

L'uso di tecniche teatrali nell'insegnamento-apprendimento di una LS/L2

Antonina Milici¹

Ricevuto: 25 novembre 2018 / Modificato: 20 febbraio 2019 / Accettato: 22 marzo 2019

Riassunto. Oggi è oltremodo importante investigare sulle migliori strategie volte a facilitare l'acquisizione di competenza comunicativa in LS/L2, anche in considerazione delle più recenti politiche linguistiche europee. Il processo di insegnamento-apprendimento va ripensato in chiave sociolinguistica, pragmatica e interculturale. Come già acclarato dalla ricerca, la partecipazione emotiva dei discenti gioca un ruolo chiave per una maggiore efficacia negli esiti di apprendimento. Ciò è perfettamente in linea coi principi dell'approccio orientato all'azione che ritroviamo nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e nel Companion Volume del 2018. Il presente contributo intende descrivere potenzialità e vantaggi delle tecniche teatrali impiegate in glottodidattica. Non sono moltissimi gli studi teorici in questo campo proprio perché esso si basa su esperienze pratiche che, oltre ad una buona padronanza in LS/L2, mirano ad ottenere risultati in ambito sociale, specialmente per gli stranieri, come la possibilità di un più rapido adattamento nel Paese di accoglienza mantenendo il proprio bagaglio linguistico e culturale. La glottodidattica teatrale ha suscitato sempre maggior interesse perché rispondente in pieno alla promozione di un'educazione plurilinguistica e interculturale e della convivenza democratica.

Parole chiave: competenza comunicativa, processo di insegnamento-apprendimento in LS/L2, approccio orientato all'azione, glottoteatro, educazione plurilinguistica e interculturale.

[en] Using drama/theatre techniques in learning-teaching FL/L2

Abstract. Nowadays it is extremely important to investigate the best strategies aimed at facilitating the acquisition of communicative competence in FL/L2, also taking into account the most recent European language policies. We must rethink the learning-teaching process in a sociolinguistic, pragmatic and intercultural way. As already established by research, the learners' emotional involvement plays a key role for a greater effectiveness in learning outcomes. This is perfectly in line with the principles of the action-oriented approach as set out in the Common European Framework of Reference for Languages and in the Companion Volume, published in 2018. This paper aims at describing the potentials and advantages of drama/theatre techniques used in language teaching. We do not find many theoretical studies in this field because it is based on practical experiences which develop both a good language mastery in FL/ L2 and social outcomes, especially for foreigners, such as the possibility to fasten their adaptation in the host country and preserve their linguistic and sociocultural baggage as well. Drama/ theatre techniques in language teaching have taken on always more interest because fully responding to the promotion of a plurilingual and intercultural education and of democratic coexistence.

Keywords: Communicative competence, learning-teaching process in FL/L2, action-oriented approach, glottoteatre, plurilingual and intercultural education.

¹ Universidad de Córdoba, Departamento de Ciencias del Lenguaje, plaza del Cardenal Salazar, 14071, Córdoba, España.
antonina.milici@istruzione.it

Sommario: 1. Introduzione 2. Antecedenti 3. Verso la competenza comunicativa 4. I documenti europei più recenti: il Companion Volume e le nuove Competenze chiave 5. Le origini della glottodidattica teatrale 6. Il *process drama* 7. Il glottodramma 8. Parallelismi tra lingua e teatro 9. Vantaggi della glottodidattica teatrale 10. Osservazioni conclusive.

Come citare: Milici, Antonina (2019): «L’uso di tecniche teatrali nell’insegnamento-apprendimento di una LS/L2», *Cuadernos de Filología Italiana*, 26, pp. 57-73.

1. Introduzione

Cosa accomuna il teatro alle lingue? Perché, nel tentativo di innovare le metodologie relative al processo di insegnamento-apprendimento di una LS / L2O², si guarda con sempre maggiore interesse alle tecniche teatrali? In che modo queste si stanno rivelando strumenti efficaci per l’acquisizione di una competenza comunicativa che consenta di interagire in maniera appropriata? E quali i vantaggi per gli stranieri ospiti? Da queste domande si vuole partire per dimostrare che il coinvolgimento emotivo e il connubio corpo-mente che connotano la glottodidattica teatrale risultano la combinazione vincente per favorire motivazione, autostima, occasione di utilizzo autentico della lingua, facilità di *transfer* da un contesto ad un altro, interdisciplinarità, intercultura.

A ben guardare, sono molte le similitudini tra *performance linguistica* e *performance teatrale* e una migliore riuscita dipende senza dubbio da predisposizioni emozionali che neutralizzino i disagi, disinibiscano, annullino o abbassino i filtri affettivi (Krashen, 1982), oltre che da capacità relazionali e dal riconoscere e padroneggiare i vari codici segnici e le convenzioni linguistiche e socio-culturali. Sono molteplici le metodologie che attualmente associano arte e didattica (Cangià 1998; Oliva 2001; Comodi 2009; Ardissimo 2010; Nardon 2013; Schewe 2013); si è assistito ad un’evoluzione epistemologica che va oltre le tecniche strettamente teatrali e si apre a tutte le *performative arts in education*³, proprio perché, in linea con le teorie linguistiche e pedagogiche più recenti, queste permettono non solo di focalizzarsi su elementi estetici, bensì di “performare”, cioè di agire in maniera creativa attraverso la lingua in uso.

2. Antecedenti

Dagli anni Sessanta del secolo scorso si è sempre più maturata la convinzione che, ai fini dell’apprendimento, dovesse essere presa in considerazione l’intera sfera umana unendo cognizione ed emozioni, corpo-mente (Arnold 1960; Rogers 1961; Neisser

² Si intende con LS una lingua straniera che si apprende in un Paese in cui la stessa non viene parlata dalla popolazione che lo abita, mentre la L2 è la lingua parlata nel Paese in cui la si sta apprendendo e in cui ci si trova a vivere, anche se temporaneamente e che comunque, per l’apprendente, non coincide con la lingua madre, detta L1. La secondarietà rispetto a quest’ultima è quindi sia di tipo temporale sia riguardo alle competenze linguistiche vere e proprie che si innestano su altre già radicate in lingua madre, per cui si definiscono L2 anche una terza o una quarta lingua in aggiunta alla L1.

³ Di *performative language teaching* parla Schewe (2013) per indicare attività ludiche che coinvolgono in prima persona gli apprendenti in maniera gratificante e piacevole e che attivano processi cognitivi, aumentano l’attenzione e consentono la memorizzazione a lungo termine.

1967), linguaggio verbale e linguaggi non verbali. Sulla base del cognitivismo che reagiva al meccanicismo dei neo-comportamentisti sono nate varie teorie ma anche altrettante sperimentazioni per innovare la didattica di una lingua straniera.

Dice Balboni (2017: 8): «Rogers attua in psicologia quello che Chomsky attua in linguistica». Chomsky (1959) recensì negativamente il *Verbal Behaviour* di Skinner (1957) che applicava il comportamentismo strumentale di stampo pavloviano all'apprendimento del linguaggio umano. In ambito glottodidattico, tutto ciò si traduceva in una scomposizione della lingua da apprendere in sequenze stimolo-risposta finalizzate a fissare le abitudini linguistiche corrette. Su tali basi, gli strutturalisti americani incentivarono l'*overlearning*⁴ in laboratorio: gli allievi erano esposti a modelli di lingua corretti che dovevano essere memorizzati tramite *pattern drills*, cioè esercizi riguardanti le più importanti strutture minime.

Chomsky negò l'assunto che il linguaggio fosse comportamento appreso o indotto per imitazione e stabili, sulla base del suo principio di grammatica generativo-trasformazionale, la differenza tra “competenza”, cioè la conoscenza innata delle regole linguistiche, e “performance”, cioè la produzione che ciascun soggetto pone in essere secondo tale competenza innata.

In realtà non è mai stato definito un metodo specifico, fondato esclusivamente sulle teorie di Chomsky; tuttavia, gli approcci che ne derivarono, contribuirono ad innovare la didattica. Balboni (2017: 10), riferendosi agli anni Sessanta, osserva:

Negli stessi anni e per vie diverse matura una rivoluzione anche negli studi sull'educazione linguistica. Il panorama linguistico internazionale è dominato, oltre che da Chomsky, da Austin e Searle [...]. Questi due autori offrono le basi teoriche al Modern Language Project del Consiglio d'Europa che, guidato dal loro allievo J. L. M. Trim, inizia nel 1967 il percorso che porterà dapprima ai 23 *Livelli Soglia* e poi al *Quadro di riferimento* degli anni Novanta. In questi anni ha una grande funzione nell'orientare l'attenzione di studiosi e insegnanti verso la ‘nuova’ linguistica un libro di grande forza divulgativa *Linguistics: A Revolution in Teaching* di N. Postman e C. Weingartner (1966).

Fra gli anni Sessanta e Settanta, come prima realizzazione del nuovo approccio comunicativo, in Europa s'iniziarono a sviluppare i metodi situazionali. Questo fu un periodo di fervore per quanto concerne il settore glottodidattico. A metà degli anni Settanta, teorizzato dal linguista inglese David Wilkins (1976), nacque il metodo funzionale-nozionale. L'attenzione si spostò sugli scopi della comunicazione attorno ai quali far vertere l'insegnamento-apprendimento di una LS/L2, a qualsiasi livello e a qualsiasi età.

3. Verso la competenza comunicativa

Il metodo funzionale-nozionale sembra ancora il più auspicabile nella didattica benché non necessariamente esaustivo: esso può essere integrato con aspetti di altri

⁴ Bloomfield (1942), uno dei maggiori esponenti dello strutturalismo americano, sulla base del suo assunto «learning is overlearning», mise a punto un vero e proprio programma di iper-apprendimento.

metodi, fermo restando l'uso pragmatico della lingua, presentata attraverso funzioni. La conoscenza, non più punto di arrivo fine a sé stesso, va intesa come strumento per sviluppare abilità in vista di una duratura competenza comunicativa che, nel corso degli anni, di pari passo con le politiche linguistiche europee, è stata ridefinita in senso azionale. In quest'ottica, il padroneggiare le quattro abilità⁵ serve ad utilizzare ciò che si sa, scegliendo, selezionando e organizzando elementi linguistici ed extralinguistici per ottenere effetti significativi secondo gli obiettivi degli interlocutori. Infatti, le diverse culture che il plurilinguismo intreccia sfociano spesso in modalità di interazione e rapporti interpersonali non semplici; addirittura, a causa di taboo peculiari di una comunità che non trovano riscontro in altre, possono crearsi fraintendimenti che diventano veri e propri errori interculturali (Diadori 1990; Balboni 2003, 2007).

Caon (2012: 36-37) osserva che:

[...] comunicare con persone di altra lingua e cultura implica che le convenzioni su cui noi normalmente ci basiamo per comprendere il significato ‘globale’ – e quindi reale – del messaggio (inteso qui come insieme inscindibile di codice verbale, para ed extraverbale) possano risultare differenti e difficilmente comprensibili. Questo perché spesso si commette l’errore di considerare i linguaggi non verbali come ‘naturali’, anziché ‘culturali’ in quanto le loro grammatiche variano da cultura a cultura. [...] All’errore di considerare i linguaggi non verbali come ‘naturali’, anziché ‘culturali’, [...] se ne possono aggiungere almeno altri due che hanno particolare rilevanza nello sviluppo del nostro discorso: a. non si è consapevoli del fatto che i linguaggi non verbali sono governati da ‘grammatiche’, ossia da un sistema di regole che si possono analizzare e studiare; b. si dimentica che molti testi che siamo abituati a considerare come ‘linguistici’ sono in realtà testi verbali e non verbali insieme: basti pensare al falso comunicativo che si realizza nella scuola quando si fanno leggere copioni teatrali. I tre errori summenzionati, originati spesso dall’inconsapevolezza, devono essere trasformati in conoscenza, se si vuole lavorare alla (meta) competenza comunicativa. E quindi, dal punto di vista didattico, si rende auspicabile l’utilizzo di tecniche didattiche mirate alla consapevolezza della comunicazione extralinguistica, e cioè dei gesti e delle espressioni (studiate dalla cinesica), della vicinanza interpersonale (prossemica), dell’uso di oggetti in funzione comunicativa.

Ciò dimostra che la competenza chomskiana da sola non è sufficiente per una comunicazione efficace. Insegnare una lingua in un’ottica autentica e, di conseguenza anche interculturale, significa insegnare ad agire correttamente in situazione, secondo quanto prevedono le norme sociali della comunità *target*. L’esigenza di sviluppare una efficace competenza comunicativa che possa avvicinare i popoli e le culture, sempre più avvertita come impellente per la sua importanza, ha portato il Consiglio d’Europa a sancire la validità di un approccio plurilingue, prendendo come riferimento, fin dalla sua fondazione, l’approccio comunicativo per la messa a punto di vari progetti concernenti l’apprendimento delle lingue: in sostanza, gli studi condotti dai gruppi di lavoro, dagli anni Settanta in poi, sono sfociati nella successiva stesura del *Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)* per le Lingue, più vol-

⁵ Ci riferiamo alle seguenti quattro abilità: ascoltare e comprendere, parlare, leggere, scrivere.

te rivisto e rimaneggiato fino alla pubblicazione del 2001 e all'ultimo aggiornamento recentissimo del febbraio 2018, il *Companion volume with new descriptors* che auspica lo sviluppo di un'educazione plurilinguistica e interculturale sulla base dei principi dell'approccio umanistico-affettivo orientato all'azione.

4. I documenti europei più recenti: il *Companion Volume* e le nuove Competenze chiave

Il fermento europeo sui temi dell'educazione linguistica non si arresta; il *Companion volume with new descriptors* è il risultato di ulteriori studi e ricerche sui descrittori del 2001 che sono stati integrati e aggiornati, introducendo un nuovo livello pre A1, dettagliando maggiormente i livelli A1-C1 e C2 e inserendo scale relative alla fonologia. In considerazione dell'aumentata diversità culturale nelle comunità sociali odierne, l'approccio plurilingue e interculturale orientato all'azione continua ad essere un costante riferimento e viene descritto in questi termini (*Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume with new descriptors* 2018: 26):

The CEFR's action-oriented approach represents a shift away from syllabuses based on a linear progression through language structures, or a predetermined set of notions and functions, towards syllabuses based on needs analysis, oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions. This promotes a proficiency perspective guided by 'Can do' descriptors rather than a deficiency perspective focusing on what the learners have not yet acquired. The idea is to design curricula and courses based on real world communicative needs, organized around real-life tasks and accompanied by 'Can do' descriptors that communicate aims to learners. Fundamentally, the CEFR is a tool to assist the planning of curricula, courses and examinations by working backwards from what the users/learners need to be able to do in the language.

Si va oltre il metodo funzionale-nozionale e il tradizionale modello basato sullo sviluppo delle quattro abilità; gli apprendenti sono considerati *social agents* con esigenze comunicative legate alla vita reale e per le quali la competenza linguistica è parte di una competenza generale più ampia descritta in termini di *can do*. Per gli stranieri che imparano una L2 in classi multiculturali ciò significa saper interagire efficacemente con l'ambiente ospitante, apprendendone, assieme alla lingua, regole e comportamenti, per proseguire, in maniera armoniosa e gratificante, un percorso di adattamento interculturale (Kim 2001) che riduca lo stress, aumenti la motivazione e soddisfi affettivamente. L'approccio orientato all'azione suggerisce metodologie cooperative, lavori di gruppo, attività basate su compiti di realtà e prestazioni autentiche.

Il 22 maggio 2018, accogliendo la proposta della Commissione europea del 17 gennaio 2018, il Consiglio europeo ha pubblicato una nuova *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, insistendo sull'importanza di sviluppare un pensiero critico per sfruttare al meglio le conoscenze. Le competenze sono descritte come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, questi ultimi indispensabili poiché riguardano la disposizione mentale per

agire e reagire in situazioni reali. Il nuovo quadro delle competenze⁶, descritte nella terza parte del documento, non è molto dissimile da quello del 2006⁷; tra le otto competenze chiave, le competenze linguistiche diventano competenza multilinguistica, così declinata (*Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 22 maggio 2018: 17):

2. Competenza multilinguistica

Tale competenza definisce la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. In linea di massima essa condivide le abilità principali con la competenza alfabetica: si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali. Tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione, come indicato nel quadro comune europeo di riferimento. Secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese.

Come si può notare, il riferimento alla competenza interculturale come parte integrante di quella linguistica, in armonia con quanto indicato nel *Companion Volume*, continua ad essere un cardine attorno al quale ruota la concezione europea di educazione. Gli sviluppi storici in campo linguistico si sono andati focalizzando sulla competenza comunicativa intesa nella sua ampia accezione sociopragmatica e intersemiotica (Hymes 1974; Bachman 1990; Santipolo 2002, 2008) e ciò consente di stabilire dei parallelismi tra la semiotica linguistica e quella teatrale⁸. Su questa scia, ha preso il via il connubio tra glottodidattica e tecniche teatrali per esplorare strategie finalizzate all'acquisizione di una buona competenza comunicativa che co-niughi, attraverso una sorta di pedagogia azionale, cognizione ed emozioni.⁹

5. Le origini della glottodidattica teatrale

Fare teatro per apprendere una lingua non è, come potrebbe sembrare, una novità. Il rapporto tra teatro ed educazione, in senso lato, è antichissimo, seppur diversamente inteso ed interpretato nel tempo, a seconda delle culture e delle finalità per le quali lo stesso si proponeva (Coggin 1956). Spesso si è voluto privilegiare il valore estetico e letterario, altre volte se ne è voluta considerare la funzione pratica, di spe-

⁶ *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 22 maggio 2018, disponibile in: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/IT/pdf>, consultato in data 10/07/2018.

⁷ *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006, disponibile in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>, consultato in data 14/02/2019.

⁸ Per approfondimenti sulla semiotica teatrale, si veda Elam (1988) e De Marinis (1992).

⁹ Per approfondimenti sulla compatibilità della glottodidattica teatrale con gli obiettivi del QCER e su un approccio artistico applicato all'insegnamento delle lingue straniere a livello accademico, si rimanda a Fonio / Genicot (2011).

rimentazione a livello formativo. Sta di fatto che i grandi drammi dell'antica Grecia rivestivano carattere educativo e ancora oggi costituiscono oggetto di studio, rappresentazione e riflessione.

Ci dice Tadeusz Lewicki¹⁰:

Oltre a questo carattere ‘educativo’ – in senso ampio – del teatro greco, conviene ricordare la forma dialogica usata nell’insegnamento e nell’educazione dei singoli, della quale i *Dialoghi* di Platone costituiscono l’esempio più noto. Socrate con il suo metodo maieutico, basato sul continuo dialogo con il discepolo, è un modello concreto per tutti gli educatori che oggi adoperano gli elementi del teatro nel processo didattico.

Ai tempi dell’Impero Romano si recitava per imparare il greco. Il periodo medievale vide il diffondersi dei *Miracle plays* e delle rappresentazioni sacre a scopo didascalico, mentre, in epoca rinascimentale, i Gesuiti si servirono del teatro per l’educazione morale degli studenti, per la divulgazione dei testi classici e per favorire l’arte oratoria, introducendo le lingue nazionali nelle scuole. Anche Filippo Neri, fondatore dell’oratorio, si dedicò alla promozione di attività espressive mediante le rappresentazioni teatrali. Favorire l’apprendimento delle lingue recitando era un modo che ben si conciliava con gli approcci comunicativi in voga fin dai tempi più remoti¹¹, prima della parentesi grammatico-traduttiva che si impose dalla fine del 1700 in poi. Nella seconda metà del 1900, con il ritorno all’approccio comunicativo, le tecniche teatrali iniziarono sempre più ad essere sperimentate in applicazioni didattiche. Come ben spiega Erika Piazzoli (2011) in un suo interessante articolo, la glottodidattica teatrale ebbe origine in Gran Bretagna tra gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso quando, sull’onda della pedagogia umanistico-affettiva, se ne intravidero le indubbi potenzialità per stimolare la creatività e favorire la crescita. In pochi anni si sviluppò quindi il *drama in education*¹², detto anche *educational drama*, che consisteva nell’applicazione di tecniche teatrali all’insegnamento della L1, ma anche di altre discipline, nelle scuole. La maggiore esponente di questa metodologia fu la docente Dorothy Heathcote (1984) che ottenne risultati positivi in termini di motivazione e partecipazione specialmente con alunni più svantaggiati. Ella comprese fin da subito quanto la lezione frontale e trasmissiva fosse in realtà demotivante per la distanza che creava non soltanto tra insegnante e alunni ma specialmente tra il sapere e gli stessi alunni. Le tecniche teatrali si dimostrarono subito altamente innovative perché appassionanti. Oltre agli allievi anche l’insegnante si metteva in gioco durante l’esperienza drammatica ricreata in classe. Alla fine del secolo scorso, un’altra studiosa, proveniente però dal mondo artistico, rimase catturata dal connubio tra teatro e didattica. Si tratta della regista irlandese Cecily O’Neill (1995) che decise di porre tutta la sua esperienza professionale al servizio dell’insegnamento ai bambini. Con lei il *process drama* si perfezionò in un approccio vero e proprio, come lo conosciamo oggi,

¹⁰ Disponibile in: <https://www.lacomunicazione.it/voce/teatro-e-educazione/>, consultato in data 11/08/2018.

¹¹ Titone (1986) parla di metodi diretti in glottodidattica fin dall’epoca dei Sumeri, nel 3000 a. C.; ci si basava infatti sulla pratica e sulla conversazione anche drammatizzando dialoghi tratti dalla comunicazione autentica dei nativi. Su questa scia si proseguì con gli Egizi e i Romani fino al Rinascimento e oltre.

¹² Per maggiori approfondimenti, si veda Bolton (1979).

sulla base del quale i metodi che ne derivano intrecciano le competenze artistico-teatrali e quelle pedagogiche in un percorso drammatico a fini didattici.

Così riporta Piazzoli (2011: 440):

Negli anni ‘60, gli inglesi Slade (1955) e Way (1967) propongono tecniche teatrali nelle scuole primarie rivolte allo sviluppo della creatività del bambino, per stimolare il suo potenziale individuale. Il contributo di Slade e Way viene riconosciuto come fondamentale nell’inspirare una scuola di pensiero che, tre decenni più tardi, verrà definita ‘*process drama*’.

6. Il *process drama*

Il *process drama* è oggi ampiamente utilizzato in campo didattico (Kao / O’Neill 1998¹³; Winston 2011). Le tecniche del *process drama* – non prevedendo questa metodologia una messa in scena finale come prodotto – sono per lo più focalizzate sui processi di apprendimento e sulla partecipazione attiva del gruppo. Non esiste un copione da seguire ma soltanto un canovaccio (pre-testo) scaturito dagli obiettivi che si intendono perseguire e che si utilizza come spunto per esplorare le risorse teatrali a scopi didattici all’interno del gruppo. Le conoscenze diventano agite grazie all’immaginazione, all’espressione corporea e alla stessa voce che fanno rivivere la lingua in situazioni d’uso dove ci si ritrova per interagire con gli altri e dove lessico e strutture acquistano senso. L’apprendente familiarizza con un modo nuovo di esprimere sé stesso e di raccordarsi con la realtà circostante; ne consegue una cura delle relazioni e delle strategie inclusive che, in contesti multiculturali, si traduce in integrazione tra nativi e stranieri. L’adattamento, così facilitato, fa sì che la lingua e la cultura seconde non siano sentite lontane o troppo estranee. Nonostante il *process drama* non preveda un prodotto finale, molte attività consistono in piccole esibizioni improvvisate in cui i vari gruppi, alternativamente, fungono da pubblico e da attori e si lasciano guidare dalla tensione drammatica degli eventi e dei personaggi che interpretano. L’improvvisazione è una caratteristica basilare di questa metodologia e serve a favorire l’acquisizione linguistica con spontaneità; tuttavia è garantito un apprendimento misto grazie alla riflessione. In pratica si alternano momenti empatici di coinvolgimento e impersonificazione di ruoli e momenti di distacco e analisi: nella fase laboratoriale si sperimenta la L2 in maniera autentica, si svolge una comunicazione libera, non controllata; soltanto al termine si lascia spazio alla riflessione, analizzando a posteriori gli elementi drammatici, i fattori interculturali – anche attraverso raffronti tra lingua e cultura1 e lingua e cultura 2 – e le strutture linguistiche (Piazzoli 2011, 2018).

7. Il glottodrama

Ci si vuole adesso soffermare sul glottodrama, progetto europeo, finanziato nel 2007 nell’ambito del *Lifelong Learning Programme* e riguardante l’insegnamento dell’italiano LS/L2, lingua *target*, attraverso tecniche teatrali. L’idea nacque in seno all’A-

¹³ Alla fine degli anni Novanta, Kao / O’Neill (1998) avviarono una ricerca interdisciplinare basata su studi empirici riguardanti le esperienze di apprendimento delle lingue attraverso il *process drama*.

genzia di Ricerca e Formazione Linguistica *Novacultur* di Roma – oggi *International Language Academy* – soggetto coordinatore di un consorzio costituito con altri partners nazionali ed esteri. La sperimentazione è stata condotta su oltre 200 apprendenti di età e nazionalità differenti¹⁴, frequentanti la scuola secondaria o i corsi per adulti, a partire dal livello A1 fino a C1. Al progetto iniziale ne sono seguiti altri due, GLO-DIIS e GLO-TOI¹⁵.

Il glottodrama prevede la pratica teatrale per tutta la durata del corso, contrariamente all'utilizzo sporadico o isolato di varie esperienze odierne. Pertanto, si è ritenuto indispensabile far riferimento a due figure di professionisti, un docente di lingua e uno di recitazione, che devono operare fianco a fianco, e ciò per varie ragioni. Innanzitutto, trovare concentrate in un'unica persona le competenze glottodidattiche e quelle legate alle tecniche del laboratorio teatrale non è semplice e nemmeno frequente. In realtà, tante esperienze di glottoteatro condotte solo da docenti di lingua mostrano una programmazione dettagliata della parte linguistica, anche sulla scia dei descrittori del *QCER*, con una precisa progressione verso i traguardi di competenze prefissati; non si riscontra invece un'altrettanta meticolosità – forse per carenza di conoscenze tecniche specifiche o per scarsa diffusione di documenti di riferimento come rubriche valutative o *frameworks* dedicati – per la semiosi non verbale, per tutti quegli altri aspetti tanto decantati, anch'essi «oggetto di una progressione, talvolta financo più dettagliabile rispetto alle altre componenti della comunicazione» (Fonio 2013: 28).

Tale tendenza a focalizzarsi prioritariamente sugli elementi linguistici ha spesso lasciato in secondo piano la cura della recitazione che invece, se in mano a professionisti, attiva tutte quelle competenze legate alle cinque categorie dell'intercodicità teatrale analizzate da Kowzan (1975)¹⁶; in pratica si compiono atti linguistici (Austin 1962; Searle 1969) che includono gli aspetti pragmatici legati alla lingua viva, gli elementi paralinguistici e i codici non verbali, altrettanto potenti nel veicolare messaggi all'interno di una semiotica comunicativa richissima e variegata (Barthes 1966; Eco 1975; Casetti 1977).

La collaborazione interdisciplinare dei due professionisti costituisce quindi un arricchimento per entrambi, una garanzia di maggiore efficacia per gli apprendenti ed evita, allo stesso tempo, l'approssimazione tipica di chi si cimenta in un campo diverso dal proprio ambito di specializzazione. «La prospettiva è quella della costruzione di una sorta di *terzo sapere*, una sintesi *in progress* tra i due bagagli professionali che rappresenta un altro valore aggiunto del Metodo in termini pedagogici» (Nofri 2009: 38). Il richiamo alle emozioni, all'immaginazione e alla creatività, invocato dal costruttivismo e ancora molto forte nei principi sottesi alle politiche educative odierne, non può che portare nella direzione dell'empatia, dell'attenzione agli stili e ai ritmi di apprendimento individuali, della cura delle relazioni, sulla base di quanto previsto e offerto dai due settori.

¹⁴ Gli studenti coinvolti erano italiani, francesi, rumeni e greci; dopo un corso completo di 90 ore, hanno sostenuto un esame finale, utile alla raccolta dati e alla comparazione coi risultati delle classi di controllo; queste ultime svolgevano un programma con lo stesso monte ore ma non utilizzavano il metodo glottodrama. Gli alunni dei corsi glottodrama, nelle abilità orali, hanno ottenuto una media globale di 88/100 rispetto alla media di 75/100 delle classi di controllo. Per la parte scritta, la media globale è stata di 81,25/100, superando di pochi decimi quella delle classi di controllo (Nofri 2009: 56).

¹⁵ Per approfondimenti, si veda il sito dedicato, www.grottodrama.eu, consultato in data, 10/03/2019.

¹⁶ Nell'analizzare l'intercodicità che peculiarizza il teatro, Kowzan (1975) ne distinse cinque categorie: 1) testo parlato, 2) espressione corporea, 3) aspetto esteriore dell'attore (mimica, gestualità); 4) aspetto scenico; 5) suoni inarticolati.

Il progetto nasce con l'intento di dar vita ad una metodologia autosufficiente, corredata di precisi obiettivi e traguardi da conseguire con riferimento ai descrittori del *QCER* e conseguenti verifiche sistematiche sia qualitative che quantitative. La finalità ultima è espandere il più possibile i contesti d'uso di modo che la LS/L2 sia percepita come strumento sempre meno estraneo, spendibile in situazioni autentiche dove poter essere creativi ed originali esprimendo appieno la propria personalità. Il laboratorio di recitazione, che integra quello prettamente linguistico, ha lo scopo di liberare «la capacità di compiere atti linguistici adeguati a situazioni comunicative reali, compresi gli aspetti paralinguistici, con un più alto grado di padronanza dei mezzi espressivi ed una maggiore consapevolezza dei loro effetti pragmatici» (Nofri 2009: 6). Le attività si svolgono in un'aula organizzata *ad hoc* per il lavoro cooperativo: l'insegnante non sta in cattedra ma siede in cerchio assieme agli alunni per evitare quella percezione di gerarchia dei ruoli che può sviluppare ansia o inibire la partecipazione attiva.

Diversamente dal *process drama* e da altre metodologie basate sull'improvvisazione, il glottodrama riconosce l'importanza di un sillabo che includa materiali e contenuti tarati sui risultati che si vogliono ottenere ma che allo stesso tempo assicuri una comunicazione autentica. Il glottodrama propone un percorso teatrale completo che contempla sia l'esperienza laboratoriale del *drama*, attenta ai processi, sia l'esperienza della messa in scena, tipica del *theatre*, attenta al prodotto finale, proponendo uno schema ben preciso di unità didattica che integra abilità linguistiche e drammatiche (Nofri / Drago / Masella / Stracci 2014). Dopo un test iniziale, si formano gruppi di livello omogenei, cosa che nelle classi scolastiche non è facile attuare. Tuttavia, nell'ambito della didattica laboratoriale promossa dal glottodrama, i diversi stili cognitivi e i diversi ritmi di apprendimento si traducono in risorse grazie alla distribuzione strategica dei ruoli durante l'apprendimento cooperativo che si avvale di tutoraggio e *peer education*¹⁷. Orientarsi nell'universo semiotico della comunicazione è un obiettivo che trova nelle pratiche teatrali una risorsa preziosissima. Riferendosi nello specifico al glottodrama, Nofri (2009: 35) afferma che si vuole focalizzare «l'attenzione sulla prestazione comunicativa come atto semiotico complesso, sintesi armonica di codici molteplici, verbali e non verbali, muovendo da una concezione olistica dell'apprendimento linguistico».

8. Parallelismi tra lingua e teatro

Le similitudini tra lingua e teatro ruotano tutte attorno alla *performance*: a livello linguistico essa avviene nella comunicazione più o meno ordinaria e più o meno spontanea, dettata spesso da esigenze situazionali momentanee. Quest'ultima non è programmata ma scaturisce da una competenza semiotica ad ampio raggio che deve essere appositamente sviluppata. D'altro canto, la *performance* teatrale, in un percorso didattico, può essere costruita a priori, adattando e didattizzando dei testi scelti e prodotti per la messa in scena; con gli apprendenti L2 nasce però spesso dalle competenze “di contatto”¹⁸ che

¹⁷ Nelle sperimentazioni di insegnamento attraverso il glottodrama è possibile coinvolgere allievi di livelli eterogenei anche integrando più tecniche teatrali: un esempio in tal senso lo ritroviamo in un articolo di Gobbis / Paoli Legler (2015) che descrivono un'esperienza condotta nel 2015 presso l'Università delle Lingue Mondiali di Tashkent in Uzbekistan, nell'ambito della *XV Settimana della Lingua italiana nel Mondo*, avente come tematica la musica.

¹⁸ L'espressione “lingua di contatto” fu introdotta dal sociolinguista Uriel Weinreich (1926-1967) nella sua più importante opera, *Languages in contact* del 1953, poi tradotta in italiano nel 1974; egli contribuì notevolmente agli studi sociolinguistici che trattano del plurilinguismo e del contatto linguistico.

si portano in classe, dalla spontaneità del materiale autentico, compresi quei segnali discorsivi che i sillabi e i libri di testo non contemplano (Pernas / Gillani / Cacchione, 2011) ma che sono essenziali per recitare. Il teatro, inglobando lingua, paralingua ed extralingua, porta non solo a simulare queste modalità discorsive del conversare quotidiano, ma anche ad adattare di volta in volta i propri comportamenti all' intercodicità che interseca vari sistemi come il cinestetico, il prossemico e il cronomimico.

9. Vantaggi della glottodidattica teatrale

Quando ci apprestiamo ad apprendere una lingua straniera cerchiamo di interiorizzarne i suoni, di imitare i nativi, di acquisire atteggiamenti e modi di fare che non ci appartengono. Come nel teatro, entriamo in una realtà diversa da quella in cui siamo soliti vivere e dove tentiamo di creare senso e di trovare nuovi significati. Siamo, in entrambi i casi, “altro da noi”, sia quando performiamo in una lingua straniera sia quando interpretiamo un ruolo immedesimandoci in un personaggio. In una prima fase, l'apprendente vuole dimostrare le sue conoscenze dichiarative ed è attento a produrre in maniera corretta anziché spontanea. La nuova lingua è percepita ancora come estranea ed egli non riesce a farne un uso autentico e creativo. Ciò avverrà solo quando questa diverrà funzionale ad esprimere la sua vera identità, peraltro arricchita dal nuovo mondo linguistico e culturale al quale si va adattando e del quale va impadronendosi pian piano. Attraverso il glottoteatro gli apprendenti sono continuamente stimolati da un ampio ventaglio di attività che, oltre ad aumentare la motivazione, rispondono alle diverse esigenze e ai ritmi di apprendimento individuali, evitando la monotonia della lezione tradizionale e garantendo un approccio metodologico bilanciato: *input* per sviluppare le abilità ricettive, *output* per sviluppare la produzione comunicativa e spazio per la riflessione linguistica. In particolar modo, la tipologia testuale e intersemiotica del teatro favorisce la fluidità nell'espimersi oralmente grazie ad una intensa concentrazione sugli aspetti fonologici e prosodici che veicolano connotazioni semantiche. L'obiettivo è arrivare ad una maggiore naturalezza possibile anche mediante una comparazione contrastiva tra i meccanismi della L1 e quelli della LS/L2: volume della voce, modulazione, velocità, ritmo, intonazione e segni non verbali; le nuove parole, le nuove regole grammaticali e le nuove strutture non devono essere apprese solo come parti del sistema linguistico astratto ma richiedono altresì linguaggi e segni extralinguistici a loro volta nuovi e diversi da quelli della L1. Molti di questi riguardano la fisicità e, tramite l'espressione corporea, vengono interiorizzati, riconosciuti e fatti propri.

Gli esercizi attoriali insegnano a distinguere tra la semplice azione meccanica e l'azione teatrale che, caricandosi di un significato più profondo, ne motiva la rappresentazione in relazione ad un contesto (Alsina 2017)¹⁹. Una glottodidattica teatrale contestualizza sempre la lingua; rispetto alla didattica trasmissiva non si parla della lingua ma si parla la lingua.

¹⁹ In estrema sintesi definiamo le tipologie di azioni teatrali: sono “dirette” quelle che puntano dritte allo scopo senza alcuna mediazione; sono “di fuga” le azioni in cui si fa qualcosa di diverso rispetto a ciò che si vorrebbe fare e che non si può fare e quindi, coscientemente, si attua una repressione; sono “sublimate” quelle azioni-movimenti, non consapevoli, che nascono in maniera automatica, come un tic nervoso. A queste tre tipologie di azioni fisiche corrispondono altrettante tipologie di azioni verbali. Per maggiori approfondimenti, si veda Alsina (2017).

Le lezioni frontali sono invece caratterizzate da flussi interazionali asimmetrici dovuti al fatto che l'insegnante monopolizza un'altissima percentuale del tempo. A tal proposito, Bosc e Minuz²⁰ (2012: 96, 98) osservano:

Come altri tipi di interazione istituzionale, la lezione è caratterizzata da una marcata asimmetria di ruoli tra partecipanti e dall'assenza di bidirezionalità. La facoltà di introdurre i temi di cui parlare, il tempo di parola a disposizione, il diritto di prendere o attribuire il turno di parola sono sbilanciati a favore dell'insegnante; inoltre sono distribuiti in maniera pre-determinata. [...] Per queste caratteristiche si distingue profondamente dalla conversazione spontanea e connota la comunicazione di classe con tratti di artificiosità.

Quest'ultima è condizionata inoltre dalla necessità di facilitare la comprensione che, in ambito glottoteatrale, è fortemente supportata dal paratesto. Il parlato della lezione tradizionale ricalca quindi un'interazione che determina uno scarto con la comunicazione autentica (Orletti 2000; Ciliberti 2003). Secondo Desideri (1992: 188),

è un tipo di interazione verbale unidirezionale, in cui i partecipanti assumono la disuguaglianza del loro ruolo e ne accettano la costitutiva dissimmetria. È superfluo sottolineare a tale riguardo quanto sia importante per l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo dei ragazzi che le forme didattiche di interazione orale siano invece il più possibilmente simmetriche e che quindi i ruoli svolti dai partecipanti siano orientati alla parità.

Inoltre, il parlato del docente che spiega è di tipo espositivo e disciplinare; si tratta di un *input* metalinguistico, specifico, che lascia poco spazio alla lingua da sperimentare nelle sue funzioni pratiche. La funzione metalinguistica, a detta di Nofri (2009: 10), «spesso diventa prevalente e si impadronisce della quasi totalità della comunicazione interna al gruppo-classe. Questo spiega come mai, come ha notato Mario Rinvolucri (2008: 1), l'insegnante medio europeo arriva a coprire il 70% del parlato in classe mentre agli studenti è lasciato solo un 30%».

L'attenzione riservata dalla didattica tradizionale agli aspetti grammaticali, con conseguente correzione dell'errore durante la produzione, blocca spesso la fluidità che invece la recitazione valorizza, favorendo l'acquisizione della competenza pragmatica e socio-culturale.

La glottodidattica teatrale promuove sempre opportunità di autenticità comunicativa: quando si deve portare a termine un compito specifico, come ad esempio creare un copione, ciascuno deve interagire non certo per praticare strutture e funzioni in maniera artificiosa ma per degli scopi ben precisi; in tal caso, il vantaggio maggiore è dato dal fatto che il lavoro di produzione determina il bisogno imprescindibile di comunicazione autentica: infatti si è chiamati in causa per esprimere opinioni personali e giustificarle.

Parlando nello specifico di apprendimento L2, il successo deriva dal sentirsi parte integrante della comunità *target*, man mano che ci si appropria della nuova lingua.

²⁰ Le autrici, nell'articolo citato, riportano esempi tratti da una ricerca riguardante gli stranieri frequentanti le scuole secondarie di primo e di secondo grado in Italia, nell'ambito del Progetto LIFOP. Per maggiori approfondimenti, si veda LIFOP (2011).

I meccanismi di identificazione e di progressivo adattamento che le tecniche teatrali promuovono grazie alle emozioni suscite sono importantissimi. La partecipazione empatica consente di mettersi nei panni di chi appartiene alla cultura seconda e quindi di interagire in maniera appropriata secondo le regole d'uso. Per curare tutti gli aspetti socio-culturali e pragmatici, calarsi nei panni di un personaggio risulta estremamente vantaggioso.

Innanzitutto, partire dall'analisi caratteriale e tipologica permette di spaziare tra le diverse modalità espressive e tra i vari registri, a seconda della condizione sociale e/o culturale del personaggio stesso. Pronunciare le battute presuppone la comprensione non solo del senso ma anche dello stato d'animo, del sentimento che si deve rendere durante l'interpretazione. Esprimersi in LS/L2 in contesti molto creativi, utilizzando il termine adeguato, oppure, al contrario, quello ambiguo o polisemico, non adatto stilisticamente al contesto, proprio per creare contrasto e tensione drammatica e farlo funzionare emotivamente, è un'incredibile palestra di interazione partecipata, allargata a tutti i domini esplorati che permette di arricchire il lessico e di spaziare in ambito semantico.

Anche il lavoro sui testi, siano essi originali oppure pre-testi, stralci di copioni, testi facilitati o appositamente creati, diventa importantissimo per l'arricchimento linguistico: forme e contenuti vengono rielaborati per l'eventuale messa in scena o comunque per la drammatizzazione in classe e supportati da risorse strumentali come immagini, video, mimica, suoni, musica, canzoni. Lo *script* teatrale aiuta notevolmente nell'apprendimento di una LS/L2²¹.

Si tratta di un percorso alternativo ai testi tradizionali, a favore dell'acquisizione di una competenza comunicativa a 360 gradi che presuppone un insieme di scioltezza, fluidità, correttezza ed efficacia; tutto ciò non si può ottenere col solo materiale didattico strutturato né con isolate esperienze di drammatizzazione in classe. Come dice Cangià: «Il teatro è discorso diretto, c'è una sequenza di messaggi che va nell'ordine giusto e le funzioni comunicative vengono praticate»²². L'ambiente di apprendimento in cui si attivano tecniche teatrali diventa uno spazio di scambio dove tutti si mettono in gioco imparando l'uno dall'altro e vivendo le esperienze dall'interno in maniera creativa.

Fare teatro comporta per forza di cose un lavoro di squadra: l'attore non va per conto proprio ed è per questo che molti esercizi di *training* attoriale servono ad instaurare un rapporto di fiducia con gli altri attori, a trovare una sintonia, a muoversi all'unisono. Allo stesso modo, il rapporto paritario che si instaura cooperando, serve ad innescare dinamiche di sostegno reciproco; lo stesso docente è visto come un facilitatore, una figura di accompagnamento, anche nei momenti di riflessione guidata sulla lingua. Ciò significa co-assunzione di responsabilità, interdipendenza positiva ma anche distribuzione dei compiti in base alle proprie potenzialità; le risorse che ciascuno mette a disposizione del gruppo, seppur differenziate, sono convogliate verso un obiettivo comune. La voglia di arrivare a buoni risultati stimola la motivazione ad andare avanti e, a loro volta, i risultati ottenuti, contribuiscono ad aumentare il senso di autoefficacia e l'autostima. Le tecniche teatrali favoriscono lo sviluppo contestuale di competenze emotive, cognitive e metacognitive.

²¹ Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=Ez8Nyy1o13c>, Cangià, «Il teatro musicale per insegnare e apprendere una lingua “altra”», consultato in data 23/08/2018.

²² Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=Ez8Nyy1o13c>, 2'41, consultato in data 23/08/2018.

Krashen (1982), riprendendo alcuni assunti della psicologia umanistica americana, evidenziò il ruolo fondamentale del filtro affettivo che può addirittura inficiare la trasformazione dell'*input* in *intake*, in quanto viene impedito il passaggio dalla memoria a breve termine alla memoria stabile, propria dell'acquisizione. In prospettiva didattica ciò richiede di ridurre i livelli di ansia, evitare le frustrazioni, i traumi e l'eccessiva competizione da un lato e aumentare il piacere di apprendere dall'altro. La gratificazione e il piacere giocano un ruolo fondamentale per fissare ciò che si apprende nella memoria a lungo termine. Il trovarsi in una situazione di agire fisico e mentale, a partire dal bagaglio posseduto, attiva, assieme a processi emotivi anche processi percettivi, mnestici, di astrazione, creativi e dialettici (Petracca 2003, 2011); la drammatizzazione consente di dimostrare ciò che si sa fare con ciò che si sa, utilizzando conoscenze e abilità che non sono date in partenza ma devono essere individuate, selezionate, elaborate, attivate e trasferite in contesti differenziati.

Si tratta di compiti di realtà che, in una vera e propria situazione di sfida, richiedono di integrare gli apprendimenti posseduti e non di giustapporli, al fine di risolvere i problemi che scaturiscono dal percorso intrapreso e portare a termine il lavoro. Ciò presuppone non solo conoscenze linguistiche dichiarative bensì tutta una serie di abilità procedurali. In sostanza si va oltre i processi primari: l'apprendente conosce i motivi e gli scopi del suo agire e ne comprende e apprende le modalità, appropriandosi di un metodo autonomo adeguato al proprio stile di apprendimento. Le emozioni che il teatro scatena rappresentano un terreno fertile per trasformare le conoscenze astratte in conoscenze agite, in poche parole per acquisire competenze.

10. Osservazioni conclusive

I tanti stimoli provenienti dalla società odierna, oramai multiculturale, influenzano lo sviluppo cognitivo e relazionale degli apprendenti e ci pongono di fronte ad una situazione di complessità e di eterogeneità che richiede una nuova creatività professionale. Per costruire percorsi di insegnamento-apprendimento efficaci, la scelta di metodologie cooperative e di un sillabo orientato su compiti di realtà è fondamentale in quanto pone il discente al centro del processo di insegnamento-apprendimento, facendolo interagire in maniera dinamica e autentica. L'interazione col gruppo è legata a bisogni concreti e si compie attraverso atti linguistici finalizzati a produrre effetti suscitando quell'interesse a comunicare che sembra essere assente durante molti esercizi tradizionali; ciò influisce molto positivamente sull'abbattimento dei freni inibitori, elimina il rapporto gerarchico tra insegnante e alunni – a causa del quale spesso il primo è percepito come giudicante, in quanto osservatore esterno –, favorisce la promozione di relazioni positive e aumenta la motivazione e l'autostima.

La glottodidattica teatrale agisce su vari versanti, sviluppando una competenza comunicativa globale. Le tecniche e le strategie utilizzate mobilitano le conoscenze linguistiche e le procedure cognitive indispensabili all'acquisizione delle competenze che oggi sono richieste a livello europeo e internazionale, compresi il saper essere e l'imparare a imparare (Mariani / Pozzo 2002). Con riferimento specifico ad una L2, i vantaggi di un laboratorio teatrale (Oliva 2001; Nardon 2013) consistono nel coinvolgere emotivamente gli alunni stranieri in ambienti di apprendimento gradevoli, nel motivarli sempre più grazie ad un progressivo adattamento psicologico nella comunità ospite e nel promuovere autonomia nel metodo di apprendimento lungo

tutto l’arco della vita. La pluralità di codici prevista dalle tecniche teatrali agisce sull’attivazione plurisensoriale favorendo l’accesso cognitivo tramite diversi canali e interconnettendo i saperi in maniera interdisciplinare. Partire dal non verbale abbassa i filtri affettivi, predispone alla cooperazione, focalizza l’attenzione su codici espressivi alternativi che tanta importanza ricoprono per acquisire una competenza comunicativa pragmatica ed efficace. Nella prospettiva interculturale bidirezionale che consente allo straniero di familiarizzare in misura sempre crescente con la L2, il teatro si inserisce perfettamente. Dalla condivisione di compiti e obiettivi e dalla partecipazione di tutti è facile passare al legame tra le persone e alla socializzazione, trovando sotteranei valori comuni pur nella diversità di espressioni e comportamenti. Tale condizione è ideale per favorire un clima di convivenza democratica all’interno del quale le differenze assurgono a risorse messe a disposizione per un’educazione interculturale animata da attività piacevoli, attrattive ed entusiasmanti come quelle teatrali.

Riferimenti bibliografici

- Alsina, Carlos M. (2017): *Il metodo delle azioni fisiche*, Roma, Dino Audino Editore.
- Arnold, Magda B. (1960): *Emotion and Personality*, New York, Columbia University Press.
- Ardissimo, Erminia (2010): «Imparare l’italiano L2/LS con testi teatrali», *Italiano Lingua-Due*, 1, pp. 111- 123.
- Austin, John L. (1962): *How to Do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Balboni, Paolo E. (2003): *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Saggi Marsilio.
- Balboni, Paolo E. (2007): *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Balboni, Paolo E. (2017): «La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica», *EL.LE* [online], 6(1), , pp. 7-22.
- Barthes, Roland (1966): *Elementi di semiologia*, Torino, Einaudi.
- Bloomfield, Leonard (1942): *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, Linguistic Society of America at the Waverly Press.
- Bolton, Gavin (1979): *Towards a Theory of Drama in Education*, London, Longman.
- Bosc, Franca / Minuz, Fernanda (2012): «La lezione», *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 94-130.
- Cangià, Caterina (1998): *L’altra glottodidattica*, Firenze, Giunti.
- Caon, Fabio (2012): «Competenza comunicativa interculturale e dimensione gestemica», *EL. LE* 1(1), pp. 35-45.
- Casetti, Francesco (1977): *Semiotica*, Milano, Edizioni Accademia.
- Chomsky, Noam (1959): «Review of Verbal Behaviour», *Language*, 35.
- Ciliberti, Anna (2003): «Collaborazione e coinvolgimento nella classe multilingue», in A. Ciliberti, R. Pugliese, L. Anderson (a c. di), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Roma, Carocci, pp. 123-142.
- Coggin, Philip A. (1956): *Drama and Education. An Historical Survey from Ancient Greece to the Present Day*, London, Thames and Hudson.
- Comodi, Anna. (2009): «La didattizzazione del copione teatrale: un valore aggiunto», *Teatro e didattica delle lingue moderne. Atti del Convegno internazionale (Frascati, 12-13 dicembre 2008)*. *Culturiana*, nuova serie II(3-4), pp. 79-84.

- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press.
- De Marinis, Marco (1992): *Semiotica del teatro. L'analisi testuale dello spettacolo*, Milano, Bompiani.
- Desideri, Paola (1992): «Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe», in L. Brasca, M. L. Zambelli (a c. di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola. Atti del V Convegno Nazionale GISCEL (Stresa, 25-27 ottobre 1990)*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 187-199.
- Diadòri, Pierangela (1990): *Senza parole: 100 gesti degli italiani*, Roma, Bonacci.
- Eco, Umberto (1975): *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani.
- Elam, Keir (1988): *Semiotica del teatro*, Bologna, Il Mulino.
- 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», *Scenario*, 2, pp. 71-84.
- Fonio, Filippo (2013): «La pratica teatrale come strumento per l'apprendimento dell'italiano lingua straniera: un tentativo di bilancio e nuove prospettive», in A. I. Ribera Ruiz de Vergara (éd.), *Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui*, Rouen, Publications Électroniques de l'ERIAC, Collection linguistique "Épilogos", 4, pp. 21-38.
- Gobbis, Antonietta. / Paoli Legler, Marco (2015): «Insegnare letteratura attraverso il glottodrama a studenti di italiano LS/L2», *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 236-310.
- Heathcote, Dorothy (1984): «The authentic teacher: Signs and Portents», in L. Johnson, C. O'Neill (eds.), *Dorothy Heathcote, collected writings of drama and education*, London, Hutchinson.
- Hymes, Dell (1974): *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Kao, Shin-Mei / O'Neill, Cecily (1998): *Words into Worlds: Learning a Second Language through Process Drama*, London, Ablex Publishing Corporation.
- Kim, Young Y. (2001): *Becoming Intercultural*, London, Sage.
- Kowzan, Tadeusz (1975): *Littérature et spectacle*, The Hague, Mouton.
- Krashen, Stephen, D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, London, Prentice-Hall International.
- LIFOP: *Lingua Italiana per la Formazione Professionale*, *Quaderni di Formazione* 80, XIV(1) (2001).
- Mariani Luciano / Pozzo Gabriella, (2002): *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Nardon, Alessandra (2013): *Laboratorio teatro. Proposte per fare teatro a scuola*, Roma, Dino Arduino Editore.
- Neisser, Ulric (1967): *Cognitive Psychology*, New York, Meredith.
- Nofri, Carlo (2009): *Guida al metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio Teatrale*, Roma, Edizioni Novacultur.
- Nofri, Carlo / Drago, Carolina / Masella, Maurizio / Stracci, Moreno (a cura di) (2014): *Manuale pratico del glottodrama*, Roma, Edizioni Novacultur.
- Oliva, Gaetano (2001): *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*, Milano, LED.
- O'Neill, Cecily (1995): *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Portsmouth, Heinemann.
- Orletti, Franca (2000): *La conversazione diseguale*, Roma, Carocci.

- Pernas, Paloma / Gillani, Eugenio / Cacchione, Annamaria (2011): «Costruire testi, strutturate conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell’interazione verbale», *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 65-138.
- Petracca, Carlo (2003): *Progettare per competenze*, Milano, Elmedi.
- Petracca, Carlo (2011): «L’approccio per competenze nella scuola», in A. Baldini, U. La Rosa, *Certificare le competenze*, Napoli, Tecnodid.
- Piazzoli, Erika (2011): «Didattica process drama: principi di base, estetica e coinvolgimento», *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 439-462.
- Piazzoli, Erika (2018): *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*, London, Palgrave Macmillan.
- Postman, Neil / Weingartner, Charles (1966): *A Revolution in Teaching*, New York, Dell.
- Rinvolucri, Mario (2008): *Grammar Games: Cognitive, Affective and Drama Activities for ELF Students*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rogers, Carl R. (1961): *On Becoming a Person*, Boston, Houghton-Mifflin.
- Santipolo, Matteo (2002): *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Università.
- Santipolo, Matteo (2008): «L’usabilità sociolinguistica come obiettivo nell’insegnamento dell’italiano L2», in F. Caon (a c. di), *Tra lingue e culture: per un’educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 147-162.
- Schewe, Manfred (2013): «Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture», *Scenario*, 8, pp. 5-23.
- Searle, John R. (1969): *Speech Acts*, London, Cambridge University Press.
- Skinner, Burrhus F. (1957): *Verbal Behaviour*, New York, Appleton Century Crofts.
- Slade, Peter (1955): *Child Drama*, London, University of London Press.
- Titone, Renzo (1986): *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Way, Brian (1967): *Development Through Drama*, London, Longmans.
- Weinreich, Uriel (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*, New York, Linguistic circle of New York.
- Wilkins, David, A. (1976): *Notional Syllabuses*, London, Oxford University Press.
- Winston, Joe (2011): *Second Language Learning through Drama: Practical Techniques and Applications*, London, Routledge.

Riferimenti sitografici

- Cangià, Caterina: «Il teatro musicale per insegnare e apprendere una lingua “altra”»: <https://www.youtube.com/watch?v=Ez8Nyy1o13c>
- Council of Europe (2018), *Common European framework of reference for Languages: Companion Volume with new descriptors: Learning, teaching, assessment*: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Glottodrama: www.glottodrama.eu
- Lewicki, Tadeusz: «Teatro e educazione», in F. Lever, P. C Rivoltella, A. Zanacchi (a c. di), *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*: <https://www.lacomunicazione.it//voce/teatro-e-educazione/>
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006*: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente del 22 maggio 2018*: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/IT/pdf>