentrazione sulla tecnica mira a capire *cosa* il performer deve fare, l'educazione somatica tratta il *come*, ovvero il processo dell'esperienza artistica, permettendo una ricerca profonda del proprio potenziale artistico.

Questa ricerca mi ha dato la motivazione per esplorare varie modalità di apprendimento sin da piccola, poiché una lieve dislessia ha determinato una difficoltà nello studio e negli esami, spingendomi ad esplorare diverse strategie di acquisizione della conoscenza, che coinvolgessero altri canali oltre a quelli tradizionalmente usati in classe: l'arte ha risposto pienamente al mio bisogno, permettendomi di trovare nell'esperienza, il mio modo di comprendere le conoscenze.

Nel 2005 ho iniziato lo studio dell'opera lirica e mi sono avvicinata per la prima volta alla lingua italiana. Il mio primo approccio all'italiano, quindi, è avvenuto proprio attraverso l'arte, che è un linguaggio per me familiare, attraverso il quale sento di accedere ad una comprensione profonda. Il suono armonioso dell'italiano mi ha catturata, facendo nascere in me un forte interesse per la lingua e la cultura italiana, che mi ha spinto ad intraprendere il mio viaggio in Italia, da cui ha avuto inizio la fase preliminare della mia ricerca.

### **L'origine della ricerca**

Questa ricerca ha preso forma da una difficoltà incontrata nel mio percorso di studentessa straniera in Italia, che mi ha dato la possibilità di sperimentare di persona l'importanza dell'arte nell'apprendimento. Come tutti gli studenti cinesi che intraprendono un percorso di studi in Italia, la mia formazione linguistica consisteva nelle conoscenze necessarie a superare l'esame di lingua italiana di livello B1. Tuttavia, queste conoscenze non riflettevano una reale capacità di comunicare e non mi permettevano di superare la sensazione di disagio che caratterizzava le mie interazioni con gli italiani. Percepivo la lingua italiana come un elemento esterno al mio corpo, uno strumento da usare in modo meccanico per comunicare, ma non come un ponte che fornisse un collegamento organico tra i miei bisogni e la loro espressione verbale, né tantomeno come uno specchio che riflettesse le mie idee.

Il superamento dell'esame di italiano mi ha permesso di accedere all'Accademia Nazionale di Danza, dove ho studiato questa disciplina attraverso lezioni tenute in lingua italiana. Allo stesso tempo il mio desiderio di esplorazione artistica mi ha avvicinata ad altri contesti, frequentando corsi di teatro e musica. Presto ho assistito ad un consistente miglioramento delle mie capacità comunicative, nonostante le imprecisioni linguistiche ancora presenti. Gli sviluppi sono stati

evidenti soprattutto nel mio successo nel comunicare con gli italiani, nel capire il loro humor e nel sentire finalmente che la lingua italiana mi apparteneva. Questo sentimento era accompagnato da una sensazione di familiarità legata al paese straniero che mi ospitava, e quindi ad una sensazione di piacere nell'affrontare tutte le piccole sfide che la mia vita all'estero mi proponeva.

Questo cambiamento profondo che ho osservato mi ha spinto a chiedermi se la causa fosse da ricercare nell'arte e, se sì, *perché*, e *come* la mia esperienza artistica avesse permesso questo cambiamento. L'arte ha sempre rappresentato per me un elemento misterioso e un mondo di cui fino a quel punto conoscevo i risultati sperimentati in prima persona, ma di cui non comprendevo a fondo i processi.

Queste domande hanno dato vita a questa ricerca, in cui ho cercato di dare risposte che fossero utili non solo in relazione alla mia esperienza personale, ma anche a quella di tutti gli studenti cinesi che intraprendono un percorso di studio in Italia. Il loro numero è cresciuto costantemente da quando, nel 2008, ha avuto inizio il progetto Marco Polo, seguito nel 2009 dal progetto Turandot, programmi che portano in Italia oltre 4000 studenti cinesi ogni anno. Studenti che affrontano le mie stesse problematiche iniziali, dovute alla difficoltà di comprendere elementi interculturali, che si traducono in una sensazione di distacco rispetto alla cultura italiana. La ricerca, quindi, si è ampliata ed è stata alimentata dalla speranza di favorire questa comunità di studenti cinesi.

La ricerca svolta mi ha permesso di analizzare a fondo il tema dell'uso delle *performing arts* nell'apprendimento delle lingue, e di riflettere sulle mie esperienze personali. Ho potuto sviluppare le mie conoscenze grazie a due elementi diversi, forniti dalla mia formazione artistica: le percezioni sensoriali e l'interazione consapevole con l'ambiente.

Da un lato, lo studio della danza, della musica e del teatro in Italia mi hanno permesso di sviluppare una capacità di apprendimento tramite le percezioni sensoriali: quando l'insegnante davanti a me, in classe, dà l'indicazione "Scivolate", io ascolto quel suono, osservo il movimento dei miei compagni e rispondo con un'azione, associando così le informazioni acquisite attraverso diversi sensi (in questo caso la vista, l'udito e il movimento). In quel contesto, le mie risorse per apprendere la lingua sono le mie percezioni sensoriali e la mia relazione con il mondo che mi circonda. Nelle mie esperienze artistiche in Italia, ho sempre cercato la connessione tra le sensazioni trasmesse al mio corpo sia dal movimento che dai suoni, piuttosto che focalizzarmi sulle tecniche.

Dall'altro lato, ho avuto modo di sviluppare, anche grazie al lavoro svolto con il performer John Britton (di cui si parlerà nella ricerca), un'interazione consapevole con l'ambiente che si sviluppa in ogni lavoro sull'esperienza artistica. Questo lavoro consiste nello studio della relazione tra stimolo, impulso e risposta, e permette l'allenamento della capacità di rispondere in maniera spontanea e

improvvisata agli eventi che si verificano. Questa consapevolezza crea una fiducia nella propria capacità di rispondere in modo appropriato ad ogni stimolo, che risulta fondamentale quando si usa una lingua straniera per comunicare con l'altro. Questo lavoro unisce due aspetti dell'esperienza artistica: quello della connessione tra corpo e mente, che è molto presente nell'educazione somatica che ho studiato in Cina; e quello della creatività, elemento molto presente nell'educazione artistica occidentale, che mi ha spinto ad indagare ancora più a fondo i concetti di improvvisazione, spontaneità dell'espressione e presenza.

### **L'arte nel processo educativo**

Nella mentalità corrente, l'idea di un'educazione perseguita attraverso l'arte fa pensare al concetto di piacere, evocando l'idea di divertimento, un concetto che è totalmente opposto all'idea di "lavoro" e di "serietà", e allo stesso tempo implica un'idea di superficialità, di mancanza di disciplina, in alcuni casi di diletterismo. Questa idea si basa sulla convinzione, oggi profondamente radicata, che l'apprendimento si verifichi esclusivamente in un contesto in cui un rigoroso sforzo intellettuale si accompagna ad un'atmosfera di rigida serietà. Tuttavia, nel mondo dell'arte e della formazione artistica, è condivisa l'idea che tale formazione abbia luogo attraverso la ricerca del piacere<sup>1</sup>, ma questo obiettivo si raggiunge attraverso le sfide, la concentrazione e l'impegno. L'idea di piacere, quindi, rappresenta per molti autori, artisti e studiosi di arte, un concetto legato alla disciplina e al raggiungimento di una profonda conoscenza, e dunque un elemento fondamentale per il processo di formazione. Questo concetto di *piacere* (assente nella competizione o nella pura formazione tecnica) ha guidato la mia ricerca, ispirata da autori fondamentali come John Dewey, di cui ho studiato le teorie sulla relazione tra arte ed esperienza, e Martha Nussbaum, grazie alla quale ho approfondito i concetti di felicità e libertà legati alla ricerca estetica.

Questa ricerca parte proprio dal presupposto dell'importanza del piacere nell'apprendimento: vuole esplorare il valore dell'arte nell'educazione, grazie alle opere di autori che hanno fatto dell'arte e del suo potere educativo il punto centrale delle loro ricerche e, in particolare, John Dewey. Il concetto di educazione assume, attraverso questo autore, un valore più ampio, che non fa riferimento all'insegnamento di certe conoscenze definibili come "tecniche", ma ad un'educazione ed una preparazione degli esseri umani alla vita, raggiungibile attraverso il potere dell'arte, usata come potente strumento di comunicazione universale.

---

<sup>1</sup> Come si vedrà più avanti analizzando la *flow theory* di Csikszentmihalyi, nel paragrafo 2.1.3.



Attraverso la ricerca sul campo, questo contributo esplora i processi che nascono dall'applicazione delle *performing arts* all'educazione linguistica, analizzando le caratteristiche dei processi di apprendimento e delle pratiche educative che questa applicazione implica.

Nell'affrontare il tema della relazione tra arte ed educazione, la ricerca ha come costante riferimento questa idea di universalità dell'esperienza artistica, proposta in primo luogo da John Dewey, e parte dal presupposto che essa possa dare un contributo alla vita di ogni individuo, e non solo agli artisti che intraprendono un percorso di formazione professionale. Il concetto di arte a cui si fa riferimento, quindi, è quello dell'arte intesa come processo e come elemento presente nell'esperienza umana quotidiana. In linea con questa visione, John Dewey propone un'estensione del dominio artistico e una sua integrazione nella vita, che consiste nel vivere la realtà in modo totale, tramite un'esperienza completa che solo l'arte rende possibile. La realtà, così percepita come totale, dà all'essere umano una sensazione di soddisfazione e completezza. Per questo motivo, Dewey vede nell'esperienza artistica l'unico strumento per un'educazione alla democrazia che sia accessibile a tutti gli esseri umani.

### **Struttura della ricerca**

La ricerca indaga l'applicazione delle *performing arts* nel processo educativo attraverso l'osservazione di studenti cinesi coinvolti in laboratori di insegnamento della lingua italiana attraverso le *performing arts*. La *performance* in questo lavoro non è intesa nella sua accezione di evento che ha luogo su un palco, ma nel suo aspetto processuale, intesa quindi come pura esperienza artistica che si sviluppa nella formazione del performer. E' questo aspetto della performance che è fondamentale nell'idea di educazione utilizzata da questa ricerca: un processo in cui l'individuo (il performer o l'apprendente) lavora sul rapporto tra se stesso e l'ambiente, e attraverso il quale realizza la conoscenza. Questo rapporto, che caratterizza l'idea di apprendimento esperienziale, è alla base del paradigma del *transactional constructivism* introdotto dagli studi di John Dewey. Proprio l'apprendimento esperienziale ed il *transactional constructivism* sono stati i riferimenti teorici pedagogici della ricerca, oltre ai riferimenti teorici relativi alle *performing arts* e alla loro dimensione psicologica.

Questa ricerca è partita dalle specifiche problematiche dell'attuale percorso formativo linguistico degli studenti cinesi ed ha l'obiettivo di delineare un'educazione linguistica che usi le *performing arts* e favorisca lo sviluppo di capacità espressive e di relazione interpersonale, mirate allo sviluppo di competenze interculturali. La metodologia usata è stata la Grounded Theory con dati raccolti nel corso dell'osservazione del percorso didattico rivolto agli studenti universitari cinesi che

intraprendono un percorso di studi in Italia.

Allo stesso tempo, la ricerca ha l'obiettivo più pragmatico di fornire un contributo innovativo teorico e pratico utile agli educatori linguistici e interculturali e agli educatori artistici. Si offre uno sguardo diverso sulle discipline artistiche e le loro possibili applicazioni fuori dai contesti professionali, mostrando alcune possibili applicazioni delle *performing arts* al particolare contesto educativo della glottodidattica.

Nel primo capitolo si introducono le caratteristiche della situazione attuale degli studenti cinesi in Italia, del loro percorso formativo e delle loro difficoltà, dati raccolti grazie alla collaborazione con l'Ambasciata della Repubblica Popolare Cinese a Roma, attraverso la quale ho potuto raccogliere 305 questionari online somministrati a tutti gli studenti cinesi in Italia. Si esaminano nel dettaglio i dati relativi ad un gruppo di tali studenti (analisi statistiche delle difficoltà incontrate in Italia), confrontandoli con quelli di un gruppo di altri 32 studenti che hanno partecipato ad un laboratorio di insegnamento della lingua italiana attraverso le *performing arts*.

Il secondo capitolo presenta la ricerca sui riferimenti teorici che permettono di capire il rapporto tra educazione e *performing arts*, e nello specifico la loro applicazione nell'apprendimento linguistico.

Nel terzo capitolo della tesi si presenta il progetto di ricerca sul campo, svoltosi dal 2014 al 2016, che si è sviluppato attraverso la metodologia della Grounded Theory costruttivista, con la finalità di costruire una nuova teoria riguardo l'applicazione delle *performing arts* al processo educativo.

# I CAPITOLO

## Gli studenti cinesi in ambito universitario in Italia



## **1.1 Gli studenti cinesi dei progetti Marco Polo e Turandot**

Il numero di studenti cinesi che ogni anno intraprende un percorso di studi universitari in Italia è cresciuto molto nell'ultimo decennio. Secondo i dati riportati da Uni-Italia<sup>2</sup>, che conduce ricerche in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), ad oggi moltissimi dei 20.000 studenti cinesi arrivati in Italia dal 2008, sono coinvolti nei programmi universitari Marco Polo e Turandot o accedono agli studi universitari tramite il Contingente Studenti Stranieri<sup>3</sup>, attraverso cui entrano negli Atenei italiani o nelle Istituzioni Accademiche Italiane di Alta Formazione Artistica e Musicale (AFAM). Di anno in anno, gli Atenei e le istituzioni AFAM possono decidere se riservare o meno un contingente Marco Polo o Turandot e per quanti studenti. Il numero delle istituzioni universitarie coinvolte nella accoglienza degli studenti cinesi è in crescita. Infatti nel 2005 erano solo 32 gli Atenei che partecipavano al progetto Marco Polo, nel 2015 hanno aderito ai due programmi 80 università e 90 istituzioni AFAM.

I programmi Marco Polo e Turandot, progettati dalla CRUI su diretta sollecitazione della Presidenza della Repubblica Italiana, sono stati sottoscritti nel 2004 per incrementare la presenza di studenti cinesi nelle università italiane. Al fine di semplificare le procedure relative ai visti di studio degli studenti cinesi dei progetti Marco Polo e Turandot, è stato stipulato l'Accordo sui visti di studio tra la Repubblica Popolare Cinese e la Repubblica Italiana, nell'ambito del Tavolo Marco Polo, che è entrato in vigore il 2 ottobre 2006. Il progetto Marco Polo è dedicato agli studenti cinesi che scelgono di studiare negli Atenei italiani mentre il progetto Turandot è dedicato a quegli studenti che studieranno in un istituto AFAM. Questo Accordo consente agli studenti cinesi Marco Polo e Turandot di frequentare corsi universitari anche se non hanno alcuna conoscenza di base della lingua e della cultura italiana, a condizione che si iscrivano contestualmente a uno dei corsi di lingua italiana della durata di otto mesi appositamente istituiti e propedeutici all'immatricolazione.

---

<sup>2</sup> Uni-Italia, costituita dalla collaborazione tra il Ministero degli Affari Esteri, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministero dell'Interno e la Fondazione Italia Cina, ha l'obiettivo di favorire l'attrazione di studenti e ricercatori stranieri verso le università italiane, e di favorire la cooperazione universitaria fra l'Italia e gli altri Paesi, inclusa la Cina. I Centri Uni-Italia promuovono insieme agli Istituti Italiani di Cultura e alle Ambasciate la diffusione della cultura e della lingua italiana, e conducono ricerche sulla mobilità degli studenti fra l'Italia e gli altri paesi interessati.

<sup>3</sup> Il contingente studenti stranieri offre l'opportunità a ricercatori, dottorandi, o singoli studenti di accedere allo studio tramite accordi tra università cinesi e italiane. Questi studenti frequenteranno corsi in lingua inglese.

Alla fine del corso di lingua, gli studenti devono superare un esame di competenza linguistica italiana di livello B1<sup>4</sup>.

Secondo il Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue (QCER: 2001), il livello B1 prevede le seguenti conoscenze e competenze nelle abilità di lettura e ascolto di una seconda lingua (L2):

*Livello B1 – Ascolto: Comprende gli elementi principali in un discorso formulato in modo chiaro in lingua standard su argomenti familiari che affronta frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero [...] purché il discorso sia relativamente lento e chiaro. Lettura: Comprende testi scritti prevalentemente in linguaggio quotidiano e relativo alla sua area di lavoro. Capisce la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.*

Per partecipare ai progetti Marco Polo e Turandot, gli studenti cinesi devono aver conseguito un diploma di maturità o un certificato di laurea. Nel primo caso la votazione dell'esame Gaokao (test nazionale per l'accesso all'università), deve essere attualmente almeno pari a 380/750 o equivalente se si tratta di studenti Marco Polo e deve raggiungere almeno i 380/750 con l'aggiunta del punteggio relativo ad arte se si tratta di studenti Turandot. Una certificazione di lingua italiana non è necessaria per la partecipazione ai progetti Marco Polo e Turandot, sebbene ne sia raccomandata una conoscenza base di livello A1/A2.

Il fatto che gli studenti cinesi possano accedere ai progetti Marco Polo e Turandot anche con punteggi così bassi e che non sia richiesta una certificazione della lingua italiana, fa sì che in molti casi questi studenti arrivino in Italia con una preparazione insufficiente affinché otto mesi di studio linguistico e il conseguimento del livello B1 possano fornirgli le competenze comunicative e interculturali necessarie all'integrazione nell'università italiana. In effetti, un recente articolo del quotidiano italiano "La Repubblica" riporta che ci sono circa 2.000 studenti presso l'Accademia delle Arti di Roma; 600 dei quali vengono dalla Cina. Di questi studenti cinesi circa l'80% non può comunicare in modo soddisfacente in italiano nella classe, e la maggior parte di loro usa Google Translate.

Dai tre grafici seguenti, emerge l'andamento dei progetti Marco Polo e Turandot, dal 2008 al 2016.

---

<sup>4</sup> Dati tratti dal Convegno sui Programmi governativi Marco Polo e Turandot, Uni-Italia, 2015

a) Andamento delle pre-iscrizioni a.a. 2008-9/2015-16<sup>5</sup>

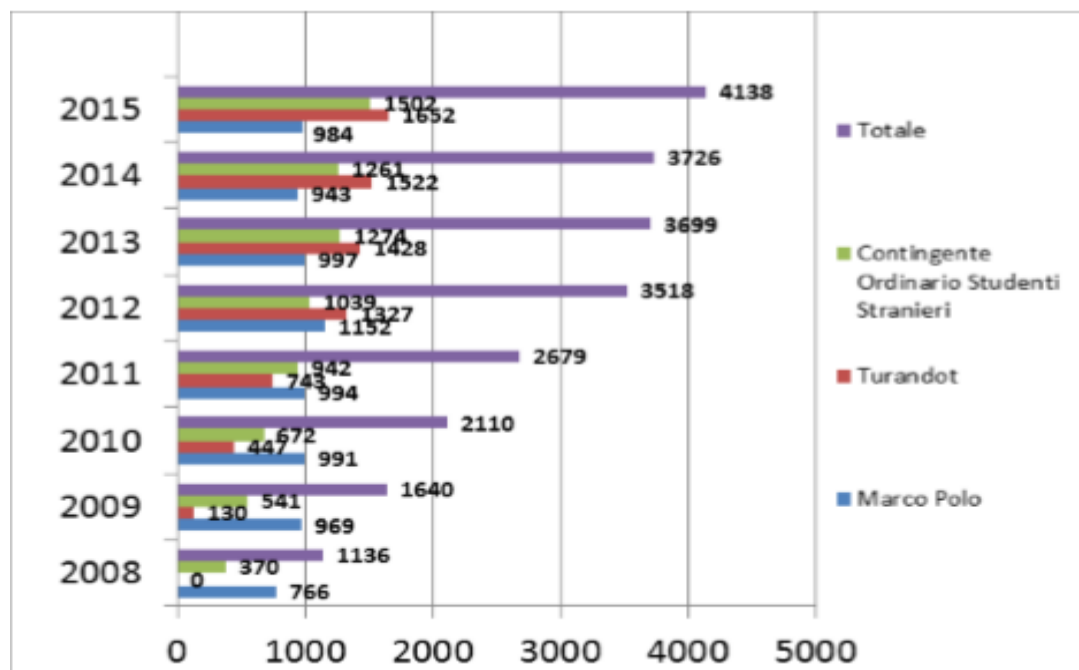


Figura 1

Osservando il grafico nella Figura 1 si può registrare un interessante incremento del numero di studenti partecipanti al programma Marco Polo/Turandot (da 766 nel 2008 a 3.154 nel 2015, ovvero un aumento del 242%) e un rilevante incremento del "Contingente Studenti Stranieri" (da 370 nel 2008 a 1.502 nel 2015 con un aumento percentuale del 240% in 7 anni). Particolare successo hanno avuto i corsi delle istituzioni AFAM, che hanno attratto nell'a.a. 2015-16, 1.652 studenti cinesi nel progetto Turandot, confermando un trend di crescita.

Osservando questa crescita nel dettaglio, però, notiamo che, mentre il numero del "Contingente Studenti Stranieri" ha una crescita costante, quello dei partecipanti ai progetti Marco Polo e Turandot dal 2012 ha un cambiamento evidente: per la prima volta i numeri del progetto Turandot superano quelli del progetto Marco Polo che da quell'anno in poi decrescono.

<sup>5</sup> Dati tratti dal Convegno annuale sui Programmi Marco Polo e Turandot, Uni-Italia, 2016

b) Pre-iscrizioni a.a. 2015/2016<sup>6</sup>

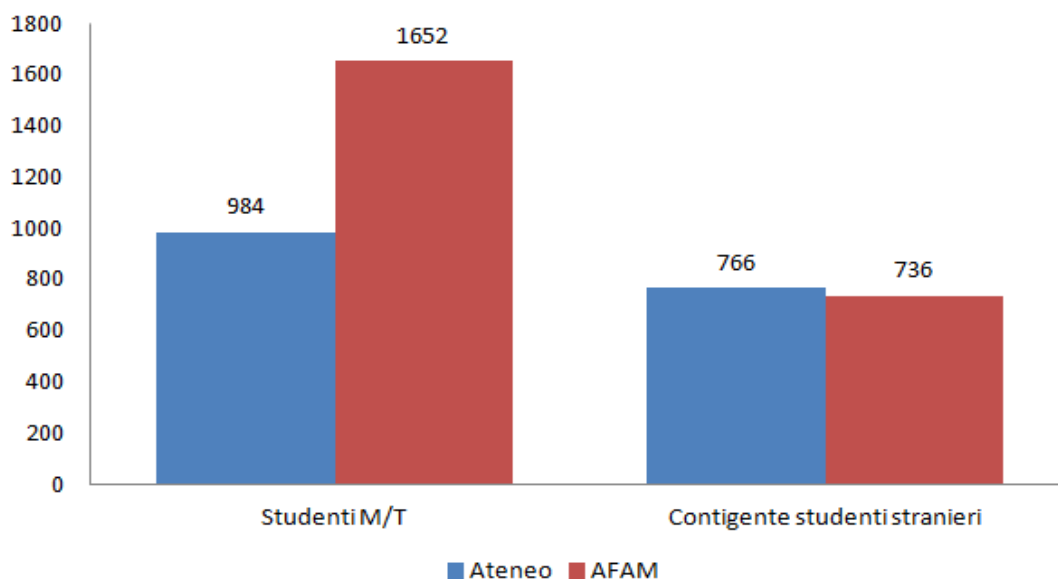


Figura 2

Il grafico nella Figura 2 presenta il numero totale di studenti cinesi che ha effettuato la pre-iscrizione nell'a.a. 2015/2016, diviso in due gruppi: un gruppo che segue i programmi Marco Polo e Turandot (nella parte sinistra del grafico), e un altro che accede all'educazione italiana tramite il Contingente Studenti Stranieri (nella parte destra). Dei partecipanti ai programmi, il 37% fa parte del progetto Marco Polo, e sceglie gli Atenei italiani, il 63%, invece, partecipa al progetto Turandot scegliendo un istituto AFAM. Dei partecipanti al Contingente Studenti Stranieri, notiamo che il 51% sceglie di iscriversi agli Atenei italiani, mentre il restante 49% sceglie un istituto AFAM.

Osservando il grafico possiamo notare che le percentuali di studenti del Contingente Studenti Stranieri che scelgono atenei o istituti AFAM sono equilibrate, al contrario delle percentuali degli studenti che partecipano ai programmi Marco Polo e Turandot. Questo è dovuto al fatto che la maggior parte degli studenti che sceglie di venire in Italia tramite il Contingente Studenti Stranieri, segue corsi universitari in Italia in lingua inglese. Invece la percentuale degli studenti che partecipano ai programmi Marco Polo e Turandot, e che seguirà esclusivamente corsi in lingua italiana, mostra una preferenza per gli istituti AFAM.

Questi dati sollevano la questione della decrescita del progetto Marco Polo osservata nel grafico precedente. Il fatto che il numero del Contingente Studenti Stranieri cresca, induce a pensare che i motivi dell'inversione di tendenza del progetto Marco Polo risiedano nella lingua utilizzata dagli

---

<sup>6</sup> Dati presentati da Uni Italia, al convegno "Insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali e agli studenti Marco Polo/Turandot", Università di Pavia, 2015

studenti nei corsi universitari e nella loro conseguente integrazione.

Comparando i risultati dei due grafici si può dedurre che un fattore di influenza degli studenti riguardo la loro scelta di percorso di studio, sia dovuta al fatto che la loro inclinazione artistica possa rappresentare un vantaggio per l'utilizzo della lingua italiana.

c) studenti cinesi che hanno conseguito un titolo negli anni 2009-2012<sup>7</sup>,

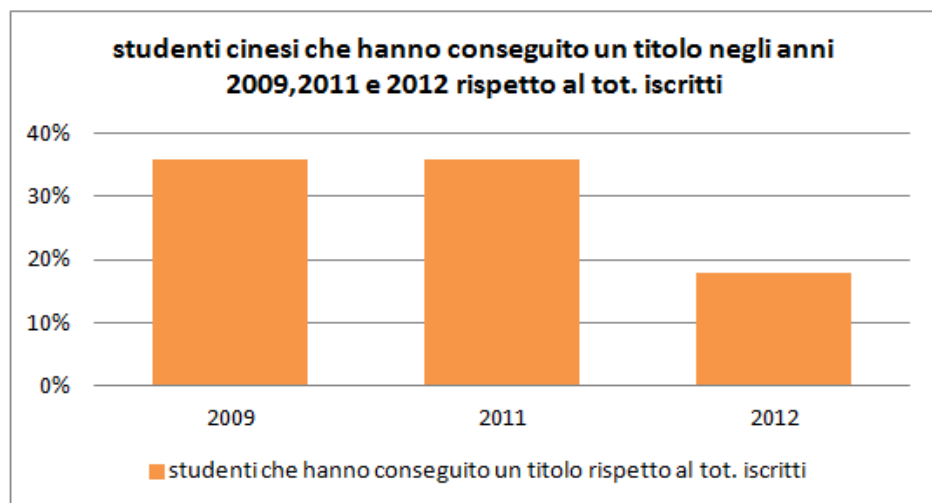


Figura 3

Dal questo grafico nella Figura 3 possiamo notare che la percentuale degli studenti cinesi che hanno conseguito il titolo nel 2009 è del 36%, mentre nel 2012 è arrivata al 18%. Questi dati, confrontati con i dati di un'indagine effettuata da Uni-Italia nel 2009 nell'Ateneo di Torino, rivelano che la percentuale di abbandoni entro il primo anno è circa del 70% e che questa percentuale aumenta negli anni successivi (Rastelli, 2010:5).

In conclusione si nota quindi che il numero degli studenti cinesi che vengono in Italia continua ad aumentare sempre di più. All'interno di questa crescita c'è però una diminuzione del numero di studenti del progetto Marco Polo, che inoltre risultano essere gli studenti con minore successo negli studi. Al contrario, gli studenti del progetto Turandot, nonostante sia nato dopo il progetto Marco Polo, crescono rapidamente. Allo stesso tempo, i numeri del Contingente Studenti Stranieri crescono costantemente. I dati mostrano una notevole difficoltà al perseguimento di titoli di studio per gli studenti dei progetti Marco Polo e Turandot, che potrebbe essere relativa ad una formazione linguistica inadeguata rispetto alle loro necessità; infatti, i corsi di questi programmi sono tenuti esclusivamente in lingua italiana.

<sup>7</sup> I dati sono tratti dalla relazione della prof.ssa Monica Barni, Università per Stranieri di Siena, presentata al convegno "Insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali e agli studenti Marco Polo/Turandot", Università di Pavia, 2015



Le differenze principali tra i programmi stanno nella lingua usata durante le lezioni (italiano per gli studenti Marco Polo e Turandot, e inglese per quelli del Contingente Studenti Stranieri) e nei contenuti dell'insegnamento (nello specifico discipline di Ateneo per Marco Polo e discipline di AFAM per Turandot). Allo stesso tempo, è evidente come in Italia tra gli studenti che parteciperanno a corsi in lingua italiana, è molto più alto il numero di studenti che sceglie lo studio di discipline artistiche.

Questi dati indicano quindi una tendenza di questi studenti a preferire le discipline artistiche e allo stesso tempo denotano un forte bisogno di miglioramento della lingua italiana.

## 1.2 Problematiche degli studenti Marco Polo e Turandot nell'università italiana

Nel precedente paragrafo abbiamo visto che gli studenti Marco Polo e Turandot arrivano in Italia con una conoscenza della lingua italiana insufficiente per l'accesso all'università, che sarà possibile solo dopo uno studio linguistico di circa otto mesi, e l'eventuale superamento dell'esame di livello B1. I dati inducono a pensare che il forte problema di abbandono universitario da parte di questi studenti possa essere una difficoltà linguistica. In questo paragrafo si analizzeranno le problematiche degli studenti per affrontare in modo adeguato le sfide dell'università italiana.

Avere un certificato linguistico di livello B1 è obbligatorio per gli studenti Marco Polo e Turandot per accedere all'università italiana, quindi l'obiettivo principale di un corso di italiano organizzato per questi studenti, è il superamento del test finale del percorso linguistico, il quale è incentrato, secondo le linee guida CRUI, nell'impartire agli studenti aspetti grammaticali, lessicali e pragmatici, che per essere appresi richiedono soprattutto una competenza mnemonica che in genere caratterizza la strategia di apprendimento degli studenti cinesi (Xia, Yu, 2013). Il fatto che gli studenti superino l'esame di lingua B1 non garantisce che riescano a completare gli studi universitari, come si è potuto notare dal grafico precedente (fig.3) sul numero di studenti cinesi che conseguono il titolo. Infatti, il vero problema è costituito da quello che succede dopo aver superato l'esame di lingua. (Bonvino, Rastelli, 2010)

Lo studente cinese che sta per intraprendere un percorso di studi universitari a livello di Laurea Triennale o Magistrale deve imparare in breve tempo la lingua italiana, ma soprattutto deve essere in grado di usarla per imparare nuovi concetti, cioè per acquisire, organizzare ed espandere le proprie conoscenze in una determinata materia, e per affrontare la vita universitaria in Italia comprendendo le differenze culturali ed educative. L'italiano non è quindi solo materia di studio, ma è soprattutto lo strumento che veicola nuovi saperi e la chiave per l'integrazione culturale di questi studenti, che la useranno per stringere relazioni all'interno del contesto universitario e con la comunità che si trova in Italia. (cfr. Ambroso 2009)<sup>8</sup>.

Per sapere quali sono gli ostacoli che trovano gli studenti Marco Polo e Turandot nell'affrontare la vita universitaria italiana, ho condotto un'indagine esplorativa<sup>9</sup> su un campione di sedici studenti che

---

<sup>8</sup> Per le conoscenze linguistiche necessarie allo studio universitario cfr. Ambroso, S. (2009), Innovative Aspects in the Teaching of Italian at the Somali National University, in Lesson in Survival: The Language and the Culture of Somalia, a cura di Puglielli, A., L'Harmanattan, Torino, pp.136-146

<sup>9</sup> L'indagine esplorativa non è significativa ai fini statistici, è stata svolta con l'utilizzo di interviste, vista l'esiguità dei dati numerici dovuta alla grande dispersione degli studenti, ma interessante come spunto di riflessione. La ricerca è stata svolta da Mei JiaoYin nel 2015, con gli studenti cinesi a Roma.

hanno partecipato ai progetti Marco Polo e Turandot e hanno poi abbandonato lo studio. Le cause dell'abbandono dopo la formazione linguistica sono varie. Il 44% lascia gli studi universitari per vari motivi personali, il 25% per problemi causati dalla mancanza di supporto e mediazione culturale o perché l'iter formativo proposto dalle facoltà non è adeguato alle loro aspettative. Il 31% degli studenti che abbandonano gli studi, però, lo fa per una inadeguatezza dei prerequisiti e del percorso di formazione linguistica.

I motivi personali per cui gli studenti cinesi lasciano gli studi possono essere di varia natura. Ad esempio possono essere motivi familiari, ma soprattutto economici. Infatti, molti studenti cinesi che non riescono a superare gli esami universitari non possono continuare ad avere accesso alle borse di studio che permettono loro di vivere in Italia.

Come si è detto, il 25% degli studenti abbandona gli studi per problemi legati alla mancanza di supporto e mediazione culturale. In particolare la differenza culturale con cui gli studenti cinesi si scontrano risiede nella organizzazione dell'università. In primo luogo, l'università cinese è strutturata in classi di studenti che seguono insieme gli studi durante i 4 anni necessari al conseguimento del titolo. Le classi sono spesso coinvolte in attività mirate a rafforzarne i rapporti sociali interni. Inoltre, le università cinesi forniscono una figura di tutor a supporto degli studenti, che ne controlla e aiuta l'andamento, indirizzandone le scelte e prevenendo eventuali problemi. Lo studente cinese che arriva in Italia, non avendo il supporto di questa figura, si trova ad affrontare da solo tutti gli aspetti inerenti alla sua formazione (contenuti degli esami, burocrazia universitaria, struttura della didattica etc.) in un conteso per lui completamente nuovo. Un'altra differenza fondamentale è l'assenza in Italia di campus universitari, cioè luoghi in cui gli studenti risiedono, all'interno dell'università, e che rendono automatica la creazione di una comunità studentesca. Di conseguenza gli studenti cinesi tendono spesso a ricreare una comunità, vivendo insieme e comunicando inevitabilmente nella loro lingua madre, anche per affrontare le difficoltà legate alla vita quotidiana.

Il 31% degli studenti che hanno abbandonato gli studi, hanno riscontrato una inadeguatezza del percorso di formazione linguistica: le difficoltà maggiori degli studenti Marco Polo risiedono negli esami orali. Ad esempio, gli studenti cinesi, abituati in Cina a sostenere esami esclusivamente scritti, riescono a passare l'esame di lingua italiana di livello B1 usando strategie mnemoniche, ma non riescono ad affrontare gli esami orali tipici dell'università italiana. Una volta superato il corso di lingua, gli studenti cominciano a seguire le lezioni universitarie e, durante queste, sono esposti a input orali (lezioni frontali, conferenze e seminari) e scritti (presentazioni in Power Point, dispense, libri e articoli). Molto raramente però hanno la possibilità di esercitare le loro capacità orali. Di

conseguenza, in sede di esame orale, non hanno ancora sviluppato le competenze sufficienti a superare la prova.

Al contrario degli studenti Marco Polo, gli studenti Turandot, un volta superato l'esame di lingua, intraprendono un percorso educativo universitario basato su discipline artistiche (danza, musica, teatro, pittura). In queste lezioni la lingua italiana è incorporata ad attività che coinvolgono diversi canali sensoriali. L'insegnamento è quindi supportato dall'integrazione di elementi artistici e richiede un apprendimento di tipo esperienziale.

In conclusione, l'abbandono degli studenti è legato a problematiche prevalentemente riconducibili alla conoscenza della lingua e della cultura italiana. L'indagine condotta dimostra come una conoscenza della lingua italiana di livello B1 non sia sufficiente per permettere agli studenti di superare gli esami universitari, poiché non implica la conoscenza del linguaggio relativo alle discipline scelte, né la capacità di utilizzare la lingua per espandere le proprie conoscenze in tali discipline.

Una forte problematica è rappresentata anche dalla mancanza di competenze che permettano un'integrazione degli studenti cinesi nella comunità in cui studiano, e ne favoriscano il successo accademico. Inoltre la differenza strutturale del contesto educativo italiano rispetto quello cinese rappresenta un ulteriore ostacolo per questi studenti.

L'abbandono degli studi da parte degli studenti cinesi rende evidente un'esigenza di cambiamento dell'educazione linguistica che gli viene proposta. Il superamento dell'esame di lingua di livello B1 non sembra rispondere alle necessità linguistiche di questi studenti, né tantomeno alle altre problematiche emerse. E' evidente l'esigenza di porre come obiettivo finale dell'insegnamento linguistico un successo degli studenti sia dal punto di vista accademico che dal punto di vista della loro integrazione, poiché entrambi questi elementi sono fondamentali per un percorso educativo.

### **1.3 Il questionario per studenti cinesi in Italia**

Dall'analisi dei dati condotta nel paragrafo precedente è emersa un'esigenza di cambiamento della formazione linguistica degli studenti cinesi, che risponda a bisogni di tipo sia linguistico che relazionale. Tuttavia delle ricerche significative su questi bisogni sono inesistenti. Questo mi ha spinto a provvedere a tale mancanza, attraverso la creazione di un questionario rivolto direttamente agli studenti cinesi, che mi permettesse di indagarne le caratteristiche e le necessità.

I dati sugli studenti cinesi e la loro situazione attuale, che sono esposti nei precedenti paragrafi, sono dati provenienti dal MIUR e dal centro Uni-Italia, e prendono in considerazione le dinamiche di questi studenti nell'università italiana, senza però raccogliergli le testimonianze in modo diretto. L'unicità del contributo della presente ricerca consiste anche nel fatto che essa acquisisce il punto di vista, finora inesplorato, degli studenti stessi.

Inoltre, rimane l'esigenza di dati di tipo qualitativo sulla questione. Essendo un membro della comunità di studenti cinesi in Italia, ho avuto la possibilità di condurre questa ricerca da un punto di vista privilegiato, con il contributo dell'Ambasciata della Repubblica Popolare Cinese e del Professor Fiorucci. In particolare quest'ultimo mi ha guidata alla creazione del questionario, grazie alla sua conoscenza scientifica sul tema dell'intercultura.

Nel paragrafo precedente si è inoltre sottolineata l'importanza dello sviluppo di una competenza interculturale degli studenti che ne permetta l'integrazione, e di una conoscenza della lingua che permetta loro di acquisire le conoscenze specifiche relative alla disciplina scelta. Risulta difficile misurare con precisione l'acquisizione di queste due competenze attraverso l'esame finale di italiano di livello B1, poiché un fattore importante per misurare l'integrazione degli studenti nella società è il loro successo nella vita quotidiana. Ai fini dell'indagine, quindi, c'è la necessità di far emergere dei dati relativi a tale competenza attraverso un questionario che metta in evidenza gli aspetti principali della vita accademica di questi studenti.

Nel paragrafo 1.3.3, sono stati paragonati i risultati del questionario, che è stato rivolto a due gruppi di studenti. Facevano parte del primo gruppo gli studenti che nella formazione preparatoria all'esame di lingua italiana hanno seguito un corso di lingua tradizionale. Nel secondo gruppo c'erano invece gli studenti che nella stessa formazione sono stati coinvolti nel progetto che è stato proposto e creato per superare le problematiche incontrate dagli studenti cinesi nel loro percorso di studio in Italia. L'obiettivo è quello di raccogliere dati di tipo qualitativo e, allo stesso tempo, di paragonare i due gruppi, attraverso l'analisi quantitativa, per misurare l'effetto della soluzione proposta.

I questionari sono stati fatti nel mese di marzo 2016. Di seguito si riporta l'analisi dei dati. E' possibile vedere il questionario e i risultati ottenuti nell'Appendice. I dati seguenti sono stati raccolti grazie alla somministrazione del questionario a 305 studenti universitari cinesi.

### **1.3.1 Il profilo socio-culturale del campione**

Gli studenti coinvolti sono per il 62,62% femmine e per il 37,38% maschi. Di essi 74,75% sono figli unici, e più del 95% hanno un'età compresa tra 18 e 29 anni.

Nella scelta della materia oggetto di studio, più della metà degli studenti hanno scelto discipline artistiche tra tutte le materie dell'offerta universitaria presente.

Per quanto riguarda il titolo di studio che gli studenti vengono a conseguire in Italia, il 58,69% degli studenti sono iscritti a corsi di laurea Triennale, e il 35,41% a corsi di laurea Magistrale.

Per quanto riguarda la tipologia di programma a cui gli studenti partecipano, il 33,77% sono studenti del progetto Marco Polo, il 40% sono studenti del progetto Turandot, mentre il restante 19,34% sono studenti del Contingente Studenti Stranieri.

Per quanto riguarda i motivi per cui gli studenti partecipanti hanno deciso di intraprendere un percorso di studi in Italia, la motivazione più scelta, indagata con una domanda a scelta multipla, è stata quella di trovare la storia italiana entusiasmante, e una forte attrazione culturale e artistica, con il 67,87% delle risposte, mentre la motivazione di tipo economico ha avuto il 58,03% delle risposte. E' importante sottolineare che le risposte risentono della variabile geografica, in quanto più della metà degli studenti che hanno compilato il questionario provengono da università del Centro Italia (51,48%). Solo il 6,23% proviene dal Sud Italia. Di conseguenza il questionario mette in luce le caratteristiche di studenti che hanno un rapporto relazionale con un determinato ambiente.

La risposta che ha ottenuto più riscontri nella domanda riguardo la motivazione dimostra che l'arte e la cultura italiane rappresentano un fattore molto rilevante per la scelta dell'Italia come paese di studio da parte degli studenti cinesi.

I dati relativi ai programmi e al titolo di studio da conseguire coincidono con i dati riportati dai documenti istituzionali analizzati nel primo paragrafo. Questo conferma la validità del campione analizzato.

Infine, è importante sottolineare che la maggior parte degli studenti sono nati tra il 1987 e il 1998 e di questi una percentuale alta è rappresentata dai figli unici. Questa caratteristica è relativa ad una specifica situazione storico-culturale cinese che è importante prendere in considerazione ai fini della ricerca.

### 1.3.2 I dati sulle difficoltà d'integrazione

L'indagine sulle difficoltà incontrate nell'università italiana da questi studenti ha riportato che la maggiore difficoltà è rappresentata da un'insufficienza del livello appreso della lingua italiana (84,59%).

Più della metà degli studenti cinesi ha dichiarato che le competenze linguistiche che avrebbero bisogno di migliorare per avere maggior successo nella vita universitaria sono la competenza comunicativa nella relazione interpersonale (66,23%) e quella interculturale (65,9%).

Questi dati trovano un riscontro nel fatto che la maggioranza degli studenti (60,98%) ha affermato che l'ostacolo maggiore negli esami universitari è rappresentata dall'esame orale.

Dall'indagine sul livello di integrazione degli studenti nella società italiana è emerso che il 68,85% degli studenti cinesi non sente di essersi integrato. Il questionario ha indagato le cause a cui gli studenti attribuiscono la loro mancata integrazione, con una domanda aperta. Di seguito si riporta una tabella con la sintesi delle risposte ottenute, in ordine crescente di frequenza:

Lingua italiana (livello basso, alta difficoltà della lingua, difficoltà nel comunicare)
Comunicazione (mancanza di occasioni per comunicare con gli italiani, comunicazione poco frequente, assenza di scambi con gli altri, sensazione di isolamento, attitudine passiva rispetto alla comunicazione)
Amici (frequentazione di ambienti in cui ci sono solo persone cinesi, mancanza di amici italiani, scarsità di amici in generale)
Tempo (mancanza di tempo per integrarsi, insufficienza di tempo dall'arrivo in Italia per integrarsi)
Differenza culturale (diversità dei modi di fare, distanza culturale)
Partecipazione alle attività (scarsa partecipazione ad eventi a cui partecipano gli italiani, assenza di attività nel campus universitario come in Cina, assenza di interesse per le attività)
Abitudine (diversità delle abitudini, tendenza alla paura e all'insicurezza rispetto alla novità)

Invece, il 31,15% degli studenti sentono di essere bene integrati nella società italiana. Di seguito si riporta una tabella con la sintesi delle motivazioni attribuite dagli studenti in ordine crescente di frequenza:

Lingua italiana (livello avanzato, comunicazione frequente con gli italiani)
Amici italiani (esperienza di rapporti di qualità con gli italiani, gentilezza degli italiani, alta quantità di rapporti con gli italiani, relazioni sentimentali con persone italiane)
Cultura (successo nel trovare la comunità nella diversità culturale, esperienza di umanità nell'incontro tra le due culture)
Partecipazione alle attività (coinvolgimento in club, frequentare e uscire con amici italiani, partecipazione agli eventi sportivi)
Abitudine (acquisizione del modo di vivere il tempo libero tipicamente italiano, abitudine a vivere nella comunità italiana)
Divertimento (sensazione di divertimento nel lavorare con gli italiani)



Questi dati trovano un riscontro nell'opinione che gli studenti cinesi hanno degli italiani. Alla domanda aperta su questo argomento, la scelta con risultati maggiori (84,26%) è stata “liberi, pigri e amano godersi la vita”, seguita dalla scelta “gentili e amichevoli” (64,26%).

Il paragone dei dati fin qui analizzati, dimostra che la maggior parte degli studenti cinesi ha una buona considerazione degli italiani, nonostante il fatto che la maggior parte di loro senta di non integrarsi bene nella società italiana, per motivazioni che riguardano la lingua, la comunicazione e il modo di interagire con la società italiana.

Allo stesso tempo, i dati relativi alla vita universitaria degli studenti, mostrano la mancanza di una formazione linguistica adeguata e necessaria per il successo accademico. Soprattutto per quanto riguarda le abilità comunicative, si nota la difficoltà incontrata negli esami orali, e il bisogno esplicitato di una maggiore comunicazione interculturale.

L'analisi fin qui svolta conferma la necessità di un intervento che migliori la conoscenza della lingua ma soprattutto le capacità comunicative e la competenza interculturale degli studenti cinesi.

Il progetto di ricerca di questa tesi risponde a tale necessità, attraverso la creazione di un intervento mirato a superare le difficoltà descritte, che è consistito in un laboratorio di *performing arts* applicate all'insegnamento della lingua italiana.

### 1.3.2.1 La competenza comunicativa interculturale

Dall'analisi dei dati fin qui operata, emerge il bisogno di una didattica che affronti le sfide proposte al mondo dell'educazione dalle problematiche di carattere interculturale. A tali problematiche questo contributo risponde con la proposta dell'insegnamento della competenza comunicativa interculturale, all'interno del percorso glottodidattico.

Il contatto interculturale comporta ostacoli complessi che possono essere superati solo considerando la forte relazione tra cultura e lingua, e tramite percorsi educativi che mirano allo sviluppo di determinate competenze e capacità relazionali. In particolare questi problemi possono essere risolti sviluppando una competenza che vada oltre la *competenza linguistica* o la *competenza comunicativa*, e che favorisca l'acquisizione di competenze cognitive e meta-cognitive<sup>10</sup> (Cummins J., 1979). Tale competenza è la *competenza comunicativa interculturale*.

Nel momento in cui l'obiettivo della glottodidattica è lo sviluppo della *competenza linguistica*, l'insegnamento della cultura è subordinato a quello degli elementi formali della lingua. Con il diffondersi degli approcci comunicativi l'obiettivo della glottodidattica si è spostato sullo sviluppo della *competenza comunicativa*, intesa come la capacità del parlante di usare una lingua in modo appropriato all'evento comunicativo in atto. In quel momento, la componente culturale della glottodidattica coincide con le funzioni (gli atti linguistici<sup>11</sup>) della lingua straniera. Su questa idea di conoscenza della lingua si basano i sillabi del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, che costituiscono i materiali didattici più in uso.

Il ruolo marginale che questo approccio dà alla cultura, però, ha subito diverse critiche. Infatti i metodi comunicativi focalizzano l'attenzione sui comportamenti linguistici trascurando ciò che fornisce significato ai comportamenti stessi, ovvero la componente culturale. Inoltre, essi non propongono agli apprendenti una riflessione esplicita, riflessiva e consapevole sulla diversità culturale, che non può essere trascurata, considerando le attuali sfide del contatto interculturale.

Le critiche mosse ai metodi comunicativi sono quindi legate al fatto che l'importanza accordata alla competenza comunicativa nell'insegnamento linguistico non ha portato, paradossalmente, ad una integrazione della componente culturale nella prassi didattica.

---

<sup>10</sup> Si veda in proposito l'ipotesi olistica dell'interdipendenza delle conoscenze sviluppata da Jim Cummins, secondo cui le conoscenze linguistiche acquisite possono essere trasferite e trasformate in altre conoscenze, in un diverso dominio.

<sup>11</sup> Ad esempio: ringraziare, salutare, invitare.

Come nota Anna Ciliberti (2012), nell'educazione tradizionale, l'insegnamento della *cultura* può consistere di diverse pratiche: la prima considera la cultura come un *prodotto* e non stabilisce alcun nesso tra essa e la lingua; la seconda considera la cultura come un *processo* e sottolinea invece la sua connessione con la lingua.

Quest'ultimo modo di concepire la cultura all'interno del processo educativo è quello ritenuto più appropriato in questo contributo, ai fini dello sviluppo di una competenza interculturale. In questo caso la cultura è vista appunto come un processo attraverso cui si manifestano sistemi di conoscenze, atteggiamenti, norme, valori, assunzioni implicite, etc. della comunità di cui si studia la lingua (Brislin R.W., 1990:11). La conoscenza della cultura è vista come strettamente dipendente dallo studio linguistico, e l'obiettivo didattico è finalizzato a rendere gli apprendenti consapevoli di tali sistemi di conoscenze. Inoltre, in questa prospettiva, l'acquisizione di una *competenza culturale in L2*, avviene tramite un percorso mirato ad una "sensibilizzazione all'arbitrarietà del sistema materno di riferimento" (Zarate G.,1986:74), ovvero una relativizzazione del proprio punto di vista, per permettere una maggiore apertura verso l'altro.

La cultura della L2, quindi, non è appresa tramite un accumulare di informazioni, ma tramite il linguaggio, che esprime concretamente il rapporto lingua-cultura, in quanto esso costantemente crea e modifica tanto la cultura di un popolo, quanto i suoi modi di comunicare.

Più in generale, attraverso una lingua è possibile comprendere i modi in cui gli appartenenti ad una certa cultura esprimono le loro intenzioni comunicative e le loro emozioni; e si possono capire le norme che caratterizzano una certa cultura attraverso la lingua stessa. Questa comprensione può avvenire sia attraverso il discorso e le norme che lo regolano, relative alla cultura della L2; sia attraverso l'esplorazione di aspetti della lingua relativi agli elementi antropologici che ne hanno definito le caratteristiche<sup>12</sup>.

E' quindi evidente come un insegnamento culturale efficace passi necessariamente per un'educazione in prospettiva interazionista, che intenda la cultura come processo e che miri allo sviluppo di una *competenza comunicativa interculturale*, attraverso un percorso di scoperta della cultura tramite l'esplorazione del linguaggio stesso. Questa *competenza comunicativa interculturale* differisce quindi dalla *competenza comunicativa*, perché focalizza l'insegnamento linguistico sull'educazione al confronto, alla mediazione, all'incontro tra differenze, ed educa all'interazione con gli altri e con l'ambiente circostante, come processo propedeutico all'apertura verso l'altro,

---

<sup>12</sup> si veda il paragrafo 2.2 sull'esplorazione percettiva dei suoni della lingua

fondamentale nello scambio interculturale. Si tratta quindi di una sintesi tra obiettivi linguistico-comunicativi e obiettivi di competenza interculturale.

Jean-Claude Beacco (2006) descrive cinque componenti della *competenza comunicativa interculturale*, che si sommano alla dimensione della comunicazione linguistica, e che consistono delle conoscenze che compongono tale competenza:

- La *componente etnolinguistica* comporta la conoscenza delle norme sociali relative ai comportamenti comunicativi che determinano la buona riuscita della comunicazione.
- La *componente di azione* permette di poter gestire la vita materiale quotidiana tramite attività sia verbali che non verbali.
- La *componente relazionale* riguarda il possesso di competenze verbali necessarie alle interazioni con parlanti nativi.
- La *componente interpretativa* riguarda la capacità di interpretare e spiegare la società in cui si vive attraverso dei segnali e degli indizi impliciti.
- La *componente educativa* agisce su possibili giudizi negativi, reazioni etnocentriste ed intolleranti provocate dalla diversità culturale, educando gli apprendenti al rispetto e alla convivenza civile.

Balboni e Caon (Balboni, Caon, 2015) danno un ulteriore contributo alla definizione di *competenza comunicativa interculturale*, descrivendone gli atteggiamenti che la caratterizzano, che si sviluppano modificando la propria struttura mentale nell'incontro con l'altro e permettono di avere reazioni emozionali e sociali appropriate:

- *Saper osservare*, ovvero un'attività intenzionale che prevede un distacco dal proprio ruolo o dal proprio comportamento abituale e un distacco emotivo rispetto alla situazione che si osserva. Questo distacco da se stessi, nella competenza interculturale, si opera sempre in modo temporaneo e mai definitivo, proprio perché l'interculturalità si pone l'obiettivo di mantenere l'individualità dei soggetti.
- *Saper relativizzare*, ovvero avere la consapevolezza che il nostro punto di vista non è assoluto, attraverso una costante ricerca di dialogo con l'altro che ha lo scopo di conoscere i comportamenti dell'altro ed il valore che questi comportamenti assumono nella sua cultura.
- *Saper sospendere il giudizio*, cioè saper rinunciare alla necessità di classificare, da cui nascono i pregiudizi, perché questo sposta l'attenzione dalla persona alla categoria culturale, compromettendone l'efficacia.

- *Saper ascoltare attivamente*, ovvero partire dal presupposto che il nostro interlocutore sia intelligente e abbandonare l'idea di "giusto/sbagliato", "normale/anormale", "vero/falso", etc.
- *Saper negoziare i significati*, cioè saper interpretare i comportamenti attraverso la collaborazione con l'altro e la costruzione di significati, come avviene nella comunicazione.
- *Saper comunicare emotivamente*, cioè saper entrare in contatto con le emozioni proprie e con quelle dell'interlocutore. Prima di tutto occorre saper osservare e riconoscere le proprie emozioni e comprendere da dove arrivino, per poterle utilizzare come uno strumento utile alla comunicazione. In secondo luogo è necessario tenere conto delle emozioni dell'altro, comprendendone lo stato emozionale.

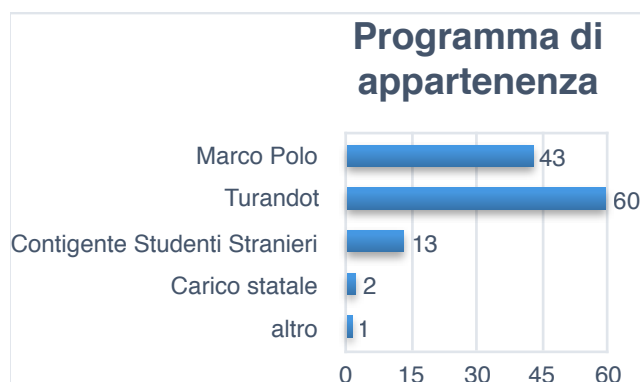
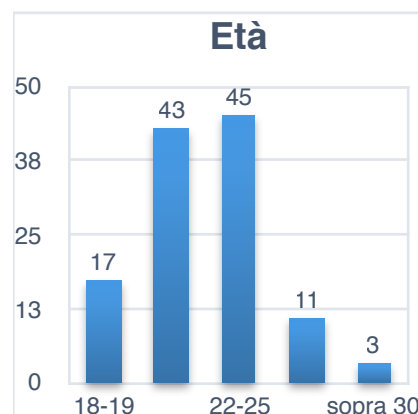
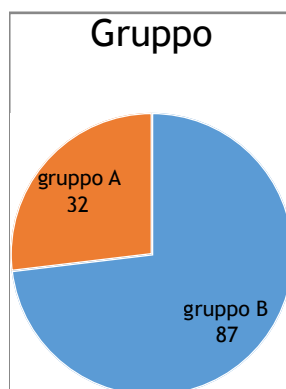
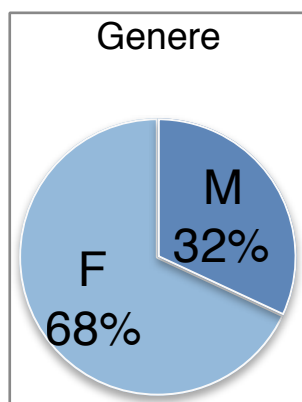
Abbiamo quindi visto come la competenza interculturale è costituita, in queste due prospettive, di diversi elementi. Da una parte troviamo le conoscenze che la compongono, e che, come abbiamo visto, possono essere insegnate attraverso l'educazione linguistica, adottando una visione che considera la cultura come un processo. Dall'altra, troviamo una serie di comportamenti che l'individuo impara ad adottare quando entra in contatto con l'altra cultura. Gli stessi autori di questa definizione di competenza interculturale sostengono che tali comportamenti sono difficilmente misurabili, e non possono essere insegnati.

Il presente contributo vuole tuttavia proporre un percorso educativo attraverso il quale è possibile sviluppare un atteggiamento di disponibilità, curiosità, interesse per la scoperta, non solo della comunicazione verbale, ma anche di comportamenti, sistemi di valori e di credenze diverse dai propri. Il progetto proposto mira al raggiungimento di questi obiettivi tramite un apprendimento esperienziale che parte dall'esplorazione della lingua come espressione della cultura, coinvolgendo l'unità corpo-mente attraverso i canali sensoriali e valorizzando il processo.

### 1.3.3 Comparazione sulle difficoltà d'integrazione

Per verificare la validità dell'intervento progettato<sup>13</sup>, il questionario ha preso in esame due gruppi di studenti e ne ha paragonato i risultati, attraverso il software SPSS11.5, usato per l'analisi statistica dei dati e per la loro elaborazione. Le domande analizzate riguardano otto situazioni di difficoltà incontrate dagli studenti cinesi in Italia: effettuare l'iscrizione all'università, cercare una casa, richiedere il permesso di soggiorno, relazionarsi con i professori italiani, la convivenza con i colleghi italiani, la convivenza con i colleghi cinesi, la convivenza con i colleghi internazionali e l'opportunità di partecipazione alle attività universitarie. La scala di misurazione va da 0 a 100 con risposte da "Nessuna difficoltà" a "Molte difficoltà".

Sulla base del principio di campionamento casuale, è stato estratto un campione di 119 persone per l'indagine. Vi sono due gruppi: il gruppo A, composto di 32 studenti cinesi che hanno partecipato al progetto di ricerca; il gruppo B, composto di 87 studenti che non hanno partecipato al progetto di ricerca. Nelle figure seguenti sono mostrate, attraverso dei grafici, le caratteristiche demografiche del campione nella sua totalità.



<sup>13</sup> Il progetto riguardo l'applicazione delle *performing arts* nell'insegnamento della lingua italiana verrà descritto in dettaglio nel III capitolo.

I dati ottenuti tramite i punteggi che gli studenti cinesi hanno dato al livello di difficoltà incontrato nelle diverse situazioni di difficoltà, sono stati sottoposti al Test T del software SPSS11.5, differenziando i due diversi gruppi. I risultati sono stati poi comparati e monitorati come mostrato nella tabella 1.

Tabella 1 comparazione tra gruppo A e gruppo B nella loro difficoltà incontrano in Italia(n=119)

Difficoltà che incontrano gli studenti cinesi in Italia	Gruppo	N	Mean	Std.	
				Deviation	t
iscrizione	gruppo B	87	44.07	30.004	4.202***
	gruppo A	32	20.06	19.611	
cercare la casa	gruppo B	87	51.09	30.545	3.585***
	gruppo A	32	29.38	25.525	
chiedere il permesso di soggiorno	gruppo B	87	44.95	29.688	3.809***
	gruppo A	32	23.75	17.062	
relazione con i professori italiani	gruppo B	87	46.08	27.338	2.281*
	gruppo A	32	34.13	18.738	
convivenza con i colleghi italiani	gruppo B	87	45.95	28.160	1.744
	gruppo A	32	36.06	25.282	
convivenza con i colleghi cinesi	gruppo B	87	24.44	27.552	2.420*
	gruppo A	32	12.19	12.473	
convivenza con i colleghi internazionali	gruppo B	87	39.66	28.480	1.575
	gruppo A	32	30.88	22.224	
opportunità sulla partecipazione alle attività universitarie	gruppo B	87	55.34	31.969	2.436*
	gruppo A	32	39.81	27.475	
totale	gruppo B	87	43.9483	18.97782	4.196***
	gruppo A	32	28.2816	15.23115	

\*p <0.05; \*\*\*p <0.001

Tabella 1

Come dimostrato nella Tabella 1, per ogni situazione di difficoltà affrontata, il punteggio (nella colonna *mean*) assegnato dal gruppo B risulta essere significativamente più alto (valore di verifica ipotesi  $p < 0.001$ ) rispetto a quello del gruppo A. Da questo si può concludere che gli studenti che hanno partecipato al progetto di ricerca (gruppo A) hanno incontrato meno difficoltà in Italia

rispetto quelli che non vi hanno partecipato.

Inoltre, le variabili demografiche del campione (genere, età, titolo di studio, programma di appartenenza) non hanno alcuna influenza sul tipo di situazione di difficoltà affrontata.

Infine i risultati ottenuti dal Test T sono stati verificati attraverso l'applicazione della formula alfa di Cronbach (Cronbach's  $\alpha$  è 0,835), che ha permesso di dimostrare l'affidabilità e la validità della misurazione.



## 1.4 Conclusioni

Questo capitolo parte dalla documentazione del MIUR e di Uni-Italia sui dati relativi all'andamento dei percorsi di studio degli studenti cinesi in Italia. Si sono descritti i progetti Marco Polo e Turandot ed il Contingente Studenti Stranieri e le differenze tra questi programmi, analizzando anche le dinamiche della partecipazione degli studenti ai diversi progetti. Il dato rilevante ottenuto è quello relativo al forte abbandono degli studi da parte degli studenti che partecipano a programmi i cui corsi sono tenuti in lingua italiana.

Attraverso un'indagine sono state analizzate le problematiche che motivano il livello di abbandono riscontrato, che risulta legato a difficoltà prevalentemente riconducibili alla conoscenza della lingua e della cultura italiana, oltre che a una mancanza di quelle competenze che permettono un'integrazione degli studenti cinesi nella comunità in cui studiano, e ne favoriscano il successo accademico. Inoltre è stato creato un questionario per indagare queste difficoltà dal punto di vista degli studenti cinesi e per individuarne le esigenze ai fini di questo successo.

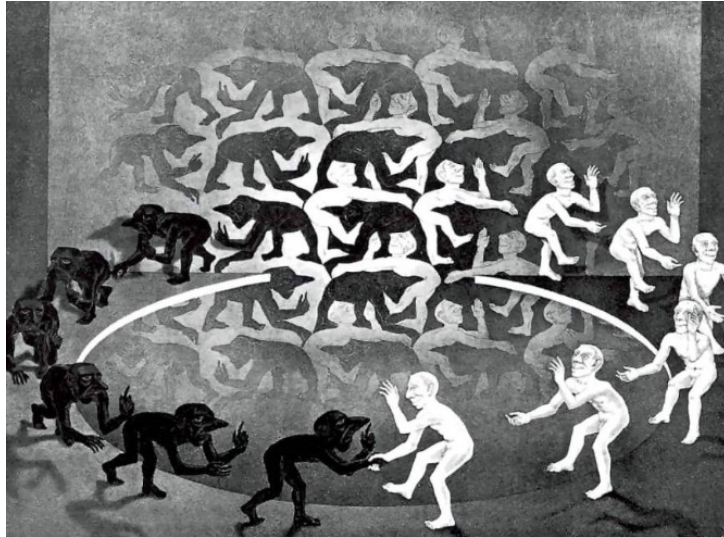
Dagli studi condotti si riscontra un aumento degli studenti nei programmi con corsi in lingua italiana, ma emerge anche che il livello di lingua italiana B1 richiesto per l'accesso all'università non è sufficiente per progredire negli studi. E' evidente quindi l'esigenza di proporre un percorso educativo destinato agli studenti cinesi in Italia, che abbia come obiettivo finale un successo sia dal punto di vista accademico che dal punto di vista della loro integrazione. Inoltre, dall'analisi dei dati, emerge una forte tendenza alla scelta delle discipline artistiche.

Questi elementi hanno indotto alla creazione di un progetto di ricerca sull'applicazione delle *performing arts* al contesto educativo di questi studenti. Infatti l'obiettivo della ricerca non è soltanto di descrivere la situazione attuale mettendo in evidenza le difficoltà di apprendimento di una concreta competenza linguistica, ma proporre un nuovo percorso pedagogico didattico basato sull'uso delle *performing arts* per rispondere alle problematiche illustrate.

E' stato quindi progettato un intervento la cui validità è stata verificata attraverso l'analisi statistica con la comparazione dei dati riferiti ai due gruppi analizzati nella Tabella 1 precedentemente illustrata.

## II CAPITOLO

### *Le performing arts nell'apprendimento della lingua*



*“No conclusion of scientific research can be converted into an immediate rule of educational art.”*

John Dewey (1929:9)

## 2.1 Le *performing arts* e l'esperienza

Prima di analizzare l'applicazione delle *performing arts* nel contesto dell'apprendimento della lingua, faremo riferimento ai presupposti teorici che maggiormente hanno guidato questa ricerca, partendo dalla definizione di esperienza nell'ottica del *transactional constructivism* e la relazione tra l'esperienza e le *performing arts*.

### 2.1.1 Il *transactional constructivism* di John Dewey

Per comprendere il concetto di *transactional constructivism* di Dewey, cominciamo dalla sua origine, che sta nell'indirizzo filosofico del pragmatismo, apparso alla fine del XIX secolo negli Stati Uniti. Il pragmatismo, definito dal termine inglese "pragmatism" deriva dalla parola greca "πράγμα", che in inglese vuole dire "deed", tradotto nell'italiano "azione".

Il pragmatismo può essere definito come una scuola di pensiero emersa principalmente dagli scritti di quelli che sono considerati oggi i padri fondatori di questa filosofia: lo scienziato e filosofo Charles Sanders Peirce, lo psicologo e filosofo William James, e il filosofo, psicologo ed educatore John Dewey (Biesta, Burbules, 2003: 3). Il dizionario Merriam-Webster dà la seguente definizione di pragmatismo: "An American movement in philosophy founded by C. S. Peirce and William James and marked by the doctrines that the meaning of conceptions is to be sought in their practical bearings, that the function of thought is to guide action, and that truth is preeminently to be tested by the practical consequences of belief"<sup>14</sup>. Da questa definizione si comprende come il pragmatismo considera l'*azione* come l'oggetto, strettamente legata alla pratica.

In particolare, John Dewey sviluppa il pragmatismo attorno al rapporto tra azione e conoscenza, che ha discusso in modo sistematico. Questa visione è molto rilevante nel nostro tentativo di comprendere il concetto di *transactional constructivism*.

Dewey afferma che il dualismo tra mente e mondo non è il punto di partenza inevitabile per tutta la filosofia, ma una soluzione specifica per i problemi a cui i filosofi pensavano di essere di fronte, quando la visione del mondo meccanicistica della scienza moderna è emersa. Questa conclusione apre la possibilità di esplorare un approccio diverso, che non parte dal dualismo tra mente e mondo, ma che contiene entrambi in una totalità. Dewey denomina questo approccio come "metodo empirico" e, alla fine, lo definisce *transactional approach*. (Biesta, Burbules, 2003:25)

---

<sup>14</sup> Merriam Webster's 11th Collegiate Dictionary, 2003.

Questo *transactional approach* di Dewey abbraccia anche un tipo di realismo, che, come afferma Sleeper, considera l'inferenza messa in atto dalla mente come un'azione, come un comportamento che provoca cambiamenti nella realtà attraverso l'interazione con le cose. E' questo approccio, definito *transactional realism*, che supera il dualismo mente-mondo stabilendo la relazione tra ambiente e organismo, basato sulla loro interazione. Il *transactional realism*, è la teoria metafisica che fa da sfondo alla logica dell'esperienza: "*Dewey's argument is consistent with the view of the nature of logic that he had been expounding all along: the normative rules must be discovered in and through the successes and failures of inquiry [...] realism that takes inference as a real event of transformational force and power, causally real in the emergence of new features of things entering the inferential function. It takes infraction with things. It is transactional realism as the metaphysical background theory of the logic of experience.*" (Sleeper, 2001:83)

L'epistemologia corrispondente al *transactional realism* è quella del costruttivismo, che afferma che la conoscenza *reale* è ottenuta attraverso un processo di costruzione dell'individuo. Dewey sostiene che l'acquisizione di conoscenze e la conoscenza stessa trascendono il dualismo, dato che, come afferma "*we do not have to go to knowledge to obtain an exclusive hold on reality. The world as we experience it is the real world.*" (Dewey, 1929:295) La sua interpretazione della conoscenza è stata effettuata nel contesto dell'azione umana e, più specificamente, considerando l'essere umano come partecipante, e non spettatore, nella sua interazione con l'ambiente: "*From knowing as an outside beholding to knowing as an active participant in the drama of an on-moving world is the historical transition whose record we have been following.*" (Dewey, 1929:29)

Questa interazione tra organismo e ambiente naturale (compreso l'ambiente sociale), è positiva ed adattativa. L'organismo cerca continuamente di costruire un equilibrio dinamico con l'ambiente mutevole.

Sebbene il *transactional realism* di Dewey affermi che la conoscenza è una costruzione, questa non è una costruzione esclusivamente della mente umana, ma una costruzione che ha luogo nell'interazione stessa tra organismo e ambiente. Quindi, ad essere ricostruito costantemente è l'equilibrio dinamico tra organismo e ambiente, che si manifesta in cambiamenti specifici sia dell'ambiente che dell'azione dell'organismo.

Il *transactional realism* di Dewey, dunque, è anche un *transactional constructivism* perché si può sostenere che la nostra conoscenza è basata sulla "realtà" e, al contempo, è una "costruzione". (Biesta, Burbules, 2003:11)

### 2.1.2 L'esperienza di John Dewey

Adottando la prospettiva del transactional constructivism, in questo paragrafo si vuole esplicitare il concetto più noto nella teoria educativa di John Dewey, ovvero il concetto di *esperienza*.

Dewey usa la parola *esperienza* per riferirsi all'interazione degli organismi con il loro ambiente. Queste interazioni sono per Dewey delle doppie relazioni: l'organismo agisce in accordo con la sua struttura, semplice o complessa, sull'ambiente che lo circonda (Dewey, 1917:7). I cambiamenti prodotti nell'ambiente agiscono a loro volta sull'organismo e sulle sue attività. L'essere umano subisce le conseguenze del suo stesso comportamento. Questa stretta relazione tra agire e subire crea quello che Dewey chiama *esperienza*. (Dewey, 1920:129)

Con il termine "esperienza" John Dewey intende anche un modo per andare sempre più in profondità nella natura che circonda l'individuo. Come già detto, la conoscenza ha, per Dewey, un ruolo subordinato all'esperienza: "*we do not have to go to knowledge to obtain an exclusive hold on reality. The world as we experience it is the real world*" (Dewey, 1929:235).

Questa prospettiva rifiuta il dualismo tra mente e mondo. L'esperienza, che nasce dall'azione compiuta dall'individuo, consiste nell'interazione coordinata tra organismo e ambiente. La visione dualistica vede l'individuo come un organismo passivo che semplicemente reagisce agli stimoli esterni e implica che non sia attivo fino a quando non è stimolato. Invece Dewey sostiene che l'organismo sia sempre attivo. Lo stimolo non è uno stimolo all'azione, ma è solo un cambiamento alla *direzione* o all'*intensità* dell'azione e non è esclusivamente esterno, ma viene da una collaborazione di elementi interni ed esterni all'organismo.

Dewey illustra questa concezione del ruolo dello stimolo e della risposta che ne consegue attraverso l'esempio del bambino che vede la candela e toccandola si brucia. Genericamente, la luce della candela viene interpretata come uno stimolo, e l'azione di toccare la candela come la risposta, e la sensazione di calore come uno stimolo alla risposta di ritrarre la mano immediatamente. Invece, Dewey identifica l'inizio dell'azione con lo sguardo attivo del bambino, e non con lo stimolo della luce. La vista della candela comporta il guardare, e questo comporta un'attività motoria della testa e degli occhi. L'azione di toccare la candela è guidata dalla vista della direzione in cui la candela è collocata, e così via. Le due azioni, vedere e toccare, lavorano in modo complementare durante l'intera sequenza come aspetti di un più grande evento unitario, che non può essere compreso come una sequenza frammentata di eventi.

Stimolo e risposta devono quindi essere considerati fattori funzionali all'interno di una unità completa, e devono essere analizzati come l'interazione costante (o come la definisce Dewey,

*transaction*) tra organismo e ambiente. L'organismo cerca lo stimolo attivamente, per essere in grado di costruire risposte adeguate. Questa costruzione, che avviene tramite l'interazione di organismo e ambiente (*transactional constructivism*) riguarda l'intero processo.

### 2.1.3 L'esperienza artistica

In *Art as Experience*, Dewey afferma che la vera natura dell'arte sta nell'aggettivo "artistico", e per questo parla di *artistic experience*: quando si usano i sostantivi "danza" o "musica", si inquadrano queste forme di arte nei loro aspetti formali, facendo riferimento alla tecnica. Trattando il tema delle *performing arts*, questa ricerca pone l'attenzione non tanto sull'aspetto tecnico dell'arte, quanto sul suo valore come esperienza e sul suo processo.

Le *performing arts*, nelle loro forme di applicazione al processo educativo, lavorano proprio sulla coordinazione degli elementi stimolo-impulso-risposta nell'esperienza artistica (Grotowski, 2002), che è alla base del modo in cui l'artista interagisce con il mondo. Ciò diventa particolarmente evidente durante il lavoro di formazione del performer: il training lavora sulla coordinazione di stimolo-impulso-risposta per sviluppare nel performer la capacità di fare una scelta che determini la direzione della sua azione, cioè la sua risposta all'impulso<sup>15</sup>. Questa direzione è determinata da ciò che il performer vuole comunicare al pubblico. Per realizzare questo obiettivo, il training guida il performer in un lavoro di scoperta di se stesso. L'educatore e performer John Britton descrive questo lavoro di scoperta come un processo che si realizza tramite l'esplorazione di due aspetti del "sé": da un lato il paesaggio interiore della sua sfera fisica e psichica; e dall'altro le azioni della sua interazione con gli altri, che si manifestano pubblicamente. Questi due aspetti del "sé" del performer sono scoperti l'uno grazie all'altro, durante il training. Attraverso l'osservazione delle sue interazioni con l'altro e con l'ambiente che lo circonda, che il performer può decidere la direzione delle sue azioni. Questo processo è parallelo al processo di apprendimento descritto da John Dewey, quando afferma che l'osservazione e il lavoro intellettuale permettono all'individuo di scegliere il modo in cui agire, creando un'esperienza completa.

Per Dewey la forma di esperienza più completa è quella dell'esperienza artistica, anche essa costituita dall'interazione tra organismo e ambiente. Nello specifico, l'esperienza artistica include i concetti di "artistico" ed "estetico": il primo fa riferimento al processo creativo, di produzione, mentre il secondo fa riferimento alla percezione. Questi due elementi si verificano simultaneamente nell'esperienza artistica: "*Art in its form, unites the very same relation of doing (creating) and undergoing (perceiving), outgoing and incoming energy, that makes an experience to be an experience [...] As we manipulate, we touch and feel, as we look, we see; as we listen, we hear.*" (Dewey, 1920:48-49)

---

<sup>15</sup> vedi modello dell'apprendimento di John Dewey nel paragrafo su apprendimento

A questi due elementi fa riferimento Jerzy Grotowski (Barba, 2001), quando afferma che nel lavoro dell'attore tra l'impulso e la risposta c'è la libertà, cioè la possibilità dell'artista di scegliere e creare. Questa scelta è basata su quello che il performer comprende nell'osservazione della sua interazione con l'ambiente. Questa osservazione richiede una costante consapevolezza del *qui ed ora*, che ha come conseguenza un annullamento del sé. In questo annullamento l'artista è assorbito nell'esperienza dell'energia che fluisce nel suo corpo (inteso come un totale di umanità, un'unità di corpo-mente-emozioni), scaturita dalle cose che stanno accadendo, in modo da scegliere e interagire in rapporto alle sue potenzialità. In questa esperienza l'arte ha un valore in sé, attraverso la sua "espressione", che è personalizzata e irripetibile.

Anche se l'arte è espressione di esperienza personalizzata, Dewey sottolinea come questa esperienza abbia tuttavia un significato generale per tutti gli individui: "*Conception of fine art that sets out from its connection with discovered qualities of ordinary experience will be able to indicate the factors and forces that favor the normal development of common human activities into matters of artistic value.*" (Dewey, 1934:10). Questo significa che l'esperienza artistica nonostante il suo valore individuale e personale, presenta caratteristiche comuni che ne permettono la condivisione e lo scambio, dimostrando il suo valore di forma di comunicazione universale. Più l'esperienza è profonda, più l'individuo vive l'esperienza artistica attraverso l'annullamento del sé, e più l'esperienza artistica assume un carattere comune a tutti gli individui. L'esperienza artistica è caratterizzata dall'attenzione al momento presente, al *qui ed ora*, dalla tendenza all'eliminazione del giudizio (vero/falso) e dalla focalizzazione sul fenomeno, su ciò che è percepito, al contrario della scienza che su tale giudizio e sulla classificazione dei fenomeni trova la base della sua esistenza. A proposito di questo, parlando della conoscenza, John Dewey dice: "*Truth and falsity present themselves as significant facts only in situations in which specific meanings and their already experienced fulfilments and non fulfilments are intentionally compared and contrasted with reference to the question of the worth...of the given meaning or class of meanings*" (Dewey, 1910: 95).

La qualità di una scienza è osservabile e misurabile da tutta una serie di riferimenti esterni riproducibili, mentre la qualità di un'esperienza artistica è difficilmente quantificabile a causa del suo carattere soggettivo personale.

Tuttavia, dagli anni Settanta Mihaly Csikszentmihalyi, ha iniziato a condurre una ricerca al fine di individuare alcune caratteristiche dell'esperienza artistica partendo dalla sua osservazione, tramite lo sviluppo della teoria dello Stato di Flow (Csikszentmihalyi, 1992) che egli definisce come "*optimal experience*", ovvero una condizione in cui l'individuo è in uno stato di massima



acquisizione della conoscenza, caratterizzato da un equilibrio tra le capacità e le sfide e da un'intensità dell'interesse, del controllo e della concentrazione dell'individuo. Come conseguenza di questa condizione le capacità dell'apprendente migliorano notevolmente ed esso è portato a ricercare consapevolmente nuove sfide in relazione alle sue crescenti capacità, vivendo l'apprendimento come un piacere che costituisce la ricompensa dell'apprendimento stesso.

Nella sua analisi, Csikszentmihalyi descrive l'*optimal experience* sia in termini di consapevolezza e percezione dell'individuo, sia in termini del contesto che veicola l'esperienza stessa. Lo Stato di Flow si presenta quando l'attività che si sta svolgendo ha delle specifiche caratteristiche:

- degli obiettivi chiari in ogni momento dell'attività e dei feedback immediati alle azioni che si compiono;
- un equilibrio tra challenge-skills ovvero tra sfide affrontate e capacità dell'individuo;
- l'assenza di paura del fallimento.

Inoltre, l'individuo nello stato di flow presenta alcune caratteristiche determinanti:

- l'esperienza è vissuta tramite il piacere;
- l'azione e la consapevolezza sono fuse, e l'individuo vive nel *qui ed ora*;
- le distrazioni sono estromesse dalla coscienza, ogni disagio sparisce e l'individuo è profondamente concentrato;
- il tempo passa velocemente e l'individuo ne ha una percezione distorta.

Molte ricerche sono state condotte tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta soprattutto negli Stati Uniti e in Italia, al fine di esplorare attività come la danza, il processo di produzione artistica e la comunicazione, permettendo alla teoria dello Stato di Flow di espandersi e diventare una teoria consistente e ben strutturata (Asakawa, 2004).

Il concetto di Stato di Flow può aiutare a comprendere meglio come l'esperienza artistica possa trasformare gli elementi della vita quotidiana in azioni piene di significato, grazie al valore estetico che può essergli attribuito. Questo stato è un'esperienza culturalmente universale che permette di superare le barriere sociali (Abbott, 2000). In questa ricerca, la teoria dello Stato di Flow rappresenta un riferimento per l'osservazione e la valutazione dell'esperienza artistica, e dell'acquisizione della conoscenza.

Il rapporto tra le *performing arts* e l'esperienza così come è stato descritto in questo paragrafo, e la definizione di *esperienza artistica*, descrivono il punto di vista e i presupposti che hanno guidato la ricerca, basata sull'epistemologia del *transactional constructivism*. Dalla definizione di questi concetti possiamo continuare a esplorare nello specifico il rapporto delle *performing arts* con la comunicazione e successivamente con l'apprendimento.

## 2.2 Le *performing arts* e la comunicazione

Nel paragrafo precedente si è accennato all'importanza della comunicazione nell'esperienza, sulla base delle teorie di John Dewey. In questo paragrafo si descriverà la dimensione comunicativa dell'arte secondo John Dewey e la relazione tra l'esperienza artistica e l'educazione interculturale.

Il concetto di comunicazione assume una particolare importanza nelle teorie di Dewey, il quale afferma che la comunicazione facilita il processo di apertura e di condivisione degli individui. Ciò che inizialmente è isolato, legato all'individualità, diventa comune grazie alla comunicazione, che crea partecipazione attraverso un processo di costruzione del significato. Come afferma Dewey *“communication is the process of creating participation, of making common what had been isolated and singular; and part of the miracle it achieves is that, in being communicated, the conveyance of meaning gives body and definiteness to the experience of the one who utters as well as to that of those who listen”* (Dewey, 1934:253).

Come si è detto, scambio e condivisione sono elementi che si possono ritrovare anche nell'esperienza artistica, e che ne fanno una forma di comunicazione universale. Questa condivisione si basa sulle abilità percettive comuni ad ogni essere umano. L'arte quindi, e nello specifico la performance, ci permette di usare quel terreno comune della percezione per entrare in contatto, e stabilire una relazione profonda con il nostro interlocutore, che si basa su caratteristiche comuni innate. Tale contatto si crea poiché l'arte ha la capacità di essere forma di comunicazione. A proposito di ciò, Dewey afferma che sebbene le persone utilizzino diversi modi per connettersi, l'unica forma di associazione veramente umana è *“la partecipazione di significati e di beni che si realizza attraverso la comunicazione”* e che *“le espressioni che costituiscono l'arte sono comunicazione nella sua forma più pura”* (Dewey, 1934:244). L'arte quindi spezza le barriere che dividono gli esseri umani, rappresentando un mezzo di comunicazione universale. Attraverso questa comunicazione gli uomini trovano la loro umanità, condividendo il significato della vita e comprendendo che la loro esistenza è connessa a quella degli altri. Questa connessione può attraversare le generazioni e i confini dei diversi paesi, unendo le diverse culture e i diversi popoli. Secondo Dewey l'arte permette di creare continuità tra le diverse culture, ciascuna delle quali ha la propria individualità collettiva, che si riflette nell'arte stessa. Ogni cultura ha delle specifiche caratteristiche che ne determinano la differenza dalle altre culture, e nello stesso tempo ha in comune l'esigenza estetica, che è la stessa per Italiani, Cinesi o Americani. Questo valore universale dell'arte come forma di comunicazione che trascende le differenze tra gli individui, ne determina il

valore sociale, e permette di utilizzarla nei processi educativi come strumento per un'educazione alla democrazia.

I caratteri dell'arte di una civiltà permettono di penetrare nel profondo gli aspetti che connotano civiltà anche remote e straniere, il che può spiegare il motivo per cui quando vediamo forme di arte create da diversi gruppi culturali etnici non le sentiamo lontane. Per esempio, quando entriamo nella cultura afroamericana attraverso l'ascolto della musica rock stiamo entrando nel loro spirito artistico. In questo modo le barriere spariscono e i pregiudizi limitativi si dissolvono. Quando l'arte di un'altra cultura entra negli atteggiamenti che determinano la nostra esperienza, si realizza una continuità genuina. Questo avvicinamento, quasi come una fusione impercettibile, è di gran lunga più efficace del mutamento effettuato da un ragionamento, perché entra direttamente nell'atteggiamento delle persone (Dewey, 1934:371). Come afferma Melandri il superamento del livello di incomprensione culturale non è quindi possibile semplicemente esplorando la cultura dell'altro, ma piuttosto entrando in quel territorio in mezzo, costituito da ciò che avviene nel dinamico processo di transculturazione. La comunicazione interculturale si basa non tanto e non solo sulla conoscenza descrittiva ed euristica dell'altro, quanto sulle capacità di ascolto trasparente, (attivo), sull'attenzione, e sull'avvicinamento. (cit. in Caon, Balboni, 2015)

Questo avvicinamento necessario alla comunicazione interculturale avviene grazie al senso di estetica, che emerge dalle percezioni dell'organismo, e che gli esseri viventi hanno in comune anche quando appartengono a culture diverse e quindi parlano lingue diverse. Infatti ciascun popolo ha diverse esperienze di elementi che, in ogni cultura, sono caratterizzati da aspetti specifici della storia e del territorio. Di conseguenza, ogni lingua definisce questi elementi attraverso suoni che sono relazionati o evocano quegli aspetti specifici.

Entrare in contatto con una lingua attraverso l'esperienza artistica e quindi la percezione, studiandone i suoni e le emozioni che quei suoni evocano, significa comprendere l'origine di questi suoni, capendo così la cultura di un popolo. Al contrario, apprendere una lingua attraverso una traduzione da codice a codice significa perdere l'occasione di attraversare la cultura che si sta studiando, e capire l'altro in profondità attraverso quelle caratteristiche che sono comuni a tutti gli esseri umani. Esplorare il suono delle parole di una lingua straniera ci permette di capire la relazione semantica tra suoni e significati, attraverso un processo intuitivo basato sui nostri sensi e le nostre percezioni. Questo processo non avviene quando si usa un dizionario; poiché questo implica etichettare le parole per trovarne i corrispondenti in altre lingue, senza esplorare la profondità culturale che quelle parole condividono nelle diverse lingue. La parola italiana "sole" esprime la percezione di questo elemento nel contesto specifico del Mediterraneo, che evoca una

luminosità ed un calore che si espande quasi fisicamente nella memoria e nell'immaginazione di una persona. Il suono nasale della parola inglese "sun" esprime la diversa percezione di questo elemento nel luogo in cui questa parola ha avuto origine. Nella parola cinese "光", pronunciata "guang", il suono finale si espande ed evoca la dimensione spirituale del mantra "om" nella tradizione orientale.

In questo senso, quindi, l'esperienza artistica permette di entrare in profondità nella cultura della lingua che si sta esplorando, assumendo un valore positivo per lo sviluppo di una competenza comunicativa interculturale, ovvero, la capacità di comunicare in un ambiente dove sono compresenti diverse culture e diversi "software mentali" (Balboni, Caon, 2015). Questo è possibile attraverso il coinvolgimento dell'unità corpo-mente, attraverso i canali sensoriali, nell'esplorazione della lingua. In questa prospettiva, quindi, la cultura è considerata come processo, strettamente relazionata alla lingua, che prende forma attraverso di essa e allo stesso tempo la definisce.

Come si è visto, l'arte offre anche la possibilità di lavorare sulle caratteristiche della competenza interculturale legate all'apertura verso l'altro. In quanto linguaggio universale che si basa sulle caratteristiche comuni ad ogni individuo, l'arte permette di trascendere le barriere tra culture, e diventa uno territorio di scambio e contatto.

Inoltre, si è notato come l'arte implichi un lavoro di ricerca e scoperta. Focalizzando l'attenzione sul processo di stimolo-impulso-risposta, l'esperienza artistica lavora sull'interazione tra l'organismo e l'ambiente che lo circonda, e quindi sulla relazione dell'individuo con l'altro, che sarà così basata su un'attitudine di ascolto, di attenta percezione e quindi di apertura.

In conclusione, l'esperienza artistica risulta essere lo strumento più appropriato per esplorare la lingua attraverso la sfera fisica ed intellettuale e per arrivare ad una conoscenza profonda della cultura ad essa legata, acquisendo, allo stesso tempo, sia le conoscenze che i comportamenti che definiscono la competenza interculturale.

### 2.3 Le *performing arts* e l'apprendimento esperienziale

L'applicazione delle *performing arts* al processo educativo consiste in un lavoro sull'esperienza artistica, sia essa cognitiva, emotiva o sensoriale, basato sull'esplorazione attraverso le capacità percettive dell'individuo. Su questa stessa idea di esperienza è basato anche il modello dell'apprendimento esperienziale, trattato in questo paragrafo, che possiamo considerare come l'applicazione didattica corrispondente al modello del *transactional constructivism*. Nell'apprendimento esperienziale sta il riferimento teorico dell'applicazione dell'esperienza artistica al processo educativo.

Il concetto di apprendimento esperienziale nasce all'inizio del XX secolo, ed è introdotto da John Dewey, che lo contrappone all'approccio educativo tradizionale, definendo per primo un approccio che sarà poi definito progressista per il suo carattere di novità rispetto al passato.

Come abbiamo già detto, Dewey afferma che l'acquisizione di conoscenza avviene tramite l'interazione diretta con il mondo, ovvero attraverso l'esperienza. Secondo Dewey, la mente delle persone è in grado di creare significati cercando continuamente la conoscenza dal mondo esterno. Poiché "un'educazione significativa viene dall'esperienza e la formazione di tutto il vero significato nasce dall'esperienza" (Eying, 2006), la scuola deve mettere gli studenti al centro dell'esperienza, e l'insegnante svolge un ruolo di collaborazione e direzione.

A metà del XX secolo, l'educatore e psicologo americano J. S. Bruner sostiene che l'apprendimento degli studenti, come la ricerca scientifica degli scienziati, è un processo di scoperta. I metodi di insegnamento tradizionali si basano sul trasferimento della conoscenza negli studenti, che ripetono ciò che hanno imparato a memoria, mentre Bruner sostiene che l'apprendente non è destinatario passivo, ma impara esplorando attivamente la nuova conoscenza, e analizza e sintetizza le nuove conoscenze acquisite trasformandole, per adattarsi a nuovi compiti e risolvere nuovi problemi. In questo modo, secondo Bruner, gli individui acquisiscono nuove conoscenze.

Inoltre, Bruner ha sottolineato l'importanza della motivazione intrinseca negli studenti. Secondo lui solo gli studenti interessati ai contenuti di apprendimento possono imparare, e il loro entusiasmo per l'apprendimento può essere pienamente realizzato.

Lo psicologo americano Rogers ha dato ulteriore supporto alle teorie sull'apprendimento esperienziale, affermando che l'apprendimento è diviso in due tipi: apprendimento cognitivo e apprendimento esperienziale. Inoltre, le modalità di apprendimento sono divise in due categorie: apprendimento significativo e l'apprendimento non significativo. Solo l'apprendimento esperienziale può coincidere con l'apprendimento significativo perché ha come obiettivo principale

quello di aumentare l'esperienza di apprendimento. Usando il potenziale degli studenti come forza trainante, e unendo le attività di apprendimento, le aspirazioni, gli interessi e le esigenze, è possibile promuovere efficacemente lo sviluppo dell'individuo (Rogers, 1969).

Negli anni Ottanta del XX secolo, l'educatore statunitense Kolb ha definito la natura dell'apprendimento esperienziale basandosi sui modelli di apprendimento di Kurt Lewin, John Dewey e Jean Piaget (Kolb, 1984). Di seguito vengono descritti i seguenti modelli e le caratteristiche che li relazionano alle performing arts.

### Il modello di Lewin

Lewin fonda il suo modello di apprendimento esperienziale sulla Ricerca Azione e sul metodo laboratoriale, basandolo su un processo integrato che comincia con un'esperienza concreta del *qui ed ora*, che rappresenta la base di un processo di osservazione e riflessione. Questa riflessione genera poi una teoria, fatta di generalizzazioni e concetti astratti, che verranno utilizzati per modificare il comportamento dell'apprendente e la scelta di nuove esperienze. Kolb mette in rilievo in particolare due aspetti di questo modello. In primo luogo l'enfasi sul concetto di esperienza concreta legata al *qui ed ora*, usata per convalidare concetti astratti formulati grazie all'osservazione. Questo stesso concetto del *qui ed ora*, della presenza, si trova anche nel lavoro di training del performer, caratteristico delle *performing arts*, come già detto nel paragrafo dedicato all'esperienza artistica. In secondo luogo, la Ricerca Azione e il metodo del laboratorio sono basati su un processo di feedback, necessario in un percorso di apprendimento continuo basato su azioni mirate e valutazioni delle conseguenze di tali azioni. Il processo di feedback, necessario nella Ricerca Azione e nel laboratorio, permette un costante equilibrio tra osservazione e azione, fondamentale per un apprendimento efficace. Un esempio di applicazione pratica del processo di feedback al processo didattico attraverso le performing arts, sarà mostrato più avanti, quando verrà presentato il metodo glottodidattico del Glottodrama.

### Il modello di Dewey

Il modello del processo di apprendimento di John Dewey, estremamente simile a quello di Lewin, sottolinea il carattere evolutivo dell'apprendimento, descrivendo il modo in cui l'apprendimento trasforma gli impulsi, i sentimenti e i desideri nati dall'esperienza concreta in azioni significative e quindi in un'esperienza completa.

Come Lewin, Dewey considera l'apprendimento come un processo che integra esperienza, osservazioni e azioni. L'impulso che nasce dall'esperienza dà alle idee la loro forza motrice, e le

idee danno direzione all'impulso, come espresso nell'esempio del bambino che tocca la candela, nel paragrafo precedente.

Per Dewey la creazione di azioni significative mirate a un obiettivo è una complessa operazione intellettuale fatta di tre passaggi: l'osservazione dell'ambiente (1) è seguita da una riflessione su ciò che conosciamo di quella situazione grazie all'esperienza passata (2) e solo in seguito interviene il giudizio (3) che mette insieme quello che è stato osservato con quello che si conosce. Nell'educazione è quindi fondamentale posticipare l'azione immediata al momento dell'intervento dell'osservazione e del giudizio. E' dall'integrazione di questi processi, osservare e agire, opposti ma simbioticamente connessi, che gli obiettivi maturi si sviluppano dall'impulso cieco. Ciò che genera l'apprendimento, quindi, è il lavoro sull'impulso istintivo, grazie all'osservazione e al giudizio, e la conoscenza si acquisisce solo quando conosciamo le conseguenze che determinati processi di interazione possono avere.

Nel suo libro *Art as an Experience*, Dewey parla del concetto di *espressione* come il risultato di un processo di trasformazione del sentimento e dell'impulso in azione. Per avere del succo d'uva non basta avere solo l'uva, il materiale grezzo, che in questo contesto rappresenta l'impulso, ma serve un intervento meccanico, cioè "un'interazione e una conseguente trasformazione del materiale primitivo, e tale materiale sta a ciò che viene effettivamente premuto fuori come il materiale grezzo sta al prodotto finito". Dewey usa questo esempio per spiegare come intelletto (l'osservazione e il giudizio) e intuito (l'impulso) devono lavorare insieme per la creazione dell'azione, che risulterà in un'esperienza completa. Nell'esempio del training del performer, nel paragrafo sull'esperienza artistica, si mostra il modo in cui Dewey enfatizza la relazione tra arte ed educazione significativa, per raggiungere proprio questa esperienza completa.

### Il modello di Piaget

Per Piaget, l'esperienza, insieme ai concetti, alla riflessione e all'azione, formano il terreno su cui si fonda lo sviluppo del pensiero umano. Lo sviluppo, dall'infanzia all'età adulta, si sposta da una visione concreta dei fenomeni a una visione astratta costruttivista, cioè una modalità di conoscenza basata sulla riflessione interiore. Secondo Piaget, il processo di apprendimento in cui lo sviluppo ha luogo è un ciclo di interazioni tra l'individuo e l'ambiente, in maniera analoga a quella descritta anche da Dewey e da Lewin. In particolare, secondo Piaget, l'apprendimento si fonda sulla interazione reciproca di due processi: il processo di assimilazione, che consiste nell'incorporare nuovi eventi ed esperienze in schemi comportamentali o cognitivi già acquisiti, e il processo di

accomodamento, che consiste nell'accogliere nuovi eventi negli schemi comportamentali già presenti modificandoli.

L'apprendimento, che Piaget definisce "adattamento intelligente", è il risultato di una costante ricerca di equilibrio di questi due processi. Così, ogni volta che un nuovo evento non è immediatamente interpretabile grazie agli schemi esistenti, l'individuo cerca di ristabilire un equilibrio, modificando i suoi schemi cognitivi attraverso l'assimilazione delle nuove conoscenze.

L'equilibrio tra i due processi è fondamentale ai fini dell'apprendimento. Infatti, quando prevale l'assimilazione c'è l'imitazione, mentre quando prevale l'accomodamento c'è il gioco. Proprio il gioco e l'imitazione (nella forma della mimica) sono utilizzati nei modelli educativi che applicano le *performing arts*, per raggiungere, in maniera pratica ed evidente, un equilibrio che porti all'apprendimento linguistico, come si vedrà nel paragrafo 3.4.3 sull'uso del teatro.

Il processo della crescita cognitiva, dal concreto all'astratto e dall'attivo al riflessivo, è basato quindi sulla continua interazione tra assimilazione e accomodamento, che si sviluppa in diversi momenti dell'evoluzione dell'essere umano, ciascuno dei quali incorpora il precedente in un nuovo e maggiore livello di funzionamento cognitivo.

Questi tre modelli di apprendimento presentano molte somiglianze. Kolb ne fa una sintesi ideando un modello che descrive attraverso sei punti fondamentali:

(1) l'apprendimento dovrebbe essere inteso come un processo, piuttosto che come risultato; (2) l'apprendimento è un processo continuo, basato sull'esperienza; (3) il processo di apprendimento risulta dalla risoluzione di conflitti tra soggetto e oggetto, e tra concretezza e astrazione; (4) l'apprendimento è un processo olistico di adattamento al mondo; (5) l'apprendimento implica l'interazione di organismo e ambiente; (6) l'apprendimento è un processo di creazione di conoscenza (Kolb, 1984).

L'apprendimento esperienziale è diverso dal concetto di apprendimento basato sulla sfera cognitiva dell'apprendente, in quanto quest'ultimo mette l'accento sulla conoscenza trascurando le emozioni. Ma va sottolineato che l'apprendimento esperienziale non vuole rappresentare un'alternativa alle teorie dell'apprendimento comportamentale e cognitivo, ma piuttosto suggerire attraverso la teoria dell'apprendimento esperienziale una prospettiva integrativa olistica sull'apprendimento che combini esperienza, percezione, cognizione e comportamento (Kolb, 1984). Come teoria educativa, l'apprendimento esperienziale può aiutare maggiormente lo sviluppo della personalità degli studenti, per contribuire al loro adattamento ai cambiamenti della società. L'apprendimento



esperienziale accetta le differenze tra gli individui, per soddisfare le esigenze individuali di ogni studente. (Kohonen, 1992).

L'apprendimento esperienziale rappresenta proprio la teoria didattica adottata nell'applicazione delle *performing arts* al contesto educativo. In questo contesto, l'apprendimento coincide con l'esperienza artistica, che viene usata come potente strumento educativo attraverso cui l'apprendente accede alla conoscenza in modo attivo e immediato, attraverso un processo continuo di interazione con l'ambiente.

Nei successivi paragrafi verranno esemplificati alcuni usi dell'esperienza artistica in contesto educativo.

## 2.4 L'applicazione delle *performing arts* nell'apprendimento della lingua

Nell'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere, l'utilizzo dell'apprendimento esperienziale ha acquisito una voce sempre più importante (Hatch, Hawkins, 1987: 249). Nello specifico, negli ultimi anni, questo tipo di apprendimento avviene tramite l'uso delle *performing arts*, che hanno trovato una nuova dimensione, come strumenti efficaci nel processo glottodidattico. Questa tendenza è dovuta in primo luogo all'evoluzione degli approcci che privilegiano sempre più gli aspetti della comunicazione interculturale, favorendo una concezione più ampia della conoscenza della lingua. Proprio per questo, infatti, è possibile parlare di approccio *performativo* allo studio delle lingue (Fleming, 2014), per fare riferimento ad un apprendimento esperienziale che comporta attività di interazione dell'apprendente in contesti reali. Manfred Schewe parla della pedagogia teatrale nella glottodidattica affermando che questa si sta trasformando in una "didattica delle lingue straniere performativa", ovvero un modello più aperto che tende ad instaurare un dialogo con diverse forme artistiche performative, oltre che con discipline scolastiche relative al campo dell'estetica. (Schewe, 2013). Questo cambiamento mostra un'espansione della glottodidattica che va oltre le metodologie che fanno uso del teatro o di altre discipline artistiche come strumento didattico, e fa intravedere un'apertura alle più ampie possibilità offerte dalle *performing arts* come mezzo di esplorazione.

In relazione all'uso delle *performing arts* nell'ambito dell'apprendimento di una lingua, che è l'oggetto della presente ricerca, la nostra attenzione non andrà sugli aspetti tecnici delle singole arti, quanto sulla qualità dell'esperienza artistica del performer e sul livello di comunicazione che si crea tra il performer stesso e il suo pubblico, in modo da creare le condizioni per un tipo di apprendimento olistico che trova il suo presupposto teorico nell'apprendimento esperienziale definito da John Dewey. Con l'espressione *performing arts*, ci si riferisce a quelle forme artistiche in cui l'espressione è veicolata principalmente attraverso il corpo dell'artista stesso, come per esempio il teatro, la danza o la musica. Proprio questi tre tipi di *performing arts* saranno utilizzati nei seguenti paragrafi per esemplificarne l'applicazione ai processi di apprendimento delle lingue straniere. Attraverso l'illustrazione di ogni forma di *performing art* si presenta nell'apprendimento esperienziale con caratteristiche specifiche che rendono questa applicazione uno strumento efficace per l'apprendimento linguistico. Inoltre sono illustrati alcuni dei metodi utilizzati per questo scopo.

### 2.4.1 L'uso della danza

L'uso del movimento (includendo i gesti e la comunicazione non verbale) e della danza nell'insegnamento delle lingue permette di creare un contesto di apprendimento ricco di stimoli diversificati. Queste attività permettono di coinvolgere l'apprendente nell'uso delle *performing arts* in prima persona e di far diventare l'apprendimento un'esperienza olistica, che coinvolge contemporaneamente la sfera fisica e cognitiva dello studente, oltre ai suoi canali sensoriali e alla sua sfera emotiva.

Già Stevick, negli anni Novanta aveva teorizzato che un approccio multimodale all'insegnamento delle lingue straniere avesse dei benefici sulla memorizzazione e sulla capacità degli apprendenti di ritenere le informazioni, poiché tanto più è ricco il contesto in cui le informazioni vengono apprese, tanto più articolata e dettagliata sarà l'immagine che l'apprendente creerà nella sua mente, attraverso la quale archiverà quelle informazioni (Stevick, 1996). Molti studi sulla memoria hanno dimostrato che il ricordo è più forte quando è associato ad altre esperienze, anche di tipo motorio. (Richards - Rodgers 2001, 73 ).

Negli anni Settanta, lo psicologo americano James Asher crea il metodo glottodidattico della Total Physical Response (TPR)(Asher, 2012). Questo metodo, classificabile all'interno dell'approccio umanistico alla glottodidattica, dà un'importanza centrale all'uso del movimento e al coinvolgimento del corpo nell'apprendimento delle lingue. Asher sostiene che la lingua debba essere appresa attraverso un coinvolgimento fisico in risposta a dei comandi. Infatti, come il bambino impara la lingua facendo corrispondere delle azioni alle richieste del genitore, così l'apprendente può imparare una seconda lingua eseguendo le indicazioni dell'insegnante. Secondo Asher, questa attività permette agli apprendenti di interiorizzare una "mappa cognitiva" della lingua straniera partecipando ad attività di ascolto e movimento ricche di stimoli multisensoriali che coinvolgono lo studente in un'azione totale. Questa dinamica è la stessa che si verifica negli ambienti in cui si dà vita alle *performing arts*: il rapporto tra l'insegnante di danza (come quello di musica, di teatro, etc.) ed i suoi allievi prevede che gli studenti eseguano le azioni indicate dall'insegnante, e comprendano l'importanza di quell'input. La relazione tra la realtà delle classi di *performing arts* e la TPR nasce dall'uso di una lingua straniera da parte dell'insegnante per dare un input che permetterà agli studenti di sviluppare abilità orali percettive e creare una "performance" in risposta a quei comandi.

## 2.4.2 L'uso della musica

Molti studiosi hanno sottolineato l'impatto positivo che le canzoni e la musica possono avere sull'apprendimento ed in particolare sui benefici che queste possono apportare alla glottodidattica, che sono legati in particolare modo all'aumento della motivazione intrinseca degli studenti, all'incremento del piacere dell'apprendimento e agli effetti positivi sulla memorizzazione, come dimostrato dagli studi sulla psicologia motivazionale (Caon, 2006). I vari benefici che la musica può apportare alla glottodidattica sono legati al duplice stimolo (musicale e verbale) che essa può fornire e che permettono un pieno coinvolgimento dello studente.

In quanto strumento artistico, l'uso della musica caratterizza molti metodi che seguono l'orientamento umanistico-psicologico. Ne è un esempio il metodo della Suggestopedia, ideato dallo psicoterapista bulgaro Georgi Lozanov (Lozanov,1978), che usa questo strumento con lo scopo di far rilassare gli studenti per creare uno stato psicofisico di predisposizione all'apprendimento. A questo scopo, una delle tecniche usate da Lozanov è quella di utilizzare la musica barocca come sottofondo alla lettura di un testo in lingua seconda, mentre gli studenti sono comodamente sdraiati, ad occhi chiusi, in ascolto della musica stessa oppure della voce dell'insegnante che legge. La Suggestopedia usa la musica anche come strumento didattico per la memorizzazione di lessico e strutture, proponendo alla classe di cantare canzoni che fanno parte del materiale didattico. (cit. in Rizzardi, Barsi, 2007)

L'aumento della motivazione intrinseca dello studente attraverso l'uso di canzoni nella classe di lingue è legato al coinvolgimento della sua sfera emotiva, che può avvenire in un duplice modo: attraverso la musica e attraverso il testo. Entrambi questi elementi possono evocare emozioni rendendo l'apprendimento stimolante, e attivando il "motore" interno degli studenti, oltre a favorire la memorizzazione. Il coinvolgimento degli studenti in attività che prevedono l'uso della voce in modo espressivo, e nella realizzazione di una performance personale, aumenta il piacere dell'apprendimento e trasforma l'attività didattica in una forma di ricerca dello studente, che impiegherà diverse competenze di carattere linguistico ma anche artistico, espressivo e percettivo.

Come per altri tipi di arte, l'uso didattico della musica permette di produrre diversi tipi di stimoli multi-sensoriali, ad esempio quello auditivo e visivo attraverso l'uso di un video abbinato alla musica. Inoltre è possibile combinare con l'uso della musica attività che coinvolgono la sfera fisica dell'apprendente, attraverso esercizi di espressione e percezione emozionale. L'uso didattico della canzone permette all'insegnante di operare sui processi consci ed inconsci dell'individuo e di

coinvolgere tutti gli studenti qualunque sia la loro personale forma di intelligenza (Costamagna, 1990).

### 2.4.3 L'uso del teatro

L'applicazione delle tecniche teatrali all'insegnamento delle lingue straniere si è diffuso in modo particolare a partire dalla seconda metà del XX secolo, momento in cui questo tipo di *performing art* è stata impiegata non più con lo scopo di fornire una formazione artistica, ma come strumento per l'educazione degli individui e per il raggiungimento di specifici obiettivi didattici nell'insegnamento di determinate discipline come, ad esempio, le lingue straniere.

Le glottodidatte Shin-Mei Kao e Cecily O'Neill hanno condotto le loro ricerche sul tema dell'*educational drama*, attraverso lo studio del metodo del process drama applicato alla lezione di lingua straniera, in cui l'attività teatrale è usata, oltre che per l'insegnamento della lingua, anche per lo sviluppo sociale degli apprendenti (Kao, O'Neill, 1998).

Il process drama è un percorso di apprendimento focalizzato sul processo che caratterizza questo stesso percorso. Gli studenti, guidati dall'insegnante, sviluppano un contesto, a partire da un tema iniziale. Questo contesto viene esplorato e sviluppato attraverso la creazione di una serie di situazioni che la classe con l'insegnante reciterà, vivendo in prima persona quelle esperienze fittizie inventate, ed immedesimandosi con i personaggi che stanno interpretando. Lo scopo del processo di apprendimento, composto di queste situazioni recitate, è quello che gli apprendenti possono imparare dal processo performativo nel suo svolgimento. Dal punto di vista linguistico gli studenti utilizzano la lingua in un contesto, ponendo la loro attenzione su ciò che vogliono comunicare per far procedere la narrazione. Dal punto di vista dello sviluppo sociale gli studenti sono portati a comprendere profondamente specifiche situazioni poiché nel process drama si affrontano spesso temi contemporanei morali. Gli studenti e l'insegnante sono coinvolti durante tutto lo svolgimento della lezione in un contesto fittizio in cui recitano, eppure l'interpretazione dei personaggi mette gli studenti in condizione di vivere quell'esperienza come autentica e di definire una propria identità all'interno della situazione proposta. Dunque l'apprendimento esperienziale caratterizza l'intero processo, che è visto come elemento formativo di per sé. Inoltre la costante interazione in classe genera un processo continuo di creazione di conoscenza.

Un'altra applicazione del teatro nella classe di lingue è rappresentata dal metodo della Strategic Interaction, ideato da Robert Di Pietro (Robert, 1987). Anche in questo caso gli studenti usano la lingua in un contesto realistico ed in particolare in scenari (*scenarios*), ovvero delle situazioni proposte dall'insegnante che prevedono la presenza di due attori coinvolti in un dialogo. Ciascun attore ha un ruolo, e un obiettivo "opposto" a quello del suo interlocutore. I due attori non conoscono i loro reciproci obiettivi, e quindi la performance sarà per lo più improvvisata (tuttavia il

metodo prevede una fase creativa di preparazione in cui gli studenti preparano le strategie linguistiche che useranno per raggiungere il loro obiettivo). Durante la performance gli studenti interpretano se stessi nel ruolo dato, vivendo quindi un'esperienza realistica. Dal punto di vista linguistico, questo permette l'acquisizione di una serie di competenze linguistiche dovuta all'uso della lingua straniera per una reale necessità dell'apprendente, cioè il raggiungimento dell'obiettivo dato. Durante tutti i momenti dell'applicazione del metodo gli studenti sono coinvolti in un processo di apprendimento continuo che assume diverse caratteristiche (confronto e creazione con i compagni, osservazione, performance, etc.)

Un altro esempio dell'applicazione del teatro all'insegnamento delle lingue è il Glottodrama (Nofri, 2009) un metodo che integra il laboratorio teatrale con la classe di lingue. Questo metodo usa le attività teatrali del laboratorio, oltre che per gli scopi più tipicamente laboratoriali (apprendimento di abilità attoriali, rilassamento, etc.), anche per insegnare la lingua attraverso attività che coinvolgono lo studente in maniera olistica, creando un ambiente di apprendimento rilassato in cui è promossa la partecipazione e la spontaneità. Testi teatrali vengono usati come input scritto e come base per un lavoro linguistico e teatrale. Gli studenti sono invitati a recitare i testi proposti, e darne delle interpretazioni personali, a scrivere nuovi testi a partire da quelli dati, e sono coinvolti in gradi crescenti di autonomia comunicativa come drammatizzazione (la lettura espressiva di un dialogo scritto), *role taking* (la simulazione di una interazione, guidata attraverso un testo di cui lo studente segue le battute), *role play* (un dialogo che può essere più o meno improvvisato, sulla base di ruoli prestabiliti), *storytelling* (la narrazione di una storia), monologhi e improvvisazione.

Il Glottodrama è strutturato in unità didattiche che si sviluppano nelle seguenti fasi: 1) attività di riscaldamento e introduzione dell'input testuale o situazionale; 2) prima esecuzione teatrale; 3) riflessione linguistica; 4) studio attoriale e riflessione teatrale; 5) ritorno all'esecuzione teatrale.

Le fasi che includono aspetti performativi hanno luogo in un'area della classe (idealmente rialzata), che funge da palcoscenico, mentre la riflessione linguistica si svolge nel *grammar corner*, uno spazio apposito in cui gli studenti possono consultare materiale didattico (dizionari, manuali, ecc.) ed essere guidati dagli insegnanti in un processo di apprendimento induttivo. La classe di Glottodrama è gestita da due insegnanti: un insegnante di lingua, ed un professionista teatrale, che collaborano ad un insegnamento olistico che risulta dalla sintesi delle loro conoscenze. Il corso del Glottodrama termina con la produzione di una performance teatrale in cui gli studenti mettono in scena un testo di loro produzione o utilizzato durante il corso.

Quelle descritte sono solo alcune delle applicazioni del teatro all'insegnamento delle lingue straniere, che può avvenire in diverse modalità e può permeare l'attività didattica in diverse misure.

Si pensi ad esempio all'uso di attività di role play o della drammatizzazione nei metodi che rientrano nell'approccio comunicativo, o ad altri metodi come la Psico-drammaturgia Linguistica o ancora alla produzione di uno spettacolo teatrale sviluppato e organizzato utilizzando esclusivamente la lingua straniera. Tuttavia, ciascuna di queste applicazioni fa coincidere l'apprendimento con il percorso stesso svolto dagli studenti, interagendo con l'ambiente circostante, inteso anche come insieme di relazioni sociali e con lo sviluppo dell'individuo in prospettiva olistica.



## III CAPITOLO

### Il progetto di ricerca



### 3.1 Descrizione della ricerca

Il progetto di ricerca sviluppato nasce da un'esperienza personale e da un approfondito lavoro di analisi della letteratura internazionale esistente, che ha permesso di individuare gli argomenti oggetto di interesse. La ricerca parte da un generale interesse riguardo l'applicazione delle *performing arts* al processo educativo, e si sviluppa nel contesto più specifico della glottodidattica per studenti universitari cinesi in Italia.

Il lavoro parte dall'individuazione di un problema, da cui è stata poi sviluppata la domanda della ricerca, che ha guidato l'intera indagine. Il tentativo di rispondere a tale domanda determina l'obiettivo finale della ricerca, che non è quello di confermare un'ipotesi sperimentale, ma piuttosto quello di illustrare una teoria nell'ambito dell'applicazione delle *performing arts* al processo educativo attraverso l'utilizzo della metodologia di ricerca della *Grounded Theory* a indirizzo costruttivista, che verrà descritta approfonditamente nel paragrafo successivo.

Il problema di ricerca è stato individuato a partire da un'esperienza personale e da un approfondito lavoro di analisi della documentazione esistente sull'argomento, oltre che da i dati raccolti mediante i questionari. Nella mia esperienza di studentessa cinese in Italia, la competenza comunicativa acquisita grazie allo studio per l'esame di lingua italiana di livello B1 non rispondeva ai bisogni comunicativi necessari per la vita universitaria, che includono una competenza interculturale, la capacità di esprimere la propria identità attraverso l'italiano e la capacità di sviluppare relazioni interpersonali con le persone appartenenti alla cultura del paese d'accoglienza. Queste stesse difficoltà sono state riscontrate da altri studenti cinesi, attraverso l'analisi della documentazione del MIUR e Uni-Italia sulla situazione attuale degli studenti cinesi partecipanti ai progetti Marco Polo e Turandot, e l'analisi dei questionari che ho creato e somministrato a 337 studenti cinesi in Italia attraverso l'Ambasciata della Repubblica Popolare Cinese a Roma.

Nella mia esperienza personale, la risposta a questo problema è stato il coinvolgimento in attività didattiche relative alle *performing arts*, che mi ha dato l'occasione di sperimentare la connessione tra l'uso dei canali sensoriali che queste arti utilizzano e l'acquisizione della lingua. Lo studio approfondito della letteratura internazionale sugli argomenti ha confermato scientificamente l'esistenza di questa connessione e mi ha dato lo stimolo per indagare il funzionamento dell'esperienza artistica all'interno del percorso educativo.

Il contesto in cui ho svolto la ricerca è quello dell'apprendimento della lingua italiana da parte di studenti universitari cinesi dei progetti Marco Polo e Turandot.

Da questo stimolo ho individuato la domanda di ricerca, guidata dagli obiettivi specifici dell'intero percorso di ricerca:

- verificare in che modo l'utilizzo delle *performing arts* influisce nel processo di apprendimento della lingua italiana degli studenti cinesi, nel contesto educativo attuale dei progetti Marco Polo e Turandot.
- definire in che modo, all'interno del processo educativo, il lavoro sull'esperienza artistica e sui canali sensoriali coinvolti nell'applicazione delle *performing arts* influisce sullo sviluppo della competenza comunicativa interculturale degli studenti;
- riflettere sulle tesi delle ricerche che forniscono un supporto teorico e pratico all'argomento;
- fornire un contributo teorico-pratico innovativo nel panorama scientifico nazionale ed internazionale, come supporto alla ricerca sull'applicazione delle *performing arts* al processo di apprendimento delle lingue seconde.

### 3.2 Metodologia

Il progetto di ricerca ha l'obiettivo finale di contribuire all'elaborazione di una teoria nell'ambito dell'applicazione delle *performing arts* al processo educativo. In termini di intervento operativo, l'approccio metodologico che è stato considerato più significativo per questo scopo, è quello della Grounded Theory (d'ora in poi denominata GT), metodologia di ricerca qualitativa utilizzata in ambiti molto diversi tra loro, tra i quali la ricerca sociologica e la ricerca educativa.

La GT è stata proposta da Barney Glaser e Anselm Strauss nel 1967. La GT non è la verifica di una teoria già esistente, ma ha l'obiettivo di generare un costrutto teorico *grounded*, cioè radicato nei dati e concettualmente astratto. La GT ha avuto numerosi sviluppi tra i quali quello costruttivista elaborato, a partire dal 2000, da Kathy Charmaz, che è stato utilizzato per questa ricerca.

Charmaz definisce la GT costruttivista come una “famiglia di metodi” (Charmaz, 2007), descrivendola come una strategia euristica flessibile e un vero e proprio “multimetodo”, che volge uno sguardo sempre vigile alle modalità operative attraverso le quali il ricercatore produce i significati. La GT costruttivista assume la connotazione di una particolare metodologia di ricerca, attenta al dato raccolto che si presenta come un insieme di linee guida flessibili che costituiscono delle possibili direzioni esplorative di ricerca. Charmaz sottolinea che il ruolo del ricercatore in tutto il percorso di ricerca non si limita alla raccolta e alla codifica dei dati, bensì all'interpretazione dei dati attraverso la creazione di categorie ad un livello di astrazione sempre crescente, che comportano l'identificazione di quei concetti chiave che costituiscono il nucleo della teoria emergente. Tutte le fasi della ricerca hanno un andamento procedurale ricorrente che implica il costante riferimento ai dati in base all'andamento dei processi di astrazione. Questo rende possibile la costruzione di teorie sulle cui caratteristiche influiscono le esperienze di vita e la sensibilità di colui che ha condotto la ricerca, oltre ai contesti culturali in cui la ricerca si è svolta.

In questa prospettiva, è particolarmente importante il percorso autoriflessivo, attraverso il quale si elaborano i significati relativi ai processi di definizione degli schemi teorici collegati al campo dell'applicazione delle *performing arts* nel processo educativo.

E' possibile suddividere in tre parti distinte il processo di ricerca, a partire dalla situazione problematica<sup>16</sup> vissuta dagli studenti cinesi.

Nella prima parte, in cui le fasi procedurali sono state guidate dal metodo della Ricerca Azione, il lavoro è stato svolto in Cina, in una scuola di lingue per la preparazione di studenti cinesi che

---

<sup>16</sup> Per dettagli su tale situazione problematica vedere I capitolo.

avrebbero intrapreso un percorso di studi in Italia. L'area di indagine è costituita dalle strategie didattiche attuate per questi studenti in una classe di lingua italiana. La ricerca ha avuto l'obiettivo di qualificare la didattica della lingua italiana attraverso l'impiego delle *performing arts*. L'ulteriore obiettivo è stato quello di raccogliere i dati emersi durante il percorso della ricerca. I dati sono stati raccolti con strumenti che includono questionari iniziali, videoregistrazione, osservazione e schede di feedback. La Ricerca Azione si è svolta in diverse fasi, corrispondenti a diverse azioni: pianificare - agire - osservare - riflettere - valutare (Lewin, 1946).

Nella seconda parte, la ricerca è partita dalla valutazione e dalla riflessione sulla ricerca precedente, ed è stata condotta con la metodologia dello Studio di Caso. Flyvbjerg Bent (Bent, 2011) definisce lo studio di caso in termini di contesto, suggerendo che un caso si sviluppa tipicamente in una serie di eventi legati fra loro che si svolgono in un luogo e in un momento preciso. Questa definizione può essere ritrovata nel caso scelto da questa ricerca. Lo studio ha avuto luogo nel Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università degli Studi di Roma Tre. Le ragioni che hanno portato alla scelta di questo centro sono legate alla sua disponibilità e apertura che ne hanno fatto l'unico ente linguistico aperto all'impiego delle *performing arts* nell'insegnamento dell'italiano a studenti cinesi in Italia. La specificità dello studio è data anche dal fatto che gli studenti osservati e coinvolti nel laboratorio di lingua, erano appena arrivati in Italia. Vi è stata quindi la possibilità di osservarne il primo autentico e spontaneo approccio alla lingua e alla cultura italiana.

Lo Studio di Caso è stato realizzato in tre diverse fasi, che hanno riguardato il momento precedente all'intervento, quello dell'intervento stesso ed il momento successivo all'intervento. L'obiettivo era quello di raccogliere i dati osservati durante il processo di applicazione delle *performing arts* sull'apprendimento della lingua italiana degli studenti cinesi. I dati raccolti sono stati di tipo qualitativo e provengono dai diversi partecipanti, attraverso l'uso dei seguenti strumenti: questionari iniziali, riprese video, interviste, diario, osservazione, focus group e schede di feedback.

La terza parte è consistita nell'analisi qualitativa dei dati raccolti durante l'intero percorso di ricerca e la loro successiva elaborazione. Tale analisi è stata svolta con il software NVivo 11 ed è stata condotta con la metodologia della Grounded Theory. Seguendo un approccio costruttivista, la teoria formulata non è emersa spontaneamente dai dati, ma è stata il frutto di un lungo e faticoso processo di interpretazione. In questa prospettiva, il lavoro di analisi è consistito in un'interrogazione permanente, un processo in itinere non confinato a una specifica fase di lavoro, ma che si è sviluppato parallelamente all'intero percorso di ricerca. Questa parte è stata suddivisa in tre fasi: codifica iniziale, codifica focalizzata e codifica teorica. L'obiettivo è stato quello di fornire un contributo innovativo teorico e pratico alla ricerca sul tema.

### 3.3 La ricerca sul campo

#### 3.3.1 L'esperienza in Cina

Il progetto di ricerca è stato supportato dalla borsa di studio del Bando Unico Mobilità Internazionale d'Ateneo dell'Università degli Studi di Roma Tre, con la supervisione del Prof. Massimiliano Fiorucci, e si è svolto dal 13 luglio 2014 al 19 settembre 2014, presso la scuola Shinyway Languages School, nella città di Hangzhou in Cina.

Il progetto ha preso in esame un corso di lingua italiana rivolto ad un gruppo di 10 studenti cinesi dai 18 ai 23 anni, che hanno iniziato con il livello di lingua italiana elementare nella scuola Shinyway Languages School in un periodo di sei mesi. Al termine del corso, gli studenti sono andati in Italia, dove hanno intrapreso un percorso di preparazione linguistica ulteriore della durata di sei mesi, all'interno dei progetti Marco Polo e Turandot, finalizzato alla preparazione per l'accesso all'Università Italiana.

Il progetto è stato pianificato da un gruppo di ricerca costituito dall'autrice della presente tesi, JiaoYin Mei, un osservatore, Panagiotis e un'insegnante di italiano madrelingua, Rita.<sup>17</sup> Il corso era condotto da Rita per cinque giorni alla settimana, dal lunedì al venerdì, e si sviluppa in lezioni di quattro ore al giorno. A partire dalla quarta settimana, è stato inserito nel corso il laboratorio di *performing arts* condotto da Mei che ha avuto la durata di sei settimane e una frequenza bisettimanale di due ore per ogni incontro. Durante tutto il percorso, Panagiotis ha videoregistrato i contenuti del laboratorio per raccogliere i dati.

Nella Tabella 2 sono riassunte le cinque fasi in cui si è svolta la ricerca.

---

<sup>17</sup> JiaoYin Mei è la ricercatrice di questo progetto. Con un background artistico e laureata in danza, ha esperienza dell'apprendimento e l'insegnamento di lingua attraverso le *performing arts* in Italia; Panagiotis, di madrelingua greca, ha un background artistico che consiste in una formazione in danza e teatro; Rita è un'insegnante madrelingua italiana che insegna italiano presso la scuola "Shinyway Languages School". La sua pratica glottodidattica può essere definita tradizionale ma è stata sin dall'inizio interessata all'applicazione delle *performing arts* all'insegnamento delle lingue, ragione che la ha spinta a partecipare al progetto.

Fase	Contenuto
1	Ricognizione Durata: 1 settimana (13/07/2014 - 18/07/2014) Strumenti di controllo: video e osservazione
2	Prima azione Durata: 2 settimane (21/07/2014 - 01/08/2014) Azione: Indagare sulle opinioni degli studenti riguardo allo studio e agli stili di apprendimento e condurre la ricerca. Strumenti di controllo: questionari iniziali
3	Seconda azione e relativo monitoraggio Durata: 6 settimane (04/08/2014 - 05/09/2014) Azione: introdurre e promuovere l'applicazione delle <i>performing arts</i> nel percorso educativo degli studenti cinesi. Strumenti di controllo: video
4	Terza azione e riflessione Durata: 1 settimana (08/09/2014 - 12/09/2014) Azione: riflettere su quali siano le differenze tra le attività didattiche tradizionali e quelle che utilizzano le <i>performing arts</i> . Azione: Strumenti di controllo: osservazione, video e schede di feedback
5	Valutazione Durata: 1 settimana (15/09/2014 - 19/09/2014)

Tabella 2

### **Fase 1**

Nella prima fase l'insegnante di italiano ha dato avvio al corso adottando nella didattica tecniche che riteneva riconducibili alle *performing arts*. L'insegnante non ha una formazione artistica o relativa all'impiego delle *performing arts* nella glottodidattica. In questa fase, gli altri due membri del gruppo di ricerca, Mei e Panagiotis, si sono limitati al lavoro rispettivamente di osservazione e registrazione video.



foto 1<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Foto 1 frame di una registrazione video di una lezione di italiano tenuta dall'insegnante Rita con metodo tradizionale. Le descrizione del video si trova nel paragrafo 3.4.1. L'allievo con la maglietta bianca gioca con il cellulare. Comparando questa immagine con la foto 3, è evidente il suo cambiamento nel coinvolgimento nella lezione.

L'obiettivo di questa fase era la ricognizione, cioè osservare e raccogliere informazioni sul campo. I video di riferimento sono allegati alla presente tesi. I dati raccolti in questa fase verranno descritti in modo dettagliato nel paragrafo successivo.

### ***Fase 2***

La ricerca operata in questa fase è stata basata sui questionari iniziali<sup>19</sup> compilati dagli studenti, attraverso i quali sono state raccolte informazioni sulle caratteristiche della classe, sulla conoscenza della lingua italiana, sugli stili di apprendimento, sulla motivazione allo studio e sul loro interesse riguardo l'uso delle *performing arts* nella glottodidattica.

I questionari sono stati successivamente analizzati dall'autrice che, in base ai risultati ha elaborato un'introduzione alla ricerca. Lo scopo dell'introduzione è stato quello di presentare la sua figura non più come osservatore esterno ma con il nuovo ruolo di insegnante del laboratorio di *performing arts*. L'illustrazione degli obiettivi della ricerca è stata fondamentale per creare una relazione di fiducia tra il gruppo di ricerca e gli studenti.

Il questionario iniziale è allegato nell'Appendice. I dati raccolti sui risultati del questionario verranno descritti in modo dettagliato nel paragrafo successivo.

### ***Fase 3***

La ricerca svolta in questa fase è stata basata sull'osservazione delle lezioni svolte dall'insegnante di italiano e sui problemi emersi nelle fasi precedenti, in cui era possibile notare una difficoltà di espressione da parte degli studenti, soprattutto nella produzione orale caratterizzata da un forte imbarazzo. L'insegnante ha un ruolo di giudizio e l'errore è considerato in modo negativo.

In risposta a questa analisi, la terza fase ha avuto l'obiettivo di qualificare la didattica della lingua italiana attraverso l'applicazione delle *performing arts* e raccogliere i dati emersi durante il laboratorio.

La descrizione dei video è allegato nell'Appendice. I dati raccolti in questa fase verranno descritti in modo dettagliato nel paragrafo successivo.

Di seguito sono riportate le descrizioni di alcune lezioni del laboratorio di *performing arts* che condotto attraverso la danza/movimento, la musica e il teatro:

---

<sup>19</sup> Il questionario che segue è stato progettato da JiaoYin Mei, dottoranda di ricerca in Teoria e ricerca educativa presso l'Università degli Studi Roma Tre: viene proposto nell'ambito di una ricerca quantitativa da lei curata con la supervisione del Prof. Massimiliano Fiorucci.



### Uso della danza/movimento

Contenuti: Esplorazione dei suoni vocalici “A, E, I, O, U” e consonantici “S, SC, F, V, L, GL”, e del lessico costituito da questi suoni, nella canzone “Ci vuole un fiore”, attraverso i movimenti e la percezione aptica.

Obiettivi: sensibilizzazione dei canali percettivi degli studenti ai suoni vocalici e consonantici nello studio della fonetica della lingua italiana.



foto 2<sup>20</sup>

Durata: 40 minuti

*Attività 1 – Esplorazione dei suoni consonantici e vocalici con i movimenti.*

L'insegnante propone alla classe un'esplorazione di suoni vocalici e consonantici. Gli studenti sono invitati a condurre una ricerca delle sensazioni che l'emissione di specifici suoni fa emergere in loro. Gli studenti lavorano in coppie in cui un solo studente tiene gli occhi chiusi. L'altro studente esprime, attraverso un tocco sul corpo del suo compagno, la sensazione che uno dei suoni proposti dall'insegnante suscita in lui. Lo studente con gli occhi chiusi è invitato ad esprimere in modo spontaneo attraverso l'emissione di un suono, la sensazione che quel tocco ha evocato in lui. Con questa attività gli studenti hanno esplorato la relazione tra la loro percezione ed i suoni.

Riportiamo alcuni esempi di suoni consonantici e delle sensazioni e delle immagini che questi suoni possono generare:

- consonanti spiranti fricative (s, sc, f, v): sensazioni che rimandano alle caratteristiche del fuoco, come leggero, fluttuante, dolce, veloce, volubile, fatuo, fuggevole, poco consistente.
- consonanti affricate e fricative (c', g', z, f, v): sensazioni che rimandano all'idea dell'aria mossa, sibili, ronzii, elementi poco consistenti, dinamismo.
- consonanti laterali (l, gl): sensazioni che rimandano alle caratteristiche dell'acqua come liquido,

---

<sup>20</sup> Foto 2 frame di una registrazione video di una lezione di italiano tenuta dall'insegnante Mei attraverso l'uso del movimento. La descrizione del video si trova nel paragrafo 3.4.1.

viscido, luminoso, leggero, liscio, molle, femminile, delicato.

Per quanto riguarda i suoni vocalici, è stata svolta insieme agli studenti una riflessione su come i suoni vocalici della lingua italiana (a, è, é, i, ò, ó, u) possono esprimere determinate emozioni e moti d'animo, mettendo in gioco i punti di vibrazione interni del corpo (la parte alta della testa per la *i*, la *e* per il collo-clavicola, la *a* per il torace, la *o* per il plesso solare fino alla *u* nel basso addome). Anche l'apertura cambia il colore del suono, da quello chiaro della *a* alla oscurità della *u*, dall'aguzza *i* alla espansiva *e*. Inoltre, nella lingua italiana l'accento grave e acuto modificano i suoni della *e* e della *o*.

### *Attività 2 – Da singoli suoni al lessico della canzone “Ci vuole un fiore”*

L'insegnante da il testo della canzone agli studenti e insieme a loro conduce un'attività di esplorazione dei suoni che vengono uniti in parole del testo. Gli studenti esplorano poi il suono delle parole così formate. Successivamente l'insegnante spiega il significato delle parole.

In una fase successiva di questa attività, gli studenti, lavorando in coppia, esplorano la relazione tra i movimenti ed il lessico, rappresentando con i movimenti le parole presentate. Uno degli studenti dice una parola al compagno, che tiene gli occhi chiusi e deve produrre il gesto che rappresenta la parola detta. Quando lo studente non riesce a produrre il movimento che rappresenta la parola pronunciata dal compagno, questo lo aiuta attraverso un suggerimento tattile.

Qui di seguito è riportato il testo della canzone:

“Ci vuole un fiore”

Le cose di ogni giorno raccontano segreti  
A chi le sa guardare ed ascoltare  
Per fare un tavolo ci vuole il legno  
Per fare il legno ci vuole l'albero  
Per fare l'albero ci vuole il seme  
Per fare il seme ci vuole il frutto  
Per fare il frutto ci vuole il fiore  
Ci vuole un fiore, ci vuole un fiore  
Per fare un tavolo ci vuole un fiore

### Uso della musica

Contenuti: con queste attività gli studenti hanno esplorato le parole e il loro legame con la cultura italiana, la storia della canzone e l'uso delle parole nel contesto della canzone stessa.

L'obiettivo delle attività è l'acquisizione di competenze linguistiche e culturali attraverso l'uso della musica e del testo della canzone in un contesto rilassato e piacevole, con una transizione da una

dimensione sensoriale ad una dimensione più cognitiva.



foto 3<sup>21</sup>

Durata: 40 minuti

#### *Attività 1 – Introduzione della canzone “Volare”*

L'introduzione ha fornito il contesto storico e culturale della canzone, per permettere agli studenti di comprenderne il significato e avere una visione complessiva del testo che avrebbero esplorato successivamente. I contenuti dell'introduzione includono elementi storici, sociali e culturali, come è possibile vedere dal testo qui riportato, che è stato usato in classe:

“Alla fine della seconda guerra mondiale, l'Italia è in una crisi gravissima, economica e politica. I film del neorealismo di Roberto Rossellini, Luchino Visconti e Vittorio de Sica, raccontano molto bene questo difficile momento. Presto, con l'arrivo della democrazia, con il lavoro e con l'entusiasmo, l'Italia ritrova il suo equilibrio e l'economia riparte. Nel 1951, a San Remo, una deliziosa città della Liguria, c'è la prima edizione del Festival della Canzone Italiana, un'occasione per dimostrare che gli italiani guardano sempre al futuro con ottimismo. Pochi anni dopo, il Festival di San Remo è una manifestazione così importante che deve trasferirsi nel grande Teatro Ariston,

---

<sup>21</sup> Foto 3 frame di registrazione video di una lezione di italiano tenuta dall'insegnante Mei attraverso l'uso della musica. Si nota il coinvolgimento dell'allievo con la maglietta grigia, che risulta maggiore rispetto alla sua partecipazione nella foto 1. Le descrizione del video si trova nel paragrafo 3.4.1

dove ancora oggi si svolge. L'edizione del Festival di San Remo del 1958 passa alla storia per il grande successo di una canzone che è il simbolo dell'Italia di quegli anni: "Nel blu dipinto di blu" (o Volare), di Domenico Modugno. La canzone di Domenico Modugno è una canzone d'amore per la vita, una canzone che rappresenta l'entusiasmo dell'uomo che vede il futuro in modo positivo e che sogna una società migliore. Siamo vicini agli anni Sessanta, gli anni del 'boom' economico e l'Italia sta andando verso il miracolo economico. Domenico Modugno che, per il successo della sua canzone, è chiamato Mister VOLARE, nasce nel 1928 in un paesino sul mare vicino a Bari, nella regione delle Puglie; impara dal padre le prime nozioni di canto e di musica. Dopo il servizio militare, entra in una scuola di recitazione e scrive e canta canzoni. Recita al cinema e al teatro, scrive musiche per il teatro e canzoni famose in tutto il mondo. Negli ultimi anni della sua vita entra in politica e si occupa delle persone più deboli e meno fortunate. Muore nel 1994 nell'isola di Lampedusa, dove possedeva una casa di fronte al mare. Il mondo del teatro e della musica lo considera uno dei più grandi artisti del mondo."

### *Attività 2 – ascolto e performance della canzone*

Gli studenti hanno ascoltato la canzone una prima volta, per permettere una prima familiarizzazione con la musica, e come attività di reintroduzione dei vocaboli già affrontati nelle attività precedenti attraverso i movimenti, ma stavolta all'intero del contesto completo. Successivamente, gli studenti hanno riascoltato la canzone guardandone il testo scritto fornito dall'insegnante per migliorare la comprensione totale. Nel terzo ascolto è stato chiesto agli studenti di cantare sulla musica, per acquisire la musicalità della lingua in un approccio olistico a questa attività, che ha visto coinvolte le dimensioni cognitiva e emotiva degli studenti.

### *Attività 3 - Utilizzare il lessico nel contesto*

In questa attività è stato consegnato agli studenti il testo della canzone con delle parole mancati, ed è stato chiesto loro di ascoltare la canzone nuovamente e riempire gli spazi con le parole corrette, per confermare la comprensione e l'uso delle parole. Di seguito viene riportato il testo dell'esercizio fornito agli studenti:

“Inserire al posto giusto le parole o espressioni dell'elenco seguente:

Con te, Nel blu degli occhi tuoi blu, cielo,cantare, continuo, dipingevo,  
cominciavo, volavo, suonava, cantare, sole, musica.Penso che un sogno così  
Non ritorni mai più. Mi .....le mani e la faccia di blu,Poi d'improvviso  
venivo dal vento rapito. E .....a volare nel cielo infinito.Volare oh  
oh, Cantare oh oh oh oh. Nel blu dipinto di blu, Felice di stare lassù. E volavo  
.....felice. Più in alto del sole ed ancora più su. Mentre il mondo pian  
piano. Spariva lontano laggiù.Una musica dolce .....soltanto per  
me.Volare oh oh, Cantare oh oh oh oh.

Nel blu dipinto di blu, Felice di stare lassù.Ma tutti i sogni nell'alba  
svaniscono perché. Quando tramonta la luna li porta con sé. Ma io  
.....a sognare. Negli occhi tuoi belli, Che sono blu come un cielo.  
Trapunto di stelle, Volare oh oh.....oh oh oh oh.

Nel blu degli occhi tuoi blu.Felice di stare quaggiù.E continuo a volare felice.  
Più in alto del .....ed ancora più su.Mentre il mondo pian piano  
scompare.Negli occhi tuoi blu.La tua voce e' una .....

Dolce che suona per me.Volare oh oh.Cantare oh oh oh oh.

.....

Felice di stare quaggiù. Nel blu degli occhi tuoi blu

Felice di stare quaggiù .....

Con te”

### Uso del teatro

Dopo aver osservato il libro di testo usato dagli studenti, si è deciso di scegliere, per la performance una situazione che si svolgesse in un bar, in quanto luogo di convivialità molto comune in Italia, che non esiste in Cina. Così è stato chiesto a Panagiotis, che comprende e conosce l'italiano e la cultura italiana, di impersonare il barista, per far sì che gli studenti recitassero in una situazione tipicamente italiana.

Divisi in gruppi di quattro persone, gli studenti hanno preparato dei dialoghi usando testi presi dai loro libri e immaginando il contesto di un bar italiano. Nella performance, è richiesto agli studenti di ordinare una bevanda interagendo direttamente con il barista, che improvvisa le sue battute e

rende quindi impossibile per gli studenti la previsione dello sviluppo di questa interazione. Durante la performance, Panagiotis usa l'esperienza sviluppata vivendo in Italia per far emergere elementi culturali nei dialoghi.



foto 4<sup>22</sup>

Durata: 40 minuti

Di seguito si riporta lo svolgimento delle attività svolte con i tre diversi gruppi di studenti:

### *Primo Gruppo*

Tema preparato dagli studenti: i ragazzi raggiungono le ragazze e siedono insieme al tavolo, e chiacchierano: i ragazzi, a cui nella performance piacciono le ragazze, hanno l'obiettivo di fare colpo su di loro.

Scena:

Due ragazze entrano in un bar e ordinano due caffè.

Panagiotis chiede se vogliono aggiungere dello zucchero.

Una di loro non comprende la domanda, mentre l'altra risponde "no".

Poi, due ragazzi entrano nel bar e ordinano due birre.

Panagiotis chiede loro quale marca di birra preferiscano. I ragazzi scelgono la birra.

Panagiotis chiede ai ragazzi cinque euro per la birra. I ragazzi pagano e concludono il dialogo con Panagiotis.

### *Secondo Gruppo*

Tema preparato dagli studenti: paragonare le diverse culture di persone provenienti da diversi paesi.

Scena:

---

<sup>22</sup> Foto 4: frame di una registrazione video di una lezione di italiano tenuta dall'insegnante Mei attraverso l'uso del teatro.

Una ragazza chiede un cappuccino.

Panagiotis le chiede se desideri aggiungere del latte.

La ragazza risponde “sì”, e poi, dopo che Panagiotis le ha rivolto la stessa domanda, lei risponde “no”.

La seconda ragazza chiede un cappuccino e quando Panagiotis le dice il prezzo (di cinque euro) lei paga senza realizzare che il prezzo è inusuale.

La terza ragazza chiede a Panagiotis una bibita.

Panagiotis risponde che le bibite sono terminate e consiglia un succo di banana, lei risponde “no” e chiede un succo di arancia.

Panagiotis consiglia di aggiungere del limone al succo e la ragazza accetta.

La quarta ragazza chiede un whisky e Panagiotis le chiede l’età.

La ragazza risponde e chiede a Panagiotis la sua età.

### *Terzo Gruppo*

Tema preparato dagli studenti: il ragazzo presenta il suo gatto alle due ragazze.

Scena:

Il gruppo entra e non parla con il barista.

Panagiotis chiede loro di chiudere la porta, ma gli studenti non capiscono.

Quando Panagiotis chiede loro se vogliono qualcosa da mangiare o da bere, uno di loro risponde in inglese.

Uno di loro entra nel bar interpretando il ruolo del gatto di uno degli altri clienti. Panagiotis cerca di convincere il gatto ad uscire dal bar. Il gruppo e il pubblico di studenti ride per la situazione comica.

Lo studente-gatto reagisce e, facendo dei versi, rifiuta di uscire.

Gli studenti, seduti al tavolo, parlano seguendo il copione scritto da loro.

Quando Panagiotis arriva al tavolo un ragazzo ordina un cornetto e un caffè e Panagiotis gli chiede quale tipo di cornetto preferisca. Il ragazzo sceglie il cioccolato tra i tipi proposti.

Una ragazza ordina un tè freddo. Panagiotis le chiede che tipo di tè preferisca e se vuole dello zucchero. La ragazza risponde “sì”, ma quando Panagiotis le chiede quanto zucchero voglia, cambia idea e decide che non vuole zucchero.

L’ultima ragazza dice “anche io”, indicando la compagna che ha ordinato prima di lei.

Lo studente-gatto, parlando con una voce particolare, ordina anche lui da bere al barista, che acconsente solo a portargli della carne o del pesce.

#### **Fase 4**

Dopo sei settimane di laboratorio, che si è svolto parallelamente al corso di italiano condotto da Rita, l'insegnante ha modificato il suo approccio all'insegnamento della lingua, applicando le *performing arts* alla sua didattica in classe, sulla base dei contenuti del laboratorio condotto da Mei. Questa fase, ha una durata di una settimana, e ha l'obiettivo di riflettere su quali fossero le attività didattiche più adatte allo sviluppo di una competenza comunicativa dagli studenti cinesi. Per raggiungere questo obiettivo, Mei ha osservato lezioni di Rita dopo il laboratorio. Panagiotis ha effettuato delle videoregistrazioni. Alla fine di questa settimana, Mei ha fatto compilare le schede di feedback ai studenti.

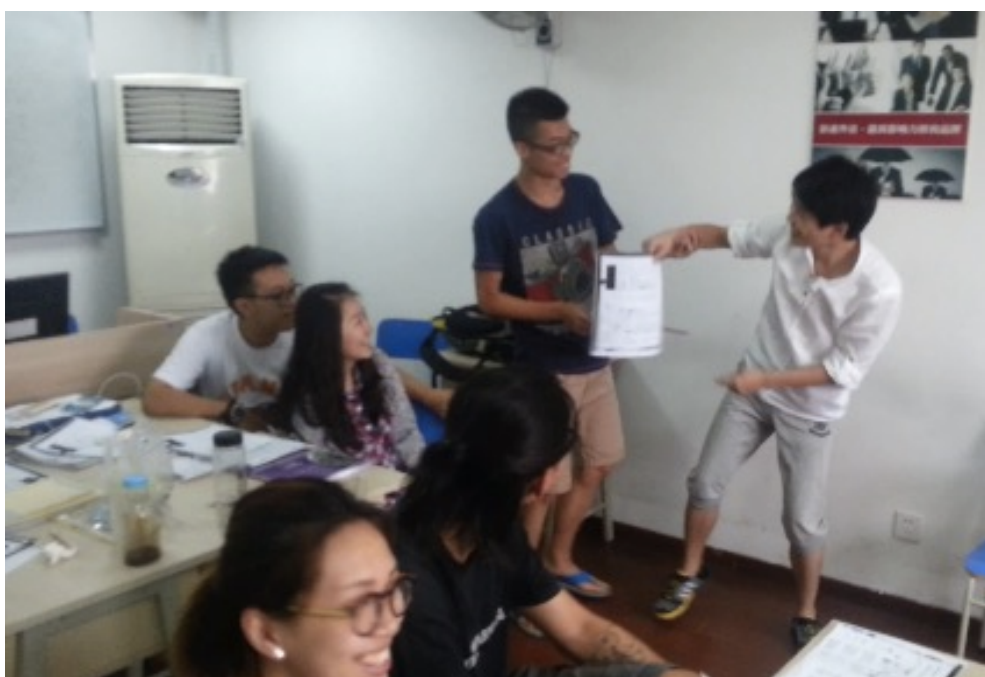


foto 5 <sup>23</sup>

La scheda di feedback e le registrazioni dei video sono nell'Appendice. I dati raccolti sui risultati della scheda di feedback verranno descritte in modo dettagliato nel paragrafo successivo.

#### **Fase 5**

Questa ultima fase, della durata di una settimana, ha visto il gruppo di ricerca impegnato nell'analisi dei dati raccolti lungo tutta la durata della ricerca stessa, attraverso i risultati emersi dalle valutazioni delle quattro fasi precedenti. L'obiettivo di questa fase è quindi la valutazione

---

<sup>23</sup> Foto 5: preso frame di una registrazione video di una lezione di italiano tenuta dall'insegnante Rita dopo il laboratorio di *performing arts*. Nonostante gli studenti usino i testi per la presentazione, il cambiamento rispetto alla foto 1, è evidente sia negli studenti coinvolti nella performance, che in quelli che ascoltano.



complessiva del percorso di ricerca, e l'apertura ad una nuova direzione sulle modalità di ricerca. Infatti, è stato percepito dall'autrice il bisogno di un'osservazione più profonda e dettagliata. Dai risultati emersi grazie agli strumenti di controllo è evidente un'importante trasformazione negli atteggiamenti dei soggetti interessati: si è verificata una maggiore interazione nel gruppo, un cambiamento nel modo di comunicare degli individui, che è diventato più attivo, espressivo e creativo. Queste evidenze hanno condotto allo sviluppo di una fase successiva di ricerca, cioè indagare quali sono gli effetti dell'applicazione delle *performing arts* sull'apprendimento della lingua italiana degli studenti cinesi.

### 3.3.2 L'esperienza in Italia

Il progetto di ricerca si è svolto dal 16 gennaio 2015 al 29 maggio 2015 presso l'Università degli studi Roma Tre, con la supervisione della Professoressa Elisabetta Bonvino, presidente del CLA, in qualità di correlatrice, condizione che ha favorito lo svolgimento della ricerca.

Il progetto è rivolto a un gruppo di 28 studenti cinesi dai 18 ai 28 anni, all'interno dei progetti Marco Polo e Turandot, suddivisi in tre classi, la prima e la seconda ad un livello di italiano elementare, la terza ad un livello intermedio.

La ricerca si è svolta in tre fasi riguardanti il momento precedente all'intervento, quello dell'intervento stesso ed il momento successivo. La fase iniziale ha coinvolto tra i partecipanti alla ricerca, oltre a studenti e insegnanti, anche la direttrice del CLA. Nella fase dell'intervento è stata centrale la figura dell'insegnante del laboratorio di *performing arts*, Maurizio Masella. Nella parte successiva all'intervento hanno partecipato anche altre persone interessate alla ricerca. Di seguito la lista dei partecipanti al progetto di ricerca:

Autrice della ricerca e osservatrice: JiaoYin Mei, presente in ogni fase della ricerca.

Direttore del CLA: Dr.ssa Elisabetta Bovino, vicedirettrice del dipartimento di Lingue e Culture Straniere di Roma Tre e correlatrice di questa tesi.

Tutor del corso: Erika Lania, dal 2008 si occupa dei progetti relativi agli studenti cinesi presso il CLA.

Insegnante del laboratorio: Maurizio Masella, tra i fondatori del Progetto Glottodrama e insegnante di italiano presso il CLA.

Docenti del corso: Simona Albergon, Lidia Calabro, Daniele Baldassarri

Impiegati del CLA: Elisabetta Galati, Serenella Laforgia

Osservatrice esterna: Dr.ssa Angela Fossa, ricercatrice in linguistica e musical terapeuta

Ripresa video: Elisa Fiorenza, borsista presso il CLA

#### ***Fase precedente all'intervento***

Questa prima fase, che ha avuto luogo dal 16 gennaio al 20 gennaio 2015. Il 16 gennaio, il lavoro è stato preceduto da un'incontro preliminare che si è svolto al CLA tra Mei, la direttrice del Centro e il tutor dei Progetti Marco Polo e Turandot, in cui è stato pianificato l'inizio della ricerca.

Il primo incontro, il 20 gennaio, ha visto la partecipazione di tutti gli studenti delle tre classi, tre insegnanti, il tutor e Mei. Questo incontro ha avuto un obiettivo conoscitivo e di presentazione del corso e del ruolo di Mei e della sua ricerca. Alla fine della presentazione gli studenti hanno

compilato lo stesso questionario iniziale somministrato anche agli studenti della scuola Shinyway Languages School. Il questionario iniziale ha avuto lo scopo di indagare sulle opinioni degli studenti riguardo allo studio e agli stili di apprendimento.

I dati raccolti sui risultati delle osservazioni e dei questionari iniziali verranno descritte in modo dettagliato nel paragrafo successivo.

### ***Fase d'intervento***

Questa fase ha avuto luogo dal 22 gennaio al 30 aprile 2015, si è svolta in un totale di 14 incontri della durata di 2 ore ciascuno, e ha utilizzato come strumenti le interviste agli studenti, i video e l'osservazione.

Questa fase è consistita di lezioni di lingua italiana tramite le *performing arts* condotte da l'insegnante Maurizio, in tre diverse classi, parallelamente. Di queste tre classi, la Classe 1 e la Classe 2 hanno un livello di lingua italiana elementare, mentre Classe 3 ha un livello di lingua più alto. Nelle foto è possibile osservare gli studenti delle diverse classi coinvolti nelle attività proposte dall'insegnante. I video di riferimento sono allegati alla fine della tesi. I dati raccolti dai video e dalle interviste verranno descritte in modo dettagliato nel paragrafo successivo.



foto 6 24



foto 7<sup>25</sup>



foto 8<sup>26</sup>

Di seguito sono descritte alcune osservazioni sull'attività principale del laboratorio di *performing arts* che si sono svolte in tutte le classi.

- Attività con i movimenti del corpo: l'insegnante descrive dei movimenti (braccia sulle gambe, mani sulle spalle, ecc.). Gli studenti devono eseguire i movimenti descritti dalle indicazioni

---

<sup>24</sup> Foto 6: frame di una registrazione video di una lezione di italiano tenuta dall'insegnante Maurizio, nella classe 1. La descrizione del video si trova nella paragrafo 3.4.1.

<sup>25</sup> Foto 7: frame di una registrazione video di una lezione di italiano tenuta dall'insegnante Maurizio, nella Classe 2. Si nota COME la ragazza vicino all'insegnante propone, tutta resto di classe la segue. L'analisi su dati si trova nel paragrafo 3.5.

<sup>26</sup> Foto 8: frame di una registrazione video di una lezione di italiano tenuta dall'insegnante Maurizio, di classe 3. Le descrizione della video si trova nella paragrafo 3.4.1.

dell'insegnante.

- Attività della descrizione del movimento: l'insegnante compie un movimento. Gli studenti devono descrivere in italiano quel movimento. Ad esempio, l'insegnante sorride e chiede ad uno studente "Cosa ho fatto?". Lo studente risponde con la parola inglese "smile", e gli altri compagni lo aiutano a trovare la parola italiana "sorridere".
- Attività della presentazione con movimento: gli studenti sono in piedi in cerchio. Uno studente dice il proprio nome accompagnandolo con un movimento. Tutti gli altri studenti devono ripetere il nome ed il movimento fatto. Tutti gli studenti si presentano uno a uno, inventando ciascuno il proprio movimento e il tono con cui dicono il proprio nome.
- Attività della presentazione con imitazione: gli studenti sono seduti, uno ad uno si alzano in piedi e si presentano davanti alla classe (dicono il proprio nome, l'età, cosa studiano). Gli altri studenti osservano attentamente il compagno che si presenta, dimostrando grande concentrazione. Poi l'insegnante chiede a uno degli studenti nel pubblico di imitare la presentazione appena svolta, usando gli stessi movimenti e le stesse parole usate dallo studente che stanno imitando.
- Attività dei numeri: gli studenti sono in cerchio, in piedi. Ogni studente deve guardare negli occhi lo studente che è davanti a lui, nel cerchio. Gli studenti contano camminando. E' evidente la difficoltà degli studenti nel guardare negli occhi i compagni.
- Attività con la palla: gli studenti disposti in cerchio si passano una palla. Ad ogni lancio della palla gli studenti devono dire un numero, in sequenza.
- Attività del telefono senza filo: gli studenti sono in cerchio in piedi. Uno degli studenti si rivolge ad uno dei compagni al suo lato, e gli sussurra una parola all'orecchio. Questo studente sussurra a sua volta la parola al compagno al suo lato, che farà lo stesso con lo studente successivo, e così via. Durante lo svolgimento dell'esercizio, errori nel riportare o ascoltare la parola possono determinare diversi esiti: la parola che tornerà al primo studente può essere la stessa detta da lui oppure una parola nuova e diversa.
- Attività dello specchio: gli studenti lavorano in coppie. Uno di loro esegue dei movimenti lenti e dice delle parole. Il compagno, in piedi di fronte a lui, lo imita nei gesti e nei suoni, come se fosse la sua immagine riflessa in uno specchio.
- Attività di imitazione in cerchio: l'insegnante chiede ad uno studente di camminare nel cerchio, e ad un secondo studente di imitarne il modo di camminare. Successivamente, l'insegnante chiede al secondo studente di esagerare le caratteristiche della camminata. Poi, il primo studente è invitato a dire delle parole camminando, e il secondo studente imita anche le parole,

ma esagerandone il tono.

- Attività di produzione orale con osservazione di azioni: l'insegnante svolge delle azioni e invita gli studenti a descriverle in italiano (ad esempio gli studenti devono produrre la frase "mi metto la maglietta" mentre l'insegnante imita questa azione). All'inizio dell'attività gli studenti cercano di scrivere sul quaderno, piuttosto che osservare l'azione dell'insegnante. A quel punto l'insegnante sottolinea l'importanza di osservare e provare ad esprimersi, e quindi gli studenti smettono di scrivere e partecipano ad alta voce.
- Attività della canzone: L'insegnante fa ascoltare agli studenti la canzone "Penso a te", di Lucio Battisti. Gli studenti ascoltano, senza prendere appunti, come richiesto dall'insegnante. Poi l'insegnante chiede agli studenti di cosa parli la canzone. Gli studenti immediatamente capiscono che il contenuto della canzone è triste. Poi gli studenti ascoltano di nuovo la canzone prendendo appunti, e successivamente cominciano a dire quali parole hanno sentito e ne indovinano il significato.
- Attività delle parole immaginarie: l'insegnante svolge una performance partendo dal testo di un dialogo. Presenta due personaggi, ma si esprime utilizzando suoni privi di senso, a cui però conferisce il significato attraverso i movimenti e gli elementi prosodici, che permettono di comprendere le caratteristiche dei due personaggi e il loro rapporto. Dopo aver osservato la performance gli allievi propongono delle ipotesi sulle caratteristiche dei personaggi, sulla loro età, chi sono, dove si trovano, che rapporto hanno, e sui contenuti della loro conversazione.
- Attività della performance: L'insegnante riproduce di nuovo la performance, stavolta usa le vere parole del testo in italiano. Gli studenti hanno una conferma delle loro ipotesi, e successivamente, divisi in coppie, lavorano sul testo, leggendolo ad alta voce, scegliendo quale personaggio impersonificare, cercando di creare delle presentazioni di quei personaggi. Quando chiedono il significato di una parola, l'insegnante risponde rappresentando quel significato con un movimento, assicurandosi che gli studenti comprendano. Ad esempio, gli studenti chiedono all'insegnante il significato della parola "malaticcio", presente nel testo, e l'insegnante risponde alla domanda imitando l'atteggiamento di una persona "malaticcia".
- Performance degli studenti: dopo aver letto il testo che è stato fornito loro dall'insegnante, gli allievi si preparano per mettere in scena la performance a loro volta. Durante la preparazione alla performance gli studenti fanno domande all'insegnante, sulla comprensione del testo. Per esempio, chiedono il significato delle espressioni "solito posto", "sotto il tappeto", "davanti alla porta". Poi l'insegnante invita gli studenti a inventare il luogo in cui si svolge la scena.
- Performance degli studenti con l'insegnante: l'insegnante invita uno studente a recitare in una

scena con lui. Nella scena, che è completamente improvvisata, insegnante e studente interpreteranno i loro rispettivi personaggi.

- Angolo della Grammatica: questa attività scaturisce dall'osservazione della performance da parte dell'insegnante, che qui affronta le questioni grammaticali sorte durante l'esibizione. In primo luogo l'insegnante chiede agli studenti di individuare all'interno del testo i sostantivi. Poi l'insegnante guida gli studenti in una riflessione grammaticale sugli errori fatti durante la performance, per esempio: forma plurale dei sostantivi maschili "lampione", e "piede", forma plurale del sostantivo "chiave".

### ***Fase dopo l'intervento***

A partire dalla fine del laboratorio c'è stato un mese di pausa, in cui gli studenti hanno continuato a frequentare le normali lezioni di lingua con gli insegnanti di italiano e contemporaneamente hanno preparato in maniera autonoma le performance finali in diversi gruppi. I testi delle performance sono stati scelti liberamente dagli studenti tra i testi scritti da loro e quelli proposti da Maurizio durante il laboratorio. Alla fine del laboratorio gli studenti sono stati invitati dall'insegnante a presentare le loro performance il 29 maggio, ed è stata data loro la possibilità di decidere se partecipare o meno.

Il 29 maggio, è stato quindi organizzato un incontro di ricerca che ha avuto luogo al CLA dalle 16:00 alle 18:00, immediatamente dopo la lezione di lingua italiana degli studenti. La ricerca è stata basata sulle performance finali attraverso lo strumento di ricerca del focus group, l'intervista, le videoregistrazioni e le schede di feedback compilati dagli studenti. In particolare, durante il focus group, Mei ha presentato il tema agli insegnanti, alla tutor e agli studenti del CLA, che hanno partecipato ad una interazione in maniera libera. La fase del focus group ha avuto l'obiettivo di approfondire degli aspetti particolari dell'apprendimento della lingua italiana attraverso le *performing arts* nel contesto del corso offerto dal CLA di Roma Tre agli studenti cinesi.

Per la scheda di feedback e le descrizioni fai video sono nell'Appendice. I dati raccolti sui risultati dei feedback, dei video, del focus group e delle interviste verranno descritte in modo dettagliato nel paragrafo successivo.

### ***Partecipanti***

Studenti cinesi delle tre classi, tranne Sun Jin (Classe 1), Linda (Classe 3) e Vivi (Classe 2)

Tutor del corso: Erika Lania

Insegnante del laboratorio: Maurizio Masella

Docenti del corso: Simona Albergon, Lidia Calabro, Daniele Baldassarri

Impiegati del CLA: Elisabetta Galati, Serenella Laforgia

Osservatrice esterna: Dr.ssa Angela Fossa

Ripresa video: Elisa Fiorenza

Conduttrice del focus group: JiaoYin Mei

### *Fasi del focus group*

1) La conduttrice Jiaoyin Mei chiede ai docenti e agli impiegati presenti di scrivere le proprie osservazioni su ogni performance, seguendo quattro criteri: competenza comunicativa, coinvolgimento emotivo, conoscenza interculturale, canali di percezione. Invece, ad Angela Fossa è stato chiesto di fare le sue osservazioni in modo libero.

Inoltre, è stato chiesto agli studenti il permesso di videoregistrare tutto il percorso, per poter utilizzare gli elementi significativi nella ricerca.

2) Maurizio presenta i gruppi e ha invitato ciascun gruppo a fare la propria performance.

*1° gruppo: Scena "Giufà" (due studenti della Classe 2)*



*2° gruppo: Scena "La famiglia" (quattro studenti della Classe 3)*





3°gruppo: Scena “Buongiorno principessa” (due studentesse della Classe 2)



4°gruppo: Scena “La famiglia con Erika” (tre studenti della Classe 3 e Erika al posto di Linda)



5°gruppo: Scena “In aereo” (tutta la Classe 1)



- 3) Alla fine delle performance viene chiesto a tutti gli studenti di parlare in cinese liberamente dell'esperienza del laboratorio di *performing arts* che hanno seguito per l'apprendimento della lingua italiana. JiaoYin Mei ha poi tradotto per i docenti, in modo che potessero intervenire e

dialogare. Vedendo che gli studenti avevano difficoltà ad iniziare le loro riflessioni, Mei ha fatto una domanda precisa chiedendo che cosa è stato più interessante e utile per loro. E' iniziata così una conversazione tradotta tra studenti e docenti.

I docenti prima di uscire hanno consegnato le loro osservazioni.

Le osservazioni, come detto, sono basate su specifici criteri, ma allo stesso tempo sono libere perché annotate su fogli bianchi, senza il supporto di una tabella.

- 4) Viene chiesto agli studenti di compilare le schede di feedback. Due studenti non compilano il questionario perché devono lasciare la classe per prendere il treno, quindi in totale 19 studenti compilano le schede.
- 5) Tutti consegnano i questionari e lasciano la classe. Dal controllo del materiale raccolto si scopre che il momento successivo alla performance di discussione in classe tra studenti e docenti non è stato registrato per motivi tecniche. Si decide quindi di intervistare immediatamente l'osservatrice Angela, con un registratore.
- 6) Viene intervistata Angela per conoscere la sua opinione come osservatrice delle performance degli studenti, e successivamente viene intervistato Maurizio per conoscere il suo punto di vista generale riguardo il percorso fatto con gli studenti durante il laboratorio.

### 3.4 I dati raccolti

#### 3.4.1 La descrizione delle video registrazioni

Le videoregistrazioni che hanno fornito i dati raccolti sono state filmate in due momenti diversi: durante il percorso di apprendimento e durante la performance (considerata come test per valutare quello che gli studenti hanno imparato). Ai fini della ricerca sono stati selezionati dei video ritenuti significativi per la raccolta dei dati. La descrizione dettagliata dei contenuti di tali video, che è stata presa in analisi, si trova nell'Appendice.

I video sono stati registrati in due contesti diversi:

- in Cina, in cui si osserva un gruppo di studenti nelle lezioni con due diversi insegnanti: l'insegnante Rita, di madrelingua italiana, che usa un metodo che si può definire più tradizionale, e l'insegnante Mei, di madrelingua cinese, che utilizza le *performing arts*.
- in Italia, in cui si osservano tre classi di livelli linguistici diversi (Classe 1 e 2 livello linguistico elementare, Classe 3 livello linguistico intermedio) e diversi atteggiamenti con lo stesso insegnante Maurizio, che utilizza le *performing arts*.

#### Percorso di apprendimento in Cina ( vedere video1-5 in Appendice )

Nella lezione condotta da Rita è stata osservata la didattica utilizzata in classe e la relativa risposta degli studenti. E' possibile osservare come una delle attività usate dall'insegnante sia stata la drammatizzazione, per proporre un'attività dinamica con un coinvolgimento cinetico, che fosse diversa dalle tradizionali attività che vedono gli studenti seduti al loro banco. L'insegnante chiede agli studenti di leggere un testo in forma di dialogo, ad alta voce, in piedi, di fronte alla classe, in modo espressivo.

L'osservazione delle registrazioni ha analizzato in particolare la disposizione della classe, il ruolo del docente, la relazione tra il docente e la classe, la risposta degli studenti alla didattica adottata.

#### *Disposizione della classe.*

La lezione è di tipo frontale. L'insegnante è davanti alla classe, spesso dietro alla cattedra dove utilizza come supporto una lavagna. I banchi degli studenti sono disposti in fila su un solo lato della stanza e non si assiste ad un'interazione tra gli allievi. L'osservazione è stata svolta nel lato della stanza opposto a quello in cui sono disposti i banchi degli studenti, che fatta eccezione per la presenza dell'osservatore è rimasto vuoto e non è stato utilizzato durante la didattica.

#### *Gli studenti*

Gli studenti che non prendono parte in modo attivo all'attività di drammatizzazione sono seduti ai

banchi e non sono coinvolti nell'attività, durante la quale chiacchierano tra di loro senza prestare attenzione, o sono distratti in attività come utilizzare i cellulari, giocare con oggetti sul banco, bere, ecc.

Gli studenti coinvolti nella performance sono in piedi accanto alla cattedra in una posizione chiusa rispetto al resto della classe. Il loro sguardo e i loro volti sono rivolti al testo che tengono in mano, il tono della voce è basso e il loro atteggiamento mostra un forte imbarazzo.

#### *L'insegnante*

Durante l'attività l'insegnante è in piedi accanto agli studenti che leggono il dialogo, attenta alla performance in corso e corregge la pronuncia degli studenti in occasione di ogni errore senza prestare attenzione al resto della classe.

#### *La relazione tra il docente e la classe*

Durante l'attività di drammatizzazione il ruolo dell'insegnante, più che di supporto e sostegno degli studenti coinvolti è di giudizio. Ogni errore di pronuncia è seguito da una correzione che comporta un'interruzione continua della performance. Le interruzioni dell'insegnante comportano una reazione degli studenti coinvolti nell'attività, che consiste in un abbassamento del tono della voce e l'acquisizione di una postura più chiusa: gli studenti abbassano il capo e si toccano la testa ed emettono sospiri in un atteggiamento di vergogna e di affaticamento.

Nella lezione condotta da Mei, sono utilizzate diverse modalità di integrazione del movimento all'attività glottodidattica, sono state selezionate alcune attività basate sul testo della canzone italiana "Volare", per esemplificare i contenuti delle lezioni.

In queste attività, l'insegnante inizialmente propone e introduce il lessico della canzone accompagnato da movimenti invitando gli studenti a imitarla e successivamente ad esplorare queste parole attraverso i loro movimenti. Nella fase successiva, gli studenti sono invitati ad indovinare il significato delle parole proposte ed esplorate, in base alla percezione che è stata tratta dai movimenti e l'insegnante dà conferma della corretta comprensione.

In un'altra attività, mirata alla valutazione dell'acquisizione, l'insegnante chiede al gruppo di chiudere gli occhi e, pronunciando ancora il lessico, invita gli studenti a eseguire dei movimenti che ne esprimano il significato appreso.

L'osservazione delle registrazioni ha analizzato in particolare la disposizione della classe, il ruolo del docente, la relazione tra il docente e la classe, la risposta degli studenti alla didattica adottata.

#### *Disposizione della classe*

I banchi sono stati spostati sulle pareti dell'aula in modo da poter creare uno spazio ampio nel

centro della classe da utilizzare per coinvolgere gli studenti in attività fisiche. Le attività vedono i discenti disposti in cerchio, rivolti verso il centro. Questa disposizione ha l'obiettivo di stabilire una relazione paritaria tra gli studenti e l'insegnante. Gli studenti sono in piedi, liberi di muoversi e le attività si svolgono senza alcun materiale.

### *Studenti*

Nelle registrazioni si può osservare un atteggiamento partecipe ed entusiasta di tutto il gruppo di studenti che si muovono in modo creativo e senza timore del giudizio, in un contesto protetto e rilassato. Le attività presentano un forte carattere ludico e sono mirate al coinvolgimento e al piacere degli studenti che partecipano in modo serio e ridendo.

Gli studenti sono partecipi, motivati e animati da un interesse spontaneo e si mettono in gioco in maniera autonoma, creando un'energia che influenza l'intero gruppo. Un esempio di questa dinamica è stato osservabile nel momento dell'esplorazione della parola "lontano". Il movimento associato a questa parola ha portato gli studenti a ipotizzarne diversi significati. Alcuni studenti hanno proposto la traduzione "深" ("profondo"), altri la traduzione "长" (lungo), mentre altri ancora hanno indovinato la traduzione "远" (lontano). Si è quindi creato un momento di condivisione degli studenti, che proponendo le diverse sfumature percepite hanno permesso a tutto il gruppo di comprendere il significato della parola in maniera viva perché relazionata alla loro cultura.

### *L'insegnante*

L'insegnante è in piedi e parte del cerchio formato dagli studenti. Mettendosi in gioco per prima invita gli studenti a prender parte in modo spontaneo all'attività, influenzandone la partecipazione attiva.

### *La relazione tra il docente e la classe*

L'insegnante, rispettando i tempi di ogni studente, lascia che la classe esplori i suoni e i movimenti proposti. Ha un atteggiamento positivo e sereno, di incoraggiamento nei confronti degli studenti, che crea un contesto protetto in cui gli studenti si sentono liberi di esprimere se stessi in totale assenza di giudizio. La partecipazione degli studenti e la loro creatività e vitalità diventano parte integrante dell'attività didattica.

### Momento della performance in Cina: ( vedere video 6 in Appendice )

Dalle videoregistrazioni si osserva che gli studenti coinvolti nella performance leggono i testi e li interpretano rivolti verso il pubblico costituito dai loro compagni e dall'insegnante. La loro postura

è aperta e rilassata, in un atteggiamento comunicativo verso gli altri e tra di loro. Benché gli studenti tengano il libro in mano e lo usino come riferimento per la performance, la loro interazione è tuttavia spontanea. Inoltre gli studenti arricchiscono l'interpretazione del testo con elementi creativi improvvisati, da cui traspare la loro identità. Gli errori vengono considerati come occasioni per comunicare e imparare, e sono individuati dai compagni e corretti con un atteggiamento di supporto. La reazione alla correzione degli errori è di gratitudine nei confronti dei compagni e di piacere nell'apprendimento. Nel video si vede uno studente pronunciare la parola autobus come "autobas". La classe, in modo giocoso, gli suggerisce la giusta pronuncia. Lo studente ripete la pronuncia corretta enfatizzandola.

La classe assiste alla performance in modo attivo. Tutti gli studenti guardano attentamente i compagni in piedi, e reagiscono alla performance, incoraggiandone ulteriormente la creatività.

L'insegnante forma parte del pubblico insieme agli altri studenti, e osserva in modo attento la performance e la risposta della classe, senza interromperne la creatività per correggere gli errori.

#### Percorso di apprendimento in Italia ( vedere video 7-12 in Appendice )

L'osservazione delle videoregistrazioni delle lezioni condotte da Maurizio, ha permesso la comparazione delle tre classi. In tutte le classi l'aula ha un grande spazio vuoto centrale, in cui gli studenti lavorano per lo più in piedi e senza materiale, spesso disposti in cerchio. L'insegnante è sempre coinvolto attivamente nelle attività che propone, incoraggiando spesso gli studenti a prendere posto al centro della stanza per performare una scena. All'inizio della lezione l'insegnante propone una serie di attività di "riscaldamento", che coinvolgono il corpo e il suono. In particolare invita gli studenti ad imitare i suoi movimenti che sono accompagnati da parole che li descrivono, oppure li invita a descrivere i movimenti che lui sta compiendo. Altre attività proposte riguardano la mimica (attività della presentazione, dello specchio, dell'imitazione in cerchio), il gioco (attività del telefono senza filo, dei numeri, della palla), la performance (attività musicale, delle parole immaginarie, della performance degli studenti) e sono anche presenti momenti di riflessione linguistica (angolo della grammatica).<sup>27</sup>

Gli studenti della Classe 1 rispondono spontaneamente alle attività proposte e dimostrano una buona collaborazione tra loro e con l'insegnante e partecipano attivamente con evidente interesse, ad eccezione di una studentessa, Sun Jin, che si inserisce nella classe a metà del percorso e che dimostra fin dal suo arrivo un atteggiamento di rifiuto.

---

<sup>27</sup> Le attività sono descritte nel dettaglio nel paragrafo 3.2.

Gli studenti della Classe 2 inizialmente si appoggiano sulla presenza di una studentessa più brava, e dimostrano un atteggiamento meno propositivo. Quando questa studentessa si sposta in un'altra classe, la dinamica della Classe 2 diventa più attiva.

Gli studenti della Classe 3, composta da studenti con un livello di italiano più avanzato, rispondono inizialmente alle attività proposte in modo passivo. Con il passare del tempo però dimostrano un interesse crescente e una migliore risposta.

#### Momento della performance in Italia: ( vedere video13-17 in Appendice )

Dalla videoregistrazione (Scena "In aereo") si osserva che gli studenti della Classe 1 partecipano tutti alla creazione di una performance.

##### *5° gruppo: Scena "In aereo"*

Il testo è stato scritto dagli studenti dopo la conclusione del laboratorio e rappresenta una scena in un aereo che viaggia da Pechino a Roma, in cui i passeggeri cinesi e italiani interagiscono con gli assistenti di volo italiani. Nella scena si svolgono contemporaneamente diverse interazioni creando una situazione complessa. Gli studenti hanno creato una scenografia in classe, usando sedie e tavoli.

Dalle videoregistrazioni (Scena "Giufà" e Scena "Buongiorno principessa") si osserva che degli studenti della Classe 2 solo 4 studenti partecipano alla creazione di una performance.

##### *1° gruppo: Scena "Giufà"*

Il testo utilizzato dagli studenti è stato fornito da Maurizio durante il laboratorio. Gli studenti (Luna e Jing) recitano i ruoli di Madre e Giufà, tenendo il testo in mano. Durante tutta la performance usano un tono di voce sostenuto.

##### *3° gruppo: Scena "Buongiorno principessa"*

Il testo usato è un estratto dal film "La vita è bella". Le studentesse (Luana e Liao Wei) che lo hanno interpretato hanno dato alla scena il titolo "Buongiorno principessa". Le studentesse recitano tenendo il testo in mano con un tono di voce basso, e la testa abbassata verso il foglio.

Dalle videoregistrazioni (Scena "La famiglia" e Scena "La famiglia con Erika") si osserva che degli studenti della Classe 3, 7 partecipano alla creazione di una performance.

##### *2° gruppo: Scena "La famiglia"*

Il testo è stato scritto dagli studenti stessi durante il laboratorio. La scena rappresenta una situazione familiare tra due genitori (Matteo e Melina) e due figli (Luca e Natalia). I due genitori rientrando a casa trovano il salone completamente in disordine, e scoprono che i figli ne sono responsabili.

Questo conflitto tra genitori e figli si “risolve” alla fine della scena, quando i figli decidono di riordinare e pulire la casa e i genitori vanno via. Durante la performance gli studenti sono in piedi senza tenere il testo in mano (il testo è poggiato su un tavolo vicino). Gli studenti usano un tono di voce sostenuto e mantengono una posizione che li renda visibili al pubblico.

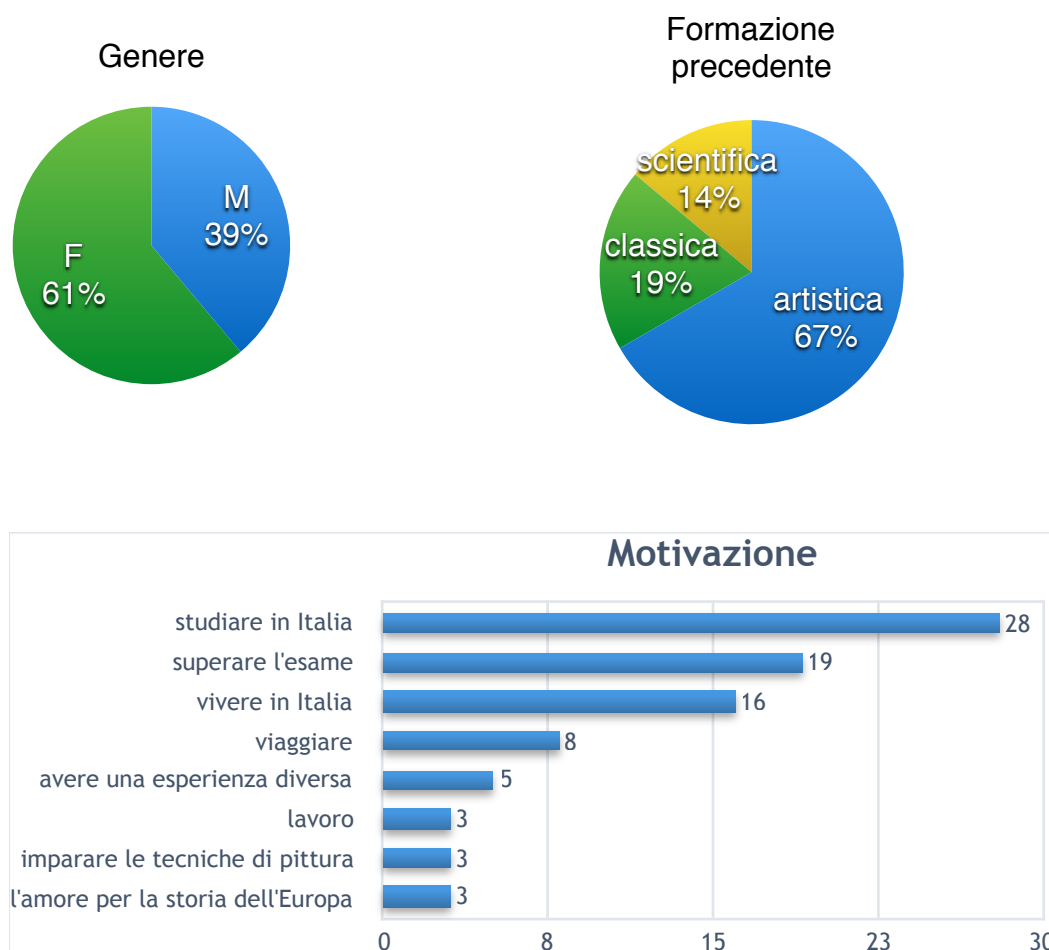
*4° gruppo: Scena “La famiglia con Erika”*

Il testo è stato scritto dagli studenti stessi durante il laboratorio. La scena rappresenta una situazione familiare tra due genitori (Lin e Erika) e due figli (Mia e Chiara). I due genitori rientrando a casa trovano il salone completamente in disordine, e scoprono che i figli ne sono responsabili. Questo conflitto tra genitori e figli si “risolve” alla fine della scena, quando i figli decidono di riordinare e pulire la casa e i genitori vanno via. L’insegnante Erika ha interpretato il ruolo della mamma nella scena, perché Linda, che ha scritto il testo insieme agli altri compagni, era assente il giorno della performance.



### 3.4.2 I risultati del questionario iniziale

Il questionario iniziale è stato somministrato, prima dell'inizio del laboratorio, a 36 studenti cinesi che avrebbero partecipato al progetto di ricerca, di cui 8 della scuola di lingue Shiny Way in Cina e 28 studenti del CLA dell'Università degli Studi Roma Tre, con l'obiettivo di indagare sulle loro opinioni riguardo lo studio e gli stili di apprendimento nei due diversi contesti. I dati base riguardanti il genere, la precedente formazione e la motivazione per studiare la lingua italiana sono mostrati negli grafici seguenti:



I risultati ottenuti tramite le risposte alla domanda “Secondo te, qual è il canale più funzionale all'apprendimento di una lingua straniera?” dimostrano una differenza significativa tra gli studenti in Cina e quelli in Italia, come dimostrato nella Figura 4.

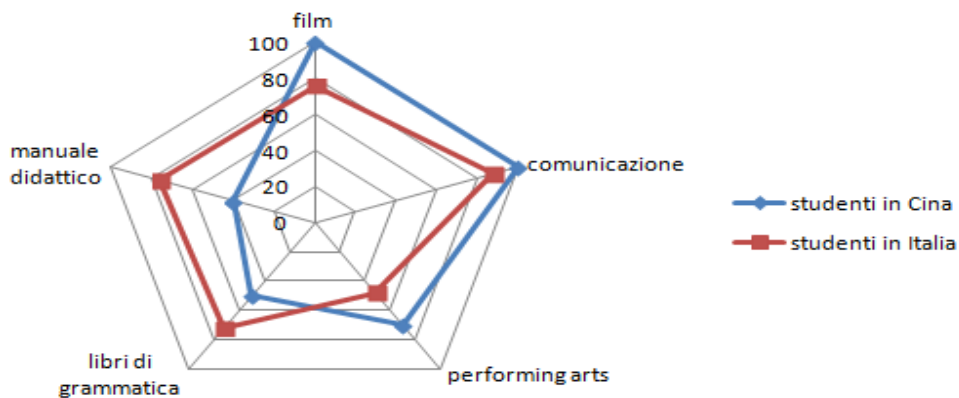


Figura 4

Come possiamo notare, il paragone tra i due gruppi di studenti dimostra che il canale di apprendimento linguistico considerato più funzionale dagli studenti in Italia, è prevalentemente quello della memorizzazione e dell'attenzione agli aspetti formali della lingua. Gli studenti in Cina, invece, hanno mostrato una preferenza per la comunicazione e il canale artistico.

E' importante sottolineare come questi dati possano essere dovuti alle precedenti esperienze di apprendimento della lingua da parte degli studenti. Mentre gli studenti in Italia hanno già fatto esperienza di un corso tradizionale di lingua italiana in Cina, gli studenti che hanno compilato il questionario in Cina non hanno nessuna precedente esperienza a riguardo e sono quindi più propensi a considerare la possibilità di un tipo di insegnamento innovativo.

### 3.4.3 Le interviste

L'intervista è uno strumento fondamentale nella ricerca di tipo qualitativo poiché permette di entrare in profondità nei dati. Corbetta dà una descrizione di questo strumento, come “una conversazione provocata dall'intervistatore, rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e in numero consistente, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall'intervistatore, sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione”. (Corbetta, 1999:405)

In questa ricerca, le interviste sono state condotte per raccogliere dati qualitativi dal punto di vista degli studenti e per poter osservare gli sviluppi degli studenti nel corso dell'evoluzione del progetto. Tutte le interviste sono state trascritte e tradotte dal cinese all'italiano, attraverso un accurato lavoro svolto in collaborazione con un traduttore accreditato.

Le domande rivolte agli studenti sono emerse dall'osservazione degli elementi più rilevanti per l'obiettivo della ricerca.

#### Intervista in Cina

Gli studenti sono stati intervistati alla fine del laboratorio di *performing arts*.

Dall'intervista emerge un forte apprezzamento degli studenti per il laboratorio svolto. In particolare gli studenti affermano di aver assistito ad un cambiamento del loro modo di comunicare, e di aver acquisito nuove capacità espressive. Affermano di avere avuto la possibilità di scoprire la lingua e di apprenderla in contesti realistici e di uso quotidiano, e notano come le attività proposte facilitino la memorizzazione. Inoltre, emerge un entusiasmo per l'apprendimento della comunicazione non verbale, le abilità produttive e ricettive e per la pronuncia.

**Mei:** Quali cambiamenti hai notato in seguito a questo laboratorio?

**Studente 1:** Dopo aver frequentato il laboratorio, ho notato un cambiamento nel mio modo di esprimermi. Quando tornavo a casa dopo il laboratorio, i miei genitori erano molto sorpresi, perché usavo i movimenti del corpo nel parlare. Sono una persona timida, e quando parlavo, prima, non accompagnavo l'espressione con il linguaggio del corpo. Dopo il laboratorio invece ho cominciato ad esprimermi anche tramite il movimento, e non più solo con la parola.

**Studente 2:** Il laboratorio mi è piaciuto molto, e mi ha permesso di imparare ad esplorare la lingua ed usarla in situazioni quotidiane, di comunicazione autentica.

**Studente 3:** Gli italiani usano molto i gesti quando parlano, come modo per esprimersi. Questo laboratorio mi ha insegnato a comprendere e usare il linguaggio dei gesti italiano.

**Studente 4:** ho sentito che la mia percezione della lingua italiana è aumentata. Questo modo per memorizzare il vocabolario è molto più efficace della memorizzazione del metodo tradizionale a cui eravamo abituati. Attraverso il movimento collegato alla parola è difficile dimenticare le parole imparate.

**Studente 5:** il laboratorio mi fa sentire che imparo l'italiano in diversi modi: tramite il movimento del corpo, tramite il suono e l'espressione, eccetera, e questo mi ha aiutato a memorizzare il vocabolario.

**Studente 6:** Ho sentito la pronuncia dell'italiano più familiare.

### Interviste in Italia

Dopo il quarto incontro del laboratorio con Maurizio (presso il CLA), è stato chiesto alla classe di trattenerci per fare una breve intervista sulla opinione riguardo il laboratorio, chiedendo agli studenti quali fossero le loro sensazioni nelle prime due settimane di laboratorio.

*Prima classe* - Sei studenti su dieci hanno dato la loro disponibilità.

Dalle risposte degli studenti emerge una forte sensazione di novità che essi provano rispetto al nuovo metodo, in particolare per gli aspetti legati all'enfasi sulla produzione orale e alla mancanza di riferimenti espliciti agli aspetti grammaticali. Gli studenti affermano di avere la sensazione di apprendere senza sforzo e di preferire il nuovo metodo, perché più utile ai fini dell'integrazione nella società.

**Mei:** *Quali sono state le vostre sensazioni in queste prime due settimane di laboratorio?*

**Studente 1:** Quando torno a casa ho bisogno di ripetere e riflettere su quello che è successo in classe, così posso capire cosa è stato detto a lezione.

**Studente 2:** La lezione di Maurizio è molto diversa dalle lezioni in Cina, specialmente nella parte orale. In Cina nella produzione orale gli insegnanti si concentrano sulla grammatica, invece qui abbiamo esercitato la produzione orale e usato le parole nuove in modo molto naturale, senza sforzo.

**Studente 3:** La maggior parte di noi preferisce il metodo di Maurizio ai metodi usati dagli altri insegnanti qui al CLA. Per esempio, l'insegnante Simona, usa un metodo molto concentrato sulla grammatica e se potesse integrare nelle sue lezioni il metodo di Maurizio sarebbe un insegnamento ideale.

**Mei:** *Quando Maurizio fa lezione vi chiede di eseguire movimenti o fare delle attività performative. Cosa pensate di questo tipo di didattica?*

**Studente 4:** Non non ho mai sperimentato questa didattica prima. Ho una sensazione di novità e di sorpresa.

**Studente 5:** E' molto utile nell'uso pratico della lingua.

**Mei:** *Immaginate il momento in cui, usciti da questo corso, entrerete nell'università italiana. Quale metodo di insegnamento della lingua può aiutarvi ad integrarvi meglio nella vita dell'università?*

**Studente 6:** Il metodo di Maurizio, perché è un apprendimento in cui si impara in modo naturale dall'esperienza e si usa la lingua in un contesto quotidiano. Con il tempo cresciamo ed acquisiamo le capacità necessarie all'integrazione.

*Seconda classe* - Sei studenti su nove hanno dato la loro disponibilità.

Gli studenti della seconda classe riportano una sensazione di novità associata ad un senso di disorientamento e disagio rispetto al nuovo metodo. Facendo riferimento ai metodi di insegnamento sperimentati in Cina, basati sulla memorizzazione e l'apprendimento di nozioni grammaticali e lessicali, gli studenti affermano che le difficoltà trovate nel nuovo metodo sono legate al loro basso livello di italiano. Tuttavia, alcuni di loro esprimono una sensazione di fiducia nei confronti del nuovo metodo, affermando che a lungo termine avrà un'efficacia maggiore.

**Mei:** *Quali sono state le vostre sensazioni in queste prime due settimane di laboratorio?*

**Studente 1:** Mi sento molto disorientato.

**Mei:** *Perché?*

**Studente 1:** Perché il nostro livello di italiano è molto basso.

**Studente 2:** Non capiamo molte cose ed è difficile accettarlo.

**Studente 3:** In Cina il metodo di apprendimento della lingua è basato sulla memorizzazione. Invece qui il metodo è molto diverso.

**Studente 4:** Abbiamo sempre avuto un metodo tradizionale in Cina, e quando siamo arrivati qui il metodo è cambiato, quindi non è facile né veloce per noi entrare in questo metodo.

**Studente 5:** Questo nuovo metodo non ha problemi, ma se avessimo un livello di lingua più avanzato, l'apprendimento con questo metodo sarebbe più facile. Per esempio io riesco a capire quello che dice l'insegnante, ma ci sono altri studenti che hanno un livello di italiano elementare e che hanno molte difficoltà a comprendere.

**Mei:** *Prima avete parlato della differenza tra le metodologie usate in Cina e in Italia. Potreste spiegarmi queste differenze in modo più specifico?*

**Studente 3:** In Cina studiamo la grammatica e il vocabolario, e non facciamo tante attività come in questo metodo. Il loro modo di sviluppare la conoscenza degli studenti è diverso. In Cina il metodo è induttivo, mentre qui in Italia abbiamo provato un metodo deduttivo.

**Mei:** *Ora avete visto la differenza tra questi due metodi. Quale metodo secondo voi è il più efficace per l'apprendimento della lingua?*

**Studente 2:** A lungo termine il metodo che usa le *performing arts* ha un'efficacia migliore perché aiuta a memorizzare e ad applicare la lingua. Però, per il momento non siamo ancora abituati a questo metodo.

**Studente 6:** Perché questa è la prima volta che abbiamo incontrato questo metodo. Forse con l'aumento delle ore di pratica di questo metodo ci abitueremo.

*Terza classe* - Uno studente su quattro ha dato la sua disponibilità per parlare con Mei.

La studentessa intervistata riporta le opinioni del resto della classe riguardo il nuovo metodo, affermando che i compagni sono scontenti, perché hanno la sensazione di perdere tempo e non apprendere. La studentessa motiva questa visione negativa con l'abitudine dei compagni ad un diverso stile di insegnamento. Al contrario, la sua opinione del metodo è positiva, ed il suo atteggiamento rispetto ad esso è molto aperto, poiché sente che permette di scoprire il potenziale di

ogni studente. Vive l'apprendimento in maniera rilassata e sente di apprendere più efficacemente usando il corpo e vivendo situazioni realistiche.

**Mei:** *Quali sono state le tue sensazioni in queste prime due settimane di laboratorio?*

**Studente:** Alla maggior parte della nostra classe non piace questo metodo e alcuni dicono che stanno perdendo tempo. Sono più abituati al metodo usato in Cina, che è focalizzato sulla grammatica. Io mi sento abbastanza bene. Questo metodo mi dà la sensazione di vivere esperienze quotidiane. Mi fa sentire più rilassata. Sto imparando la lingua attraverso l'uso del corpo piano piano, a differenza del metodo usato in Cina, in cui mi vengono solo date le informazioni.

**Mei:** *Secondo te, gli altri studenti di questo gruppo preferiscono il metodo usato in Cina di cui mi hai parlato?*

**Studente:** Non è questione di preferire, ma di essere abituati. In fondo in Cina abbiamo appreso tramite quel metodo per più di venti anni a scuola, e per questo motivo pensiamo che se l'insegnante non ti dà le informazioni in quel modo, significa che non si impara.

**Mei:** *Ora che hai conosciuto questo nuovo metodo, cosa ne pensi?*

**Studente:** Io penso che si dovrebbe provare ad utilizzare questo metodo diverso, ormai siamo all'estero, non siamo più in Cina, e quindi se questa è l'offerta del corso dobbiamo accettare questo cambiamento. In realtà, secondo me, questi metodi occidentali hanno un approccio più umanistico rispetto ai metodi Cinesi. Permettono di scoprire le potenzialità di ognuno.

### 3.4.4 Il Focus Group

Il focus group è stato scelto come strumento di raccolta dati per il suo valore di tecnica di ricerca qualitativa, che permette di approfondire un tema o particolari aspetti di un argomento, attraverso un'intervista rivolta ad un gruppo di persone. La caratteristica e il pregio del focus group stanno proprio nell'interazione che si crea tra i partecipanti. Si tratta di un'interazione che può generare idee più ampie e profonde rispetto alla tecnica classica dell'intervista o del questionario. Attraverso questa interazione, come afferma Sabrina Corrao, i partecipanti possono esprimersi liberamente attraverso una forma consueta di comunicazione, la discussione tra "pari" e, allo stesso tempo, riescono a definire la propria posizione sul tema, confrontandosi con altre persone, mentre il ricercatore può distinguere le opinioni più o meno radicate. (Corrao, 2013)

Tenendo in mente queste caratteristiche, in questa ricerca, il focus group è stato condotto per raccogliere dati qualitativi dal punto di vista sia dei diversi insegnanti che degli studenti, che hanno partecipato insieme ad una conversazione che ha avuto come oggetto l'esperienza del laboratorio di lingua .

Le domande rivolte nel focus group hanno avuto l'obiettivo di approfondire degli aspetti particolari dell'apprendimento della lingua italiana attraverso le *performing arts* nel contesto del corso offerto dal CLA di Roma Tre agli studenti cinesi.

Dalla narrazione dell'osservatrice esterna Angela, si osserva il seguente processo del focus group:

All'inizio hai detto agli studenti in cinese che avresti chiesto a loro di parlare in cinese liberamente dell'esperienza del laboratorio che hanno seguito per l'apprendimento della lingua italiana. Poi hai detto che avresti tradotto per i docenti, in modo che potessero intervenire e dialogare. Poi hai chiesto agli studenti "Che cosa è più interessante e utile?". Una ragazza (della Classe 1, Fiona) ha detto che quello che gli è piaciuto era "il contesto, divertente e gioioso", che quindi era molto diverso da quello a cui è abituata lei.

Poi hai chiesto "Divertente, perché?" e la studentessa ha detto "Perché si faceva pratica".

Poi un insegnante ha chiesto "Questo metodo è utile?". Una studentessa ha detto "Sì, è utile, soltanto all'inizio c'è stata una difficoltà, e poi ho capito che questa esperienza della pratica era stata utile."

Perché loro hanno bisogno di un primissimo periodo in cui vengono almeno introdotti e non iniziare subito con il sistema teatrale, quando non hanno neanche un lessico grammaticale. Secondo loro sarebbe stato ottimo avere un primissimo periodo con un minimo di lessico base, un minimo di codice grammaticale, e poi iniziare il metodo teatrale.

Così la transizione da un metodo tradizionale a quello che usa le *performing arts* è troppo veloce, perché c'è molta differenza tra il metodo cinese e quello usato nel laboratorio. Infatti un altro studente (della Classe 1, Flavio) ha detto "C'è una differenza molto forte tra la didattica italiana rispetto a quella in Cina: la didattica sperimentata in Italia è senz'altro positiva, perché desta più interesse a studiare, dà maggiore motivazione a partecipare, e inoltre perché studiando delle frasi in un contesto, fa sentire e dà più piacere a partecipare, cioè non sono parole slegate ma dentro un contesto. Questo è utile perché aumenta il piacere di partecipare. Proprio nell'utilizzare le parole in un contesto sta la maggior differenza tra l'approccio provato qui in Italia e quello usato in Cina."

Poi un docente (Erika) ha chiesto agli studenti "Qual è stata la difficoltà". Allora una studentessa (della Classe 3, Natalia) ha detto: "All'inizio la metodologia era forse troppo diversa, infatti alcuni di noi non erano assolutamente d'accordo con questo sistema che impiega la metodologia teatrale, perché sembrava una perdita di tempo. Non avevano capito il motivo di imparare l'italiano in questo modo. Poi però piano piano abbiamo sentito che potevamo parlare trasmettendo i nostri pensieri, e questa è stata una cosa che abbiamo trovato molto utile. Cioè parlare esprimendo i nostri pensieri."

Poi è intervenuto un docente (Luca) che ha detto agli studenti: "Dovete capire che il ruolo del docente qui è diverso da quello del docente in Cina, perché qui il docente aiuta ad apprendere, perché per dare valore all'apprendimento lo studente deve proporsi, cioè non deve essere passivo".

Quando hai tradotto questo intervento agli studenti, loro erano tutti d'accordo e hanno tutti annuito. Poi Erika ha chiesto di nuovo "Voglio sentire una cosa negativa". Gli studenti hanno risposto che all'inizio veramente non capivano niente e quindi sentivano di avere bisogno di un po' più di tempo".

L'altro docente si è inserito di nuovo e ha detto: "L'altro elemento è che loro devono imparare a collaborare maggiormente tra di loro e con il docente. Cioè cambiare l'atteggiamento verso il docente, perché altrimenti si rimane nel vecchio schema frontale di lezione se lo studente non si propone, non chiede, cioè non collabora con la didattica del docente. Altrimenti si ritorna allo schema grammaticale, in cui io ti do il libro e tu impari." Poi lui ha detto che questa metodologia teatrale è appunto comunicativa, quindi favorisce ancora di più l'atteggiamento di comunicazione anche tra studente e docente.

Poi l'altro docente (Maurizio) è intervenuto dicendo un'altra cosa importante: "Loro sono un po' paralizzati dalla paura di sbagliare. Per paura di sbagliare non parlano, allora bisognerebbe lasciarsi andare".

### *Intervista a Maurizio Masella in seguito al Focus Group*

Dopo il focus group, il ricercatore ha fatto un'intervista a Maurizio per conoscere in modo più approfondito il suo punto di vista riguardo l'intero percorso svolto con gli studenti durante il laboratorio.



Nella prima parte del laboratorio i testi erano forniti da me, quindi erano testi pronti che loro potevano comprendere e agire. Invece nella seconda parte del laboratorio, gli studenti della terza classe sono stati chiamati a produrre dei testi con piccole differenze. Le altre due classi non hanno fatto delle produzioni loro. Ma dopo un mese dalla fine del laboratorio, gli studenti della Classe 1 hanno spontaneamente prodotto dei nuovi testi scritti da loro, che sono poi state le performance più interessanti. Secondo me l'intervista che hai scelto di fare agli studenti dopo il quarto incontro del corso era un problema per due motivi. Il primo secondo me era questo: gli studenti si trovano in un momento di forte shock culturale, e poi anche in classe questo shock si amplificava perché c'era anche uno shock didattico, cioè loro non erano assolutamente abituati a fare lezione in quel modo. Quindi oltre a non capire cosa stavo facendo, si sentivano anche molto in difficoltà, e non riuscivano ad entrare nel lavoro. Questo discorso però non vale per tutte le tre classi, perché come abbiamo visto, Classe 1 ha agito subito bene, però anche quella classe non capivano bene l'italiano, ma reagivano perché sono più pronti e forse perché in quella classe c'è maggiore concentrazione di conoscenze artistiche, e gli studenti sono più liberi e, in un certo senso più abituati a usare il corpo.

Il secondo motivo per cui secondo me non è stato buono fare l'intervista in quel momento, è legato al fattore culturale, che io ho notato nei cinesi in questi anni, cioè il fatto che loro sono abituati a delle regole ferree in classe, dove il professore deve essere sempre molto rispettabile, molto serio, perché per loro ha una certa posizione. In Italia per fortuna questa posizione non c'è. Nel momento in cui in classe si allentano le redini - forse è brutto dire questa cosa loro si trovano spiazzati, e ad un primo momento di spiazzamento può seguire facilmente un momento in cui, se le regole sono all'improvviso sospese, gli studenti reagiscono facendo quello che gli pare. E lì viene fuori il peggio, quello che abbiamo visto con l'esercizio della scrittura creativa, in cui ho sbagliato io, perché subito ho fatto loro scrivere dei testi, perché erano in grado di farlo, però gli studenti si sono comportati in modo infantile, raccontando storie in cui usavano parolacce e mettevano in mezzo me, raccontando la storia in cui io andavo in bagno, senza nessun rispetto, insomma delle cose che proprio non avevano... Poi li ho messi in riga e loro si sono scusati e hanno capito che non era quella la libertà che gli davamo. La libertà che gli davamo era quella di studiare, di trovare il proprio stile di apprendimento. E piano piano hanno capito questo. Hanno capito più o meno tutti.

Quando hanno cominciato a capire questo, siamo poi entrati nella seconda fase che era quella più produttiva. E' ovvio tu all'inizio recepisci e chiaramente noi facciamo fare un test agli studenti prima del corso e poi, alla fine del corso fanno l'esame B1. Anche se gli studenti passano l'esame B1, possono avere un livello B1 per quanto riguarda le abilità ricettive invece che produttive, perché è più facile imparare a leggere e a capire l'ascolto piuttosto che produrre, cioè io ti posso capire ma se devo parlare con quel livello linguistico è molto più difficile.

Quindi tenendo conto dei diversi livelli delle classi, quando siamo passati alla fase comunicativa, anche molto semplice, loro già erano in una condizione più chiara, avevano capito più chiaramente che il lavoro fatto nel laboratorio non era una perdita di tempo, ma che invece era stato preparato un terreno, e sul quel terreno loro hanno preso di più, perché hanno colto più occasioni. Gli studenti si sono resi conto all'improvviso di come usiamo questo passaggio. Riuscivano a dire delle piccole cose, anche a divertirsi, e ad usare semplicemente la lingua, il loro italiano. Questo dà una soddisfazione, dà una verifica, quando la classe si sente gratificata, perché oltre a vedere che riuscivano a farlo, alcuni studenti, come Lin o Luca, trovavano anche piacere nel risentirsi, nel fare, nel recitare.. lì è proprio fiorito il lavoro,.

La Classe 3 all'inizio era proprio difficile, perché lì hanno proprio preso coscienza di cosa stiamo facendo, per questo era importante fare questa ricerca finale con il focus group dopo, a distanza del tempo. Adesso quasi dopo un mese dalle mie lezioni, loro continuano con tutto quello che è necessario fare, poi sono sempre comunicativi, però adesso magari gli manca un po' questa cosa, perché si possono fare dei role play durante le lezioni però magari ora non hanno più il tempo per fare tutte queste cose, mettersi in gioco, usare creatività. Adesso devono preparare l'esame, ed è giusto così, allora a distanza di tempo loro hanno la possibilità di guardare al percorso che hanno fatto in modo più aperto.

### 3.4.5 Il feedback degli studenti

In questa ricerca, le schede di feedback sono state somministrate nei due contesti con gli obiettivi di aggiungere profondità di analisi all'interpretazione degli altri risultati qualitativi ottenuti, conoscere gli effetti del progetto proposto e raccogliere informazioni complesse riguardo l'esperienza vissuta dagli studenti dal loro punto di vista.

Nella parte della ricerca svolta in Cina, è stato chiesto agli studenti di compilare le schede di feedback subito dopo il laboratorio di *performing arts*. In Italia, invece, sono state compilate dopo lo svolgimento del focus group e delle performance finali.

Risultati delle schede di feedback in Cina:

I risultati delle schede di feedback degli studenti possono essere riassunti come segue:

Dei 10 studenti che hanno iniziato il corso di italiano solo 8 studenti lo hanno portato a termine poiché due studenti si sono ritirati dal corso perché non hanno passato l'esame di pre-iscrizione al corso in Italia.

Alla fine del corso è stato chiesto agli studenti di compilare delle schede di feedback sulla loro esperienza durante il corso, su parametri che andavano da 1 (scadente) a 5 (molto buono).

Le domande contenute nel questionario erano le seguenti:

Domanda 1. Stimolare la capacità creativa nella comunicazione linguistica - il 100% delle risposte è stato 5

Domanda 2. Comprensione della diversità culturale - il 100% delle risposte è stato 5

Domanda 3. Potenziamento delle capacità di comunicazione e di relazione interpersonale - il 100% delle risposte è stato 5

Domanda 4. Interazione e partecipazione al corso - il 100% delle risposte è stato 5

Sono stati inoltre richiesti agli studenti commenti e suggerimenti riguardo il corso. Il 12,5% degli studenti ha risposto in italiano, mentre l'87,5% ha risposto in cinese. E' importante sottolineare come il corso mirasse allo sviluppo di competenze comunicative di tipo relazionale e orale.

Da un'analisi dei questionari è possibile individuare alcune parole chiave; riportate nella seguente tabella con la loro frequenza:

parole chiave	numero di commenti
utile per comprendere la cultura	6
utile per l'associazione mnemonica di lessico/vocabolario	5
interessante	4
abilità comunicative	4
rilassante	3
nuovo metodo di insegnamento	2
avrei voluto che l'esperienza durasse più a lungo	2
apertura mentale	2
non necessariamente utile per l'esame	2

I risultati delle schede di feedback e dei commenti mostrano che tutti gli studenti considerano il corso un'esperienza molto positiva, in particolare in prospettiva interculturale. Tuttavia, due degli studenti hanno incluso nei commenti il fatto che questo corso non sia stato utile per l'esame.

Risultati delle schede di di feedback in Italia:

Le schede di feedback sono strutturate in base a quattro attività principali del laboratorio: scrittura creativa, telefono senza fili, specchio, performance. Per ogni attività il questionario include domande aperte e domande che richiedono un voto su una scala da 0 (assolutamente no) a 5 (assolutamente sì), sulla base dei quattro criteri che hanno guidato tutta la fase relativa al focus group.

#### Feedback dell'attività "Scrittura creativa"

Dalle risposte alla domanda "Che concetto avete del divertimento" si nota che gli studenti in seguito al laboratorio hanno acquisito un concetto di divertimento relativo ad un umorismo e una comicità leggeri, ovvero un concetto diverso da quello di "divertimento" che avevano mostrato nella prima attività di scrittura creativa, legata a situazioni negative o che includevano episodi spiacevoli o violenti.

Alla domanda riguardo la conoscenza interculturale "Noti una differenza tra il tuo modo, come cinese, di concepire il divertimento, il bello e il brutto, rispetto agli italiani?" gli studenti hanno

risposto con un voto di media di 3,74 corrispondente a “più sì che no”, dimostrando che gli studenti ritengono che esistano delle differenze culturali tra Cina e Italia.

Alla domanda riguardo il coinvolgimento emotivo “C’è stata una partecipazione emotiva”, gli studenti hanno risposto con un voto di media di 3,63 corrispondente a “più sì che no”.

#### Feedback dell’attività “Telefono senza fili”

Dalle risposte alla domanda “E’ più importante dire una parola corretta oppure divertirsi in questo gioco?” la metà degli studenti ha risposto che l’obiettivo del gioco è quello di divertirsi, mentre l’altra metà ha risposto il contrario, ad eccezione di uno studente che ha risposto che entrambi gli scopi sono importanti.

Alla domanda “Dalla parola finale sbagliata come si può arrivare ad un arricchimento di conoscenze?” tutti gli studenti hanno risposto che la parola errata che può essere esito del gioco permette di migliorare la memorizzazione della forma corretta della parola originale.

Alla domanda riguardo la conoscenza interculturale “Attraverso l’analisi di questa esperienza riesci a vedere una differenza nel modo di apprendere tra cinesi e italiani?” gli studenti hanno risposto con un voto di media di 3,84 corrispondente a “più sì che no”.

Alla domanda riguardo i canali percettivi “Hai preso coscienza della difficoltà di una comunicazione solo uditiva” 7 studenti hanno risposto in modo affermativo.

#### Feedback dell’attività “Specchio”

Alla domanda “Cosa pensi di questo esercizio, è utile? Perché?” 11 studenti hanno risposto che l’esercizio è utile per la memorizzazione e per la comprensione profonda della lingua e per favorire uno stato di rilassamento e gioia. 6 studenti hanno risposto in modo negativo, di cui quattro non hanno aggiunto motivazioni, uno studente ha scritto “è noioso”, uno studente ha scritto “perché quando la persona che mi suggerisce il movimento non è in grado di esprimersi, mi mette in difficoltà nell’imitazione, limitando il mio apprendimento”

Alla domanda “Cosa ti riesce più difficile?” e “Esprimere o imitare la performance dell’altro?” gli studenti hanno risposto che hanno trovato maggiore difficoltà nell’integrare la parola al movimento in questo esercizio. Inoltre 5 studenti hanno risposto di aver avuto maggiore difficoltà nell’imitare, mentre 3 studenti hanno risposto di aver avuto maggiore difficoltà nell’esprimere. Uno studente ha risposto “entrambi”.

Alla domanda riguardo la conoscenza interculturale “Attraverso l’analisi di questa esperienza riesci a vedere una differenza nel modo di apprendere tra cinesi e italiani?” gli studenti hanno risposto con un voto di media di 3,79 corrispondente a “più sì che no”.

Alla domanda riguardo la competenza comunicativa “Attraverso questa esperienza sei riuscito a

migliorare la tua competenza comunicativa?” gli studenti hanno risposto con un voto di media di 3,26 corrispondente a “più sì che no”.

Alla domanda riguardo i canali percettivi “Se sì, questo miglioramento è dovuto all’uso della percezione visiva oltre a quella uditiva?” gli studenti hanno risposto con un voto di media di 3,21 corrispondente a “più sì che no”.

Alla domanda riguardo il coinvolgimento emotivo “Ti sei sentito coinvolto emotivamente nel tentativo di riuscire ad esprimerti e ad ascoltare altro?” gli studenti hanno risposto con un voto di media di 2,68 corrispondente a “più sì che no”.

#### Feedback dell’attività “Performance”

Nella domanda “Che cosa è rimasto difficile nel fare la performance?” il 79% degli studenti ha scelto l’opzione “memorizzare le parole”, il 58% ha scelto l’opzione “curare la prosodia”, il 10% ha scelto l’opzione “usare la gestualità”.

Alla domanda riguardo i canali percettivi “Secondo te hai utilizzato i tuoi canali percettivi per aiutarti a fare la performance?” tutti gli studenti hanno risposto in modo affermativo e, in particolare, l’84% ha scelto l’opzione “udito”, il 68% ha scelto l’opzione “vista”, il 47% ha scelto l’opzione “tatto”, mentre due studenti hanno scelto l’opzione “altro” specificando “capacità di immaginazione” e “capacità di empatia”.

Alla domanda riguardo la conoscenza interculturale “Attraverso l’analisi di questa esperienza riesci a vedere una differenza nel modo di comunicare tra cinesi e italiani?” gli studenti hanno risposto con un voto di media di 3,95 corrispondente a “più sì che no”.

Alla domanda riguardo la competenza comunicativa “Attraverso questa esperienza sei riuscito a migliorare la tua competenza comunicativa?” gli studenti hanno risposto con un voto di media di 3,63 corrispondente a “più sì che no”.

Alla domanda riguardo il coinvolgimento emotivo “Ti sei sentito coinvolto emotivamente nel tentativo di riuscire ad esprimerti in modo coerente al ruolo assegnato?” gli studenti hanno risposto con un voto di media di 3,37 corrispondente a “più sì che no”.

#### Domande conclusive

Alla domanda riguardo i quattro criteri sulla esperienza complessiva del laboratorio “Dopo aver analizzato tutte le esperienze fatte, che grado di apprendimento dai alla capacità comunicativa, alla conoscenza interculturale e al coinvolgimento emotivo personale? Nel complesso che grado di apprendimento senti di aver aggiunto rispetto la lingua italiana?” gli studenti hanno risposto all’opzione competenza comunicativa con un voto di media di 2,89 corrispondente a “più sì che no”; hanno risposto all’opzione competenza interculturale con un voto di media di 3,68 corrispondente a

“più sì che no”; hanno risposto all’opzione coinvolgimento emotivo con un voto di media di 3,26 corrispondente a “più sì che no”; hanno risposto alla opzione canali percettivi con un voto di media di 3,58 corrispondente a “più sì che no”.

### 3.4.6 L'osservazione

L'osservazione è uno strumento particolarmente rilevante nel metodo della Grounded Theory che richiede l'uso di dati che siano radicati, e quindi più ampi e affidabili. Questo strumento consiste in un comportamento specifico di attenzione ad un particolare evento, attraverso uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico, che tende a mettere a fuoco ciò che l'osservatore ritiene più rilevante in relazione ai suoi interessi, alle sue motivazioni, alle ragioni che hanno promosso la rilevazione dei dati. (Mantovani, 1995)

L'osservazione nella ricerca pedagogica è sempre un processo selettivo: la scelta di cosa guardare è guidata dagli obiettivi della ricerca e dalla prospettiva teorica di riferimento. In questa ricerca, i dati raccolti tramite l'osservazione consistono dei diversi punti di vista delle persone coinvolte in questa fase: gli insegnanti, i dipendenti del CLA e un'osservatrice esterna al CLA. Poiché conoscevano gli studenti e non hanno preso parte al laboratorio, queste persone hanno offerto un punto di vista particolare sul fenomeno osservato, per loro totalmente nuovo.

L'osservazione, che ha avuto luogo durante la performance finale degli studenti, è stata guidata da quattro criteri proposti dal ricercatore: competenza comunicativa, coinvolgimento emotivo, conoscenza interculturale, canali di percezione.

Durante le performance finali degli studenti presso il CLA, i cinque insegnanti e gli impiegati del CLA hanno appuntato le loro annotazioni in merito. Ad Angela (osservatrice esterna) è stato chiesto di fare osservazione in modo libero. Di seguito sono riportate le loro annotazioni.

*Simona*

L'osservazione di Simona, docente di lingua italiana, è basata sull'analisi delle cinque scene guidata dai quattro criteri suggeriti.

Scena "Giufà": Posizioni e gesti curati, percezione dello spazio, attenzione alla pronuncia e al tono, normalmente difficile per gli studenti cinesi.

Scena "La famiglia": Cura delle parole, lessico, espressioni tipiche italiane, competenza comunicativa elevata.

Scena "Buongiorno principessa": tentativo di comunicare notevole, nonostante le difficoltà.

Scena "La famiglia con Erika": Gestualità interessante e coinvolgente, espressioni italiane bene usate. Originali e simpatici.

Scena "In aereo": la capacità comunicativa e il coinvolgimento sono elevatissimi, sono stati inseriti modi di fare e di dire italiani. Hanno abbracciato in pieno l'italianità, in una prospettiva

interculturale avanzata.

### *Lidia*

L'osservazione di Lidia, docente di lingua italiana, è basata sull'analisi di alcune scene guidata dai quattro criteri suggeriti.

Scena "Giufà": Livello più basso di competenza comunicativa

Scena "Buongiorno principessa": Più complicato ma sono state bravissime perché era la scena più difficile! Le studentesse sono state coraggiose!

Scena "In aereo": Ottimo.

### *Elisabetta*

L'osservazione di Elisabetta, impiegata del CLA, è basata sull'analisi delle scene guidata dai quattro criteri suggeriti, in base ad una tabella creata da lei con le seguenti caratteristiche: D discreto B buono, O ottimo E eccellente.

	Competenza comunicativa	Conoscenza interculturale	Coinvolgimento emotivo	Canali di percezione
1° gruppo	B	D	D	D
2° gruppo	B	B	B	B
3° gruppo	D	D	D	D
4° gruppo	O	O	O	O
5° gruppo	E	E	E	E

### *Serenella*

L'osservazione di Serenella, impiegata del CLA, è basata sulla analisi di alcune scene guidata dai quattro criteri suggeriti.

Scena "Giufà": buono/ottimo

Scena "La famiglia": grande capacità comunicativa e grande sforzo. Bene uscito di entrare nella parte con elementi di comunicazioni comica

Scena "Buongiorno principessa": insufficiente

Scena "La famiglia con Erika": improvvisazione perfetta

### *Daniele*

L'osservazione di Daniele, docente di lingua italiana, è basata sull'analisi di ogni criterio in una valutazione complessiva di tutte le performance.

Competenza comunicativa: Nei limiti della drammatizzazione proposta, la competenza



comunicativa è sufficientemente adeguata.

Conoscenza interculturale: Non sembrano emergere elementi significativi che denotino una soddisfacente conoscenza interculturale.

Coinvolgimento emotivo: Il coinvolgimento emotivo è piuttosto alto e denota una partecipazione sentita e un lavoro di preparazione intenso e serio.

Canali percettivi: I canali percettivi e gli elementi di comunicazione non verbale sono attivi e riescono a coinvolgere emotivamente lo spettatore; particolarmente attivi sono il linguaggio parafernale (ritmo, intonazione) e quello cinesico (gesti, mimica facciale).

### *Angela*

Assistendo alle diverse performance ho notato che quelli che avevano più facilità nel parlare e nell'entrare in dialogo tra di loro, erano gli studenti del gruppo che aveva memorizzato nomi di oggetti concreti. Ho parlato con Maurizio e lui era d'accordo, infatti il contesto lo aveva suggerito lui, includendo parole come "tappeto", "televisore", cioè oggetti concreti. Anche l'ultimo gruppo che ha fatto il testo completamente nuovo, parlava di acqua, cioè una cosa concreta. Mentre, stranamente, quasi per assurdo (ma succede a tutti, succederebbe anche a me se andassi in Cina), quelli che avevano più difficoltà hanno scelto un testo da leggere (testo "Buongiorno Principessa"), pensando che con il testo scritto davanti fosse più facile parlare e fare il dialogo, ma alla fine è risultato più difficile. E' più facile parlare con delle cose che hai creato tu. Con le parole che hai creato tirandole fuori da tutta una serie di prove che hai fatto, e soprattutto sono oggetti concreti. Infatti Maurizio ha osservato che la terza classe ha rappresentato una situazione sperimentata in classe, quindi loro ricordavano i nomi del tappeto, del televisore e dell'acqua.

### 3.4.7 Il diario

La ricerca ha utilizzato lo strumento qualitativo del diario per annotare tutte le osservazioni fatte dal ricercatore prima dell'inizio della lezione (e in alcuni casi durante le lezioni), con lo scopo di raccogliere tutte le evoluzioni relative a questi comportamenti. Tali annotazioni, sono state fatte in tre diversi momenti, relativamente distanti fra loro, e sono poi state utilizzate per comporre l'*early memo* nella fase dell'analisi.

Il diario è stato utilizzato solo nella parte della ricerca svolta presso il CLA, in Italia.

#### *Fase precedente all'intervento*

- Gli studenti arrivano 10 minuti prima dell'inizio della lezione e chiacchierano tra di loro sul costo dei cellulari e di internet.
- Sono interessati all'esito del pre-esame e chiedono alla docente la classe in cui sono stati inseriti in base ai risultati ottenuti nei test.
- Durante tutto l'incontro le insegnanti usano esclusivamente la lingua italiana.
- Quando si fa l'appello alzano la mano ma non sono abituati a dire "presente".
- L'insegnante usa molti movimenti ed espressioni, ad esempio quando indica il numero "sette" con le dita della mano, per fare capire "aula numero sette", una ragazza cinese fa il gesto cinese che indica il "sette" unendo insieme le punte delle dita, ma dice in cinese sottovoce al compagno di classe "forse agli italiani non piace questo gesto". (in cinese il gesto corrispondente al numero "sette" è uguale al gesto della "mano a tulipano", che in italiano accompagna le domande e che in questo caso poteva essere interpretato come una risposta sgarbata dello studente all'insegnante).
- Nelle presentazioni metà della classe si presenta con il nome italiano che gli studenti hanno scelto per se stessi, mentre l'altra metà si presenta con il nome cinese originale.
- Gli studenti iniziano immediatamente ad imitare i gesti con cui l'insegnante accompagna le parole per spiegarne il significato. Ad esempio, quando l'insegnante dice "andiamo" e muove spontaneamente le braccia verso se stessa, gli studenti ripetono il gesto, ma non la parola "andiamo". A quel punto l'insegnante sottolinea che gli studenti non devono ripetere il gesto, ma solo la parola, per memorizzarla.
- Quando una ragazza non riesce a rispondere all'insegnante, cerca di chiedere agli altri studenti un aiuto o usa il dizionario, senza cercare altri canali comunicativi.

## *Fase d'intervento*

### Classe 1

2015/1/22

- Tutti studenti arrivano in orario
- Prima della lezione gli studenti chiacchierano tra loro dei problemi di sicurezza in Italia, ad esempio parlano del fatto che la borsa di uno degli studenti è stata rubata.
- La studentessa Eva si aiuta con gli appunti per rispondere alla domande dell'insegnante ma quando l'insegnante le chiede improvvisamente, in italiano, quale sia il suo nome cinese, non riesce a rispondere.
- La studentessa Fiona risponde guardando l'insegnante, senza l'aiuto degli appunti, e risponde facilmente e in maniera fluida alla domanda posta all'improvviso.
- Gli studenti Bi Jing e JinJin hanno un miglioramento evidente quando si fa il cerchio e dopo l'attività di movimento e musica: mostrano una maggiore sicurezza e interesse nell'esprimersi e la lingua diventa più fluida.
- Nel cerchio, lo studente Chen fa errori linguistici ma si sente meno sotto giudizio, ha più fiducia in sé ed è più attivo.

2015/2/5

- 8 studenti arrivano in orario, 1 studente arriva in ritardo, mentre 2 studenti sono assenti. Prima della lezione gli studenti parlano di come fare l'assicurazione e il permesso di soggiorno. Chiedono informazioni a Mei.
- Gli allievi parlano in modo molto fluido con il movimento, a parte Sun Jin che segue solo il movimento ma non parla.

2015/3/6

- Prima della lezione tutti gli studenti parlano tra di loro eccetto SunJin.
- Wen ha cambiato il suo nome e vuole che gli altri studenti lo chiamino con il nome italiano Enzo invece del suo nome cinese "Wen".

### Classe 2

2015/1/22

- Tutti gli studenti arrivano in orario.
- Prima della lezione gli studenti chiacchierano di quello che faranno dopo la lezione. Sono state osservate le seguenti conversazioni: "Andiamo a pranzare? In Cina pranziamo alle 11:00, ma

gli italiani pranzano alle 13:00”, “dov’è la mensa?”

- Durante la lezione gli studenti chiedono alla studentessa più brava in italiano di tradurre in cinese le cose che non capiscono.
- Gli studenti non sono abituati a guardare negli occhi quando si comunica, e spesso durante le interazioni con gli insegnanti guardano il foglio.
- La classe all’inizio risulta separata in due gruppi: alcuni studenti rispondono alle domande dell’insegnante, mentre altri studenti guardano il dizionario.
- Dopo lo svolgimento di attività ludiche che fanno uso di movimento e musica l’atteggiamento degli studenti e le dinamiche della classe cambiano.
- Prima gli studenti di livello più basso cercano un aiuto per le risposte da quelli di livello più alto, ma dopo queste attività iniziano ad esprimersi anche facendo errori linguistici. Mentre inizialmente la classe seguiva una struttura “a piramide” in cui una studentessa più brava aiuta tutti gli altri studenti, successivamente è diventata “un cerchio”, in cui gli studenti iniziano ad aiutarsi a vicenda e sono meno dipendenti dalla traduzione.

*2015/1/23*

- 8 dei 10 studenti arrivano in ritardo
- Prima dell’inizio della lezione gli studenti chiacchierano dell’esame di italiano che sosterranno dopo il corso dicendo che in Cina chi ha più soldi supera l’esame, e si chiedono se in Italia sia lo stesso. La classe ringrazia “la migliore studentessa” per aiutarli durante le lezioni e le danno il soprannome “xue ba” (secchiona)

*2015/2/5*

- 5 studenti arrivano in tempo, 3 sono in ritardo, e 1 studente è assente.
- Prima dell’inizio della lezione gli studenti parlano del giorno in cui sono andati all’ufficio immigrazione e hanno preso loro l’impronta digitale per la richiesta del permesso di soggiorno.

*2015/3/6*

- 8 studenti arrivano in tempo e 1 studente è assente.
- Per la prima volta quando Mei chiede “Come state?” rispondono “Bene, e tu?” Parlano se andare alla scuola cinese per trovare un lavoro part time per insegnare cinese.

Classe 3

*2015/1/22*

- Gli studenti arrivano tutti a lezione in ritardo: solo 4 degli 8 studenti sono in classe.
- Mentre parlano con l’insegnante, lo guardano. Il loro livello di italiano è più alto rispetto a quello delle altre due classi.

*2015/1/23*

- Gli studenti arrivano tutti in anticipo e parlano dello sciopero e della manifestazione che si svolge quel giorno a Piazza Vittorio. Si chiedono se Maurizio sia vegetariano.
- Gli studenti hanno prodotto dei testi creativi basati però su temi “negativi”. Uno dei testi descriveva una situazione in cui lo studente più debole della classe veniva picchiato dagli altri studenti. Un’altro testo descriveva una situazione in cui ad una persona erano stati rubati i soldi. In fine, un testo aveva come protagonista l’insegnante stesso che, quando è in bagno, scopre che la carta igienica è finita.

*2015/2/5*

- 5 allievi arrivano in orario, mentre uno studente è assente.
- Prima della lezione gli studenti parlano, e Mia propone di creare un gruppo su Wechat, perché altre due classi hanno già creato dei gruppi su chat per comunicare e hanno organizzato delle passeggiate per Roma, invece questa classe non ha ancora fatto questo genere di attività. Matteo e Natalia parlano del ritmo d’apprendimento della classe dicendo che pensano che sia troppo lento. Lin si chiede come gli italiani riescano a distinguere tra loro cinesi, coreani e giapponesi.

*2015/3/6*

- 4 allievi arrivano in orario, mentre due studente è assente.
- Prima della lezione gli studenti parlano del tempo a Roma, in cui fa freddo e piove, non come nella Cina del nord, ma come nella Cina del sud (metà degli studenti viene dalla Cina del nord e metà viene dalla Cina del sud).

### 3.5 L'analisi delle esperienze sul campo

La codifica, che verrà descritta in questo paragrafo, ha permesso di comprensione delle le esperienze sul campo. Secondo la Grounded Theory, la codifica è la chiave per capire il legame tra i dati raccolti e l'interpretazione dei dati. (Charmaz, 2006: 59-90) Questa analisi centrata sul processo di codifica dei dati ha guidato la mia analisi qualitativa.

Per l'analisi qualitativa è stato utilizzato un software dedicato all'analisi computerizzata dei dati, NVivo 11<sup>28</sup>, software che ha contribuito ad attribuire all'indagine qualitativa i caratteri di affidabilità, credibilità, trasparenza ed attendibilità.

A proposito di questo software, Lucia Cappola ne descrive il ruolo nel lavoro di analisi come segue:

*“Le funzioni base del programma si coniugano con le componenti chiave di un qualsiasi processo di ricerca che richiama l'approccio qualitativo: permettono una sistematizzazione metodica dei materiali di ricerca, forniscono delle distinte ed efficaci procedure per la loro esplorazione e analisi, facilitano la visibilità di ogni fase del processo analitico, aiutano a organizzare i resoconti della ricerca e la loro rappresentazione. Chiaramente, tutto ciò che riguarda il contenuto di un tale processo – dalle tematiche prese in considerazione alle teorie interpretative, dalla comprensione di una questione di ricerca ai significati impliciti nei materiali, etc. – attiene più propriamente alle molteplici opzioni metodologiche che il ricercatore mette in campo. L'uso di Nvivo non significa l'adesione a una teoria, né comporta la condivisione di un metodo, al contrario richiede una conoscenza metodologica di base per selezionare, secondo le proprie esigenze, le funzioni in esso incorporate, per facilitare il lavoro di analisi e la rappresentazione del proprio oggetto di studio, per mantenere traccia e rendere esplicite le procedure impiegate.”* (Coppola, 2010: 61)

Qui di seguito, vi riporto questo processo, attraverso la strategia Grounded Theory per l'analisi dei dati, che comprende tre fasi: la codifica iniziale, la codifica focalizzata e la codifica teorica.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Per formarmi all'utilizzo del *software* ho frequentato, per cinque giornate, la XII edizione del Corso NVivo. Prospettive e problematiche dell'analisi qualitativa con particolare riferimento alla *Grounded Theory*', organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione, di Roma Tre.

<sup>29</sup> Per formarmi all'analisi dei dati attraverso la metodologia della Grounded Theory, ho frequentato, per chiunque giornate, l'International Summer School on Grounded Theory and Qualitative Methods, in cui i processi di analisi sono stati guidati dalla Prof.ssa Kathy Charmaz e dal Prof. David Altheide.

### 3.5.1 La codifica iniziale

La codifica iniziale è guidata dalla seguente domanda: “Con quali obiettivi vengono usati questi dati di ricerca?” che prende spunto dalla domanda formulata da Glaser “*What is this data a study of?*” (Glaser, Strauss, 1967)

Per cominciare, ho riportato tutti i dati grezzi in NVivo e ho conseguentemente creato una cartella per ogni strumento di ricerca utilizzato, ovvero, rispettivamente in video, osservazione, intervista, focus group, feedback dagli studenti, questionario (Figura 5).

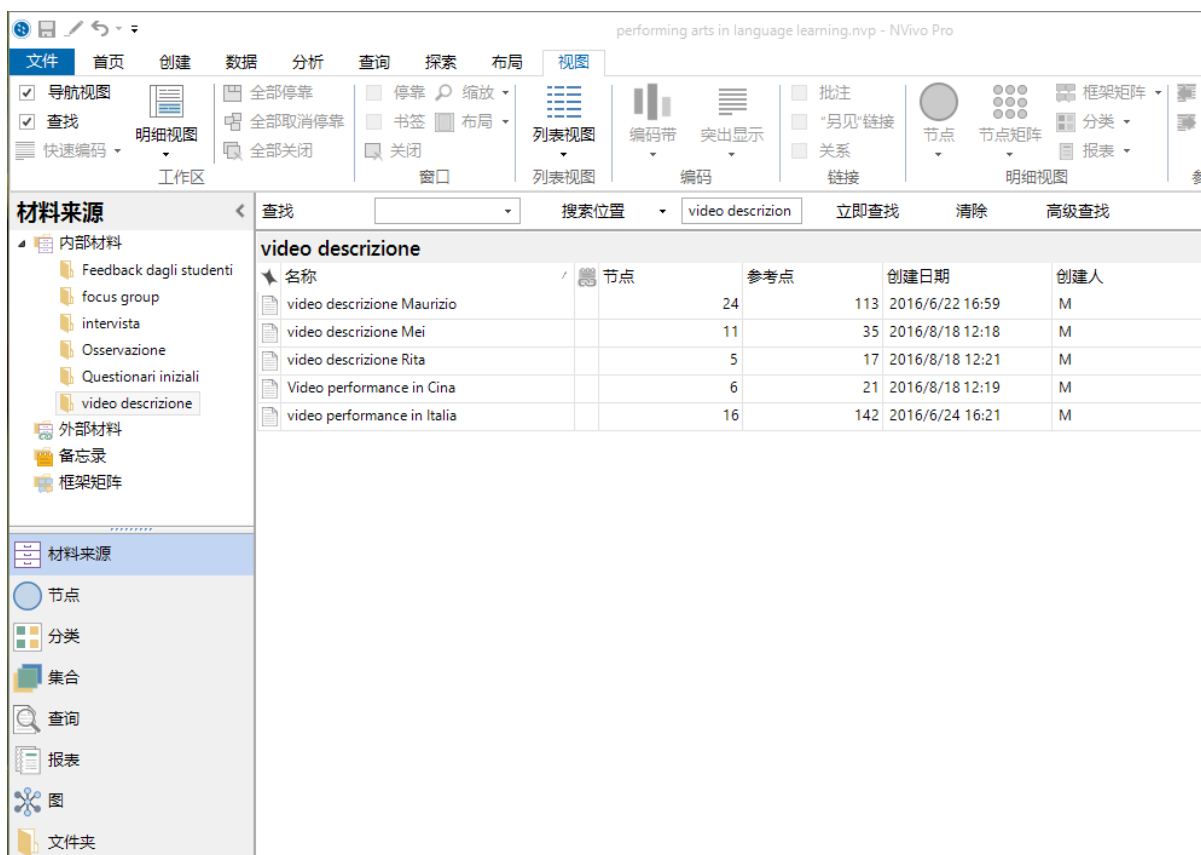


Figura 5

Successivamente, guidata dagli obiettivi della ricerca, ho codificato i dati creando dei “*free node*”. Il termine “*node*”, in NVivo, indica un tema, un concetto o argomento messo in campo dal ricercatore durante la lettura e l’esplorazione del contenuto dei materiali di ricerca; *free node* è un nodo libero, non collegato ad altri nodi. Ogni nodo libero corrisponde a una etichetta, alla quale è collegato il testo che l’ha generata.

I risultati di ricerca relativi al processo di denominazione dei nodi sono ampi e consistenti: ogni documento è stato analizzato riga per riga. In questa sede, propongo due esempi di codifica iniziale,

il primo relativo alla cartella video (esempio 1), il secondo alla cartella focus group (esempio 2).

### Esempio 1

Nella parte dei video lo scopo di codificazione è sapere come gli studenti apprendono la lingua italiana attraverso le *performing arts*, e ho creato un protocollo da tre punti di vista<sup>30</sup>:

1. dell'insegnante che dà le istruzioni;
2. degli studenti che reagiscono di conseguenza;
3. dei conseguenti cambiamenti manifestati dagli studenti.

Durante questa parte del processo di codificazione il focus principale consiste dunque nella descrizione delle azioni osservate, in modo da essere più autentiche possibile rispetto ai dati grezzi.

Di seguito, l'illustrazione di un esempio di codificazione (figura 6)

Performance in Italia

negli occhi)

Rita: oh no, non bevo questa marca (guardandola negli occhi) Può cambiare con un'altra marca?

Fiona: mi dispiace, non c'è un'altra marca, c'è solo questa. (inclinandosi verso Rita e guardandola negli occhi)

Rita: bevo solo questo

Fiona: Ok (facendo un inchino con espressione scocciata. Si gira) Mammamia! (sottovoce, scuotendo le mani con impazienza). (Verso Stefano) Stefano Stefano! (continuando con il gesto italiano delle mani raccolte "a tulipano" in segno di domanda. Poi con entrambe le mani verso se stessa lo invita a raggiungerla)

Sofia: (Guardando Stefano e alzando le braccia) Facciamo una foto

JinJin: Insieme, insieme (guardando Stefano e invitandolo con gesto, poi prende il cellulare e imita il gesto di farsi un selfie. Tutta la classe ride)

Stefano: (Raggiunge Fiona correndo)

Fiona: Oddio (scutendo le mani verso il suo viso), la signora vuole l'acqua

稳定持续

gli studenti producono i testi di fantasia

gli studenti reagiscono l'imprevisto in modo spontaneo

gli studenti usano la comunicazione non verbale

gli studenti stabiliscono contatto visivo

gli studenti reagiscono le proposte in modo espressivo

gli studenti esprimono con i gesti italiani

gli studenti reagiscono

figura 6

<sup>30</sup> La suggestion di protocollo è stata data dal prof. David Altheide durante la nostra conversazione alla Summer School.



Come dimostrato nella figura 2, i nodi liberi “gli studenti esprimono con i gesti italiani” sono codificati dalla descrizione del video di performance in Italia “(Verso Stefano) Stefano Stefano! (continuando con il gesto italiano delle mani raccolte “a tulipano” in segno di domanda.)”. Questo gesto, caratteristico della comunicazione non verbale italiana, è usato in Cina per indicare il numero “sette”. Nel video si osserva lo studente usare questo gesto rivolto verso il suo interlocutore per sottintendere una domanda, proprio come accade nella comunicazione italiana.

## Esempio 2

Nelle cartelle come intervista, focus group, osservazione, i nodi vengono estratti dal concetto centrale presente in ogni dato, attraverso una comprensione globale che prende in considerazione il contesto in cui il dato è prodotto e la provenienza del dato. In questo modo il nodo risulta il più autentico possibile rispetto al testo originale. Di seguito, l'illustrazione di un esempio di codificazione (Figura 7).

Figura 7

Come dimostrato nella figura 3, il *free note* “gli studenti integrano elementi culturali italiani nella comunicazione” è codificato dall’osservazione del focus group, durante il quale un insegnante dice “Nella scena “In aereo”, la capacità comunicativa e il coinvolgimento sono elevatissimi, sono stati inseriti modi di fare e di dire italiani. Hanno abbracciato in pieno l’italianità, in una prospettiva interculturale avanzata.”. Dal punto di vista di un docente di italiano, l’insegnante ha osservato la scena creata e performata dagli studenti, dal titolo “in aereo”. Nella scena, ricca di iterazioni tra gli studenti, sono stati utilizzati elementi caratterizzanti della comunicazione italiana (espressioni e gesti) e sono state mostrate le differenze tra la cultura cinese e quella italiana. La scena infatti aveva luogo in un aereo durante un volo da Pechino a Roma, in cui comparivano personaggi cinesi e italiani, e venivano accentuate le loro diversità. Dal punto di vista dell’insegnante, questo dimostra che gli studenti abbiano adottato una prospettiva interculturale comprendendo appieno la cultura e la comunicazione italiana, e integrando elementi culturali italiani nella comunicazione.

Grazie all’utilizzo del NVivo, finita la fase di codifica iniziale, è possibile, osservando la frequenza dei nodi, capire la direzione della ricerca successiva, ovvero la codifica focalizzata.

### 3.5.2 La codifica focalizzata

Nella fase di codifica focalizzata, i nodi più importanti e frequenti sono utilizzati per classificare, comparare e sintetizzare. Durante il processo di codifica focalizzata, scegliamo quei nodi iniziali che sembrano più utili e li usiamo per confrontare e approfondire i dati. (Charmaz, 2006: 42 -59)

节点			
名称	材料来源	参考点	
gli studenti stabiliscono contatto visivo		5	63
gli studenti reagiscono alla proposta in modo espressivo		5	59
l'insegnante propone dei movimenti in associazione alla lingua		3	51
gli studenti esplorano la lingua italiana attraverso i canali percettivi		5	44
gli studenti reagiscono sorridendo		5	38
gli studenti integrano elementi culturali italiani nella comunicazione		3	31
gli studenti usano la comunicazione non verbale		2	27
gli studenti si sentono liberi di esprimersi		8	25
gli studenti dichiarano di trovare piacere nella novità		5	20
gli studenti parlano interagendo con la realtà concreta		4	16
gli studenti sentono che l'esperienza è utile per l'acquisizione della lingua		4	16
gli studenti reagiscono all'imprevisto in modo spontaneo		5	15
gli studenti rispondono attivamente alle attività proposte		4	15
gli studenti si esprimono con i gesti italiani		3	13
gli studenti esplorano le sfide tramite tentativi		5	12
l'insegnante usa la comunicazione non verbale		2	12
gli studenti dichiarano di avere disorientamento all'inizio		3	11
gli studenti dichiarano di aver studiato con apertura mentale		4	10
l'insegnante permette l'esplorazione tramite tentativi		3	10
l'insegnante propone l'uso della mimica		2	9
gli studenti osservano con attenzione		2	9

figura 8

Nella figura 8 si possono notare i nodi con maggiore frequenza. L'analisi di questi nodi più frequenti e quindi più significativi, ha guidato la direzione della fase di codifica focalizzata, indirizzandola verso due principali dimensioni: quella del contesto di apprendimento e quella della motivazione degli studenti. Di seguito riporto due esempi di analisi.

Il *node* “gli studenti stabiliscono contatto visivo”, che ha una frequenza più alta, descrive l'azione di guardarsi negli occhi durante la comunicazione. Questa azione rappresenta una novità per gli studenti cinesi, che, nel loro abituale contesto comunicativo in Cina, non stabiliscono un costante contatto visivo con il loro interlocutore, specialmente quando ha con lui un rapporto formale. Un altro nodo che ha una frequenza molto alta è “gli studenti integrano elementi culturali italiani nella comunicazione”. La frequenza di questi due nodi, che li rende più significativi, ha guidato la

direzione della fase di codifica focalizzata, portandomi a porre la mia attenzione sul contesto di apprendimento interculturale.

Un altro esempio di analisi di nodi significativi è quello del paragone di vari nodi con frequenza media ed un rapporto consequenziale tra loro. I nodi “gli studenti dichiarano di avere disorientamento”, “gli studenti sentono di perdere tempo all’inizio”, “gli studenti esplorano le sfide tramite tentativi” e “gli studenti si sentono utile per acquisizione della lingua” dimostrano che l’esperienza vissuta attraverso le performing arts rappresenta inizialmente una sfida per gli studenti. Successivamente, gli studenti interagiscono con entusiasmo con le attività proposte dagli insegnanti, esplorando e superando i loro limiti, e alla fine sentono che questa esperienza è stata utile per il loro apprendimento. Questa analisi dei nodi mi ha portato a porre la mia attenzione sull’atteggiamento positivo degli studenti nei confronti delle sfide.

Dopo aver svolto l’analisi dei nodi più frequenti, avendo ora capito la direzione della ricerca, ho creato un sistema di categorie di codifica, attraverso la codifica focalizzata di I livello e di II livello di astrazione. Questo processo di astrazione è stato guidato dalla domanda della ricerca “Come l’applicazione delle *performing arts* ha influenzato il percorso di apprendimento degli studenti cinesi?”

La codifica focalizzata di I livello di astrazione ha generato dei *tree nodes* che sono nodi albero rappresentati da etichette (figura9) a partire dai *free notes*, che rappresenteranno dei rami. Un esempio del processo di codifica focalizzata di I livello è visibile nella figura 9, in cui il *tree node* “acquisizione di competenza interculturale” contiene i *free node*: “gli studenti dichiarano di comprendere gli elementi interculturali”, “gli studenti parlano interagendo con la realtà concreta”, “gli studenti reagiscono le proposta in modo espressivo”, “ gli studenti integrano elementi culturali italiani nella comunicazione”, “gli studenti esprimono con i gesti italiani”, “gli studenti stabiliscono contatto visivo”, “gli studenti usano la comunicazione non verbale”.

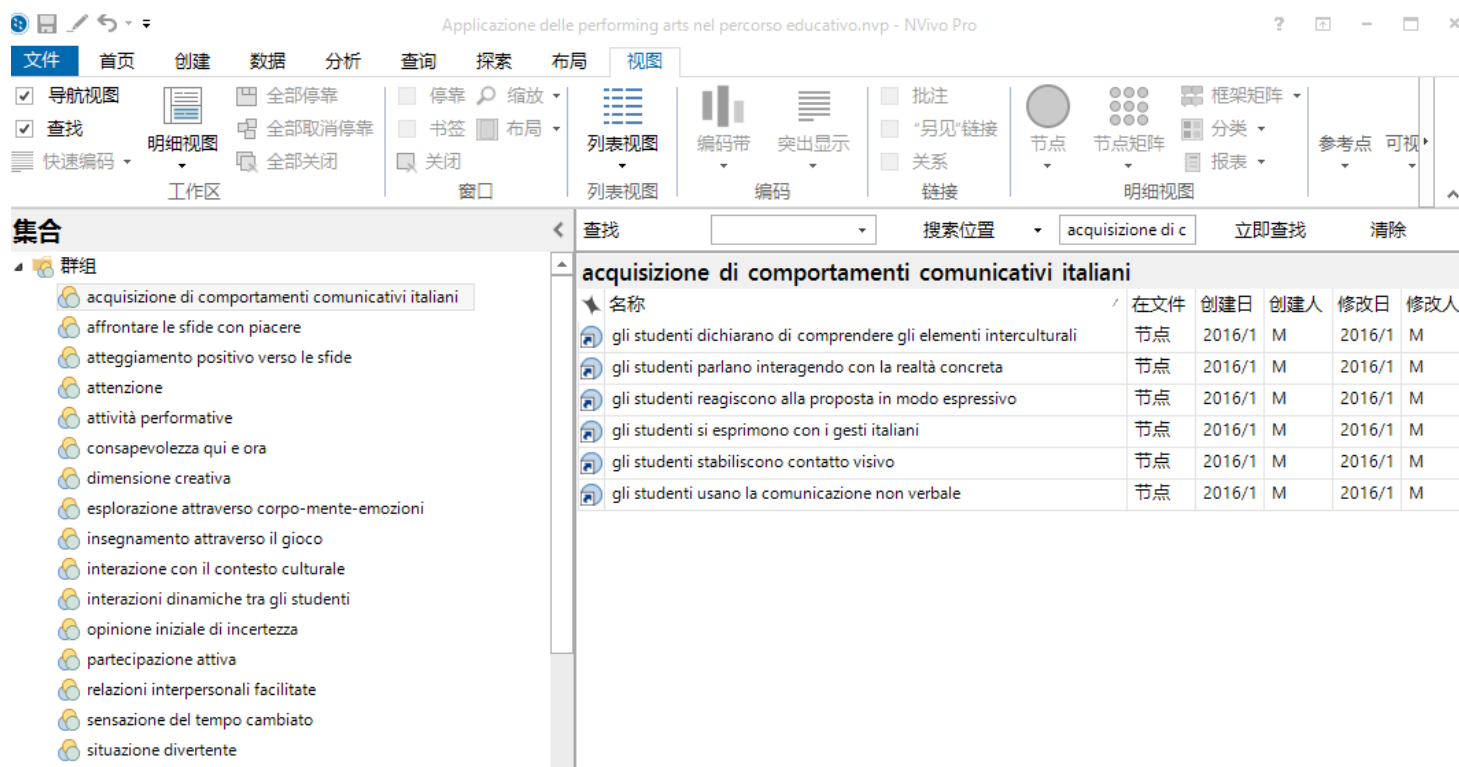


figura 9

Nella codifica focalizzata di II livello, ho effettuato un ulteriore processo di astrazione creando delle nuove categorie a partire dai *tree node* risultati dalla codifica focalizzata di I livello. La tabella 3 mostra il passaggio da *free notes* a *tree notes* alla creazione delle categorie.

<i>free node</i>	<i>tree node</i>	categorie
l'insegnante propone uso del <i>grammelot</i> , gli studenti parlano con voce alta, l'insegnante propone dei movimenti in associazione alla lingua, gli studenti esplorano la lingua italiana attraverso il movimento, l'insegnante propone attività per sciogliere tensione, gli studenti si sentono liberi di esprimersi, l'insegnante propone uso della mimica, gli studenti stabiliscono contatto visivo, l'insegnante propone l'invenzione di testi, gli studenti producono i testi di fantasia, gli studenti dichiarano di aver studiato con apertura mentale	esplorazione attraverso corpo-mente-emozioni, dimensione creativa	attività olistica e creativa

l'insegnante permette l'esplorazione tramite tentativi, gli studenti si sentono liberi di fare errori, l'insegnante considera l'errore parte dell'attività, gli studenti parlano con voce alta, l'insegnante propone attività di varie giochi, gli studenti fanno scherzo tra di loro, gli studenti reagiscono sorridendo, gli studenti reagiscono l'imprevisto in modo spontaneo	situazione divertente, insegnamento attraverso il gioco	processo di svolgimento ludico
l'insegnante incorpora elementi culturali al contesto, gli studenti parlano interagendo con la realtà concreta, gli studenti integrano elementi culturali italiani nella comunicazione, l'insegnante propone attività di <i>roleplay</i> , gli studenti usano la comunicazione non verbale, gli studenti stabiliscono contatto visivo, l'insegnante crea scene performative, gli studenti reagiscono le proposte in modo espressivo, gli studenti esprimono con i gesti italiani, gli studenti dichiarano di comprendere gli elementi interculturali	attività performative, interazione con il contesto culturale, acquisizione di competenza interculturale	modello formativo delle performing arts con approccio interculturale
l'insegnante propone la disposizione in cerchio, gli studenti interagiscono attivamente le attività proposte, gli studenti collaborano tra di loro, l'insegnante crea gruppi di osservazione e performance reciproci, gli studenti osservano con attenzione, l'insegnante stimola i gruppi a commentare il lavoro degli altri, gli studenti fanno autovalutazione tra i gruppi	relazioni interpersonali facilitate, interazioni dinamiche tra gli studenti	processo di apprendimento cooperativo
gli studenti interagiscono attivamente le attività proposte, gli studenti reagiscono sorridendo, gli studenti esplorano le sfide tramite tentativi, gli studenti dichiarano di avere piacere di novità e di imprevisto, gli studenti dichiarano di volere aver più tempo	partecipazione attiva, affrontare le sfide con piacere, sensazione del tempo cambiato	piacere
l'insegnante invita all'attenzione sul respiro, gli studenti stabiliscono contatto visivo, gli studenti reagiscono l'imprevisto in modo spontaneo, gli studenti osservano con attenzione	consapevolezza del <i>qui ed ora</i> , attenzione	concentrazione
gli studenti dichiarano di avere disorientamento all'inizio, gli studenti si sentono di perdere tempo all'inizio, gli studenti si sentono utile per acquisizione della lingua, gli studenti si sentono liberi di scegliere le sfide da affrontare, gli studenti esplorano le sfide tramite tentativi	opinione iniziale di incertezza, atteggiamento positivo verso le sfide	skills-challenge balance

tabella 3

### 3.5.3 La codifica teorica

Le fasi precedenti di codifica hanno lo scopo di analizzare e sistemare i dati in modo da arrivare a quella che Tarozzi definisce *core category*, ossia il concetto chiave, la categoria centrale ed essenziale che organizza l'insieme delle categorie (Tarozzi, 2008).

In questa fase, ho organizzato i dati al massimo livello di astrazione concettuale. Dopo aver identificato le categorie interpretative, le loro proprietà e le prime relazioni, ho cominciato a dare forma alla teoria individuando gerarchie analitiche tra le categorie stesse e ho proposto deduzioni di cui ho controllato il radicamento nei dati.

Il processo della codifica teorica si sviluppa attraverso le fasi di seguito descritte:

1. L'elaborazione di *advanced memo*<sup>31</sup>, creati selezionando i contenuti più significativi degli *early memo* e disponendoli in una struttura che permette di creare una mappa concettuale. Questa mappa connette le proprietà sviluppate durante la codifica focalizzata di II livello, con le loro categorie.
2. L'individuazione delle *core categories* e delle loro relazioni con le proprietà all'interno della struttura creata.
3. La definizione della teoria nell'ambito dell'applicazione delle *performing arts* nel processo educativo

#### ***Advanced memo***

Guidata dall'epistemologia *transactional constructivism*, ho deciso di concentrarmi su tre dimensioni che guidano questo processo di analisi: il cambiamento degli studenti, il nuovo contesto formativo e l'interazione tra queste due dimensioni. Queste tre dimensioni sono considerate sotto un'ottica costruttivista.

Gli *advanced memo* sono stati creati selezionando e strutturando i contenuti degli *early memo* in base alle loro analogie con le tre dimensioni individuate.

Per quanto riguarda il cambiamento dell'atteggiamento degli studenti, si può notare che:

- si mostrano, in un primo momento, incerti nei confronti della fase di formazione attraverso le *performing arts*. I dubbi nei confronti delle *performing arts* sono stati: si può imparare la lingua

---

<sup>31</sup> Charmaz propone una distinzione tra *early memo* e *advanced memo*: gli *early memo* sono rappresentati da appunti personali presi dal ricercatore durante il processo, e rappresentano un accompagnamento critico e riflessivo alla raccolta dei dati per esplorare ed esplicitare le scelte relative alle prime fasi della codifica; gli *advanced memo*, analiticamente più potenti, danno conto del processo di categorizzazione e rintracciano e classificano i dati in base al tema di riferimento scelto.

attraverso *performing arts*? E' utile? E' diverso dalla didattica tradizionale come sono abituati in Cina?

- provano un iniziale disorientamento nei confronti delle attività formative proposte, fortemente innovative dal punto di vista della modalità di apprendimento. Le dinamiche di aiuto reciproco tra gli studenti li aiutano ad affrontare la sfida iniziale del disorientamento. Gli studenti manifestano crescente attenzione, curiosità, interesse ed entusiasmo nello sperimentare nuove forme di espressione e di comunicazione;
- dichiarano che il nuovo metodo gli permette di sviluppare relazioni interpersonali, espressione e competenza comunicativa.
- confrontano le esperienze pregresse dell'insegnamento tradizionale con quelle della *performing arts* che stanno vivendo, arrivando a formulare valutazioni positive al posto dell'iniziale dubbio.

Per quanto riguarda il nuovo contesto formativo si può notare che:

- La strategia didattica implementata favorisce la crescita personale all'interno di uno specifico ambiente di apprendimento;
- gli studenti cinesi non sono passivi nel percorso di formazione, ma autentici protagonisti della classe, attraverso l'attività creativa e lo svolgimento di attività di osservazione, reazione, condivisione e riflessione dei contenuti di conoscenza, utilizzando le percezioni di corpo-mente-emozioni;
- il processo di produzione delle informazioni viene costruito dinamicamente sulla base delle interazioni tra gli studenti e delle indicazioni dell'insegnante relative ai giochi proposti; in cui l'errore è considerato parte del processo di apprendimento;
- gli studenti cinesi dichiarano che la nuova didattica linguistica permette di esprimere la loro identità e facilita la comprensione dei contenuti formativi in un approccio interculturale;
- i percorsi di pratica sul modello formativo di *performing arts* propongono di utilizzare la pratica collaborativa della classe;
- gli insegnanti danno spazio alla dimensione creativa degli studenti attraverso attività con approccio deduttivo, che gli permettono di esprimere la loro identità liberamente ed esplorare le proprie risorse;

Per quanto riguarda l'interazione tra il nuovo contesto formativo e il cambiamento dell'atteggiamento degli studenti, questa è visibile nel paragone tra due classi di studenti sottoposti all'applicazione delle *performing arts*, che hanno lo stesso livello di lingua italiana ma presentano dinamiche diverse all'interno della classe. Dal paragone tra queste due classi è evidente che il gruppo di studenti che collabora per affrontare le difficoltà ha un atteggiamento positivo, con tanta



curiosità ed entusiasmo, e nella fasi finale del laboratorio crea spontaneamente delle performance, senza che l'insegnante lo chieda.

Partendo da questo processo di analisi, ho creato 6 categorie basandomi sulla relazione tra le proprietà individuate nel II livello di focalizzazione. L'individuazione di una struttura che connette categorie e proprietà ha permesso di creare una mappa concettuale, mostrata nella figura 10.

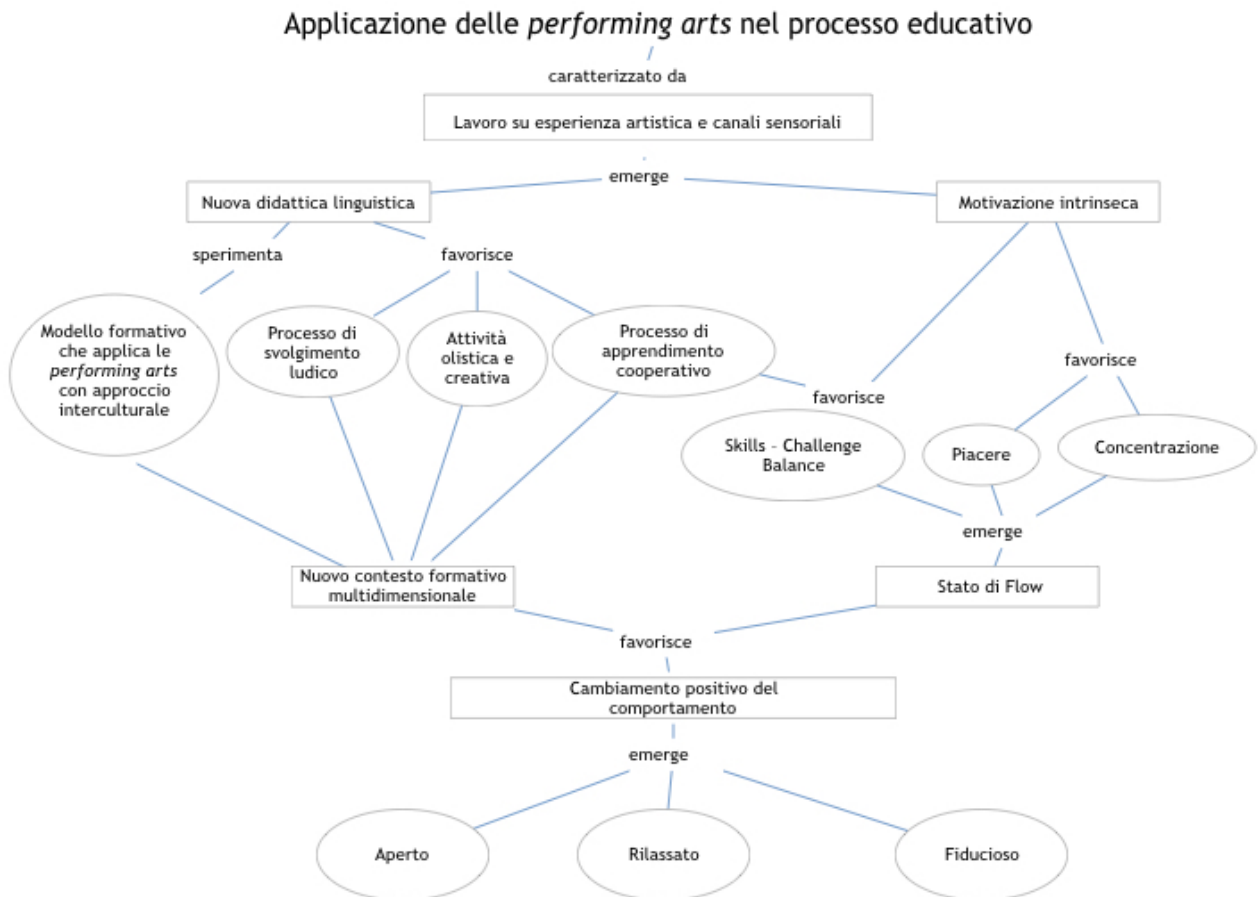


figura 10

### ***L'individuazione delle core categories***

Successivamente dalla creazione della struttura, ho individuato delle *core categories* e le loro proprietà, elaborate individuando relazioni concettuali tra i vari elementi. Queste *core categories* sono un passaggio fondamentale per l'elaborazione della teoria finale, e sono state individuate grazie ad un processo di riflessione e di interpretazione dei dati, e di analisi del punto di vista dei partecipanti dell'indagine che hanno fornito i dati raccolti e del contesto di cui fanno parte. Le *core categories* sono frutto di un processo di concettualizzazione dei risultati teorici dell'analisi dei dati.

La *core category* “Lavoro Sull'Esperienza Artistica e Canali Sensoriali”, da vita alle due *core categories* “Nuova Didattica Linguistica” e “Motivazione Intrinseca”. Nelle tabelle è possibile osservare le categorie e le loro proprietà, emerse dai due livelli di focalizzazione.

core category	nuova didattica linguistica
categoria interpretativa	nuovo contesto formativo multidimensionale
proprietà trovate grazie al I livello di focalizzazione	esplorazione attraverso corpo-mente-emozioni reazione spontanea situazione divertente insegnamento attraverso il gioco buona relazione interpersonale partecipazione attiva dimensione creativa contesto culturale acquisizione di competenza comunicativa
proprietà trovate grazie al II livello di focalizzazione	attività olistica e creativa processo di svolgimento ludico modello formativo del performing arts con approccio interculturale processo di apprendimento cooperativo
core category	motivazione intrinseca
categoria interpretativa	Stato di Flow
proprietà I livello	partecipazione con passione confidenza in se stessi attenzione atteggiamento positivo verso il disorientamento
proprietà II livello	piacere concentrazione skills-challenge balance

Nella definizione della *core category* “Cambiamento positivo nella modalità di apprendimento”, le proprietà di questa *core category* sono “Aperto”, “Rilassato” e “Fiducioso”.

core category	cambiamento positivo nella modalità di apprendimento
proprietà I livello	opinione iniziale di incertezza valutazione positiva assenza di giudizio dell'errore diverse forme di comunicazione comunicazione espressiva
proprietà II livello	aperto rilassato fiducioso

### ***Definizione della teoria***

Nel processo di codifica teorica, le categorie possono considerarsi sature quando l'analisi dei dati non produce più nuove intuizioni o nuove comprensioni di natura teorica, o non rivela nuove proprietà delle categorie individuate. A questo punto emerge la teoria. (Charmaz, 2006: 97)

La teoria qui presentata indaga l'applicazione delle performing arts nel processo educativo, ed è costruita intorno alle core categories “Nuova Didattica Linguistica”, “Motivazione Intrinseca” e “Cambiamento positivo nella modalità di apprendimento”. Queste categorie sono emerse dai dati raccolti da studenti cinesi che hanno studiato la lingua italiana attraverso le *performing arts*, osservati in due contesti diversi. Nel primo contesto, gli studenti cinesi studiavano la lingua italiana in Cina, nel 2014, da luglio a settembre, nel secondo, in Italia, nel 2015, da gennaio a maggio. I gruppi di studenti osservati erano rispettivamente di 8 e 28 studenti. Tutti gli studenti sono arrivati in Italia nel 2015. Nel 2016 ho fatto un questionario online rivolto a 32 studenti che hanno partecipato al laboratorio e a 87 studenti, arrivati in Italia lo stesso anno, che hanno appreso l'italiano in altri modi. I risultati dei questionari sono stati paragonati attraverso il software SPSS come dimostrato nel I capitolo.

L'applicazione delle *performing arts* nel percorso educativo prevede un “Lavoro Sull'Esperienza Artistica e sui Canali Sensoriali”, ovvero il coinvolgimento degli studenti in attività artistiche che gli permettano di esplorare le loro percezioni. Questa esperienza, si realizza attraverso una “Nuova Didattica Linguistica”, che consiste in un insegnamento della lingua attraverso esperienze artistiche che prevedono l'uso del movimento, la musica e il teatro.

La “Nuova Didattica Linguistica”, utilizza un “Modello Formativo che applica le *Performing Arts* con un Approccio Interculturale”. Infatti le *performing arts* permettono agli studenti di esprimere la

propria identità, e gli permettono di venire in contatto con la cultura della lingua studiata attraverso lo sviluppo di capacità espressive e l'esplorazione della nuova lingua tramite le percezioni sensoriali.

Questa didattica prevede l'uso di "Attività Creativa e Olistica", che consiste in una serie di momenti didattici che coinvolgono la sfera emotiva, fisica ed intellettuale dello studente attraverso processi creativi composti dall'osservazione, reazione, condivisione e riflessione dei contenuti di conoscenza. Queste attività avvengono in un "Processo di Svolgimento Ludico", favorito dalla "Nuova Didattica Linguistica", che crea un contesto di apprendimento divertente e protetto in cui lo studente, all'interno di regole definite, è libero di fare errori, senza la paura del giudizio.

Gli studenti sviluppano le nuove conoscenze attraverso un "Processo di Apprendimento Cooperativo" che li coinvolge costantemente in attività di scambio, confronto e interazione, per affrontare insieme il disorientamento iniziale nell'apprendimento e costruire nuove conoscenze.

L'interazione tra gli studenti determina una "Motivazione Intrinseca" positiva permettendo agli studenti di affrontare insieme le sfide, con piacere, curiosità ed entusiasmo, determinando uno "*Skills-Challenge Balance*", cioè un equilibrio tra le capacità degli studenti, scoperte attraverso l'esplorazione dei loro limiti, e le sfide che gli studenti stessi decidono di affrontare, sicuri del supporto del gruppo della classe.

La "Motivazione Intrinseca" favorisce quindi un "Piacere" nell'apprendimento e una "Concentrazione", che deriva dal naturale coinvolgimento nelle attività.

La combinazione di "*Skills-Challenge Balance*", "Piacere" e "Concentrazione", permette agli studenti di avere l'*Optimal experience*, ovvero lo "Stato Di Flow", cioè un momento di connessione, armonia con l'altro e con i propri obiettivi, e massimo apprendimento.

La combinazione di "Attività Creativa e Olistica", "Processo di Svolgimento Ludico", "Modello Formativo che applica le Performing Arts con un Approccio Interculturale" e "Processo di Apprendimento Cooperativo" definisce un "Nuovo contesto Formativo Nuovo Multidimensionale". Quest'ultimo, insieme allo "Stato Di Flow" favorisce un "Cambiamento Positivo Del Comportamento" degli studenti, i cui elementi caratterizzanti, emersi dai dati raccolti, sono "Aperto", "Rilassato" e "Fiducioso".

#### APERTO

Dall'analisi dei dati è emersa in modo evidente una caratteristica di apertura degli studenti, verso la cultura italiana, verso i compagni di classe e verso il nuovo metodo.

Per quanto riguarda l'apertura verso la cultura italiana, questa è evidente in particolare modo dai risultati del questionario somministrato al gruppo di studenti che ha partecipato al laboratorio.

Questo gruppo è risultato essere maggiormente integrato nella società italiana, caratteristica evidente nelle azioni della vita quotidiana, come lo svolgimento delle pratiche relative al permesso di soggiorno, o l'interazione con i docenti dell'università e gli studenti italiani. Questi studenti dimostrano meno difficoltà nell'integrazione, rispetto agli altri studenti cinesi che non hanno appreso la lingua attraverso il laboratorio. Inoltre, sono in grado di utilizzare e comprendere la comunicazione non verbale, i gesti e le intonazioni tipiche della comunicazione tra italofoeni.

Gli studenti osservati in classe dimostrano anche un comportamento di apertura verso i compagni, che è evidente nella collaborazione in classe, nella complicità e nel sostegno reciproco che gli studenti si danno nei momenti di difficoltà o di disorientamento iniziale.

La caratteristica di apertura è evidente anche nell'evoluzione del comportamento degli studenti nei confronti del nuovo metodo. Da un iniziale atteggiamento critico e di dubbio, in cui gli studenti percepiscono il nuovo metodo, diverso da quello cinese, come una perdita di tempo, gli studenti passano a percepire il metodo come utile ed efficace, trovando piacere nell'esplorazione delle sfide, ed entusiasmo nella creatività del metodo, dichiarando infine di aver acquisito la lingua grazie ad esso.

#### RILASSATO

La caratteristica "rilassato" è emersa dall'affermazione di una studentessa durante un'intervista: "Questo metodo mi dà la sensazione di vivere esperienze quotidiane. Mi fa sentire più rilassata. Sto imparando la lingua attraverso l'uso del corpo piano piano, a differenza del metodo usato in Cina, in cui mi vengono solo date le informazioni."

La studentessa fa riferimento alle caratteristiche del metodo, che permette l'apprendimento della lingua tramite l'uso dell'esperienza artistica e del corpo e l'interazione con il contesto reale. L'attenzione al corpo, al movimento e il coinvolgimento delle percezioni e delle emozioni, permette agli studenti di apprendere in modo rilassato, perché sono coinvolti in modo totale.

Anche l'osservazione del comportamento fisico degli studenti e della loro postura rivela un rilassamento del corpo, che riflette lo stato psicologico dell'apprendente. Al contrario, il comportamento fisico degli studenti nella classe tradizionale rivelava tensione. L'osservazione degli studenti coinvolti nel laboratorio ha anche permesso di notare una prevalenza di espressioni di piacere negli studenti (sorrisi, risate) e di espressività nelle interazioni in classe, a dimostrare uno stato psicologico rilassato.

Gli studenti stessi, nei feedback prodotti da loro, hanno dichiarato che il nuovo metodo li ha coinvolti in attività piacevoli, che li fanno sentire rilassati permettendogli di concentrarsi completamente sull'attività, senza tensioni negative.

## FIDUCIOSO

Negli studenti osservati è evidente un atteggiamento fiducioso nei confronti di se stessi e dell'esperienza del laboratorio.

Inizialmente gli studenti, abituati ad una diversa modalità didattica, dimostrano un atteggiamento poco confidente nei confronti del metodo, che utilizza l'esperienza artistica e li coinvolge in attività ludiche, che avvengono in un contesto rilassato e quindi piacevole. Inizialmente gli studenti giudicano l'uso delle *performing arts* come una perdita di tempo, dubitando del fatto che un'esperienza piacevole possa essere efficace e che apprendere in assenza di tensione o fatica possa dare dei risultati. Durante lo svolgimento del laboratorio questa valutazione cambia: quando gli studenti si aprono al metodo e imparano a godere delle attività proposte, cominciano a notarne l'efficacia e ad apprezzare i miglioramenti della lingua, dichiarando di voler ancora usare il metodo, e più a lungo. Questo cambiamento determina un comportamento fiducioso nei confronti dell'esperienza e del piacere come strumento valido per l'apprendimento. Coinvolti nelle attività proposte dall'insegnante, gli studenti dichiarano di perdere la percezione del tempo, fiduciosi nell'esperienza che stanno vivendo, in uno Stato di Flow.

Un altro aspetto dell'atteggiamento fiducioso osservato negli studenti, deriva dalla fiducia in se stessi. Il processo di apprendimento tramite le *performing arts* considera l'errore come parte fondamentale dell'apprendimento. Di conseguenza, l'errore non viene mai giudicato ma, al contrario, gli studenti sono invitati il più possibile ad esplorare i propri limiti, scegliendo autonomamente le sfide che vogliono affrontare, in base alle capacità di ogni studente. Questo permette agli studenti di affrontare l'apprendimento con fiducia, senza la paura del fallimento.

In conclusione, la teoria sull'applicazione delle *performing arts* al processo educativo ha come prodotto l'indagine sul modo in cui il lavoro sull'esperienza artistica e sui canali sensoriali influisce sullo sviluppo della competenza comunicativa interculturale degli studenti. Il processo della definizione della teoria è consistito nella sua costruzione intorno alle tre *core categories* individuate, che sono tra loro relazionate: nuova didattica linguistica, motivazione intrinseca e cambiamento positivo nella modalità di apprendimento. La finalità della teoria consiste in un contributo teorico innovativo alla ricerca sull'applicazione delle *performing arts* al processo di apprendimento delle lingue seconde.

Nello specifico, la teoria dimostra come l'applicazione delle *performing arts* sviluppi negli apprendenti cinesi un comportamento aperto, fiducioso e rilassato, con un conseguente miglioramento della competenza comunicativa interculturale. Tale applicazione crea un contesto

formativo multidimensionale composto da elementi interculturali, da uno svolgimento ludico, da attività creative olistiche e favorisce un processo cooperativo. Inoltre il lavoro implica il coinvolgimento degli studenti in uno Stato di Flow, caratterizzato da piacere, concentrazione ed equilibrio tra sfide e capacità.

## Appendici

### Il questionario online

#### 对意大利中国留学生的问卷调查

#### Questionario per studenti cinesi in Italia

##### 性别 sesso

- 男M  女F

##### 年龄 Età

- 17以下 sotto       18~19       20~21       22~25       26~29  
 30~34       35以上 sopra

\*提示：年龄以出生年为准，如17岁为1999年出生 In base alla data di nascita, per esempio 17 anni, è nato nel 1999

##### 独生子女 Figlio/a unico/a

- 是 sì  否 no

##### 高考分数（以满分750来计算） Punteggi Gao Kao (totale 750)

- 350以下 sotto       350-380       380-410       410-440       440-470       470-500  
 500以上 sopra       其他 altro

##### 家庭收入 Reddito familiare

- 3000 以下 sotto       3000-6000       6000-9000       9000-12000       12000-20000       20000-100000  
 100000 sopra

\*提示：父母月收入的总和，以RMB计算 La somma del reddito mensile dei genitori, calcolo con RMB

##### 来自省市 Proviene da

##### 抵意日期 Data dell'arrivo in Italia

##### 留学专业 Materie dello studio

- 哲学 filosofia  语言文学 lingue e letteratura  经济学 economia  法学 giurisprudenza  教育学 pedagogia  理学 scienza  历史学 storia  工学 ingegneria  农学 agronomia  医学 medicina  军事 militare  美术类 arte  音乐类 musica  舞蹈类 danza  其他 altro

##### 在读学历或留学身份 Titolo di studio da conseguire



- 本科Laurea Triennale
- 硕士Laurea Magistrale
- 博士Dottorato
- 访问学者 Ricercatore
- 其他 Altro

### 留学种类 **Tipo dello studio**

- 马可波罗计划progetto Marco Polo
- 图兰朵计划progettoTurandot
- 国际生contingente Studenti Stranieri
- 公派 a carico statale
- 其他 altro

### 留学地点 **Luogo dello studio**

- 意大利北部(米兰, 都灵等) Nord Italia (Milano,Torino ecc.)
- 意大利中部(罗马, 博洛尼亚等) Centro Italia (Roma, Bologna ecc.)
- 意大利南部(那不勒斯, 西西里等) Sud Italia (Napoli, Sicilia ecc.)

### 在意大利的大学课程里, 主要用哪种语言授课? **Quale lingua utilizzi principalmente nei corsi universitari italiani?**

- 意大利语 lingua italiana
- 英语 lingua inglese
- 其他 Altro

### 你在意大利大学生活中用的是什么名字? **Quale nome hai utilizzato nella vita universitaria italiana?**

- 意大利文名 Nome Italiana
- 中文名 Nome Cinese
- 英文名 Nome Inglese
- 其他 Altro

### 语言水平- 意大利语 **Livello linguistico-italiano**

- A1-A2
- B1-B2
- C1
- C2

\* 提示: 如果未在意大利参加过CILTA, PLIDA 或者CILS, 请根据自己的意大利水平来定位 Se non si è sostenuto l'esame presso il CILTA, PLIDA oppure CILS,scegliere sulla base dell'apprendimento della lingua italiana

### 语言水平- 英语 **Livello linguistico-inglese**

- A1-A2
- B1-B2
- C1
- C2

### 选择来意大利留学的原因 **Motivi per cui hai scelto di venire in Italia a studiare**

- 意大利历史悠久, 文化和艺术的吸引力大La storia italiana è entusiasmante, l'attrazione culturale e artistica è forte
- 经济方面, 学费相对不高, 所有学生都可以申请奖学金dal punto di vista economico, le tasse sono relativamente basse e tutti gli studenti possono chiedere una borsa di studio
- 大学易申请, 虽然比较难毕业è facile fare la domanda d'iscrizione alle università, anche se non è facile laurearsi
- 欧洲一体化, 意大利大学文凭认可度高il diploma di laurea ottenuto in Italia è riconosciuto in tutti i paesi
- 其他 altro \_\_\_\_\_

### 你在意大利有获得过奖学金吗? **Hai preso la borsa di studio in Italia?**

- 有, 意大利政府提供的奖学金 (如laziodisu) Sì, borse di studio fornite dal governo italiano( es. laziodisu)
- 有, 中国政府提供的奖学金 Sì, borse di studio fornite dal governo cinese
- 有, 国际交换生奖学金 Sì, mobilità internazionale

- 有, Erasmus奖学金 Sì, Erasmus
- 没有, 申请了但没成功 No, richiesto ma senza successo
- 从来没有申请过 Non ho mai fatto la richiesta
- 其他 altro \_\_\_\_\_

你对和意大利留学生的相关话题感兴趣吗? **Ti interessano gli argomenti relativi agli studenti cinesi in Italia?** [输入0(没有nessuna)到100(非常多molta)的数字]

来意大利之前对意大利政治, 经济, 文化各方面的了解程度 **Conoscenza della cultura, politica e economia dell'Italia prima di venire** [输入0(没有nessuna)到100(非常多molta)的数字]

来意大利之前对意大利这个国家的印象 **Immagine dell'Italia prima di venire**

- 热情奔放 accogliente
- 文明古国 antica
- 保守的右翼国家 conservatrice
- 没有想过 nessuna immagine
- 其他 altro \_\_\_\_\_

来意大利后遇到的困难—听课 **Difficoltà incontrate in Italia: comprensione durante le lezioni**

- 刚开始听不懂, 过了一段时间后可以听懂一些, 慢慢的可以听懂更多 all'inizio non si capisce niente, dopo un periodo si capisce un po', e piano piano si capisce di più
- 一直都听不懂 non si capisce mai
- 没困难 nessuna difficoltà
- 其他 altro \_\_\_\_\_

在用意大利语授课的大学课程里, 遇到的困难是什么? **Nei corsi universitari utilizzando la lingua italiana, quali sono le difficoltà che si incontrano**

- 中国和意大利的教育方式不同 differenze tra la didattica cinese e quella italiana
- 中国和意大利的文化习惯不同 diversità tra le prassi culturali cinesi e quelle italiana
- 意大利语的水平不够 Insufficiente livello di italiano
- 其他 altro \_\_\_\_\_

来意大利后遇到的困难-考试 **Difficoltà incontrate in Italia: esami**

- 非常难 molto difficili
- 比较难 abbastanza difficili
- 有点难 un po' difficili
- 不难 non sono difficili
- 有的难, 有的不难, 取决于考试科目 dipende dai materiali
- 其他 altro \_\_\_\_\_

在用意大利语进行的考试里，你遇到最大的困难是什么？ **Negli esami universitari italiani, dove hai incontrato maggiori difficoltà?**

口试 esame orale  笔试 esame scritto  其他 altro \_\_\_\_\_

来意大利后遇到的困难—学校注册 **Difficoltà incontrate in Italia: iscrizione** [输入0(没困难 nessuna difficoltà)到100(非常困难 molte difficoltà)的数字]

来意大利后遇到的困难—找房子 **Difficoltà incontrate in Italia: cercare la casa** [输入0(没困难 nessuna difficoltà)到100(非常困难 molte difficoltà)的数字]

来意大利后遇到的困难—办理居留 **Difficoltà incontrate in Italia: chiedere il permesso di soggiorno** [输入0(没困难 nessuna difficoltà)到100(非常困难 molte difficoltà)的数字]

来意大利后遇到的困难-跟意大利教授相处 **Difficoltà incontrate in Italia: relazione con i professori italiani** [输入0(没困难 nessuna difficoltà)到100(非常困难 molte difficoltà)的数字]

来意大利后遇到的困难-跟意大利同学相处 **Difficoltà incontrate in Italia: convivenza con i colleghi italiani** [输入0(没困难 nessuna difficoltà)到100(非常困难 molte difficoltà)的数字]

来意大利后遇到的困难-跟中国同学相处 **Difficoltà incontrate in Italia: convivenza con i colleghi cinesi** [输入0(没困难 nessuna difficoltà)到100(非常困难 molte difficoltà)的数字]

来意大利后遇到的困难-跟其他国家的同学相处 **Difficoltà incontrate in Italia: convivenza con i colleghi internazionali** [输入0(没困难 nessuna difficoltà)到100(非常困难 molte difficoltà)的数字]

来意大利后遇到的困难-寻找参与课外活动的机会 **Difficoltà incontrate in Italia: opportunità sulla partecipazione alle attività universitarie** [输入0(没困难 nessuna difficoltà)到100(非常困难 molte difficoltà)的数字]

你最希望从大学和院系得到哪些方面的帮助？ **Quali aiuti ti piacerebbe ottenere di più da parte dell'università o della facoltà?**

- 提高意大利语水平 migliorare la lingua italiana
- 提供更多与意大利教授同学之间沟通的机会 fornire maggiori opportunità per la comunicazione con i colleghi e professori italiani
- 专业课学习辅导，比如设置中国辅导员（由本系的中国学生担任） avere figure di sostegno alla formazione, per esempio studenti cinesi della mia stessa facoltà che possano aiutarmi come tutore
- 了解所在城市的历史文化传统，以便尽快融入意大利社会 conoscere la storia, la cultura e le tradizioni della città in cui mi trovo per integrarmi nella società italiana al più presto
- 其他 altro \_\_\_\_\_ \*

你最希望从意大利中国学联得到哪些方面的帮助？ **Quali aiuti ti piacerebbe ottenere di più da parte dell'Associazione degli Studenti e Studiosi Cinesi in Italia?**

- 找房 cercare la casa
- 注册 iscrizione
- 办居留 permesso di soggiorno
- 组织社团活动 organizzare le attività universitarie
- 提高意大利语水平 migliorare la lingua italiana
- 帮助学习专业课 aiuto nello studio
- 其他 altro \_\_\_\_\_ \*

**你最需要在大学生活中提高哪些意大利语的能力? Quali competenza della lingua italiana hai più bisogno da migliorare nella vita universitaria italiana?**

- 人际交流 comunicazione di relazione interpersonale
- 跨文化交流 comunicazione interculturale
- 听力 ascolto
- 表达 espressione
- 阅读 leggere
- 语法 grammatica
- 写作 scrittura
- 其他 altro \_\_\_\_\_ \*

**完成意大利大学的学业情况**

**Il completamento dello studio della università italiane**

- 无法继续先前的专业，转学 Impossibile continuare gli studi precedente, trasferire lo studio
- 无法继续先前的专业，退学 Impossibile continuare gli studi precedente, abbandonare lo studio
- 正在学习中，应该可以按时完成学业 Sto imparando, si dovrebbe essere in grado di completare gli studi in tempo
- 正在学习中，应该可以延时完成学业 Sto imparando, si dovrebbe essere in grado di completare gli studi in ritardo
- 正在学习中，可能无法完成学业 Sto imparando, si dovrebbe essere Impossibile di completare gli studi
- 已经毕业，按时 Mi sono laureato, in tempo
- 已经毕业，延时 Mi sono laureato, in ritardo

**你在意大利有过什么工作经历? Hai qualche esperienza di lavoro in Italia?**

- 服务行业(如餐厅，商店的服务员) settore dei servizi (es.commessa)
- 教育行业 settore d'educazione
- 旅游行业 settore del turismo
- 金融行业 settore finanziario
- 代购 fare acquisti
- 翻译 interprete
- 创业 imprenditorialità
- 没有 nessuna
- 其他 altro \_\_\_\_\_

**你觉得工作会影响学业吗? Pensi che il lavoro può influenzare i tuoi studi?**

- 会, 可能延长完成学业的时间 sì, può prorogare il tempo per completare lo studio
- 会, 可能减少参加学习活动的机会 Sì, può ridurre l'opportunità di partecipare alle attività dello studio
- 不会, 能对我的学业有帮助 No, può aiutare i miei studi
- 无所谓 indifferente
- 不知道 non lo so
- 其他 altro \_\_\_\_\_

**毕业后的去向 Quali sono i tuoi piani dopo la laurea?**

- 留在意大利继续深造 rimanere in Italia per continuare gli studi
- 留在意大利工作 rimanere in Italia a lavorare
- 回国工作 tornare a lavorare in Cina
- 去另一个国家深造 andare a specializzarmi in un altro Paese
- 去另一个国家工作 andare a lavorare in un altro Paese
- 不确定, 看工作机会或其它的相关因素 non si sa, dipende dalle opportunità di lavoro e dalle relative condizioni

**对意大利人的看法 Opinioni sugli italiani**

- 热情友好 gentili e amichevoli
- 不热情 non gentili
- 自由散漫, 爱享受生活 liberi, pigri e amano godersi la vita
- 种族主义 razzisti
- 封闭 chiusi
- 开放 aperti
- 其他 altro \_\_\_\_\_

**在心里上是否需要依靠或者加入一个中国协会或者一个中国社区? Psicologicamente hai bisogno di appoggiarti ad un'associazione cinese o una comunità cinese?**

- 刚到意大利的来的时候有 appena arrivato in Italia sì
- 一直有 sì, sempre
- 没有 no

**认为自己有很好的融入到意大利社会吗? Ti sembra di esserti integrato bene nella società italiana ?**

- 有很好的融入 sì
- 没有很好的融入 no

**如果有, 为什么? Se sì, perché?**

\_\_\_\_\_

如果没有，为什么？ **Se no, perché?**

---

你更喜欢在中国生活还是在意大利生活？ **Preferisci vivere in Cina o in Italia?**

- 更喜欢在中国生活 in Cina
- 更喜欢在意大利生活 in Italia
- 都喜欢 entrambe
- 都不喜欢 nessuna delle due

能否叙述一下在意大利留学生活中碰到的最大的困难是什么？ **Puoi raccontare l'episodio più difficile vissuto nella vita universitaria Italia?**

---

能否叙述一件在意大利留学生活中碰到的最有意思的事？ **Puoi raccontare l'episodio più interessante vissuto nella vita universitaria Italia?**

---

能否讲讲在意大利留学生活中碰到的最不好的一件事？ **Puoi raccontare l'episodio più brutto vissuto nella vita universitaria Italia?**

---

## I risultati del questionario online

性别 sesso [单选题]

选项	小计	比例
男M	114	37.38%
女F	191	62.62%
本题有效填写人次	305	

年龄 Età [单选题]

选项	小计	比例
17以下 sotto	1	0.33%
18~19	34	11.15%
20~21	70	22.95%
22~25	129	42.3%
26~29	58	19.02%
30~34	12	3.93%
35以上 sopra	1	0.33%
本题有效填写人次	305	

独生子女 Figlio/a unico/a [单选题]

选项	小计	比例
是si	228	74.75%
否no	77	25.25%
本题有效填写人次	305	

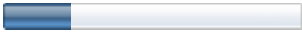
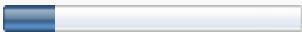
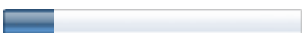
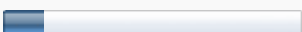
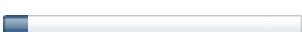
高考分数（以满分750来计算） Punteggi Gao Kao (totale 750) [单选题]

选项	小计	比例
350以下 sotto	36	11.8%
350-380	27	8.85%
380-410	49	16.07%
410-440	41	13.44%
440-470	30	9.84%
470-500	31	10.16%
500以上 sopra	79	25.9%
其他 altro	12	3.93%
本题有效填写人次	305	

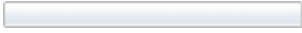
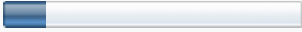
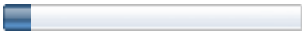
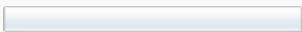
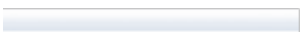
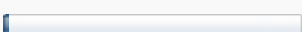
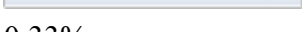
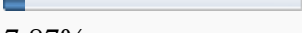
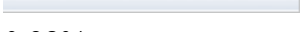
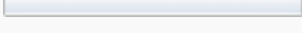
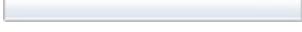

家庭收入 Reddito familiare [单选题]

选项	小计	比例
3000 以下	15	4.92%
3000-6000	46	15.08%



6000-9000	70	 22.95%
9000-12000	54	 17.7%
12000-20000	53	 17.38%
20000-100000	42	 13.77%
100000以上	25	 8.2%
本题有效填写人次	305	

留学专业 Materie dello studio [单选题]

选项	小计	比例
哲学 filosofia	1	 0.33%
语言文学 lingue e letteratura	44	 14.43%
经济学 economia	30	 9.84%
法学 giurisprudenza	2	 0.66%
教育学 pedagogia	4	 1.31%
理学 scienza	7	 2.3%
历史学 storia	1	 0.33%
工学 ingegneria	24	 7.87%
农学 agronomia	3	 0.98%
医学 medicina	2	 0.66%
军事 militare	0	 0%
美术类 arte	121	 39.67%

音乐类 musica	29	9.51%
舞蹈类 danza	5	1.64%
其他 altro	32	10.49%
本题有效填写人次	305	

在读学历或留学身份 Titolo di studio da conseguire [单选题]

选项	小计	比例
本科Laurea Triennale	179	58.69%
硕士Laurea Magistrale	108	35.41%
博士Dottorato	14	4.59%
访问学者Ricercatore	4	1.31%
其他 Altro	0	0%
本题有效填写人次	305	

留学种类 Tipo dello studio [单选题]

选项	小计	比例
马可波罗计划progetto Marco Polo	103	33.77%
图兰朵计划progettoTurandot	122	40%
国际生contingente Studenti Stranieri	59	19.34%
公派 a carico statale	7	2.3%
其他 altro	14	4.59%
本题有效填写人次	305	

留学地点 Luogo dello studio [单选题]

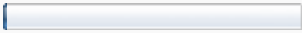
选项	小计	比例
意大利北部(米兰,都灵等) Nord Italia (Milano,Torino ecc.)	129	42.3%
意大利中部(罗马,博洛尼亚等) Centro Italia (Roma, Bologna ecc.)	157	51.48%
意大利南部(那不勒斯,西西里等) Sud Italia (Napoli, Sicilia ecc.)	19	6.23%
本题有效填写人次	305	

在意大利的大学课程里,主要用哪种语言授课? Quale lingua utilizzi principalmente nei corsi universitari italiani? [单选题]

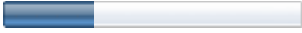

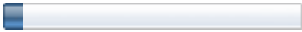
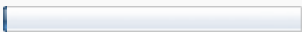
选项	小计	比例
意大利语 lingua italiana	272	89.18%
英语 lingua inglese	33	10.82%
其他 Altro	0	0%
本题有效填写人次	305	

你在意大利大学生活中用的是什么名字? Quale nome hai utilizzato nella vita universitaria italiana? [单选题]


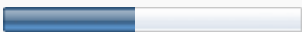

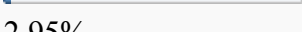
选项	小计	比例
意大利文名 Nome Italiana	121	39.67%
中文名 Nome Cinese	162	53.11%
英文名 Nome Inglese	17	5.57%

其他 Altro	5	 1.64%
本题有效填写人次	305	

语言水平- 意大利语 Livello linguistico-italiano [单选题]


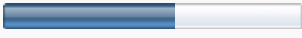
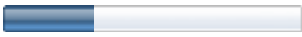
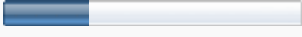
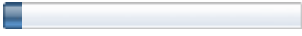
选项	小计	比例
A1-A2	94	 30.82%
B1-B2	185	 60.66%
C1	21	 6.89%
C2	5	 1.64%
本题有效填写人次	305	

语言水平- 英语 Livello linguistico-inglese [单选题]

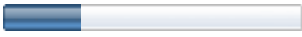
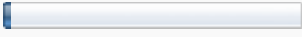
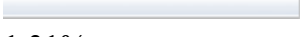
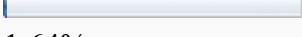
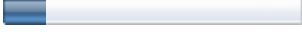
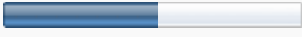
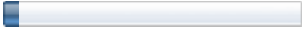
选项	小计	比例
A1-A2	134	 43.93%
B1-B2	137	 44.92%
C1	25	 8.2%
C2	9	 2.95%
本题有效填写人次	305	

选择来意大利留学的原因 Motivi per cui hai scelto di venire in Italia a studiare [多选题]

选项	小计	比例
----	----	----

意大利历史悠久，文化和艺术的吸引力大 La storia italiana è entusiasmante, l'attrazione culturale e artistica è forte	207	 67.87%
经济方面，学费相对不高，所有学生都可以申请奖学金 dal punto di vista economico, le tasse sono relativamente basse e tutti gli studenti possono chiedere una borsa di studio	177	 58.03%
大学易申请，虽然比较难毕业 è facile fare la domanda d'iscrizione alle università, anche se non è facile laurearsi	94	 30.82%
欧洲一体化，意大利大学文凭认可度高 il diploma di laurea ottenuto in Italia è riconosciuto in tutti i paesi	89	 29.18%
其他 altro	19	 6.23%
本题有效填写人次	305	

你在意大利有获得过奖学金吗? Hai preso la borsa di studio in Italia? [多选题]

选项	小计	比例
有，意大利政府提供的奖学金（如 laziodisu） Sì, borse di studio fornite dal governo italiano( es. laziodisu)	80	 26.23%
有，中国政府提供的奖学金 Sì, borse di studio fornite dal governo cinese	9	 2.95%
有，国际交换生奖学金 Sì, mobilità internazionale	4	 1.31%
有，Erasmus奖学金 Sì, Erasmus	5	 1.64%
没有，申请了但没成功 No, richiesto ma senza successo	44	 14.43%
从来没有申请过 Non ho mai fatto la richiesta	158	 51.8%
其他 altro	17	 5.57%

本题有效填写人次	305	
----------	-----	--

来意大利之前对意大利这个国家的印象 Immagine dell'Italia prima di venire [多选题]

选项	小计	比例
热情奔放 accogliente	184	60.33%
文明古国 antica	227	74.43%
保守的右翼国家 conservatrice	26	8.52%
没有想过 nessuna immagine	27	8.85%
其他 altro	17	5.57%
本题有效填写人次	305	

来意大利后遇到的困难—听课 Difficoltà incontrate in Italia: comprensione durante le lezioni [单选题]

选项	小计	比例
刚开始听不懂，过了一段时间后可以听懂一些，慢慢的可以听懂更多 all'inizio non si capisce niente, dopo un periodo si capisce un po', e piano piano si capisce di più	246	80.66%
一直都听不懂 non si capisce mai	41	13.44%
没困难 nessuna difficoltà	11	3.61%
其他 altro	7	2.3%
本题有效填写人次	305	

在用意大利语授课的大学课程里，遇到的困难是什么？ Nei corsi universitari utilizzando la lingua italiana, quali sono le difficoltà che si incontrano [多选题]

选项	小计	比例
中国和意大利的教育方式不同 differenze tra la didattica cinese e quella italiana	116	38.03%
中国和意大利的文化习惯不同 diversità tra le prassi culturali cinesi e quelle italiana	100	32.79%
意大利语的水平不够 Insufficiente livello di italiano	258	84.59%
其他 altro	15	4.92%
本题有效填写人次	305	

来意大利后遇到的困难-考试 Difficoltà incontrate in Italia: esami [单选题]

选项	小计	比例
非常难 molto difficili	27	8.85%
比较难 abbastanza difficili	79	25.9%
有点难 un po' difficili	39	12.79%
不难 non sono difficili	13	4.26%
有的难，有的不难，取决于考试科目 dipende dai materiali	138	45.25%
其他 altro	9	2.95%
本题有效填写人次	305	

在用意大利语进行的考试里，你遇到最大的困难是什么？ Negli esami universitari italiani, dove hai incontrato maggiori difficoltà? [单选题]

选项	小计	比例
口试 esame orale	186	60.98%

笔试 esame scritto	84	27.54%
其他 altro	35	11.48%
本题有效填写人次	305	

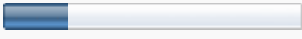
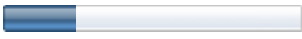



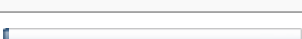
你最希望从大学和院系得到哪些方面的帮助? Quali aiuti ti piacerebbe ottenere di più da parte dell'università o della facoltà? [多选题]

选项	小计	比例
提高意大利语水平 migliorare la lingua italiana	245	80.33%
提供更多与意大利教授同学之间沟通的机会 fornire maggiori opportunità per la comunicazione con i colleghi e professori italiani	173	56.72%
专业课学习辅导, 比如设置中国辅导员 (由本系的中国学生担任) avere figure di sostegno alla formazione, per esempio studenti cinesi della mia stessa facoltà che possano aiutarmi come tutore	168	55.08%
了解所在城市的历史文化传统, 以便尽快融入意大利社会 conoscere la storia, la cultura e le tradizioni della città in cui mi trovo per integrarmi nella società italiana al più presto	125	40.98%
其他 altro	6	1.97%
本题有效填写人次	305	


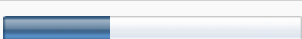


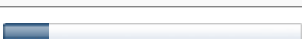
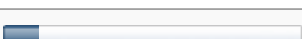
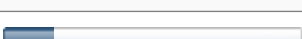
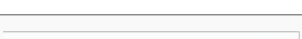
你最希望从意大利中国学联得到哪些方面的帮助? Quali aiuti ti piacerebbe ottenere di più da parte dell'Associazione degli Studenti e Studiosi Cinesi in Italia? [多选题]

选项	小计	比例
找房 cercare la casa	102	33.44%



注册 iscrizione	66	 21.64%
办居留 permesso di soggiorno	74	 24.26%
组织社团活动 organizzare le attività universitarie	140	 45.9%
提高意大利语水平 migliorare la lingua italiana	189	 61.97%
帮助学习专业课 aiuto nello studio	152	 49.84%
其他 altro	8	 2.62%
本题有效填写人次	305	

你最需要在大学生生活中提高哪些意大利语的能力? Quali competenza della lingua italiana hai più bisogno da migliorare nella vita universitaria italiana? [多选题]

选项	小计	比例
人际交往 comunicazione di relazione interpersonale	202	 66.23%
跨文化交流 comunicazione interculturale	110	 36.07%
听力 ascolto	145	 47.54%
表达 espressione	201	 65.9%
阅读 leggere	49	 16.07%
语法 grammatica	37	 12.13%
写作 scrittura	53	 17.38%
其他 altro	3	 0.98%
本题有效填写人次	305	

完成意大利大学的学业情况

Il completamento dello studio della università italiane [多选题]

选项	小计	比例
无法继续先前的专业，转学 Impossibile continuare gli studi precedente, trasferire lo studio	21	6.89%
无法继续先前的专业，退学 Impossibile continuare gli studi precedente, abbandonare lo studio	5	1.64%
正在学习中，应该可以按时完成学业 Sto imparando, si dovrebbe essere in grado di completare gli studi in tempo	139	45.57%
正在学习中，应该可以延时完成学业 Sto imparando, si dovrebbe essere in grado di completare gli studi in ritardo	106	34.75%
正在学习中，可能无法完成学业 Sto imparando, si dovrebbe essere Impossibile di completare gli studi	10	3.28%
已经毕业，按时 Mi sono laureato, in tempo	29	9.51%
已经毕业，延时 Mi sono laureato, in ritardo	21	6.89%
本题有效填写人次	305	

你在意大利有过什么工作经历? Hai qualche esperienza di lavoro in Italia? [多选题]

选项	小计	比例
服务行业(如餐厅，商店的服务员) settore dei servizi (es.commessa)	67	21.97%
教育行业 settore d'educazione	51	16.72%
旅游行业 settore del turismo	43	14.1%
金融行业 settore finanziario	7	2.3%

代购 fare acquisti	62	20.33%
翻译 interprete	59	19.34%
创业 imprenditorialità	19	6.23%
没有 nessuna	141	46.23%
其他 altro	25	8.2%
本题有效填写人次	305	

你觉得工作会影响学业吗? Pensi che il lavoro può influenzare i tuoi studi? [多选题]

选项	小计	比例
会, 可能延长完成学业的时间 sì, può prorogare il tempo per completare lo studio	113	37.05%
会, 可能减少参加学习活动的机会 Sì, può ridurre l'opportunità di partecipare alle attività dello studio	83	27.21%
不会, 能对我的学业有帮助 No, può aiutare i miei studi	76	24.92%
无所谓 indifferente	25	8.2%
不知道 non lo so	42	13.77%
其他 altro	6	1.97%
本题有效填写人次	305	

毕业后的去向 Quali sono i tuoi piani dopo la laurea? [单选题]

选项	小计	比例
留在意大利继续深造 rimanere in Italia per continuare gli studi	21	6.89%

留在意大利工作 rimanere in Italia a lavorare	19	6.23%
回国工作 tornare a lavorare in Cina	76	24.92%
去另一个国家深造 andare a specializzarmi in un altro Paese	30	9.84%
去另一个国家工作 andare a lavorare in un altro Paese	5	1.64%
不确定, 看工作机会或其它的相关因素 non si sa, dipende dalle opportunità di lavoro e dalle relative condizioni	154	50.49%
本题有效填写人次	305	

对意大利人的看法 Opinioni sugli italiani [多选题]

选项	小计	比例
热情友好 gentili e amichevoli	196	64.26%
不热情 non gentili	12	3.93%
自由散漫, 爱享受生活 liberi, pigri e amano godersi la vita	257	84.26%
种族主义 razzisti	60	19.67%
封闭 chiusi	48	15.74%
开放 aperti	56	18.36%
其他 altro	19	6.23%
本题有效填写人次	305	

在心里上是否需要依靠或者加入一个中国协会或者一个中国社区?Psicologicamente hai bisogno di appoggiarti ad un'associazione cinese o una comunità cinese? [单选题]

选项	小计	比例
刚到意大利的来的时候有 appena arrivato in Italia sì	133	43.61%
一直有 sì, sempre	61	20%
没有 no	111	36.39%
本题有效填写人次	305	

认为自己有很好的融入到意大利社会吗? Ti sembra di esserti integrato bene nella società italiana? [单选题]

选项	小计	比例
有很好的融入 sì	95	31.15%
没有很好的融入 no	210	68.85%
本题有效填写人次	305	

你更喜欢在中国生活还是在意大利生活? Preferisci vivere in Cina o in Italia? [单选题]

选项	小计	比例
更喜欢在中国生活 in Cina	81	26.56%
更喜欢在意大利生活 in Italia	34	11.15%
都喜欢 entrambe	185	60.66%
都不喜欢 nessuna delle due	5	1.64%
本题有效填写人次	305	

## **I dati video**

### VIDEO 1 Insegnate: Rita

L'insegnante ha chiesto a tre studenti (Chiara, Stefano, Lia) di mettersi in piedi davanti alla classe e leggere un testo dal libro, in forma di dialogo. Insegnante non specifica un compito per il resto della classe.

I tre studenti si dispongono in piedi davanti alla classe e leggono il testo dal libro a voce bassa, con molte pause, tenendo lo sguardo basso sul testo, disposti in cerchio, separati e chiusi rispetto alla classe.

L'insegnante reagisce ad un errore di Lia che dice "Sai insegnante" correggendola dicendo "sei, tu sei, no!?" accompagnato con un gesto del dito indice verso la studentessa Lia che ha fatto l'errore.

Lia reagisce alla correzione dell'insegnante guardandola brevemente e poi immediatamente torna a guardare il testo e ripete la frase in modo corretto.

Il resto della classe non mostra una reazione al momento della correzione. Rimangono seduti ai banchi con il libro davanti. Elena e Lisa chiacchierano sottovoce, Andrea guarda il cellulare.

L'insegnante guarda il testo sul libro, e sente che Lia sta dicendo "segret..", insegnante la guarda e interrompendola dice, lentamente e ad alta voce "segretaria".

Lia non guarda l'insegnante, e continua leggere il testo, ripetendo la parola corretta "segretaria".

Quando l'insegnante vede che Stefano le chiede aiuto nella pronuncia della parola "impiegato" inclinando leggermente il corpo verso di lei, mostrandole il testo e guardandola, lei si avvicina e sotto voce, con un tono dolce, suggerisce la pronuncia corretta a Stefano.

Stefano pronuncia immediatamente la parola in modo corretto e senza guardare il testo. Poi continua a chiedere aiuto dell'insegnante inclinando il testo verso di lei e ripetendo le parole "un'agenzia" da lei suggerite, sorridendo quando l'insegnante si avvicina.

### VIDEO 2 Insegnate: Rita

L'insegnante ha chiesto a tre studenti (Matteo, Irene, Cimi) di mettersi in piedi davanti alla classe e leggere lo stesso testo. L'insegnante non specifica un compito per il resto della classe.

I tre studenti si dispongono in piedi davanti alla classe e leggono il testo dal libro a voce bassa, con molte pause, tenendo lo sguardo basso sul testo, disposti in cerchio, separati e chiusi rispetto alla classe. Durante la lettura Matteo sospira prima di leggere alcune parole.

L'Insegnante reagisce ad un errore di Matteo che esita prima di pronunciare la parola "insegnate" suggerendo ad alta voce la pronuncia corretta.

Matteo ripete la parola a voce bassa con la pronuncia corretta e velocemente.

Il resto della classe non mostra una reazione al momento della correzione, rimangono seduti ai banchi con il libro davanti. Elisa, seduta la primo banco, si gira verso Elena e Lisa che chiacchierano dietro di lei e parla con loro a voce bassa, e poi prende una bottiglia e beve. Sofia e Lia all'ultimo banco chiacchierano e giocherellano con la penna. Andrea continua guardare il cellulare.

L'insegnante corregge Matteo che dice "segletalia" pronunciando ad alta voce la parola "segretaria" accompagnato con un gesto della mano con pollice e indice uniti.

Matteo ripete una volta la parola imitando la pronuncia dell'insegnante, e poi continua a leggere il testo.

L'insegnante dice "bene" e annuisce.

### VIDEO 3 Insegnate: Mei

L'insegnante dispone i banchi attorno alle pareti dell'aula per creare uno spazio libero al centro. Chiede agli studenti di disporsi in cerchio, in piedi. Propone agli studenti di seguire le loro sensazioni, ascoltare il suono delle parole che pronuncia e esplorare il movimento. Pronunciando una parola accompagnata da un movimento, invita gli studenti a ripetere quella parola e quel movimento a loro modo.

Gli studenti si mettono in piedi in cerchio rivolti verso interno del cerchio. rispondono alla proposta dell'insegnante riproducendo immediatamente il suono e il gesto interpretato liberamente e automaticamente, esplorando suoni e movimenti ripetendoli più volte.

L'insegnante, dal cerchio, dice la parola "alto" esprimendosi con voce alta e accompagnando la parola con un gesto della mano che sale. poi fa verso gli studenti un gesto indicandogli di procedere. poi esce dal cerchio.

Gli studenti guardando insegnante e poi immediatamente la imitano con lo stesso movimento e tono di voce. poi continuano a pronunciare la parola proponendo diversi movimenti. dopo tre volte che gli studenti hanno pronunciato la parola, uno studente la pronuncia una quarta volta senza accorgersi che l'insegnante sta rientrando nel cerchio.

L'insegnante comincia a pronunciare la prima lettera della nuova parola "sole", si accorge che uno studente sta ripetendo per la quarta volta la parola "alto" e abbassa la voce e abbassa il corpo. quando si accorge che la classe è silenziosa, continua a proporre la nuova parola.

L'insegnante propone a voce alta la parola "cantare" muovendo le mani in alto.

Gli studenti ripetono la parola esplorandola immediatamente con movimenti diversi. uno studente pronuncia la parola a voce molto alta, prolungando il suono "are" in modo espressivo. Tutta la classe lo guarda e ride.

#### VIDEO 4 Insegnate: Mei

L'insegnante pronuncia una parola italiana accompagnata da un gesto e invita gli studenti a indovinare il significato della parola in cinese.

Insegnante pronuncia la parola "sole" accompagnata da un gesto delle mani aperte che disegnano un cerchio.

gli studenti immediatamente imitano il suono e il gesto.

insegnante dice "che significa sole?"

gli studenti ripetono "che significa sole?"

l'insegnante ripete "che significa sole?" accompagnato la frase con il gesto italiano delle mani a tulipano e guardando gli studenti sorridendo.

una studentessa immediatamente dice ad alta voce "guang" (sole, in cinese). il resto della classe guarda la studentessa e l'insegnante. Due studenti continuano a ripetere "che significa sole?".

L'insegnante dice "guang" accompagnato dallo stesso gesto delle mani aperte che disegnano un cerchio e ripete "sole".

una studentessa spontaneamente ad alta voce dice "sole" imitando il gesto dell'insegnante.

Insegnante propone la parola "dipinto" accompagnata da un gesto della mano che disegna e chiede "che significa dipinto?"

Tutta la classe immediatamente replica il movimento. Alcuni dicendo "hua"(dipinto), altri "dipinto" in italiano, altri "huahua"(dipingere).

insegnante propone la parola "lontano" facendo un movimento in cui le due braccia, dal centro si allontanano.

La classe immediatamente imita il movimento dicendo "lontano" ad alta voce, guardandosi tra di loro.

insegnante dice "che significa lontano?"

una parte della classe ripete "che significa lontano?" imitando il movimento dell'insegnante, l'altra parte ride. Poi una studentessa dice "chang" (lungo), un'altra studentessa dice "sheng"(profondo), una studentessa dice "yuan"(lontano).



### VIDEO 5 Insegnate: Mei

L'insegnante propone agli studenti di chiudere gli occhi e ascoltare le parole che lei pronuncia e di fare dei movimenti che indichino il significato della parola ascoltata. Le parole proposte sono quelle del testo della canzone "Volare", che l'insegnante legge in maniera via via più rapida.

Insegnante dice la parola "dipinto".

Gli studenti immediatamente ad occhi chiusi propongono un movimento di dipingere pronunciando la parola "dipinto".

Insegnante dice "felice" con un tono allegro.

Gli studenti sorridono e dicono "felice" con tono alto e acuto. Alcuni portano le mani al cuore, altri aprono le braccia, altri muovono le braccia velocemente.

L'insegnante dice "stare" con un tono di voce grave e pacato e lento.

Gli studenti ripetono la parola "stare" con lo stesso tono, facendo un movimento delle braccia e delle mani che spingono verso il basso e si aprono.

Insegnante dice "lassù".

Tutti gli studenti ripetono la parola alzando le braccia verso l'alto in corrispondenza del suono acuto della "u", e con voce molto alta.

L'insegnante continua a proporre velocemente altre parole, leggendo integralmente il testo della canzone. Insegnante dice "del sole" con voce alta e acuta.

Gli studenti ripetono "del sole". Alcuni aprono le braccia verso l'alto, altri facendo un gesto circolare con le mani aperte.

L'insegnante dice "e ancora" con voce alta e acuta.

Gli studenti immediatamente ripetono la parola accompagnata da un movimento ciclico rotatorio delle braccia.

### VIDEO 6 Performance in Cina:

Luca è seduto su un banco e guarda il testo che ha in mano.

Cimi con il testo in mano cammina verso Luca e gli dà un colpo con la spalla fingendo di non accorgersene e facendolo cadere, e dice "ah" in segno di sorpresa.

Luca cade dal banco a terra guardando Cimi.

Tutta la classe ride.

Cimi prende Luca per il braccio e lo aiuta a rialzarsi e dice "scusi scusi" guardando Luca a voce alta senza guardare il testo. I due studenti si posizionano davanti alla classe in posizione di tre quarti.

Cimi leggendo dal testo dice "che autobas" a voce alta.

Tutta la classe ride e dicono “autobus”. Luca si rivolge a Cimi e coprendosi la bocca con la mano gli dice sottovoce “autobus”.

Cimi ripete la parola corretta “autobus!” a voce alta enfatizzando la vocale “u”

Cimi dice, leggendo dal testo e poi guardando Luca, a voce alta “devo andare a Piazza di Spagna”

Luca guarda il testo e poi guarda Cimi e lentamente si tocca la testa come riflettendo dice “prendi il 22 o l’8”

Cimi dice guardando Luca negli occhi “la stazione è vicino?”

La classe ride e uno studente dice ”ni shuo na yi ge jin” (intendi a cosa è vicino?, in cinese). Cimi guarda la classe rispondendo “shi bu shi zai zhe fu jin” (intendo se è vicino a questa zona, in cinese) e disegnando un cerchio indicando “questa zona”

L’insegnante, dal fondo della classe dice “no, solo italiano!”

Cimi guarda l’insegnante e risponde “ah, solo italiano!?”

Tutta la classe ride.

Luca dice “no” spostando il peso del corpo da un piede all’altro e toccandosi la testa.

Cimi dice guardando il testo “ooh, come” poi guarda Luca “..ci arrivo?”

Luca guarda il testo, poi alza la testa guardando Cimi, poi alza il dito indice e dice “primo andare dritto” poi guarda il testo, guarda Cimi e dice “e poi..” guarda il testo, guarda Cimi e dice “e poi attraversare la strada”.

Luca guarda il testo, poi guarda Cimi e alza la mano sinistra aperta scuotendola e dice “alla..alla..sema..alla semaforo” poi guardando Cimi girando improvvisamente l’indice dice “e..girare..devi girare a..” guarda in alto e poi guardando Cimi degli occhi e sorridendo fa un gesto della mano verso destra e dice “a destra! Destra!”

#### VIDEO 7 Insegnante: Maurizio (Classe 1)

L’insegnante mette le mani sui fianchi e dice “fianchi”. Muove il bacino verso sinistra e dice “sinistra”. Poi muove il bacino verso avanti e dice “avanti”.

Gli studenti disposti in cerchio rivolti verso il centro, assumono la posizione dell’insegnante e fanno gli stessi movimenti e parlano contemporaneamente all’insegnante usando le sue parole.

L’insegnante dice “cambio giro” facendo un gesto antiorario con la mano. Poi muove il bacino verso sinistra e dice “sinistra”. Poi muove il bacino all’indietro e dice “indietro”.

Gli studenti fanno gli stessi movimenti e parlano contemporaneamente all’insegnante con un tono di voce alta.

Tutta la classe partecipa all’attività con movimenti ampi, tranne Sun Jin, che accenna i movimenti.

L'insegnante porta la gamba destra avanti dicendo "gamba destra in avanti" e la muove per tre volte contando i movimenti e dicendo "uno, due, tre".

Gli studenti si muovono contemporaneamente all'insegnante con gli stessi movimenti e contando i numeri insieme a lui a voce alta.

L'insegnante porta la gamba sinistra in avanti e la indica con la mano.

Gli studenti dicono "gamba sinistra"

L'insegnante annuisce e fa un movimento circolare in avanti con la mano sinistra.

Gli studenti portano la gamba sinistra avanti e fanno dei movimenti circolari contando "uno due, tre" automaticamente.

#### VIDEO 8 Insegnante: Maurizio (Classe 2)

L'insegnante con le braccia in alto dice "sulla testa" e guarda gli studenti disposti in cerchio rivolti verso l'interno.

Gli studenti, con le braccia in alto non si muovono.

L'insegnante dice "appoggiate sulla testa" e poi porta le mani sulla testa e guarda la classe chiedendo "ok?"

Gli studenti guardano l'insegnante e portano le mani sulla testa.

L'insegnante apre le mani davanti al suo viso e guardandole dice "mani". Poi porta le mani alla testa e dice "mani sulla testa".

Una studentessa guarda le sue mani con uno sguardo interrogativo e mettendole sulla testa dice sottovoce "sulla testa".

L'insegnante apre le mani davanti a sé e dice "mani dietro al testa" guardando gli studenti.

Gli studenti rimangono fermi con le mani aperte davanti a loro. Una studentessa dice "hou mian" (dietro, in cinese) guardando l'insegnante e portando le mani dietro la testa.

L'insegnante guarda lo studente, annuisce e dice "dietro".

Tutti gli studenti mettono le mani dietro la testa.

L'insegnante dice "mani sulla faccia" guardando la classe.

Gli studenti non si muovono e guardano l'insegnante.

L'insegnante mette le mani sulla faccia.

Gli studenti mettono le mani sulla faccia. Una studentessa dice "lian" (faccia in cinese).

L'insegnante dice "sulle orecchie" guardando gli studenti.

Una studentessa si toglie gli occhiali e mette le mani sugli occhi.

L'insegnante porta le mani sulle orecchie.

La studentessa dice “oh!” sorridendo e poi mette le mani sulle orecchie.

L'insegnante dice “mani sul petto” e guarda gli studenti.

Gli studenti rimangono fermi e una studentessa ripete la parola “petto” portando le mani al petto e guardando l'insegnante.

L'insegnante porta le mani al petto.

La studentessa ride.

#### VIDEO 9 Insegnante: Maurizio (Classe 3)

L'insegnante dice “mano destra sul petto”.

Gli studenti portano immediatamente la mano destra sul petto, in silenzio.

L'insegnante dice “mano sinistra sul sedere”.

Gli studenti portano immediatamente la mano sinistra sul sedere, in silenzio.

L'insegnante dice “mano destra sul fianco destro” e poi “mano sinistra sul fianco sinistro”

Gli studenti eseguono immediatamente le indicazioni dell'insegnante.

#### VIDEO 10 Insegnante: Maurizio (Classe 1)

L'insegnante invita la studentessa Rita a venire al centro del cerchio, dicendole “you do the same thing, ok?” e poi “let's try, let's try”.

Gli studenti in cerchio sorridono, alcuni guardando l'insegnante, altri guardando Rita. La studentessa JinJin, girandosi verso Stefano dice “yi yang de” (lo stesso, in cinese). Rita dice “he ta zuo yi yang de” (faccio la stessa cosa come lui, in cinese). Fiona e Andrea e Eva fanno un passo in avanti e aprono le braccia verso Rita dicendo “kan ta de zui xing” (guarda la forma della sua bocca, in cinese).

Rita porta le mani al viso e dice “oh” abbassando al testa. Poi inizia a guardare l'insegnante.

L'insegnante davanti a Rita, muove la mano destra lentamente verso l'alto, guardando Rita negli occhi e dice “ah”.

Rita mima i movimenti e il suono dell'insegnante contemporaneamente a lui. Gli altri studenti guardano con attenzione sorridendo e dicono sottovoce “jing zi” (specchio, in cinese).

L'insegnante porta lentamente le mani verso la bocca e guardando Rita emette il suono “ooooh”, con tono espressivo.

Rita imita il movimento e il suono dell'insegnante guardandolo negli occhi.

Gli altri studenti in cerchio guardano l'insegnante concentrati. JinJin contemporaneamente all'insegnante porta le mani sulla bocca e mima lo stesso movimento e lo stesso suono ed

espressione dell'insegnante, poi ride. Quando gli studenti sentono il suono dell'insegnante, tutti ridono.

L'insegnante porta la mano destra davanti a se e la mano sinistra davanti alla bocca, e con espressione spaventata dice "uuuuuh" guardando Rita.

Rita ripete il suono e il movimento guardando l'insegnante.

Gli altri studenti sorridono e guardano l'insegnante.

Fiona e JinJin fanno contemporaneamente all'insegnante lo stesso gesto imitandolo.

L'insegnante apre le mani davanti a lui e annuisce dicendo con espressione soddisfatta "eh! Eh!" eh!"

Rita ripete il suono e il movimento guardando l'insegnante.

Gli altri studenti sorridono e guardano l'insegnante.

JinJin apre le braccia contemporaneamente all'insegnante e lo imita.

L'insegnante incrocia le braccia davanti al petto girando la testa lateralmente a sinistra e a destra con espressione spiritosa e preoccupata e dice "oh oh..".

Rita ripete il suono e il movimento guardando l'insegnante.

Gli altri studenti sorridono e guardano l'insegnante.

Stefano contemporaneamente all'insegnante muove la testa come lui. JinJin batte le mani e sorride.

L'insegnante guarda Rita indicandola e comincia a ridere dicendo "eh-eh, eh-eh-eh!" e poi con una risata più grande "ah-ah, ah-ah-ah!" sporgendo il busto all'indietro.

Tutti gli studenti ridono guardandosi tra di loro.

#### VIDEO 11 Insegnante: Maurizio (Classe 2)

L'insegnante fa un gesto orizzontale con la mano tagliando l'aria e dice "mezza"

Gli studenti in cerchio rivolti verso l'interno guardano l'insegnante e ne imitano i movimenti e dicono "mezza" contemporaneamente all'insegnante.

Luana ripete due volte il movimento dell'insegnante e ripete la parola "mezza".

L'insegnante inizia a camminare lungo il perimetro del cerchio verso destra facendo un movimento con le dita indice e medio che indica il camminare e dice "vado" poi con le mani disegna la forma di una porta e dice "al bagno".

Gli studenti imitano le parole e i movimenti dell'insegnante.

L'insegnante inizia a sfregarsi le mani e dice lentamente "mi lavo le.." poi guardando Melina che ha girato la testa verso la porta, schiocca le dita nella sua direzione.

Melina si gira verso l'insegnante.

L'insegnante continua con “..mani”, poi porta le mani alla faccia sfregandosi il viso, guardando gli studenti e dice “mi lavo la..” guardando gli studenti.

Gli studenti imitano l'insegnante dicendo “mi lavo la..” qualche studente dice “faccia”.

L'insegnante prosegue dicendo “faccia” poi propone un nuovo movimento massaggiandosi i capelli, guardando gli studenti e dicendo “i..”

Tutti gli studenti imitano i movimenti dell'insegnante rispondendo “..i capelli”

L'insegnante prosegue dicendo “capelli” poi propone un nuovo movimento scuotendo la testa, guardando gli studenti e dicendo “la..”

Tutti gli studenti imitano i movimenti dell'insegnante rispondendo “..la testa”

L'insegnante prosegue dicendo “testa” poi propone un nuovo movimento toccandosi le orecchie, guardando gli studenti e dicendo “le..”

Tutti gli studenti imitano i movimenti dell'insegnante rispondendo “..le orecchie”

L'insegnante prosegue dicendo “orecchie” poi propone un nuovo movimento toccandosi il naso, guardando gli studenti e dicendo “il..”

Tutti gli studenti imitano i movimenti dell'insegnante rispondendo “..il naso”

L'insegnante prosegue dicendo “naso” poi propone un nuovo movimento strofinandosi gli occhi, guardando gli studenti e dicendo “gli..”

Tutti gli studenti imitano i movimenti dell'insegnante rispondendo “..gli occhi”

L'insegnante prosegue dicendo “occhi” poi propone un nuovo movimento toccandosi la bocca, guardando gli studenti e dicendo “la..”

Tutti gli studenti imitano i movimenti dell'insegnante rispondendo “..la bocca”

L'insegnante prosegue dicendo “occhi” poi propone un nuovo movimento imitando il gesto dello spazzolino da denti, guardando gli studenti e dicendo “i..”

Tutti gli studenti imitano i movimenti dell'insegnante rispondendo “..i denti”

#### VIDEO 12 Insegnante: Maurizio (Classe 3)

L'insegnante fa un gesto portando gli indici verso gli studenti in piedi di fronte a lui e dice “voi seguite me, ok?”

Gli studenti guardano l'insegnante in silenzio e non rispondono.

L'insegnante alza il braccio destro poi guarda in lontananza e scuote la mano insegno di saluto mentre accenna con le labbra la forma della consonante “c” e poi dice lentamente “ciao”. Poi ripetendo lo stesso movimento dice “arrivederci”.

Gli studenti imitano il movimento, lo sguardo e il suono dell'insegnante contemporaneamente a lui.

L'insegnante mette il braccio destro appoggiato sul fianco e porta la mano destra al petto indicandosi e guardando intensamente davanti a sé. Poi dice "io.."

Gli studenti imitano il gesto dell'insegnante in silenzio, ma guardando l'insegnante.

L'insegnante scuote la mano con il pollice e l'indice aperti ad indicare relazione e dice agli studenti "insieme, insieme!" e poi ripete il primo gesto e dice "io.." fa un passo verso sinistra chiudendo il pugno come portando una valigia e poi guardando gli studenti dice lentamente "io .. parto"

Gli studenti guardano l'insegnante e ne imitano i movimenti, i suoni e l'espressività contemporaneamente.

L'insegnante prosegue indicando verso sinistra dice guardando lontano con espressione interrogativa "..per .. Firenze".

Gli studenti guardano l'insegnante e ne imitano i movimenti, i suoni e l'espressività contemporaneamente.

L'insegnante gira il busto in avanti, indica la valigia guardando gli studenti mentre accenna con le labbra la forma del suono "co" poi lentamente dice "con.." poi alza un indice e dice "una" poi indica in basso sotto il suo pugno chiuso e dice "..valigia".

Gli studenti guardano l'insegnante e ne imitano i movimenti, i suoni e l'espressività contemporaneamente.

L'insegnante inclina improvvisamente il busto il braccio e il pugno chiuso verso il basso e dice "pesante"

Gli studenti guardano l'insegnante e ne imitano i movimenti, i suoni sorridendo contemporaneamente.

L'insegnante si abbassa ancora di più e dice "molto pesante" poi dice "anzi" con un indice rivolto verso l'alto e rialzandosi e poi riabbassandosi improvvisamente ancora di più dice "pesantissima!"

Gli studenti guardano l'insegnante e ne imitano i movimenti e i suoni contemporaneamente e ridono. Le studentesse imitano l'insegnante abbassandosi quanto lui. Gli studenti maschi invece fanno un movimento più accennato.

### VIDEO 13 Performance finale in Italia, Scena "Giufà" (due studenti della seconda classe)

M: (guarda il testo, poi dice la battuta senza guardare) Giufà, Giufà! Dove sei? (apre le braccia, usa tono interrogativo)

G: (guarda il testo, poi dice la battuta senza guardare) Sono qua, mamma! Sono qua! (si volta a guardare la compagna, usa un tono espressivo)

M: (guardando il testo, scuotendo la mano sinistra "a tulipano" con il gesto interrogativo italiano )

Che cosa stai facendo qui a terra, sotto questo (esita brevemente) lampione? (usa tono interrogativo e di rimprovero)

G: Cerco. (apre le braccia nel gesto che accompagna espressioni ovvie, esprimendo lo stesso con un tono ascendente)

M: Ma cosa cerchi? (usa tono impaziente, di rimprovero, apre le braccia per accompagnare la domanda)

G: La chiave di casa (usa tono che esprime ovvietà, guardando la compagna)

M: (guardando il testo) Giufà, (tono di rimprovero, gesto interrogativo delle mani) la chiave di casa è al solito posto, sotto il tappeto davanti alla porta!

G: (guarda il testo, poi verso la compagna) Sì mamma, ma qui c'è più luce per cercare!

M: Oh Signore, (tono esasperato) come faccio? Come faccio!? (gesto interrogativo delle mani) Andiamo a casa Giufà!(senza guardare il testo, muovendo le mani in gesto di impazienza)

G: Senza chiave, mamma? (verso la compagna, tono triste e sorpreso)

M: (mentre afferra il compagno per il braccio e lo trascina via) Senza chiave, Giufà. (usa tono spazientito ed esasperato)

#### VIDEO 14 Performance finale in Italia, Scena "La famiglia"(quattro studenti della terza classe)

Melina: che è successo? il soggiorno è un totale disastro! (tono di sorpresa, apre le braccia e scuote la testa con incredulità)

Matteo: che cosa avete fatto al (indicando il divano, fa una breve pausa, poi dice la parola divano) divano? (guardando la lampada) chi ha rotto (indicandola) la lampada?

Natalia: (aprendo le braccia) Non lo so! Sono appena tornata a casa. (Guarda Luca)

Luca: Lei ha detto una bugia. (usa un tono di rimprovero su "bugia" e fa un gesto verso Natalia).

E' molto cattiva!(tono di rimprovero, apre le braccia verso Natalia, che risponde con una gomitata.

Tutti gli studenti ridono)

Melina: Natà! Dimmi la verità! (tono imperativo, guardando Natalia con rimprovero. Natalia risponde toccandosi i capelli e abbassando la testa in gesto di imbarazzo.)

Matteo: (guardando Natalia, facendo un passo verso di lei, con fare di rimprovero) Perché non dici niente, Natà! (Melina si accorge che Matteo ha ripetuto "Natà" come lei, sussulta, ride e dà uno schiaffo amichevole sulla spalla di Matteo)

Natalia: (arrabbiata) Niente! E' colpa sua! (indica Luca e gli dà uno spintone)

Luca: Sì sì è vero. E' colpa mia, ho fatto tutto io (guardando Natalia, poi Melina e Matteo e aprendo le braccia). (Camminando verso Melina) Che mi succede adesso?



Melina: (ridendo, non sa come rispondere all'azione improvvisata e ripete "che succede" aprendo le braccia)

Matteo: (prendendo Luca minacciosamente per il bavero della maglietta) Allora!?! (usa un tono violento)

Luca: (toccandosi il petto come se si fosse fatto male) No, no, no.. (poi nasconde il viso tra le mani)

Melina: (guarda testo brevemente, poi dice la battuta) Hai coraggio! Ma io ho pagato tanti soldi questi mobili! (usa tono arrabbiato. Luca risponde toccandosi ancora il petto e rimettendo le mani davanti al viso. Tutti la classe ride)

Matteo:(guardando Melina) Tranquilla tranquilla, non ti arrabbiare più, Luca è ancora un bambino (cammina verso Luca e gli fa una carezza sulla testa)

Natalia: Mamma, perdonatelo, puliamo tutto il soggiorno subito (si gira verso il soggiorno).

Melina: Subito (verso Natalia con tono imperativo). (Verso Matteo, prendendolo per mano) Caro andiamo in camera.

Matteo: Andiamo a letto adesso? (con espressione di sorpresa. Tutti gli studenti ridono.

Melina: (ridendo) Sì! (cerca di trascinarlo verso la camera)

Matteo: (Immediatamente ritrae la mano) Che cosa vuoi?? (Tutta la classe ride e batte le mani)

VIDEO 15 Performance finale in Italia, : *Scena "Buongiorno principessa" (due studentesse della seconda classe)*

Luana: (Canta e gira attorno a Liao Wei) Oh! (con tono di sorpresa, guardandola)

Liao Wei: [inizia a leggere la sua battuta] (Non si sente quello che legge, il tono di voce è molto basso e le parole non sono scandite. Non guarda la compagna, ma guarda il foglio che tiene in mano da cui legge)

Luana: [legge la sua battuta] (con voce alta ma le parole che pronuncia non sono chiare. Fa tante pause tra le parole durante la lettura, divide le parole in sillabe con esitazione e l'espressione della voce è monotona) "Dove sarà questa chiave?" (senza necessità di leggere, e con espressione interrogativa)

Liao Wei: [legge dal foglio] (non si sente quello che legge)

Luana: [legge dal foglio] (sempre con esitazione. Ride con imbarazzo della sua esitazione. Poi si gira verso Maurizio e gli da un oggetto di scena, una chiave, e posa il testo sul tavolo) Maria!La chiave! (aprendo il petto e le braccia verso l'alto e con un tono di voce alta ed espressivo, facendo un gesto a Maurizio per farsi lanciare la chiave. Maurizio non risponde.)

Luana: Maurizio! La chiave! (fa un salto con un tono di voce esasperato e accompagnato da un gesto delle mani. Maurizio le lancia la chiave)

Luana: Questa? (Girandosi verso Liao Wei e guardandola negli occhi con un tono interrogativo e contemporaneamente mostrandole la chiave)

Liao Wei: (per la prima volta nella scena guarda Luana negli occhi)

VIDEO 16 Performance finale in Italia, Scena “La famiglia con Erika” (tre studenti della terza classe e Erika al posto di Linda)

All’inizio della performance i due “figli” sono nascosti dietro a un tavolo. I “genitori” entrano nella scena sottobraccio mimando il gesto di aprire la porta con la chiave.

Lin: Mamma mia, che è successo? (con un tono di sorpresa e disperazione, tenendo la mano davanti alla bocca)

Erika: che confusione! (espressivamente) Chi ha messo la gomma da masticca sul tappeto? (piegandosi verso il tappeto e mimando un gesto di prendere una gomma masticata), Ma, c’è qualcuno in casa? (guadandosi intorno)

Lin: Chiara? Mia? C’è qualcuno in casa? (tono di voce alto, guardandosi intorno)

Erika: Ragazze! Abbiamo portato i regali! (tono di voce alto) Mamma mia che disordine! (si porta una mano alla fronte ins segno di disperazione)

Chiara e Mia: Mamma! che cosa hai portato? (uscendo da dietro il tavolo e guardando i genitori)

Lin: Care! Guardate! (apre le mani indicando il pavimento attorno) Che cosa è successo? Il tappeto è nuovo! (espressione interrogativo, con espressione arrabbiata accompagnata da un gesto delle mani aperte) Chi ha tagliato questo tappeto? (indicando il tappeto)

Erika: chi è stato? che cosa avete fatto? (con un gesto delle mani aperte e espressione interrogativo)

Mia: Non l’ho fatto io, è stata Chiara! (indicando Chiara)

Chiara: sono stata io, è vero. (espressione di vergogna) Ma guarda lì (indicando, con voce alta) la televisione è peggio! è stata Mia (girandosi verso Mia e indicandola)

Lin: Oddio!! Questa è nuova! (molto espressivo, tono molto alto, aprendo le braccia) L’ho comprata solo da una settimana (espressione di disperazione) Mi fa male la testa! (si porta le mani alla testa)

Erika: (guardandolo) No caro, stai tranquillo (gli mette un braccio sulle spalle). (questa battuta non era prevista nel testo)

Mia: Tranquillo papà (allungando il braccio verso di lui e poi subito ride e si copre la bocca con la mano, guardando il testo sul cellulare che ha in mano) Guarda la finestra, è rotta (indicandola).

Erika: La finestra è rotta! (guardando la finestra e poi le figlie, indicando la finestra con espressione di sorpresa e disperazione) Chiara! Mia! Ma perché avete fatto questo? (guardando le figlie e poi il marito, aprendo le mani in gesto interrogativo)

Lin: Dio mio! Ho il cuore rotto (appoggiandosi contro il muro, portando le mani al cuore e guardando le figlie)

Erika: (prendendo Lin abbracciandolo) Vieni, vieni che chiamo il dottore. Vieni vieni telefono subito al dottore.

C'è un momento di silenzio in cui Lin dice sottovoce ad Erika "Ancora no dottore". Tutta la classe ride. Erika dice "Ah, ancora no il dottore?" Tutti ridono ancora.

Chiara: (indicando la lavagna) Papà guarda la parte! Abbiamo fatto una grande opera. (Maurizio raggiunge gli studenti nella scena e si poggia contro la lavagna imitando la figura di Gesù su un quadro. Tutti ridono) Potete dare un nome a quest'opera? (battuta improvvisata)

Erika: Possiamo dare un nome? (ridendo) (battuta improvvisata)

Lin: Oddio mio! (espressione disperata)

Chiara: Questo è Dio! (indicando il quadro)

Lin: Voglio andara all'ospedale! Mamma mia! (si butta contro il muro)

Erika: (prendendo Lin abbracciandolo) Vieni caro che chiamo il dottore. Andiamo a telefonare al dottore, andiamo, andiamo. (leggendo il testo) Dove è il telefono?

Chiara: (indicando) nell'acqua!

Erika: Come nell'acqua??

Lin: Oh mamma mia (abbassandosi, portando le mani alla testa in gesto disperato)

#### VIDEO 17 Performance finale in Italia, *Scena "In aereo" (tutta la prima classe)*

Wen: Avviso aereo da Pechino a Roma. Tra cinque minuti l'aereo parte. Da Pechino a Roma ci vogliono 15 ore. Durante le quali se avete bisogno potete cercarmi. Vi auguro buon viaggio. (con voce alta, verso il pubblico)

Stefano e Fiona: Se avete bisogno potete cercarci. (con voce alta, facendo un inchino. La classe ride)

Andrea: scusa? (alzando il braccio e guardando Stefano)

Stefano: (cammina verso Andrea) Dimmi! (inclinandosi verso Stefano)

Andrea: per me un po di acqua.

Stefano: un po di acqua? (annuendo)

JinJin: (bussa sulla spalla di Leonardo) Buongiorno signore (con voce dolce)

Leonardo: (si gira verso JinJin) Sì?

JinJin: Posso scambiare il posto con te? (espressione timida) La studentessa alla sua sinistra è mia sorella. (indicando Sofia). Quindi posso? (si alza e scambia il posto con Leonardo) Grazie!

Leonardo: ma come ti chiami? (espressione curiosa)

JinJin: (girandosi e guardandolo negli occhi) mi chiamo JinJin, e tu?

Leonardo: Ah, mi chiamo Leonardo, e tu? (verso Sofia. Poi abbassa la testa in gesto di imbarazzo ridendo e dice "ho sbagliato") e "lei" signora, come ti chiami?

Sofia: il mio nome italiano è Sofia, piacere (girandosi verso Leonardo e guardandolo negli occhi, con sicurezza)

JinJin: Ma di dove sei? (girandosi verso Leonardo e guardandolo negli occhi con curiosità)

Leonardo: io italiano, e lei? giapponese? (guardandole negli occhi)

JinJin: no! non sono giapponese, sono cinese (con espressione arrabbiata e offesa) di Pechino

Leonardo: ah, siete in Italia per la prima volta? (guardandole entrambe negli occhi)

JinJin: no! io sì (mi mette la mano sul petto) invece lei (indicando Sofia) è spesso venuta a Roma per lavoro.

Leonardo: Sofia, che lavoro fa?

Sofia: io suono il pianoforte, sono una pianista. (con un movimento circola del polso verso Leonardo, e guardandolo negli occhi)

Leonardo: Bellissimo (tutti ridono) Allora, anche questa volta per lavoro? (guardandole negli occhi)

Sofia: no, vado a Roma con JinJin per turismo.

Leonardo: (leggendo dal testo) [non si capisce la sua battuta]

JinJin: (guardandolo negli occhi) sì, ci da qualche consiglio per favore?

Leonardo: mmm.. secondo me ci sono molte cose che vale la pena di visitare a Roma, hum, visto che il tempo è così limitato le consiglio di andare a visitare le più famose, come il Colosseo, Piazza di Spagna e il Vaticano. (guardando in modo alternato il testo e le compagne, con voce a volte fluida e a volte esitante)

Sofia: Allora dobbiamo andare al Colosseo come prima cosa. (guardando Leonardo negli occhi e il maniera fluida) Ho sentito dire (guarda il testo, poi guarda Leonardo) che è, hum, magnifico (la "è" è prolungata quando Sofia guarda il testo)

JinJin: Va bene (poggiando il viso sulla mano, con espressione di gelosia. Tutta la classe ride)

Leonardo: sono d'accordo, buon viaggio.

Rita: Scusi signora? (alzando le braccia verso Fiona)

Fiona: (camminando verso Rita) Buona sera signora, che cosa vuoi? (inclinandosi e guardandola negli occhi)

Rita: per me una bottiglia di acqua per favore (guardandola negli occhi)

Fiona: (annuendo) OK, arrivo subito. (si allontana)

Jene: (girandosi verso Fiona, e facendole un gesto per chiamarla) Scusa scusa, vorrei un caffè, grazie!

Fiona: (va a prendere acqua e caffè)

Sofia: (indicando Stefano) Tu, vieni! (muovendo la mano verso se stessa. Tutta la classe ride)

Stefano: (si avvicina a Sofia guardandola ma rivolto verso il pubblico) Sì

Sofia: Vorrei un'acqua naturale (guardandolo negli occhi, con un gesto circolare del polso)

Fiona: (porta il caffè a Jene) Ecco il tuo caffè.

Fiona: (porta l'acqua a Rita) Ecco la tua acqua (inclinandosi verso Rita e guardandola negli occhi)

Rita: oh no, non bevo questa marca (guardandola negli occhi) Può cambiare con un'altra marca?

Fiona: mi dispiace, non c'è un'altra marca, c'è solo questa. (inclinandosi verso Rita e guardandola negli occhi)

Rita: bevo solo questo

Fiona: Ok (facendo un inchino con espressione scocciata. Si gira) Mammamia! (sottovoce, scuotendo le mani con impazienza). (Verso Stefano) Stefano Stefano! (continuando con il gesto italiano delle mani raccolte "a tulipano" in segno di domanda. Poi con entrambe le mani verso se stessa lo invita a raggiungerla)

Sofia: (Guardando Stefano e alzando le braccia) Facciamo una foto

JinJin: Insieme, insieme (guardando Stefano e invitandolo con gesto, poi prende il cellulare e imita il gesto di farsi un selfie. Tutta la classe ride)

Stefano: (Raggiunge Fiona correndo)

Fiona: Oddio (scuotendo le mani verso il suo viso), la signora vuole l'acqua (appoggiando una mano sulla spalla di Stefano e indicando Rita, guardando Stefano con espressioni ansia)

Stefano: (va da Rita e le porta l'acqua inclinandosi e si allontana)

Rita: (prendendolo) Aspetta aspetta, puoi fare una foto con me? (prende il suo cellulare, con la mano richiama l'attenzione di Jene e le porge il cellulare per farsi fare una foto. Si mettono in posa, e Rita mostra le mani con indice e medio aperti, a formare una V)

Fiona: (verso il pubblico facendo un inchino) Ok, Basta così. (Tutta la classe applaude e esulta)

## IL QUESTIONARIO INIZIALE 问卷

1. Sesso性别：  
M 男  
F 女
2. Et  年龄： \_\_\_\_\_
3. Nazionalit 国籍: \_\_\_\_\_
4. Luogo di provenienza籍贯： \_\_\_\_\_
5. Titolo di studio 学历： \_\_\_\_\_
6. Disciplina di studio 学科（文科，理科，艺术科）： \_\_\_\_\_
7. Lingua madre母语: \_\_\_\_\_
8. Lingue straniere conosciute所认识的外语: \_\_\_\_\_
9. Come hai imparato le lingue che conosci? 你以前是怎样学习语言的?
10. Per quale motivo hai deciso di imparare la lingua italiana? 你为何要学习意大利语?
11. Hai mai avuto un contatto con la lingua italiana? 你曾经和意大利语有接触过吗?
12. Cosa ti aspetti da questo corso di lingua italiana? 你对这个意大利语课程的期望是什么?
13. Inserisci in ogni spazio una lingua che hai imparato e rispondi alle domande.  
请在空格处填入你所学过的一种语言并回答问题
14. Secondo te, qual   il canale pi  funzionale all'apprendimento di una lingua straniera?  
(Metti una crocetta su una o pi  scelte.) 你觉得如何可有效学习外语? (可多选)  
Manuale didattico 教学手册      libri di grammatica语法书      film 电影  
Musica, teatro, danza 音乐, 戏剧, 舞蹈      comunicazione faccia a faccia 面对面聊天  
Altro 其他 : \_\_\_\_\_
15. Come ti piacerebbe imparare una nuova lingua? 你喜欢如何学习一种新的语言?
16. Se hai qualche suggerimento in proposito, scrivilo di seguito. 如果你有其他的建议, 请列出。

## 课程反馈表 **La scheda di feedback in Cina**

课程名称nome del corso:

为马可波罗计划和图兰朵计划生的意大利语课 corso della lingua italiana per gli studenti di progetto Marco Polo e Turandot

授课方法 metodo didattico:

通过艺术表现形式的教学法la didattica attraverso performing arts

授课老师insegnante: Mei JiaoYin

	1很不满意 1 scadente	2不满意 2 discreto	3一般 3 sufficiente	4满意 4 buono	5非常满意 5 molto buono
对语言创造能力的启发 Stimolare la capacità creativa nella comunicazione linguistica					
对跨文化的理解 Comprensione dell'intercultura					
对沟通和人际交流能力的提高 Potenziamento delle capacità di comunicazione e di relazione interpersonale					
课程的互动性和趣味性 interazione e partecipazione al corso					
请你描述下这种以艺术形式来学习意大利语的教学课堂的最深的体会是什么? puoi descrivere l'esperienza più importante che hai fatto durante questo corso attraverso i linguaggi artistico-espressivi?					
其他的建议和意见: Altri suggerimenti e note varie:					

## La scheda di feedback in Italia

Le performing arts per l'apprendimento della lingua italiana:  
un percorso educativo interculturale rivolto agli studenti  
cinesi in ambito universitari

Nome: \_\_\_\_\_

Risponde le domanda e segna da 0 (nessun risultato) fino a 5( massimo risultato)

*Scrittura creativa:*

che concetto avete del divertimento?

che cosa è bello che cosa è brutto?

- 
- Noti una differenza tra il tuo modo , come cinese, di concepire il divertimento, il bello e brutto rispetto agli italiani?  
4) - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)
  - Hai lavorato solo per fare un compito assegnato o c'è stata una partecipazione emotiva?
  - (0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)

*il telefono senza fili:*

è più importante dire una parola corretta oppure divertirsi in questo gioco?

Dalla parola finale sbagliata come si può arrivare ad un arricchimento di conoscenze?

- 
- Attraverso l'analisi di questa esperienza riesci a vedere una differenza nel modo di apprendere tra cinesi e italiani?  
1) - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)

Hai preso coscienza della difficoltà di una comunicazione solo uditiva?

*Specchio:*

Cosa pensano di questo esercizio, è utile? Perché?

Cosa ti riesce più difficile?

Esprimere o imitare la performance dell'altro?

- Attraverso l'analisi di questa esperienza riesci a vedere una differenza nel modo di apprendere tra cinesi e italiani?  
(0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)
- Attraverso questa esperienza sei riuscito a migliorare la tua competenza comunicativa?  
1) - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)
- Se sì, questo miglioramento è dovuto all'uso della percezione visiva oltre quella uditiva?  
(0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)
- Ti sei sentito coinvolto emotivamente nel tentativo di riuscire ad esprimerti e ad ascoltare altro?  
(0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)

*Performance:*



che cosa è rimasto difficile nel fare la performance?

- 1) memorizzare le parole
- 2) usare la gestualità
- 3) curare la prosodia (il suono)

Secondo te hai utilizzato i tuoi canali percettivi per aiutarti a fare la performance?

Se sì, quali:

- 1) Vista
- 2) Udito
- 3) Tatto
- 4) Altro \_\_\_\_\_

- Attraverso l'analisi di questa esperienza riesci a vedere una differenza nel modo di comunicare tra cinesi e italiani?  
(0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)
- Attraverso questa esperienza sei riuscito a migliorare la tua competenza comunicativa?  
(0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)
- Ti sei sentito coinvolto emotivamente nel tentativo di riuscire ad esprimerti in modo coerente al ruolo assegnato?  
(0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5)

Dopo aver analizzato tutte le esperienze fatte, che grado di apprendimento dai alla capacità comunicativa, conoscenza interculturale e coinvolgimento emotivo personale? Nel complesso che grado di apprendimento senti di aver aggiunto rispetto la lingua italiana?

	0	1	2	3	4	5
capacità comunicativa						
conoscenza interculturale						
coinvolgimento emotivo						
canali percettivi						

## CONCLUSIONI

La ricerca ha fornito un supporto pratico e teorico per chi si occupa della formazione linguistica di studenti cinesi in Italia, in quanto offre una descrizione della situazione attuale di questi studenti e delle loro difficoltà principali in questioni che riguardano la comunicazione e più in generale la loro integrazione. Inoltre, la ricerca mostra due esempi di applicazione pratica sul campo, oltre ad alcune possibili strategie didattiche applicabili.

La teoria risultante dalla ricerca permette di comprendere le implicazioni del metodo suggerito, tradotte in attitudini degli studenti (aperto, fiducioso, rilassato), che risultano da comportamenti osservabili (l'uso dello sguardo, l'uso dei gesti, la risata). La ricerca offre molti riferimenti alla comunicazione non verbale, importanti per operare delle riflessioni sull'acquisizione della competenza comunicativa interculturale da parte degli studenti.

Lo sviluppo di questa competenza si può notare dai comportamenti emersi durante i laboratori osservati. Dopo i laboratori gli studenti risultano in grado di esprimere la loro identità ed i loro pensieri attraverso la comunicazione verbale e non verbale più liberamente (come si è visto nell'intervista alla studentessa che affermava di sentirsi più libera di esprimersi come voleva). Nel laboratorio gli studenti hanno imparato ad usare i gesti e l'espressione corporea, cambiamento che non è assolutamente scontato per gli studenti cinesi. E' migliorata molto anche la capacità di comprendere la comunicazione non verbale degli italiani, con un conseguente miglioramento delle interazioni, maggiormente efficaci. Attraverso lo sviluppo di queste competenze gli studenti hanno potuto creare con i loro interlocutori un legame più profondo, che va oltre il linguaggio verbale ed è molto più intimo. Una comunicazione più efficace e relazioni interpersonali più profonde, comportano una maggiore integrazione e allo stesso tempo favoriscono un comportamento aperto, di accettazione dell'altro.

La generazione presa in esame in questa ricerca presenta il maggior numero di studenti Cinesi in Italia. Questi studenti sono cresciuti in una cultura di competizione, una delle conseguenze della diffusione di famiglie con figli unici in Cina. L'uso delle *performing arts* ha comportato un'apertura di questi studenti.

Il tipo di educazione offerta in Cina e in molti contesti educativi occidentali non permette di superare il comportamento di chiusura verso l'altro che caratterizza le interazioni di questi studenti. Al contrario, un atteggiamento di apertura può essere stimolato dall'applicazione dell'arte proprio all'educazione linguistica, perché è proprio nella lingua che si ha l'opportunità di ricercare un

collegamento con l'altro, e con la vita (come ha detto Wittgenstein), che in questo caso coincide con un viaggio all'estero e quindi un momento di scoperta del mondo e della nuova cultura.

### **Quali sono le aspettative in futuro?**

Come affermano John Dewey e Martha Nussbaum, l'arte è uno strumento per la democrazia e per la felicità, che potrebbe rispondere alla crisi morale odierna che coincide con una crisi dei valori umanistici.

In alcuni contesti educativi, si comincia a vedere l'apprendimento sotto una nuova ottica: non più la semplice memorizzazione di informazioni, ma una profonda connessione con le informazioni che si ritengono importanti. L'interesse, e quindi il piacere di apprendere, diventa così una chiave che permette di scegliere quello di cui si ha bisogno, per avvicinarsi alla libertà di ognuno. La difficoltà di misurare gli effetti di questo tipo di educazione, comporta una difficoltà nel creare le condizioni perché questo cambiamento avvenga.

E' sempre più problematica la connessione dell'essere umano con sé stesso, con la propria identità e quindi con la comprensione del proprio piacere. L'arte, inserita nell'educazione, può operare un risveglio, per riaccendere la connessione degli individui con l'universo e con la vitalità. Questa tesi ha aiutato in prima persona me a ritrovare la mia vitalità, rappresentando il raggiungimento più prezioso dei tre anni in cui ho condotto questa ricerca.

L'epoca odierna è caratterizzata da una forte valutazione del consumo, che si traduce in uno stile di vita che ha come finalità la produzione, e che non mette al centro l'individuo, ma lo rilega alla condizione di macchina. In questo sistema l'educazione si riduce spesso alla memorizzazione di informazioni, focalizzando l'attenzione sul risultato più che sul processo dell'apprendimento. La conseguenza di un sistema con queste caratteristiche è l'uso di classificazioni di giudizio di tipo giusto/sbagliato, definite sulla base delle regole della produttività, che rappresentano nella civiltà moderna un significativo ostacolo nella capacità di interazione e di connessione degli individui.

Abbracciando la visione di Dewey, è possibile comprendere come l'arte sia in grado di essere un veicolo per una forma di civiltà più profonda, che parte dalla connessione degli individui con le loro percezioni, con il *qui ed ora*, i loro bisogni, il loro piacere, producendo una crescita umana che permette all'individuo di definire la propria libertà e sviluppando una società più democratica.

## Riferimenti bibliografici

- Ambroso, S. (2009). *Innovative Aspects in the Teaching of Italian at the Somali National University, in Lesson in Survival: The Language and the Culture of Somalia*. Puglielli A. (a cura di), Torino: L'Harmanattan, 136-146.
- Asakawa, K. (2004). *Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: how do they experience challenges in daily life?* Journal of Happiness Studies. 5, 123–154.
- Asher, J. (1969). *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*. The Modern Language Journal, 53(1), 3-17.
- Asher, J. (2012). *Learning another language through actions, total physical response*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- Balboni, P. (2011). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P., Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Barba, E. (2001). *A Dictionary of Theatre Anthropology: The Secret Art of the Performer*. Londra, New York: Routledge.
- Biesta, G., Burbules, N. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 3-11-25.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Fifth Edition.
- Bonvino, E., Rastelli, S. (2010). *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*. Roma: Pavia University Press.
- Brislin, R.W. (1990). *Applied Cross-Cultural Psychology*. Londra: Sage.
- Byram, M. (2005). *European language portfolio: autobiography of key intercultural experiences*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in language learning. A methodological challenge*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Cecconi, L. (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Charmaz, K. & Bryant A. (2007), *The Sage book of Grounded Theory*. London: Sage.

- Charmaz, K. (2000), *Grounded Theory : Objectivist and Constructivists Methods*. In Denzin N. K. & Lincoln Y. S., *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Cohen L., Manion L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge, 475-500.
- Coppola, L. (2010), *NVivo: un programma per l'analisi qualitativa*. Milano: Franco Angeli.
- Costamagna, L. (1990). *Cantare l'italiano*. Perugia: Guerra.
- Corrao, S. (2013). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Optimal experience: psychological studies of ow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins US.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Denzin N.K., Lincoln, Y.S. eds., (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1933 ). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1920 ). *Reconstruction in Philosophy*. University of California, 129.
- Dewey, J. (1910 ). "The Experimental Theory of Knowledge", Chapter 4 in *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays*. New York: Henry Holt and Company, 77 - 111.
- Dewey, J. (1917/1985). *The need for a recovery of philosophy*, in: J. A. Boydston (ed.) *John Dewey: The Middle Works*, vol. 10. Carbondale: University of Southern Illinois Press.
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty*. New York: Minton, Balch & Company, 29-295.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Di Pietro, R.J. (1987). *Strategic Interaction - Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diadori, P. (2014). *The role of performing arts in humanistic and intercultural approaches to foreign language teaching*. In Nofri, C., Stracci, M. *Performing Arts in Language Learning. Proceedings of the International Conference. Roma 23/24 Ottobre 2014* (pp. 20-28). Roma: Novacultur.

- Eying, J. L. (2006). *Experiential and negotiated language learning [A]*. In Celce-Murcia, M. (ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. BeiJing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Fleming, M. (2014). *Language learning and the performing arts: issues of justification*. In Nofri, C., & Stracci, M. *Performing Arts in Language Learning. Proceedings of the International Conference. Rome 23/24 Octobre 2014*. Roma: Novacultur, 29-37.
- Fornaca R., Di Pol R.S. (1993). *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del Novecento*. Milano: Principato.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Glaser, B, Anselm, S. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Belknap: Press of Harvard University Press.
- Grotowski, J. (1970). *Per un teatro povero*, Roma: Bulzoni.
- Grotowski, J. (2002). *Towards a Poor Theatre*, New York: Routledge, 225.
- Heathcote, D. (1984). "The authentic teacher: Signs and Portents", in Johnson L. e O'Neill J. L. (a cura di), *Collected writings of drama and education*, London: Hutchinson.
- Heuer, F., Reisberg, D. (1990). "Vivid memories of emotional events. The accuracy of remembered minutiae", in *Memory and Cognition*, 18.5: 496-506.
- Hatch, E., Hawkins, B.(1987). *Second-language acquisition: An experiential approach [A]*. In S. Rosenberg (ed). *Advances in Applied Psycholinguistics (Vol. 2)*. New York: Cambridge University Press.
- Kao, S.M., O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a Second Language through process drama*. London: Ablex Publishing Corporation.
- Kensinger, E.A., Corkin, S. (2003). "Memory enhancement for emotional words: are emotional words more vividly remembered than neutral words?" in *Memory and Cognition*, 31.8: 1169-80.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kohonen, V. (1992). *Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education [A]*. In D. Nunan (ed). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1984). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamom Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*, in G.W. Lewin (Ed.) *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon and Breach.
- Maley, A., Duff, A. (2005). *Drama Techniques: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marini-Maio, N. (2004). *I Sei personaggi siamo noi: Pirandello, o la metamorfosi degli studenti nel laboratorio teatrale in italiano*. Madison: Italice.
- Matthews, J.R. (2012). *Successful Scientific Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mejerchol'd, V. (1999). *L'attore Biomeccanico*. Milano: Ubulibri.
- Montessori, M. (1968). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Moreno, J. L. (1975). *Psychodrama*. New York: Beacon.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class. A sourcebook on humanistic techniques*. Cambridge: Newbury House.
- Nicholson, H. (2011). *Theatre, Education, and Performance. The map and the story*. London: New York, Palgrave Mcmillan.
- Nofri, C. (2009). *Guide to Glottodrama Method*. Roma: Edizioni Novacultur.
- Norton, B. (2010). "Language and Identity" in Hornberger N., McKay S. (a cura di) *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 349-369.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human development Approach*. Cambridge: The
- O'Neill C., Lambert, A. (a cura di), (1982). *Drama structures*. London: Hutchinson.
- Oliva, G. (2005). *Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo*
- Ottaviani, M. (2013). *Biancaneve a Marrakesh. Teatro, Italiano Lingua Seconda e Intercultura*. Milano: Italiano LinguaDue, 5.1: 366-386.
- Piazzoli, E. (2010). "Process drama and intercultural language learning: an experience of contemporary Italy". in *Research in Drama Education*, 15.3:385-402.
- Porcelli, G. (1994). "E.W. Stevick e la glottodidattica umanistica", in *L'analisi Linguistica e Letteraria*, 2.1: 103-145.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di Glottodidattica*, Brescia: La Scuola.

- QCER (2001). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue del Consiglio d'Europa*, 34-35.
- Rastelli, S. (a cura di) (2010). *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Perugia: Guerra.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rivers, W.M. (1986). *Communicating Naturally in a Second Language*. Cambridge: University Press.
- Rivers, W.M. (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rizzardi, M.C., Barsi, M. (2007). *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, Milano: LED.
- Rogers, C. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Rogers, C. (1983). "The politics of education", in *Freedom to Learn for the 80's*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Ryan-Scheutz, C., Colangelo, L. (2004). "Full-Scale Theater Production and Foreign Language Learning", in *Foreign Language Annals*, 37.3:374-389.
- Mantovani, S. (a cura di), (1995). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano : Bruno Mondadori.
- Schewe, M. (2013). "Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture", in *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*, 7.1:5-27.
- Serra Borneto, C. (1998). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.
- Sleeper, R. W. (2001). *The Necessity of Pragmatism: John Dewey's Conception of Philosophy*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 83.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci, 35-49.
- Stanislavskij, K. (1996) *Il lavoro dell'attore su se stesso*. Bari: Laterza.
- Stern, S.L. (1980). "Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective". in *Language Learning*, 30.1:77-97.
- Stevick, E. W. (1976) *Memory, Meaning & Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House
- Stevick, E. W. (1982) *Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick, E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.



- Tarozzi, M. (2008). *Cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tellier, M. (2008). "The effect of gestures on second language memorisation by young children" in *Gesture*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 8.2:219-235.
- Uni-Italia (2015). *Convegno sui Programmi governativi Marco Polo e Turandot*.
- Uni-Italia (2016). *Convegno annuale sui Programmi Marco Polo e Turandot*.
- Via, R. (1987). "The magic if" of theatre: enhancing language learning through drama" in *Rivers W.M. (a cura di) Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 110-123.
- Vygostky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*,. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Xia, Yu (2013). *Learning Text by Heart and Language Education: The Chinese Experience*. In: *Theory and Practice in Language Studies*. UK: Academy Publication, Vol 3, No 1, 41-50.