

La pratica teatrale come strumento per l'apprendimento dell'italiano lingua straniera: un tentativo di bilancio e nuove prospettive

Filippo FONIO
Université Stendhal-Grenoble 3

1. CONSIDERAZIONI PRELIMINARI

Se ogni storia ha un inizio, seppur spesso di malcerta datazione, di genesi spuria e di paternità discussa, ciò può dirsi anche riguardo all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera attraverso la pratica teatrale... con qualche precisazione però.

La prima precisazione riguarda le specificità di questo ambito disciplinare – non credo sia lecito parlarne come di una disciplina a sé stante, data se non altro l'imprescindibile natura interdisciplinare ed epistemologicamente ibrida di questi approcci, la confluenza di apporti provenienti dalle arti della scena in un alveo idealmente glottodidattico. Il metadiscorso sulle pratiche teatrali e l'apprendimento delle lingue è infatti, costitutivamente, una riflessione che potremmo definire una “practice-based research”, per improntare la formula all'ambito medico. Le ricerche sperimentali, che vengono condotte, nei casi più fortunati, con classi pilota, (1) a partire da e a verifica di teorie formulate a monte, o (2) gli ormai innumerevoli resoconti di esperienze che prevedono cappelli introduttivi o conclusioni di natura glottodidattica esplicitamente costruiti a posteriori, non possono e non devono prescindere dalla pratica di classe o, per meglio dire, di laboratorio. Tutti quelli che tuttavia si siano trovati in questa seconda situazione, ancor più di quanti (e sono pochi) abbiano invece lavorato secondo la prima modalità, possono testimoniare della difficoltà che si prova a voler rendere su carta e con categorie il più

possibile epistemologicamente pertinenti un'esperienza di laboratorio. In un'operazione di questo tipo, vera e propria "traduzione intersemiotica" jakobsoniana, già ardua di per sé, va sommata anche la difficoltà specifica del rendere conto dell'evenemenziale, dell'estetico, dell'effimero e irripetibile.

Da una nebulosa di pratiche di laboratorio quindi, da peregrine iniziative di capi d'istituto e, nel migliore dei casi, di Provveditorati, ma anche da tentativi autonomi di insegnanti di scuola secondaria e di docenti universitari¹ nasce, in Italia, questo campo disciplinare, la cui preistoria sembra perduta o, per lo meno, difficilmente ricostruibile altrimenti che per congettura.

2. ESPERIENZE PILOTA E LINEE-GUIDA DELLA GLOTTODIDATTICA TEATRALE IN ITALIA

Le storie essendo tuttavia costituite tanto da nomi e date, quanto da fatti, incontri e coincidenze, difficile è stabilire se il fatto che, nello stesso breve giro di anni, giunga a compimento la genesi del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (d'ora in avanti QCER), e la glottodidattica artistica, già smarcata dalla didattica dei laboratori – ovvero del *drama in education* "Italian style" – e costituitasi come sotto-settore relativamente autonomo, passi dall'oralità alla scrittura, sia fenomeno pertinente all'ordine del casuale oppure del necessario. Certo è che il legame tra approccio comunicativo-azionario e glottodidattica teatrale è stato messo in evidenza fin dai primi contributi pubblicati in Italia, siano essi specificamente rivolti all'apprendimento dell'italiano, che ad altre lingue.² Magnani in particolare (2002 : 53) sintetizza bene il rapporto

1. Diverso è il caso dell'educazione primaria, in cui le radici dell'apprendimento (non necessariamente dell'apprendimento linguistico, è bene precisarlo, per cui rimando nondimeno a Cangìà 1998) nascono prima, anche in Italia, sono più salde e meno problematiche. Cfr. per lo meno Signorelli (1958), il più importante contributo di questa autrice assai prolifica, e il recente Guerra, Militello (2011). Da notare è anche che diversi autori i quali, in calce a commenti e approfondimenti al QCER, hanno ricostruito la genesi dell'approccio comunicativo, riconoscono nelle dinamiche funzionali della pedagogia (in particolare linguistica) infantile diverse analogie rispetto al metodo promosso dal QCER (cfr. almeno Gouiller 2006: 54-55).

2. Rinvio in particolare a Comodi (1999), il più importante contributo di questa epoca pionieristica della glottodidattica teatrale, e a Magnani (2002), un articolo ben equilibrato fra esposizione dei presupposti glottodidattici e cognitivi e resoconto di pratiche, che nondimeno ci riguarda qui meno da vicino, essendo incentrato sull'apprendimento del tedesco in classi bilingui sudtirolesi.

intrinseco fra le due componenti che sono alla base dello sviluppo della competenza comunicativa, ovvero le esperienze cognitive e quelle emotive, situandole nel contesto della glottodidattica teatrale, già anticipando la dicotomia, non così banale per un lettorato italiano, tra *theatre* e *drama* (per cui vedi oltre) e prendendo posizione a favore della prima ipotesi di lavoro.³

Oltre al fortissimo legame con la pedagogia azionale promossa dal QCER, emerge fin da questi primi contributi l'altra specificità settoriale sopra evidenziata, ovvero l'irrinunciabile natura di *practice-based research* della glottodidattica teatrale. Si può anzi osservare senza difficoltà che, a contributi, come quello menzionato, in cui problematizzazione teorica e resoconto di esperienze di laboratorio coesistono, si affiancano quasi da subito prodotti a carattere prevalentemente (Comodi, Gaoni 2001) o esclusivamente (Ferencich, Torresan 2005) pratico. La nascita di questi prodotti complementari, che risente presumibilmente dell'influenza dei modelli anglosassoni come le *Grammar Wars* (Ready 2000 e 2002), può anche essere piuttosto vista in parallelo a un'articolazione del tipo "manuale ed eserciziaro" a cui siamo abituati in glottodidattica, articolazione che può coesistere nella stessa unità-libro oppure può presentarsi in modo separato e complementare, o di nuovo autonomo.

In Italia in particolare, poi, in legame con la sempre più condivisa applicazione delle linee-guida del QCER, senza dubbio promossa e in certo modo pilotata dai ricercatori delle due Università per Stranieri (Siena e Perugia), la glottodidattica ha da sempre mostrato un interesse particolare per la didattizzazione delle diverse tipologie testuali, e quella del testo teatrale (in una prospettiva, spesso, decisamente orientata verso il *theatre*) è stata oggetto di numerosi contributi, alcuni dei quali degni di grande interesse. Tuttavia, se in qualche caso (come è l'utilissimo Comodi 2009) gli autori in questione sono riusciti a sfruttare appieno le potenzialità di questa categoria testuale proponendo attività ed esercizi che vertono sugli aspetti linguistici, sociolinguistici e pragmatici della comunicazione teatrale, con un'attenzione rivolta tanto alla ricezione, quanto alla restituzione e alla produzione, scritte e orali, ma senza dimenticare gli aspetti performativi che il testo teatrale necessita, in altri casi osserviamo quella che a mio parere può considerarsi una scarsa comprensione dello specifico della semiosi teatrale. Il volume di

3. Non mi dilungo oltre sull'individuazione delle numerose corrispondenze fra approccio comunicativo-azionale e glottodidattica teatrale. Mi permetto a tal proposito di rinviare a Fonio, Genicot (2011).

Alessio, Sgaglione (2007) in particolare, silloge di dieci unità didattiche incentrate ciascuna attorno a un testo teatrale, si presenta come strumento didattico utile a insegnanti e studenti di italiano L2 per i livelli B2-C2 del QCER, e sembra preludere a una serie di attività di drammatizzazione e messinscena dei testi presentati nei diversi capitoli. All'atto pratico nondimeno, all'acribia degli esercizi grammaticali e lessicali, ma anche di *role-play* e di produzione scritta, non si accompagna un'attenzione altrettanto adeguata per le attività performative e di pratica teatrale, tanto che vi si trova, in calce a un estratto di *Sabato, domenica e lunedì* di Eduardo De Filippo trattato nell'ultima unità, come unico esercizio di drammatizzazione, quanto segue: "Adesso, a gruppi di tre persone, provate a recitare il brano: osservate bene, ai fini della recitazione, le didascalie scritte tra parentesi che indicano gli atteggiamenti, i gesti e gli stati d'animo dei personaggi." (*Ibid.*, p. 155) Ora, le consegne di questa attività non solo sono, per lo meno, estremamente sommarie e brachilogiche, ma quel che credo possa sorprendere un insegnante alle prese con questo manuale è la totale mancanza di progressione per questo tipo di attività, laddove le autrici sono attente a introdurne una per tutte le altre competenze esercitate. Di tale mancanza di indicazioni e di tale pressapochismo (e ho scelto un esempio fra molti) risentono, è ovvio, tanto lo studente aspirante attore quanto l'insegnante aspirante regista, e temo che un approccio così sommario a quella che è una delle prospettive fondamentali della didattizzazione del testo teatrale⁴ rischi di tradursi in un effetto demotivante tanto per il docente quanto per il discente.

Un'ultima specificità che caratterizza la glottodidattica teatrale italiana, se la si compara a quella di altri paesi, riguarda le traduzioni in lingua italiana non solo dei "mostri sacri" antesignani dei *drama studies* e dei maestri della pedagogia teatrale (Boal, Brooks, Grotowski, Stanislavskij), ma anche di alcuni libri che potremmo definire dei classici moderni, come è il caso di *Improvisation for the Theater* di Viola Spolin (1963),⁵ del *Clown céleste* di Emmanuel Gallot-Lavallée (che esula in parte dall'interesse del presente contributo), o ancora di *Dramawise* di John O'Toole e Brad Haseman (1988), che il lettore italofono può leggere con il titolo *Come a teatro*

-
4. Mi pare che la didattizzazione del testo teatrale in chiave (anche) performativa, con le specificità e le sue straordinarie potenzialità, possa essere a pieno titolo rubricata tra le forme di apprendimento di discipline a contenuto specifico, per cui vedi oltre.
5. Tradotto con molto ritardo in italiano, ma a cura di una casa editrice romana, Dino Audino, specializzata fra l'altro in studi teatrali, e che negli ultimi anni ha curato edizioni italiane di diversi libri fondamentali della disciplina.

(Facchinelli, Lewicki 2002). Il volume di O'Toole e Haseman in particolare, la cui versione italiana rappresenta, a onor del vero, piuttosto un adattamento che una vera e propria traduzione (nonostante quanto affermino in proposito i curatori) merita una menzione in quanto esso costituisce in pratica il primo manuale di *drama* – nel senso di disciplina scolastica autonoma sul modello dei programmi dell'istruzione anglosassoni – che il lettorato italiano ha avuto a disposizione, pur se in certo senso fuorviato da una veste editoriale che avvicina il prodotto più a un testo per gli allievi che a un manuale per insegnanti (ed è forse una delle ragioni che hanno fatto sì che le straordinarie potenzialità del metodo di O'Toole e Haseman siano sostanzialmente rimaste lettera morta in Italia). Interessante, e probabilmente non casuale, è infine notare che uno dei “curatori” italiani del volume sia Tadeusz Lewicki, che da anni ha assunto il ruolo di mediatore fra le culture pedagogico-artistiche sul piano europeo e internazionale e il lettorato italofono.

3. IL METODO GLOTTODRAMA

Glottodrama, a oggi il solo approccio di glottodidattica teatrale finalizzato primariamente all'apprendimento dell'italiano che si sia, ambiziosamente, eretto a metodo, merita un'attenzione particolare. Il progetto biennale, la cui fase iniziale si è conclusa nel 2009, è stato finanziato attraverso un programma europeo per il Lifelong Learning e realizzato in partenariato tra università, scuole di lingua, gruppi di studio e ricerca, enti culturali e mondo editoriale, a livello italiano ed europeo. Nel 2010 Glottodrama ha ottenuto un *label* europeo. La sperimentazione è stata condotta sull'apprendimento dell'italiano – nonostante i creatori del metodo ne affermino l'estensibilità alle altre lingue europee – destinata a 200 studenti di quattro Paesi europei, dalla scuola secondaria alla formazione degli adulti, e con un livello di competenza iniziale della L2 da A1 a C1, sulla base di moduli di insegnamento, autonomi o integrati,⁶ di 90 ore.

Frutto di una fortunosa poligenesi – i richiami sono in particolare, sul piano della paternità spirituale, alla psicodrammaturgia linguistica applicata all'apprendimento del FLE *in primis* da Bernard Dufeu,⁷ e su

6. Quello che resta poco chiaro è come un tipo di corso Glottodrama integrato a una formazione di tipo più tradizionale finalizzata all'apprendimento della lingua straniera si distingua da un corso Glottodrama autonomo.

7. Da cui tuttavia Glottodrama prende entro una certa misura le distanze, non tanto, il che pare sorprendente, rispetto all'ascendenza psicanalitica del metodo di Dufeu,

quello degli aspetti piuttosto teatrali alle tecniche dell'Actors Studio – Glottodrama non manca ciononostante di elementi interessanti, sia in termini di metodo che di potenziale di diffusione internazionale. Dal punto di vista degli obiettivi didattici, Glottodrama è profondamente ancorato all'approccio azionale e allo sviluppo della competenza comunicativa⁸ nell'apprendente, e cerca il più possibile di ibridare forme didattiche e di valutazione della glottodidattica basata sui parametri del QCER – i test di posizionamento iniziali, degli esami di fine laboratorio modellati su quelli delle certificazioni linguistiche, la costante esplicitazione degli obiettivi e la riflessione sul loro raggiungimento – a metodi di lavoro piuttosto modellati sul laboratorio teatrale.

Salvo in casi eccezionali, un corso basato sul metodo Glottodrama prevede la copresenza di un insegnante di lingua e di un professionista del mondo del teatro – attore o regista – precedentemente formati al metodo stesso, copresenza finalizzata al raggiungimento del “terzo sapere” (Nofri 2009 : 42 e *passim*) che possa coniugare glottodidattica e arti dello spettacolo ai fini dell'apprendimento, essenzialmente linguistico-comunicativo ma di impronta olistica.⁹ A presupposto di un simile requisito, nonché del metodo stesso, sono le ben note analogie fra apprendimento di una L2/LS e lavoro sull'attore, tra *performance* linguistica e teatrale: “L'esperienza dellarecitazione teatrale e quella dell'apprendimento linguistico, soprattutto negli stadi iniziali,¹⁰ hanno molti punti in comune.” (*Ibid.*, p. 26)

quanto nell'utilizzo dei materiali didattici, che Carlo Nofri (2009) definisce decisamente più testualista nel caso di Glottodrama se comparato alla psicodrammaturgia.

8. Che viene analizzata in *Ibid.* nelle sue diverse componenti: competenze linguistica, sociolinguistica e pragmatica, semiotica e metalinguistica, non verbale.
9. L'idea del perfetto equilibrio e complementarità tra apprendimento delle lingue e arti nella scena, se la prospettiva resta glottodidattica, sembra non soltanto utopica, ma anche a rischio di falsare gli obiettivi stessi del “corso di lingua straniera attraverso il teatro”. Come mostra l'etichetta stessa infatti, e messi da parte casi molto particolari di apprendimento a fini specifici – come potrebbe essere un ipotetico corso di “italiano L2 per attori” – credo che la bilancia delle responsabilità e il peso delle specifiche competenze debbano pendere dalla parte dell'insegnante di lingua, e non del professionista dello spettacolo.
10. Il riferimento agli stadi iniziali dell'apprendimento, non chiarito altrove dai creatori del metodo, pare tutto sommato ingiustificato, perché presupporrebbe che la “componente performativa simulata” perda importanza o venga progressivamente sostituita da una “componente performativa autentica” e meno “teatrale” nel corso della progressione linguistica dell'apprendente, o ancora che la progressione induca in qualche sorta un passaggio dall'imitazione dell'attore madrelingua all'imitazione del nativo.

L'obiettivo del metodo è nondimeno centrato piuttosto sull'apprendimento linguistico, secondo quanto recita il decimo principio del decalogo di Glottodrama:

Nella formazione dell'attore professionista l'obiettivo è quello di interpretare un personaggio "altro da sé" di fronte alla platea del pubblico. Nella formazione attoriale dello studente di lingua l'obiettivo è quello di interpretare meglio se stesso di fronte alla platea sociale. (*Ibid.*, p. 37)

Oltre però alla già chiarita, e imperante per ragioni evidenti, prevalenza della natura glottodidattica del progetto, il principio di una lezione svolta secondo il metodo Glottodrama, ovvero "stimolare, agire, riflettere" (*Ibid.*, p. 74), così come una serie di modalità di controllo della progressione linguistica e drammaturgica dell'apprendente, quali il "diario di bordo" (*Ibid.*, p. 50) derivano decisamente dai sillabi dei corsi di *drama* dei paesi anglosassoni. Forse l'aspetto più interessante di Glottodrama, che è tra l'altro quello che introduce un più forte equilibrio tra la classe di lingua e la scena, è l'articolazione dell'unità didattica a progetto e, al suo interno, quella di una singola sessione di laboratorio. Questa si articola in effetti secondo uno svolgimento del tipo: *Imput* (testuale e/o situazionale) – *performance* – riflessione linguistica – riflessione teatrale¹¹ – ritorno alla *performance*. L'idea che sta alla base di un'articolazione di questo tipo della seduta di lavoro è chiaramente quella della distinzione di due luoghi, la classe appunto e la scena, in uno spazio che non prevede tuttavia disposizioni né materiali particolari.¹²

In definitiva, se il metodo Glottodrama va applaudito in quanto progetto affatto pionieristico nel campo dell'apprendimento dell'italiano (pur con le precisazioni fatte sopra), mi pare esso susciti nondimeno qualche perplessità, fra cui: (1) se ne precisano la più facile applicabilità nonché i migliori risultati in caso di omogeneità del livello linguistico della classe, attestato dal posizionamento iniziale, ma si tratta di una condizione spesso irrealizzabile nei fatti, se non nel caso di gruppi costituiti *ad hoc*, e che anzi alcuni insegnanti di lingua

11. La parte di riflessione teatrale mi pare, in una sessione di lavoro, lo ricordo per l'ennesima volta, finalizzata all'apprendimento della lingua straniera, la meno pertinente, e che avvicina quasi un corso di questo tipo a un insegnamento a obiettivi specifici.

12. Descrizioni dettagliate dei singoli momenti di una lezione secondo il metodo Glottodrama, così come diversi esempi di attività per ciascuno di essi, si possono trovare in Bucciarelli *et al.* 2009.

che animano laboratori di pratica teatrale tendono a contraddire;¹³ (2) al fine di perorare, un po' ecumenicamente, la causa della "Cenerentola" della glottodidattica, ovvero l'apprendimento del non verbale, dapprima (Nofri 2009: 17) se ne evoca l'universalità, salvo poi smentirsi poche righe dopo;¹⁴ (3) i maggiori benefici che gli apprendenti possono ricavare dalla frequenza di un corso Glottodrama, per esplicita ammissione dei creatori del metodo e previa comparazione di risultati ottenuti da tali studenti a test finali di lingua con quelli ottenuti da studenti di lingua che hanno seguito un corso di stampo più tradizionale, sono inerenti alle competenze orali, mentre quanto emerge dalla comparazione dei risultati alle prove scritte porta ad affermare che "l'accento posto dal metodo Glottodrama sull'apprendimento delle abilità orali non ha indebolito l'acquisizione delle abilità scritte" (*Ibid.*, p. 56), nel senso che non si osserva uno scarto tra i gruppi Glottodrama e gli altri. Ora, questo approccio tutto sommato minimalista di fronte al luogo comune in base al quale la glottodidattica teatrale si interessa solo alle competenze orali mette in luce la preponderanza, nel novero delle attività proposte nel "manuale pratico" del metodo (Bucciarelli *et al.* 2009) dello sviluppo di tali competenze nel metodo Glottodrama, ovvero non si considera che un corso di glottodidattica teatrale che dia un uguale peso alle attività orali e a quelle di produzione e comprensione scritta può portare gli apprendenti/attori non solo a non peggiorare, ma anzi a migliorare, anche in modo sensibile, le competenze allo scritto; (4) laddove i descrittori del QCER sono presentati nel dettaglio e la progressione delle competenze osservata minuziosamente, il metodo Glottodrama propone invece una serie di "Aspetti recitativi e teatrali" che vengono definiti "trasversali" (*Ibid.*, p. 177), mentre sappiamo che, così come i contenuti specificamente linguistici, anche gli elementi non verbali, paralinguistici, cinesici eccetera sono oggetto di una progressione, talvolta financo più dettagliabile rispetto alle altre componenti della comunicazione.

E infine, nonostante il progetto Glottodrama partisse da premesse lodevoli, ovvero dalla constatazione che:

13. Vedi l'esperienza friburghese illustrata sotto.

14. Quello dell'universalità del linguaggio non verbale è un falso mito che proprio alcuni professionisti del mondo del teatro hanno contribuito a diffondere, e che linguisti e, soprattutto, didatti, molti dei quali con esperienze di laboratorio alle spalle, hanno invece sfatato (cfr. l'interessante contributo di Culham 2002 per l'apprendimento del non verbale in inglese L2/LS; per l'italiano rimando a Fonio 2012 e, in una prospettiva più ampia, al contributo di William van Watson in Marini-Maio, Ryan-Scheutz 2010: 50 ss.).

quasi nessuna applicazione del teatro all'apprendimento linguistico ha effettuato una verifica sistematica e comparata dei risultati raggiunti non solo da un punto di vista qualitativo (percezione soggettiva dell'esperienza didattica da parte di studenti e insegnanti) ma anche dal punto di vista quantitativo (misurazione dei risultati raggiunti dagli studenti secondo i descrittori di competenza del Quadro Comune Europeo) (Nofri 2009 : 7)

negli stessi anni un altro progetto europeo di portata ben più ampia, DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) produceva eccellenti risultati tanto nell'ordine qualitativo quanto sul piano quantitativo (cfr. DICE 2010a, b), secondo un approccio piuttosto orientato sul *drama in education* che non sulla glottodidattica, ma con notevoli possibilità di applicazione del metodo anche all'apprendimento delle lingue.

4. PROSPETTIVE STATUNITENSI

In anni recenti, Oltreoceano, importanti sviluppi investono il settore disciplinare che ci interessa qui. Il volume collettaneo *Set the Stage!*, diretto da Nicoletta Marini-Maio e da Colleen Ryan-Scheutz e pubblicato nel 2010, costituisce una vera e propria rivoluzione in questo campo di studi, dal momento che le due studiose accettano, e vincono, la scommessa di proporre un *companion*, sul modello evidentemente anglosassone, dell'approccio teatrale all'apprendimento dell'italiano. La natura fondativa del prodotto appare già evidente dal sottotitolo: *Theories, Methods and Practices*.

L'introduzione al volume insiste così, in modo decisamente situato e stavolta piuttosto massimalista, sugli indubbi vantaggi che *in primis* gli studenti di un laboratorio di glottodidattica teatrale finalizzato all'apprendimento dell'italiano possono trarre: la simulazione di una situazione di immersione linguistica, la centralità dell'apprendente considerato in quanto soggetto (e non sulla lingua oggetto di apprendimento), l'evoluzione positiva del ruolo dell'insegnante che si fa animatore o *facilitator*, il fatto che un corso di lingua basato sulla pratica teatrale sostituisca la dinamica della competizione fra gli studenti a quella della cooperazione (Marini-Maio, Ryan-Scheutz 2010: 5). E pur senza fare riferimento al QCER, per ovvie ragioni, l'approccio comunicativo è al centro dell'interesse degli autori che partecipano al volume, dai cui resoconti di esperienze emerge a più riprese, fra l'altro, che in caso di *performance* pubblica, ma entro certi limiti anche nel caso di una restituzione drammatica in classe, gli studenti sono inevitabilmente implicati in un'attività di negoziazione,

di mediazione culturale, specialmente nei casi (che sono di gran lunga maggioritari) di *performance* di testi drammatici pensati per un pubblico di madrelingua ma presentati a un pubblico prioritariamente di non nativi.

Alla letteratura teatrale, e alla teatralità connaturata alla lingua e alla cultura italiana è dedicata la prima parte del libro, che contiene fra l'altro, a firma di Pietro Frassica (*Ibid.*, p. 27-49), una rilettura del canone drammatico italiano nell'ottica di inquadramento per messinscena in corsi di italiano L2/LS. La seconda sezione del volume ci interessa qui più da vicino, in quanto è piuttosto consacrata al valore assoluto e relativo – cioè inerente la pedagogia azionale e le competenze specifiche su cui essa si concentra – della glottodidattica teatrale dell'italiano negli Stati Uniti e in Canada. Salvatore Bancheri (*Ibid.*, p. 83-113) compara due diversi modelli di laboratorio teatrale per l'apprendimento dell'italiano, sottolineando come (p. 83-84) il teatro, accompagnato da una dimensione performativa, sia il miglior mezzo per veicolare contenuti letterari, linguistici e culturali per gli apprendenti con livello di competenza B1 e oltre, mentre Laura Colangelo e Colleen Ryan-Scheutz (*Ibid.*, p. 144-168) presentano le coordinate secondo cui dovrebbe muoversi un laboratorio teatrale in italiano nella scuola secondaria¹⁵ La terza parte del volume funge da *trait d'union* tra storia, teoria e pratiche pedagogiche, nella misura in cui propone, sempre in chiave performativa, approfondimenti ricchi di spunti didattici su specifici aspetti della tradizione teatrale italiana, fra cui la Commedia dell'Arte e l'opera, mentre la quarta e ultima riporta piuttosto dei resoconti di esperienze di laboratorio teatrale per l'insegnamento dell'italiano che sono stati proposti a livello di scuola secondaria e di università negli Stati Uniti. In questa sezione del libro è presente quello che credo sia a tutt'oggi l'unico contributo scientifico realizzato sulla spinosa – a meno che non la si risolva, secondo il modello proposto dal metodo Glottodrama, assimilando un laboratorio di glottodidattica teatrale a un corso di lingua di stampo diverso, proponendo agli apprendenti/attori una tradizionale prova di superamento di livello di competenza linguistica – questione della progressione e delle modalità di valutazione del laboratorio in lingua straniera (*Ibid.*, p. 291-320). Da notare in particolare che l'autrice, di nuovo Colleen Ryan-Scheutz, dopo aver presentato un piano-tipo di corso, è attenta a creare un equilibrio, tanto a livello di contenuti del

15. Cfr. anche Ryan-Scheutz, Colangelo (2004), un interessante resoconto di esperienza di laboratorio preceduto da uno stato della questione della glottodidattica teatrale dell'italiano negli Stati Uniti all'inizio degli anni Duemila.

laboratorio quanto in sede di valutazione, fra le diverse componenti di cui consta la competenza comunicativa.

Nei fatti, le diverse sezioni del volume, presentate qui brevemente, si sovrappongono e intersecano a più riprese, appieno nello spirito della pedagogia attraverso la pratica teatrale, una delle forme per eccellenza di *practice-based research* nelle scienze umane come visto sopra. *Set the Stage!* è non soltanto un pregevole *specimen* del livello di approfondimento teorico raggiunto dalla glottodidattica teatrale negli Stati Uniti, ma anche un'interessante vetrina di quanto avviene Oltreoceano nella pratica di classe, e si conclude con un *Director's Handbook*, serie di schede pratiche e "pronte all'uso" che coprono i singoli aspetti di questi approcci pedagogici, che presenta fra l'altro diverse serie di esercizi e di possibili sillabi,¹⁶ e tratta anche aspetti molto specifici come – altro problema di cui questo settore disciplinare difficilmente si occupa – quello dei sottotitoli o sovrattitoli nel caso di *performance* di fronte a un pubblico maggioritariamente non madrelingua, o quello della ricerca dei finanziamenti per progetti teatrali ambiziosi.

Bisogna nondimeno constatare, nell'avvicinarsi a questo libro che è una vera e propria miniera di spunti e modelli, che il centro di interesse dei contributi presenti, se non sul piano specificamente glottodidattico, risulta invece sul piano curricolare assai ancorato al sistema dell'istruzione e specie dell'università americana. Per fare un parallelo con la Francia, in cui molto netta è la separazione fra corsi per gli studenti specialisti e non specialisti,¹⁷ la quasi totalità delle proposte presenti in *Set the Stage!* ha una salda base letteraria nei contenuti, ed è anzi per la maggior parte orientata a un insegnamento della letteratura teatrale – ma non soltanto di quella teatrale – italiana attraverso la pratica di scena. Si tratta dunque di un tipo di insegnamento che, in sistemi come quello francese, si indirizza in primo luogo agli specialisti, e che a ben vedere può essere rubricato come glottodidattica per finalità e pubblici specifici o considerato un

16. Modelli molto interessanti di sillabi e possibilità stimolanti di *curriculum design* a partire dalla glottodidattica teatrale per l'italiano si trovano anche, sempre a firma di Colleen Ryan-Scheutz, in Marini-Maio, Ryan-Scheutz (2011: 328-354). Segnalo anche il sito di Yale che contiene diversi modelli di piani di corsi, esercizi e resoconti di esperienze inerenti la glottodidattica teatrale dell'italiano negli Stati Uniti: <http://modelloteaterpracticum.commons.yale.edu/> (data di ultima consultazione 15 aprile 2013).

17. Ho approfondito la questione delle differenze fra la glottodidattica teatrale rivolta ai non specialisti e la pratica teatrale in lingua straniera per gli specialisti in Fonio, Genicot (2011).

impiego della pratica teatrale come veicolo per la didattica di materie a contenuto (come per gli esempi forniti più sotto). Inoltre, a differenza di un altro approccio alla glottodidattica teatrale – che vedremo come primo caso illustrato nel prossimo paragrafo – i contributi raccolti in *Set the Stage!* si orientano decisamente verso il *theatre* e non verso il *drama*.

La definizione più iconica che io conosca dei due approcci è quella, ripresa da Eric Bentley, presente in Dice (2010 : 16-17) :

In theatre, A (the actor/enactor) plays B (the role/performance) to C (the audience) who is the beneficiary.

In drama, A (the actor/enactor) is simultaneously B (role) and C (audience), through participation and observation, in a process of percipience (a process of both observing and participating).

La principale differenza fra i due approcci è, come si vede, quella della *performance* davanti a un pubblico esterno, nel caso del *theatre*, o a un pubblico interno nel caso del *drama*, e *a fortiori* la creazione, o meno, dell'evento teatrale in senso classico, che è, gli animatori di laboratori *product-oriented* lo sanno bene, un lavoro di gruppo e organizzativo molto complesso e realizzabile solo in periodi di tempo relativamente lunghi – che quindi si presta didatticamente ad assumere la forma di porzione autonoma dell'apprendimento, e che non può, come invece accade talvolta per il *drama*, essere proposta in forma di sessioni isolate in un tipo di corso diverso o di laboratori della durata anche di una sola seduta.

5. (PROCESS) DRAMA IN ITALY, GLOTTODIDATTICA TEATRALE PER OBIETTIVI E PUBBLICI SPECIFICI, INSEGNAMENTO DELLE MATERIE A CONTENUTO

Lontano dalla ribalta delle scene e dal complesso processo di *staging* proprio della glottodidattica teatrale incentrata sulla *performance* pubblica, il *process drama*¹⁸ si orienta invece su modalità più vicine ad alcuni elementi presenti già nella glottodidattica secondo un approccio comunicativo... ma con importanti differenze. Anzitutto il *process drama* tende a isolare

18. La bibliografia consacrata all'apprendimento dell'italiano attraverso il *process drama* non è ricca. Ricordo Piazzoli (2010) e Pirola (2011), che sono soprattutto resoconti di esperienze, pur se non privi di riflessioni teoriche interessanti (in particolare il primo, fra l'altro centrato sull'acquisizione della competenza interculturale per mezzo del *process drama*).

alcuni elementi che sono solitamente presenti anche in corsi di lingua più tradizionali, come è il caso del *role-play*, e altri che lo sono meno di frequente, o magari travestiti, quali l'improvvisazione, e ne fa il nucleo della lezione. Ogni sessione di laboratorio, che parte da un pre-testo (documento audio o video, immagine, estratto letterario o teatrale), ne enuclea una o più tematiche socioculturali forti e su di esse lavora per il resto della seduta attraverso esercizi e attività che seguono un *plot* drammatico, a tal punto che è possibile affermare che in un laboratorio basato sulla tecnica del *process drama* è la lezione di lingua che diventa evento drammatico. Come si vede, dunque, i contenuti linguistici proposti sono sempre contestualizzati, e si richiamano in qualche modo sequenzialmente con il procedere del *process drama* stesso. Esso rappresenta anche il superamento definitivo dei ruoli tradizionali all'interno della classe – non dei ruoli *tout court*, in quanto l'insegnante modifica la propria funzione senza perderla del tutto – in virtù dell'assunzione di nuove parti, secondo le dinamiche del *teacher in role* e dello *student in role*, che possono cambiare nel corso dell'avanzamento del dramma-lezione di lingua. Si tratta di una modalità di lavoro particolarmente adatta anche alla didattica di materie a contenuto.

In Italia, in anni abbastanza recenti, ha anche iniziato a svilupparsi l'idea della glottodidattica teatrale (1) come metodo proficuo per l'apprendimento delle lingue per obiettivi specifici, e appunto (2) dell'applicazione del linguaggio teatrale per l'apprendimento delle materie a contenuto. Sul piano del primo di questi due campi glottodidattici, interessanti sono le ricerche condotte al Centro Studi Teatrali della Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori dell'Università di Bologna, sede di Forlì, che da anni organizza il più importante festival di teatro universitario in lingua straniera e che ha curato la pubblicazione di un volume collettivo specificamente dedicato a questo soggetto. Esso parte dal presupposto che:

Per il mediatore linguistico e culturale, tale attività [la pratica del teatro in lingua straniera] diventa ancora più rilevante, soprattutto se si considera che *ri-enunciare* un testo drammatico in una lingua straniera, in uno spazio *altro* e in un *altro* tempo, implica instaurare un dialogo con il contesto mentale dell'altra cultura. (Fernández García, Zucchiatti, Biscu 2009 : 7)

La raccolta di studi contiene piste di riflessione molto interessanti sul valore della glottodidattica teatrale per la formazione dei futuri

mediatori, traduttori e interpreti, in particolare per lo spagnolo e l'inglese, mentre i due contributi consacrati all'italiano hanno più valore di testimonianza e sono incentrati sui contenuti dell'approfondimento culturale della glottodidattica teatrale, senza entrare nella questione specifica di mediazione e pratica teatrale.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, il tentativo di introdurre tecniche teatrali integrate in corsi di materie a contenuto, specie se destinati a classi multiculturali, inizia in questi anni a produrre dei risultati apprezzabili. In particolare i laboratori condotti da Alessandra Pettinelli e da Nicol Martini nelle scuole secondarie di Perugia¹⁹ nell'ambito dei corsi di storia fanno uso di attività derivanti dal *process drama* e di proposte piuttosto afferenti alla sfera del *theatre*. I risultati più apprezzabili si ottengono, secondo la testimonianza delle animatrici del laboratorio, per quanto riguarda l'apprendimento del lessico e delle componenti socio-culturali, ma l'impiego di tecniche di laboratorio (come illustra bene Pettinelli, Martini 2008) parte da indagini neuroscientifiche e cognitive che possono offrire spunti per future applicazioni a campi ulteriori delle discipline a contenuto.

6. NUOVE PROSPETTIVE

Fra le nuove prospettive aperte in anni piuttosto recenti alla didattica e alla ricerca relative all'apprendimento dell'italiano per mezzo della pratica teatrale, un ruolo non secondario è ricoperto a mio avviso dal teatro in intercomprensione. Un esempio che illustra bene le potenzialità di un simile approccio è costituito dal laboratorio di improvvisazione teatrale plurilingue francese / tedesco / italiano all'Université de Fribourg che, come risulta dal resoconto pubblicato dagli animatori del laboratorio, prevede per ogni sessione di lavoro un momento dedicato all'improvvisazione svolta dai gruppi misti degli apprendenti di ciascuna delle tre lingue in situazione di intercomprensione (ogni studente utilizzando la lingua studiata). Interessante è a tal proposito che gli animatori del laboratorio rivendichino, nonché illustrino con dovizia di argomenti, la scelta di aprire una formazione di questo tipo ad apprendenti con un livello di italiano molto eterogeneo – da A2 a C1.²⁰ È nondimeno da notare che,

19. Di cui si trovano dei resoconti in Pettinelli, Martini (2008) e in Pettinelli (2010).

20. Escludendo quindi i principianti per ragioni che definiscono "evidenti" (Gilardi, Rohrbach, Sauter 2005: 211 n. 10). Gli argomenti invece in base ai quali si è scelto di riunire nello stesso laboratorio apprendenti di livelli di competenza diversi sono essenzialmente di natura sociolinguistica e pragmatica. Gli autori del resoconto

dato il contesto specifico di apprendimento in cui questo laboratorio si colloca (l'Université de Fribourg dispensa infatti un insegnamento bilingue in francese e in tedesco), dalla terza parte dell'articolo in questione, dedicata al commento dei risultati dei questionari sottoposti agli studenti a metà percorso e alla fine del laboratorio,²¹ da stralci delle risposte fornite dai partecipanti al laboratorio desumiamo che (1) proprio questi momenti di improvvisazione in intercomprensione sono quelli che hanno riscosso meno successo, nel quadro di un laboratorio complessivamente molto apprezzato dagli studenti, e che (2) in questa situazione la lingua italiana è sentita in qualche modo come estranea alla situazione di intercomprensione, nonché penalizzante ai fini di essa, da parte degli apprendenti del francese e del tedesco. Rispettivamente:

(1) Plus des langues j'ai eu une melanges dans ma tête²² / (1, 2) Je crois ça suffit d'avoir deux langues cibles dans le cours. [...] / (1) Je ne crois pas que c'est besoin d'avoir plusieurs langues dans un cours de théâtre. [...] / (1) Sprachschwierigkeiten; Missverständnisse / (2) It

chiamano infatti in causa, a beneficio degli apprendenti con un livello di competenza inferiore, l'efficacia delle strategie che questi ultimi devono mettere in atto per integrare proficuamente il gruppo, e dal punto di vista degli apprendenti di livello intermedio e avanzato le dinamiche di aiuto che un corso di improvvisazione multi-livello li spinge a mettere in atto nei confronti dei partecipanti con livello di lingua elementare, ingenerando così, in entrambi i casi, situazioni analoghe a un contesto di immersione linguistica (*Ibid.*, p. 210-211).

21. Gli autori non hanno purtroppo reso pubblici in modo completo i risultati dei questionari proposti in classe, né hanno ritenuto opportuno includere nel resoconto della loro esperienza una scheda-tipo del questionario sottoposto, ma si sono limitati a commentare alcuni dei risultati (*Ibid.*, p. 217-223). Non è questa la sede per affrontare in maniera approfondita il discorso, ma mi limito a segnalare che, sia per ragioni derivanti da una certa qual affinità tra i metodi di ricerca in sociolinguistica e quelli dell'apprendimento delle lingue attraverso la pratica teatrale, o sia per il ruolo accordato da questo settore della glottodidattica, fin dalla sua nascita, all'apprendente e alla sua soggettività, la distribuzione di questionari ai partecipanti di laboratori teatrali in lingua è pratica diffusissima. Ciononostante, gli animatori di laboratori sono costretti a muoversi a tentoni in questo aspetto specifico, e fondamentale, della loro attività (con gli evidenti rischi inerenti di impressionismo, scarsa efficacia, difficoltà di uso da parte dei destinatari, scarsa maneggevolezza dei risultati e difficile reimpiego, raccolta insufficiente di informazioni eccetera), dato che non esistono, a mia conoscenza, pubblicazioni che riportino modelli di questionari (se si eccettua un esempio in Marini-Maio, Ryan-Scheutz 2010) né guide alla loro concezione consacrati specificamente al laboratorio teatrale in lingua straniera.
22. Rispetto ortografia, sintassi e *code-switching* delle risposte degli studenti, che gli autori dell'articolo hanno deciso a loro volta di mantenere, mentre introduco i numeri in riferimento alle due problematiche sopra esposte.

was probably more difficult for the Zielsprache “Italiani” because the other group didn’t understand Italian so well. (Gilardi, Rohrbach, Sauter 2005 : 221)

APERTURA: *DRAMA IN EDUCATION IN ITALY?*

Spero di essere riuscito a mostrare sufficientemente che la situazione della glottodidattica teatrale dell’italiano è in pieno sviluppo, in Italia e altrove. Molte sono le iniziative che si moltiplicano, e l’interesse della glottodidattica per quella che, fino ad anni recenti, ne era in qualche modo la sorella povera e bistrattata, per lo meno in Italia, è sempre crescente. Sorgono nuove iniziative di laboratorio, manifestazioni e pubblicazioni scientifiche e didattiche (oltre ai diversi fascicoli che la già menzionata rivista “Culturiana” ha dedicato a questo soggetto, ricordo il recente speciale contenuto nel numero di aprile 2012 di “Officina.it”, testata di grande diffusione presso gli insegnanti di lingua), gruppi di ricerca e sempre più numerosi partenariati tra insegnanti e artisti.

Una speranza per il futuro è che, sul modello di altri Paesi, specie anglosassoni, dove oggi la glottodidattica teatrale è curricolarizzata nelle forme più svariate senza reticenze né discussioni, anche in Italia si possa presto passare oltre la fase di legittimazione, di rivendicazione e di (auto)affermazione del diritto a esistere di questo settore interdisciplinare, e che addetti ai lavori e insegnanti di lingua con voglia di sperimentare possano non sentirsi più chiedere “Perché esistete?” ma anzi che capi di istituto, provveditori e altre autorità possano un giorno rivolgersi ai glottodidatti teatrali con un affermativo e ben argomentato “Esistete perché...”

BIBLIOGRAFIA

- ALESSIO, Lucia & SGAGLIONE, Andreina, 2007: Lucia Alessio, *Invito a teatro. Insegnare l’italiano a stranieri attraverso testi teatrali italiani (B2-C2)*, Roma, Atene, Edilingua.
- BUCCIARELLI, Stefania *et al.* 2009, *Il metodo Glottodrama: risorse e strumenti*, Roma, Novacultur.
- CANGIÀ, Caterina, 1998, *L’altra glottodidattica. Bambini e lingua straniera fra teatro e computer*, Firenze, Giunti.

- COMODI, Anna, 1999, «Fare teatro, fare lingua nella didattica dell'italiano L2», in *Annali dell'Università per Stranieri di Perugia*, nuova serie VII, 26, 1999, p. 17-42.
- COMODI, Anna, 2009, *La didattizzazione del copione teatrale: un valore aggiunto*, in *Teatro e didattica delle lingue moderne*, Atti del Convegno internazionale (Frascati, 12-13 dicembre 2008), "Culturiana", nuova serie II, 3-4, 2009, p. 79-84.
- COMODI, Anna, & GAONI, Rosanna, 2001, *L'italiano... si impara a teatro*, Perugia, Blenda (La Miniera).
- CULHAM, Cameron R., 2002, «Coping with Obstacles in Drama-Based ESL Teaching: A Nonverbal Approach», in *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*, a cura di Gerd Bräuer, Westport (CT), London, Ablex Publishing, p. 95-112.
- DICE 2010a: *The DICE Has Been Cast: A DICE Resource. Research Findings and Recommendations on Educational Theatre and Drama*, DICE Consortium, 2010.
- DICE 2010b: *Making a World of Difference. A DICE Resource for Practitioners on Educational Theatre and Drama*, DICE Consortium, 2010.
- FACCHINELLI, Claudio & LEWICKI, Tadeusz, 2002, John O'Toole, Brad Haseman, *Come a teatro*, traduzione italiana di Claudio Facchinelli e Tadeusz Lewicki, Milano, Ghisetti e Corvi.
- FERENCICH, Roberta & TORRESAN, Paolo, 2005, *Giochi senza frontiere. Attività ludiche per l'apprendimento dell'italiano*, Firenze, Alma.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, María Isabel, ZUCCHIATTI, Marie-Line, & BISCU, Maria Giovanna, 2009, *L'esperienza teatrale nella formazione dei mediatori linguistici*, a cura di María Isabel Fernández García, Marie-Line Zucchiatti, Maria Giovanna Biscu, Bologna, Bononia University Press.
- FONIO, Filippo, 2012, «Stuffed Pants! Staging Full-Scale Comic Dramas with Students of Italian as a Foreign Language», in *Scenario*, 2, p. 17-26.
- FONIO, Filippo & GENICOT, Geneviève, 2011, «The Compatibility of Drama Language Teaching and CEFR Objectives – Observations on a Rationale for an Artistic Approach to Foreign Language Teaching at an Academic Level», in *Scenario*, 2, p. 72-84.
- GILARDI, Paola, ROHRBACH, Ruedi & SAUTER, Peter, 2005, *Parola, corpo, movimento, spazio... Apprendre une langue avec des activités théâtrales: Ein mehrsprachiges Experiment*, in *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue / Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext*, a cura di Aline Gohard-Radenkovic, Bern, Peter Lang, p. 207-225.
- GOULLER, Francis, 2006, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*, Paris, Didier, 2006.
- GUERRA, Monica & MILITELLO, Rita, 2011, *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*, a cura di Monica Guerra, Rita Militello, Milano, Franco Angeli, (ristampa 2012).

- MAGNANI, Mirco, 2002, «Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi», in *Linguae &*, 2, p. 49-65.
- MARINI-MAIO, Nicoletta & RYAN-SCHEUTZ, Colleen, 2010, *Set the Stage! Teaching Italian Through Theater. Theories, Methods, and Practices*, a cura di Nicoletta Marini-Maio, Colleen Ryan-Scheutz, New Haven (CT), London, Yale University Press.
- MARINI-MAIO, Nicoletta & RYAN-SCHEUTZ, Colleen, 2011, *Dramatic Interactions: Teaching Languages, Literatures, and Cultures through Theater – Theoretical Approaches and Classroom Practices*, a cura di Nicoletta Marini-Maio, Colleen Ryan-Scheutz, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- NOFRI, Carlo, 2009, *Guida al metodo Glottodrama. Apprendere la lingua italiana attraverso il Laboratorio Teatrale*, Roma, Novacultur.
- PETTINELLI, Alessandra, 2010, «Il linguaggio della storia attraverso il teatro. Diario di un laboratorio linguistico teatrale», *Bollettino Itals*, VIII, 36.
- PETTINELLI, Alessandra & MARTINI, Nicol, 2008, «Il lessico della storia attraverso il teatro», in *Teatro e didattica delle lingue moderne*, Atti del Convegno internazionale (Frascati, 12-13 dicembre 2008), cit., p. 65-68.
- PIAZZOLI, Erika, 2010, «Process Drama and Intercultural Language Learning: An Experience of Contemporary Italy», in *Research in Drama Education*, 15, 3, p. 385-402.
- PIROLA, Chiara, 2011, «Process drama e l'affascinante ruolo dell'insegnante: come insegnare una lingua facendo teatro», in *Italiano LinguaDue*, 1, p. 463-483.
- READY, Tom, 2000, *Grammar Wars. 179 Games and Improvs for Learning Language Arts*, Colorado Springs (CO), Meriwether Publishing.
- READY, Tom, 2002, *Grammar Wars II. How to Integrate Improvisation and Language Arts*, Colorado Springs (CO), Meriwether Publishing.
- RYAN-SCHEUTZ, Colleen & COLANGELO, Laura M., 2004, «Full-Scale Theater Production and Foreign Language Learning», in *Foreign Language Annals*, 37, 3, p. 374-385.
- SIGNORELLI, Maria, 1958, *Il bambino e il teatro*, Bologna, Malipiero, 1958.