

# Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi

[magnanimirco@yahoo.it](mailto:magnanimirco@yahoo.it)

---

## 1. PREMESSA

La didattica delle lingue moderne fonda sempre più i propri presupposti su esperienze in grado di coinvolgere i discenti non solo dal punto di vista linguistico, ma anche da quello affettivo e corporeo, ovvero nella totalità della loro personalità. L'esperienza insegna infatti che parlare, o meglio esprimere tramite il linguaggio dei significati da trasmettere ad altri soggetti, rappresenta un'attività che va ben oltre il semplice linguaggio verbale. Comunicare in lingua corrisponde infatti ad una operazione molto complessa nella quale interagiscono molteplici fattori, quali la competenza linguistica, quella comunicativa, la conoscenza degli elementi extralinguistici, i fattori psicologici, quelli emotivi, quelli individuali, eccetera.

Allo stesso tempo le teorie dell'apprendimento spontaneo delle lingue sottolineano il fatto che esse vengono apprese sempre all'interno di un determinato contesto, il quale influenza profondamente il soggetto che apprende. Proprio per questo motivo appare oggi estremamente riduttivo tentare di insegnare una lingua in situazioni artificiali concentrandosi solamente su alcuni aspetti del linguaggio e delle competenze ad esso connesse.

Gli insegnanti di lingua, allora, così come i teorici della didattica delle lingue, si pongono alla ricerca di nuove metodologie volte sia allo sviluppo delle abilità/competenze linguistiche sia alla creazione di situazioni comunicative spontanee e reali idonee alla facilitazione del raggiungimento del primo fine. Tale obiettivo appare ancora arduo da raggiungere, ma al tempo stesso si è consci delle enormi potenzialità al servizio della didattica moderna e dei passi da gigante compiuti negli ultimi anni.

## 2. BREVE INTRODUZIONE TEORICA

Cerchiamo però di procedere con ordine e vedere come si è gradualmente giunti alla consapevolezza di tutto ciò: all'inizio degli anni settanta del '900 ci si è resi conto che il cognitivismo chomskiano non dava i frutti sperati. Esso infatti riponeva troppa importanza nell'aspetto formale riducendo la lingua ad un semplice oggetto di studio. Il suo concetto di competenza linguistica applicato alla didattica delle lingue straniere produceva discenti dalle buone competenze metalinguistiche, ma dalle scarse abilità comunicative. In poche parole attraverso l'attenta analisi della lingua operata dal cognitivismo si raggiungeva l'obiettivo di garantire una buona conoscenza formale della lingua oggetto di studio, per cui si studiava la grammatica, ma non si garantiva la capacità di comunicare efficacemente per suo tramite, ovvero non si garantiva il saper parlare.

Lo stesso metodo situazionale sviluppatosi negli anni sessanta, da intendersi fra l'altro come una evoluzione del metodo audio-linguale in voga negli anni quaranta, risultava essere troppo meccanicistico e legato a singole ed isolate situazioni comunicative per dare risultati veramente soddisfacenti. L'autenticità veniva a mancare e l'utilizzo creativo della lingua non veniva nemmeno preso in considerazione.

Come conseguenza di tutto ciò sempre all'inizio degli anni settanta si sviluppò una nuova corrente nell'ambito della didattica delle lingue: quella degli approcci comunicativi. Ponendo il concetto di analisi della lingua in secondo piano ed esaltando invece il concetto di uso attivo della lingua, essi apportarono notevoli cambiamenti in seno alla didattica. Il concetto di competenza linguistica fu sostituito dal concetto di competenza comunicativa (cfr. Hymes 1972), ovvero dalla capacità di agire per mezzo della lingua all'interno di un determinato contesto in maniera appropriata. Alla competenza linguistica di Chomsky (1969) vengono ora aggiunte le conoscenze derivate dalla sociolinguistica e dalla psicolinguistica, ovvero le conoscenze di tutti quei fattori che influiscono sull'uso reale che il parlante fa della lingua.

La lingua viene concepita non più come un insieme piuttosto asettico di regole e strutture caratterizzato dalla staticità, bensì come un qualcosa in continuo divenire, caratterizzato da dinamicità, che permette di interagire con la realtà e di conseguenza con chi ci circonda. La lingua diviene in altre parole un mezzo di interazione con la realtà ed il linguaggio viene concepito come una attività umana sociale caratterizzata da un insieme di atti linguistici prodotti in funzione di uno scopo comunicativo (cfr. Austin 1962 e Searle 1969). In poche parole si passa da uno studio basato sull'analisi (Chomsky) ad uno studio

basato sull'uso pragmatico (approcci comunicativi) della lingua. Soprattutto si enfatizzano gli aspetti creativi del linguaggio, donando così nuova linfa all'insegnamento linguistico e ponendo definitivamente il discente con i suoi bisogni comunicativi ed interessi al centro dell'insegnamento (metodo nozionale-funzionale).

Tutto ciò conduce non solo all'abbandono dell'insegnamento frontale, visto come ormai obsoleto, inefficace e troppo centrato sulla figura dell'insegnante, ma soprattutto alla ricerca di nuovi metodi di insegnamento volti specialmente alla creazione di ambienti di lavoro favorevoli all'apprendimento e al sostegno della motivazione allo studio e all'uso della lingua. In questo contesto si sviluppano nuovi metodi di insegnamento come quelli umanistico-affettivi centrati sulla persona del discente (il Community Language Learning, il Total Physical Response, il Silent Way, la Suggestopedia) o quelli basati su una ulteriore evoluzione degli approcci comunicativi (il Project Work, la didattica dell'immersione, la didattica interculturale, l'interazione strategica, ecc.).

Come afferma Howatt (1984), è possibile inoltre individuare due differenti tipi di applicazione degli approcci comunicativi: quella forte e quella debole. L'applicazione forte si concentra su esperienze pratiche in lingua straniera che enfatizzano l'uso attivo del linguaggio, concedendo poco spazio alla riflessione metalinguistica e privilegiando il contatto e l'utilizzazione diretti della lingua. Si enfatizzano così esercizi comunicativi che mirano a riprodurre la comunicazione reale in situazioni autentiche al fine di creare situazioni d'apprendimento simili a quelle della lingua materna. L'applicazione debole, invece, si concentra su quelle abilità che il discente deve possedere per essere in grado di sostenere una comunicazione in lingua straniera. In questo caso non si partirà dall'uso concreto del linguaggio straniero, come invece avviene per l'applicazione forte, bensì da quelle conoscenze/competenze che ne permettono l'uso in situazioni comunicative. La conoscenza e la riflessione sulle strutture linguistiche, la conoscenza della cultura della lingua presa in considerazione, così come la conoscenza delle regole che caratterizzano la comunicazione verbale e non verbale avranno in questo caso il compito di supportare le esperienze linguistiche attive dei discenti. Questo tipo di applicazione ebbe maggiore successo tra gli insegnanti ed è tuttora molto diffusa.

Alla proliferazione dei diversi approcci comunicativi si accosta al giorno d'oggi una nuova consapevolezza: non è possibile insegnare al meglio una lingua tramite l'applicazione integrale di un solo metodo. Ogni metodo ha di per sé qualcosa di efficace e qualcosa da rivedere. Senza poi considerare i diversi stili di apprendimento dei discenti, i quali sono numerosissimi. A questo proposito Nunan (1989) disse che non è ancora stato inventato un metodo che

non sia capace di insegnare niente a nessuno. Questa affermazione mi sembra particolarmente interessante, in quanto ad ogni metodo corrisponde un preciso sistema di acquisizione della lingua, il quale, sebbene in misura diversa, è valido per tutti. Si afferma così il modello olo dinamico basato sull'applicazione contemporanea di strategie didattiche proprie di diversi metodi di insegnamento, le quali si rivolgono ad entrambi gli emisferi del cervello dei discenti. Si tenta, così facendo, di rivolgersi a diversi stili di apprendimento al fine di offrire poi al pubblico dei discenti un prodotto didattico nel quale ognuno possa riconoscersi e trovare motivazione, così come stimolo, alle proprie capacità. Ancor di più si cerca di realizzare nell'insegnamento linguistico un'esperienza in grado di coinvolgere il discente in tutte le percezioni e nella quale ognuno possa realizzare al meglio le proprie competenze, rendendo così in base alle proprie possibilità.

L'insegnamento linguistico comunicativo moderno in questo modo diviene una esperienza totale indirizzata all'acquisizione della competenza comunicativa nella quale le esperienze cognitive si allacciano a quelle emotive e a quelle pratico-manuali secondo il principio del collegamento testa-cuore-mano.

Da quest'ultima affermazione emergono due interrogativi: 1) in che cosa consiste esattamente la competenza comunicativa, fondamentale obiettivo dell'insegnamento linguistico? 2) Quali sono le metodologie, o meglio, le attività in grado di assicurare all'insegnante il raggiungimento di tale obiettivo?

La competenza comunicativa consiste nella consapevolezza, da parte del discente, della corrispondenza tra forme e funzioni linguistiche (ben sappiamo infatti che gli enunciati possono avere differente significato in base al contesto, al tono, allo scopo, ecc.). Il discente deve essere in grado tramite il linguaggio di interagire con la realtà circostante in funzione dei propri bisogni comunicativi e quindi sapere formulare i propri enunciati in base all'ascoltatore, alla situazione, alle convenzioni sociali e culturali e allo scopo che si prefigge di raggiungere per mezzo del linguaggio. Tale competenza non verrà raggiunta immediatamente, ma gradualmente attraverso attività sociali cooperative nelle quali l'insegnante avrà compiti di coordinamento e di facilitazione dei processi di apprendimento e dove alcuni tipi di errore verranno tollerati in quanto manifestazioni di una "interlingua" comunque in via di sviluppo (chiaramente purché non pregiudichino la reale comunicazione) e col tempo riveduti e corretti tramite la riflessione.

Il secondo quesito meriterebbe invece uno spazio molto ampio. Generalmente si può affermare che qualsiasi attività più o meno aperta in cui ha luogo una comunicazione attiva e reale risulta essere adatta allo sviluppo delle competenze comunicative. L'insegnamento moderno è aperto a più possibilità

e mi sembra sinceramente inopportuno escluderne alcune a priori. Il talento dell'insegnante si manifesta proprio nel sapere leggere la situazione didattica nella quale si trova e nel saper inventare, anche in maniera più o meno "fantasiosa", situazioni comunicative stimolanti. Presupposto fondamentale per il successo didattico sarà il grado di coinvolgimento emotivo raggiunto da parte dei discenti e l'interesse che l'attività scelta sarà in grado di suscitare in loro.

Oltre alle classiche forme di drammatizzazione comunicativa (drammatizzazione classica, role-making, role-taking, simulazione globale, scenari, giochi di ruolo, dialoghi aperti), abbiamo l'insegnamento per progetti, l'insegnamento in immersione, il format, i gemellaggi e soprattutto l'utilizzazione del *Theatre*<sup>1</sup>, il quale, ambiente olistico per eccellenza, al meglio realizza i presupposti di una didattica veramente comunicativa ed al tempo stesso innovatrice.

### 3. PERCHÉ SCEGLIERE UNA DIDATTICA DELLA LINGUA CENTRATA SUL "THEATRE"

L'organizzazione, la messa in scena, la rappresentazione e la riflessione sulle attività svolte per la realizzazione di uno spettacolo teatrale rappresentano una eccezionale possibilità di crescita sia linguistica che personale che ogni discente dovrebbe fare almeno una volta nel suo iter scolastico e a cui conseguentemente ogni insegnante dovrebbe ricorrere. L'utilizzazione del *Theatre* è fra l'altro prevista dai programmi ministeriali italiani per l'insegnamento nelle scuole primarie del 1985, ma nei paesi di lingua anglosassone (Gran Bretagna in particolar modo) gode di tradizione ben più marcata dato che l'ora di *Theatre* risulta essere parte integrante dei programmi di più scuole secondarie. Non si tratta quindi di nulla di nuovo: infatti le proprietà didattiche della finzione teatrale e la sua bontà educativa sono ormai ben note. Non per nulla sono da tempo presenti nella storia della pedagogia.

Ma perché scegliere il *Theatre* nella didattica della lingua straniera? I motivi sono molteplici:

---

<sup>1</sup> Disporre di spazi idonei alla realizzazione di un progetto teatrale è di fondamentale importanza per la buona riuscita degli intenti didattici del *Theatre*. Per *Theatre* si intende la vera e propria messa in scena di un qualsiasi pezzo teatrale per un pubblico esterno al solito gruppo classe, mentre invece per *Drama* si intende l'attività di drammatizzazione di situazioni comunicative in classe, ovvero la realizzazione di scenette in lingua, la quale ha come obiettivo principale l'esercizio della lingua stessa tra gli studenti.

- Innanzitutto perché esso si rivolge a diversi stili d'apprendimento. Ben sappiamo infatti che ognuno di noi apprende in maniera diversa: Il Theatre rappresenta una sorta di contenitore didattico aperto nel quale ognuno può trovare il proprio spazio d'apprendimento in base alle attività a lui più congeniali.
- Il Theatre è altamente motivante. Esso è in grado di iniettare entusiasmo e spirito d'iniziativa nei discenti, purché, chiaramente, venga ben fatto, rivelandosi così un motore d'apprendimento eccezionale. La motivazione rappresenta un elemento di fondamentale importanza per l'acquisizione delle lingue straniere. Proprio per questo è importantissimo che l'insegnante-regista sappia coinvolgere i discenti nella attività teatrale scelta e al tempo stesso mantenere vivo l'interesse.
- Il Theatre permette di abbattere i filtri affettivi ed aumentare la fiducia in sé allo stesso tempo. Come infatti afferma Krashen (1981), nel corso dei processi di apprendimento di una lingua straniera si possono verificare dei veri e propri blocchi dovuti ai filtri affettivi che ognuno di noi ha dentro di sé. La paura di sbagliare, di comprometersi di persona, di essere derisi, le insicurezze che da queste derivano possono "paralizzare" il discente ed impedirgli la serena espressione in lingua. Salendo invece sul palcoscenico si vestiranno i panni di un'altra persona, il che significa che si acquisirà un'altra identità, e questa consapevolezza donerà naturalezza e spontaneità al discente. Al tempo stesso l'utilizzo della lingua straniera durante le diverse fasi di realizzazione dello spettacolo teatrale avverrà in maniera rilassata e spontanea, senza l'incubo di venire giudicati per ciò che si dice, ovvero senza l'incubo del voto.
- Il Theatre favorisce la cooperazione tra i discenti e di conseguenza la loro socializzazione. Essi impareranno ad interagire fra loro apprendendo o, a seconda dei casi, rafforzando quelle regole che determinano i rapporti sociali. In altre parole impareranno ad agire all'interno di un contesto sociale. I discenti impareranno anche a risolvere problemi in gruppo (attività di problem-solving) e svilupperanno un maggior rispetto per gli altri, così come impareranno ad assumersi in prima persona la responsabilità dei compiti loro assegnati.
- Il Theatre realizza la multidisciplinarietà. Alla realizzazione di un pezzo teatrale possono partecipare più insegnanti e sono richieste attività appartenenti a più materie. In una scuola media potrebbero per esempio venire coinvolti gli insegnanti di educazione artistica e di educazione tecnica per la costruzione e la decorazione delle scenografie, quello di educazione musicale per la colonna sonora all'interno di un progetto multidisciplinare e così

via ...

- Il Theatre favorisce l'addizione delle competenze da parte dei discenti (teoria delle competenze multiple). Ognuno dei discenti potrà infatti scegliere l'attività a lui più congeniale, dando così il proprio personale contributo alla realizzazione di un progetto comune. Chi è più portato per attività pratico-manuali sceglierà queste ultime, chi invece è più espressivo avrà ruoli centrati sulla recitazione. Ognuno comunque svolgerà un compito ugualmente importante nell'ambito del progetto teatrale comune.
- Il Theatre rappresenta una perfetta simulazione della realtà e quindi una ideale palestra linguistica in cui esercitarsi. Addirittura si può affermare che il Theatre vada ben oltre la semplice finzione, in quanto le azioni rappresentate sul palcoscenico assumono valore reale per gli attori-discenti. Questi ultimi infatti, si immedesimano a tal punto nei personaggi loro assegnati da dimenticare di trovarsi all'interno di una finzione teatrale. Così facendo, si staccano dalla realtà circostante e vengono a compiere azioni linguistiche aventi per loro un valore reale, le quali in seguito, una volta memorizzate, potranno a loro volta venire trasferite in altri contesti comunicativi.
- Il Theatre realizza il principio didattico del "learning by doing", perché i discenti lavorano concretamente ad un progetto che realizzano veramente. Attraverso le loro azioni, linguistiche e non, vengono innescati processi d'apprendimento, i quali scaturiscono direttamente dalle attività svolte. Una lingua viene infatti veramente appresa nel momento in cui la si utilizza. In altre parole i discenti utilizzano una lingua carica di significato in quanto saldamente ancorata al contesto nel quale viene utilizzata.
- Il Theatre non persegue necessariamente un ben determinato prodotto finale. Molto più importanti sono i processi d'apprendimento messi in movimento per suo tramite. La moderna didattica pone proprio su questo elemento una particolare enfasi: ciò che veramente conta alla fine di ogni sequenza didattica non sono tanto gli effetti immediati sui discenti, bensì i processi d'apprendimento avviati.
- Il Theatre esalta la creatività dei discenti. Viene dato libero spazio alla fantasia, alle attività creative. La lezione diviene così uno spazio aperto nel quale ogni discente può proiettare una parte di sé.
- Il Theatre permette la memorizzazione di nuove parole e anche l'acquisizione passiva di nuove strutture. Nell'imparare le battute, nell'applicarle ad una realtà precisa i discenti usano attivamente parole e strutture che memorizzano inconsapevolmente. Le operazioni di preparazione, che avvengono rigorosamente in lingua straniera, permettono inoltre il transfer delle strutture e delle parole già conosciute.

- Il Theatre stimola i contatti con l’ambiente esterno alla scuola. Nel procurarsi i materiali, nel coinvolgere le famiglie all’interno delle attività di preparazione, nel presentare ad un pubblico il risultato del lavoro svolto, l’istituzione scuola prende contatto con la società aprendo contemporaneamente le proprie porte ad essa.
- Il Theatre esalta le capacità comunicative dei discenti, linguistiche e non. Non solo la lingua è determinante nella recitazione, ma anche elementi extralinguistici quali il linguaggio corporeo, la scelta degli indumenti, la mimica, ecc.
- Il Theatre permette di sviluppare le quattro abilità linguistiche fondamentali e pure la riflessione metalinguistica. Chiaramente le abilità orali verranno privilegiate (parlare, comprendere oralmente), ma anche la comprensione scritta (lettura del copione per esempio) o la scrittura (nel caso si decida di realizzare un copione) possono trovare ampio spazio. La riflessione metalinguistica può invece venire esercitata nel momento in cui si decide di isolare alcune strutture linguistiche presenti all’interno del testo teatrale al fine di riflettere su di esse e esercitarle tramite appositi esercizi.
- Il Theatre, in quanto attività aperta e dinamica, facilita lo sviluppo di una mentalità aperta e flessibile, pronta ad adattarsi a situazioni impreviste e a tollerare la diversità dei compagni.
- Il Theatre suscita emozioni.

Da tutte queste caratteristiche risulta evidente come il *Theatre* sia una attività didattica altamente motivante, che coinvolge la figura del discente in maniera olistica puntando allo sviluppo della totalità della sua personalità. Il discente che utilizza e contemporaneamente apprende tramite la tecnica del *Theater* realizza un’esperienza concreta che va ben al di là della semplice comunicazione linguistica scolastica. La sua non è una lingua arida e artefatta, volta esclusivamente all’esercitazione, ma è una lingua viva, una lingua che veicola significati concreti fortemente allacciati alla realtà circostante. Il suo apprendimento sarà un’esperienza cognitiva (per le complesse operazioni connesse al linguaggio), emotiva (per le forti componenti emozionali), e al tempo stesso pragmatica (perché si agisce tramite il linguaggio nella realtà circostante, ossia si compiono concreti atti linguistici) divenendo così un’esperienza totale.

#### 4. CRONACA DI UNA ESPERIENZA DI INSEGNAMENTO BASATA SUL “THEATRE”

Nell’anno scolastico 1998-99 la scuola media in lingua italiana “Ugo Foscolo”



di Bolzano ha organizzato, nell'ambito della sperimentazione didattica imperniata sui laboratori didattici pomeridiani volti al potenziamento della seconda lingua (tedesco), un progetto di attività teatrali in collaborazione con il comune di Bolzano. A questo progetto hanno partecipato due gruppi di alunni delle classi prime composti da circa 15-16 alunni l'uno (realizzati mediante il principio delle classi aperte) coordinati dagli insegnanti di seconda lingua Alexandra Mussner e Mirco Magnani e dall'esperto teatrale Martin Abram messo loro a disposizione dall'ufficio scuola del comune di Bolzano.

Occorre sottolineare che i ragazzi in questione avevano liberamente scelto di partecipare al progetto e che le loro conoscenze linguistiche risultavano essere piuttosto buone. Per ciò si intende che quasi tutti erano in grado di esprimersi in maniera più o meno fluente nella seconda lingua. Gli insegnanti avevano comunque posto un vincolo alla partecipazione costituito da due punti fondamentali: 1) interesse per l'attività 2) conoscenze linguistiche sufficienti<sup>2</sup>.

La scuola media "Ugo Foscolo" dispone inoltre di un piccolo teatrino, il quale si è rivelato di grande importanza per la realizzazione delle attività scelte e di alcuni laboratori, i quali anche, come vedremo in seguito, hanno facilitato notevolmente il lavoro dei ragazzi.

Gli insegnanti si proponevano di raggiungere i seguenti obiettivi:

- 1) potenziare le abilità comunicative degli alunni mediante attività fortemente ancorate ad esperienze reali;
- 2) favorire la socializzazione e l'espressione spontanea in L2;
- 3) sviluppare la conoscenza di sé stessi attraverso la scoperta del proprio corpo dell'espressività ad esso legata;
- 4) favorire la formazione di un sapere e di una mentalità interculturale tramite la realizzazione di pezzi teatrali riguardanti tematiche a sfondo interculturale (il raggiungimento di tale obiettivo riveste una primaria importanza in provincia di Bolzano a causa della particolare composizione etnica).

A questo proposito gli insegnanti hanno scelto di rappresentare due testi caratterizzati da elementi e problematiche di convivenza interetnica e interculturale. La scelta è caduta sui seguenti testi: *Die bleichen Berge* e *Auf der anderen Seite*

---

<sup>2</sup> Nella Provincia di Bolzano l'insegnamento della seconda lingua inizia in prima elementare e consiste in sei ore curriculari ogni settimana fino alla conclusione della scuola dell'obbligo. Per cui risulta evidente che i ragazzi già disponevano di conoscenze linguistiche piuttosto progredite. Molte scuole optano poi per un potenziamento dell'insegnamento del tedesco in base al quale il numero delle ore di insegnamento settimanali può essere portato fino a otto.

*des Flusses*<sup>3</sup>. Il primo è tratto da una leggenda dolomitica trascritta da Karl Felix Wolff mentre nel caso del secondo si tratta del rifacimento di un pezzo teatrale di autore ignoto. Ogni gruppo di lavoro ha messo in scena un singolo testo. Gli insegnanti hanno inoltre deciso di utilizzare esclusivamente l'idioma tedesco per la spiegazione e per l'esecuzione delle attività scelte. A volte, in caso di incomprensioni, si è ricorso alla circonlocuzione o all'utilizzazione di tecniche "sandwich"<sup>4</sup> per la traduzione di vocaboli sconosciuti.

Vediamo ora come sono state strutturate le attività di preparazione e di realizzazione all'interno dei circa 10-12 incontri pomeridiani di un ora e mezza ciascuno.

I primi due incontri sono stati dedicati allo sviluppo, al potenziamento e alla presa di coscienza delle potenzialità espressive del corpo, della voce, dei movimenti e della gestualità. Esse hanno rappresentato una sorta di corso di recitazione in miniatura, una specie di introduzione all'arte del recitare. A questo scopo l'esperto teatrale Martin Abram ha utilizzato diverse strategie molto simili al gioco:

- a) Dopo avere formato una sorta di catena nella quale ogni singolo alunno era distanziato dagli altri di un buon metro si è cominciato a muoversi per il teatrino in maniera circolare a diverse velocità prima piano, poi forte, poi all'indietro, di nuovo avanti, a velocità normale, e così via in base ai comandi rigorosamente impartiti in lingua tedesca. Durante tali movimenti venivano effettuate pause nelle quali gli alunni erano chiamati a guardare attentamente e a toccare qualsiasi cosa/oggetto avessero a portata di mano.
- b) Continuando a muoversi in maniera circolare si è poi passati a simulare attraverso il linguaggio del corpo diverse situazioni ed emozioni: pioggia, neve, grandine, vento, caldo, freddo, stanchezza, gioia, senso di paura su terreno scivoloso o ghiacciato, felicità, tristezza, ubriachezza, ecc. ...
- c) Fermandosi sul palcoscenico si è chiesto ai ragazzi quali tipi di saluti conoscessero. La stretta di mano, il saluto dei cinesi, dei samurai, degli indiani, dei soldati, degli eschimesi, "darsi un cinque", fare l'inchino, ecc... sono state alcune delle forme di salute suggerite e mostrate.
- d) Formando due file opposte sul palcoscenico due ragazzi a turno ne sono usciti per dare rappresentazione in coppia di una forma di saluto suggerita dall'insegnante.

---

<sup>3</sup> "Le montagne bianche" e "Dall'altra parte del fiume".

<sup>4</sup> Le tecniche "sandwich" consistono nel ripetere due volte la parola straniera sconosciuta, intervallandola con la traduzione della stessa nella lingua madre dei discenti. Esempio: Das ist ein Anorak, una giacca a vento, ein Anorak.

- e) Una fila è rimasta di spalle sul palcoscenico mentre l'altra è andata a formare il pubblico. L'insegnante ha comandato alla fila sul palcoscenico di simulare uno stato d'animo quale provare paura, tristezza, rabbia, odio, gioia, essere pensoso, sentirsi offeso, ecc. ... Quando i ragazzi si sono sentiti pronti si sono girati mostrando la loro "performance" al pubblico.
- f) Rimanendo tutti insieme sul palcoscenico prima seduti e poi in piedi si è cercato di manifestare stati d'animo e azioni suggeriti dall'insegnante: saltare, combattere, gioire, piangere, fare la pace, cavalcare, ecc. ... Sono stati inoltre effettuati movimenti solo con un arto al fine di percepire meglio le potenzialità espressive motorie del corpo umano.

I ragazzi hanno partecipato con grande entusiasmo e interesse dimostrando una ottima comprensione delle consegne e pure una buona capacità espressiva. L'attività ha avuto nel complesso molto successo, tanto che alcuni scolari che non avevano optato per questo laboratorio hanno in seguito chiesto di potere parteciparvi. Occorre sottolineare che queste attività si sono rivelate molto divertenti, liberando il potenziale espressivo, e poco stancanti, in quanto non è quasi mai stata richiesta una comunicazione verbale in L2.

Nella terza seduta è stato proposto agli scolari la trama delle opere teatrali scelte. Gli insegnanti hanno preferito non imporre direttamente un copione come invece propone Cangini (1998:207-27) nella sua classe-bottega teatrale, bensì fare "scoprire" agli allievi la trama mediante un gioco. Ad ogni alunno (tutti seduti in cerchio) è stato dato uno spezzone della trama. Ognuno ha ripetutamente letto in pubblico il testo ricevuto e tutti insieme si è riflettuto sul suo significato. Poi si è lentamente riordinato il testo confrontando i vari spezzoni e trovando il giusto ordine. Alla fine ogni alunno ha ricevuto copia dell'intero testo. Questa idea si è rivelata molto buona ai fini didattici: l'attenzione è stata stimolata dall'impulso dato dalla situazione creata. I discenti hanno partecipato con attenzione e ben compreso la trama, comunicando con efficacia le proprie idee. Gli insegnanti hanno poi proposto al gruppo di realizzare un vero e proprio progetto teatrale al fine di mettere in scena il pezzo nella "giornata delle porte aperte"<sup>5</sup>. Alcuni alunni hanno accettato con entusiasmo, altri erano piuttosto impauriti da tale proposito. Alla fine si è però riusciti a convincere tutti.

Poi è iniziata la fase più difficile e caotica del laboratorio. Secondo il principio didattico dell'insegnamento per progetti si è sviluppato, insieme agli alunni, un vero e proprio piano di lavoro (gli insegnanti hanno dovuto in parte

---

<sup>5</sup> Giornata dell'anno scolastico in cui la scuola apre le proprie porte a visitatori di ogni genere (soprattutto genitori) e gli alunni mostrano i prodotti del loro lavoro.

pilotare i ragazzi). Poi si è passati all'elaborazione collettiva dei dialoghi in base alla traccia data e alle idee proposte dai ragazzi. I dialoghi hanno rappresentato un problema, dato che gli alunni non riuscivano a mettersi d'accordo. Alla fine si è deciso che gli insegnanti suggerissero quale personaggio parlasse e così è stato dato un ordine al lavoro dei ragazzi. Due alunni hanno ricevuto il compito di trascrivere le battute scelte. Questi due alunni hanno anche ricevuto il compito di battere al computer tali dialoghi (nel laboratorio di informatica della scuola) e di portarli a scuola la settimana successiva. Ogni settimana questi due alunni sono stati cambiati. Così facendo, è stata inserita all'interno del progetto anche una parentesi riguardante l'utilizzo delle nuove tecnologie.

Questa attività è stata svolta per tre sedute consecutive e si è rivelata piuttosto faticosa anche per gli insegnanti (specialmente per la realizzazione del pezzo *Die bleichen Berge*, dato che sono state allestite cinque scene diverse. *Auf der anderen Seite des Flusses* è stato invece realizzato in scena unica e ciò ha facilitato di molto il lavoro). Gli alunni hanno avuto molteplici idee, spesso hanno avuto bisogno di suggerimenti linguistici (la ricerca dei vocaboli sconosciuti nei dizionari si è infatti rivelata troppo lenta per i tempi di lavoro previsti), si sono divertiti nel creare situazioni comunicative e nel complesso hanno prodotto testi veramente all'altezza della situazione. Occorre però sottolineare il fatto che si trattava quasi esclusivamente di scolari senza problemi né comportamentali, né d'apprendimento.

Si è poi passati alla fase dell'assegnazione dei ruoli e alla preparazione delle scene. Gli alunni hanno studiato le proprie parti prima individualmente (immedesimandosi nel personaggio da rappresentare, prestando particolare attenzione al timbro della voce, alla mimica, all'intonazione, ecc.), poi a coppie per i dialoghi ed infine tutti insieme. Alcune parti sono state rielaborate, altre aggiunte, altre ancora tolte. Pian piano ha preso corpo un vero e proprio pezzo teatrale ricco di accorgimenti scenici (prezioso l'aiuto di Martin Abram) e indicazioni di recitazione. Ogni cambiamento apportato è stato chiaramente anche apportato al copione su dischetto scritto dagli alunni.

Questa fase ha caratterizzato quattro incontri. Durante questa fase sono stati coinvolti nel progetto anche altri docenti e altri laboratori. Con il docente di musica sono stati preparati due cori in lingua tedesca con canzoni attinenti alle tematiche dei pezzi teatrali scelti, i quali hanno svolto la funzione di introdurre al pubblico lo spettacolo teatrale vero e proprio. Con l'insegnante di educazione tecnica, invece, sono state preparate le scenografie. I ragazzi del laboratorio di educazione tecnica hanno costruito con l'ausilio di cartoni e pezzi di legno delle bellissime scenografie che poi hanno dipinto. Durante questi lavori un insegnante di lingua tedesca era presente al fine di garantire

l'uso della lingua tedesca. In questa maniera sono state coinvolte nel progetto anche altre materie ed è stato realizzato il principio dell' "addizione delle competenze".

Gli alunni dei laboratori pratico-manuali erano infatti principalmente alunni che non avevano scelto il laboratorio teatrale, oppure che presentavano particolari problemi comportamentali e d'apprendimento o che non era stato possibile inserire sin dall'inizio nel progetto a causa di un numero di richieste troppo alto. In questa maniera è stato invece possibile coinvolgere quasi tutti gli alunni delle prime classi nel progetto. Anche questi alunni hanno lavorato con impegno apprendendo diversi nuovi vocaboli inerenti allo svolgimento dei compiti loro assegnati.

La lunga fase di lavoro riguardante la stesura dei dialoghi e la loro realizzazione tramite le prove può essere considerata a mio parere come una lunga fase di esercizio linguistico per mezzo delle tecniche comunicative del *Drama*. Nelle attività svolte sono infatti presenti più elementi tipici del *role-making*, del *role-taking*, del *role-playing* e anche del dialogo aperto che vengono successivamente prima tutti convogliati nella realizzazione del copione e poi trasformati in uno spettacolo teatrale che vive di propria energia.

Le ultime due sedute sono state destinate alle prove finali e alla preparazione dei costumi e dei trucchi. Gli alunni hanno portato oggetti e vestiti da casa, i quali sono stati poi combinati ed arricchiti con altri costumi confezionati al momento o portati dall'esperto teatrale. Ogni ragazzo ha lavorato in base ai propri compiti: chi ha cantato nel coro, chi montato le scenografie, chi recitato, qualcuno ha anche assolto due compiti.

Si è così arrivati alla tanto attesa "giornata delle porte aperte". La tensione nel teatrino era evidente, i preparativi febbrili, il coinvolgimento degli alunni totale. Chi ripassava la propria parte, chi in preda alla paura credeva di avere dimenticato tutto, chi non vedeva l'ora di salire sul palcoscenico, chi osservava con trepidazione chi era presente nel pubblico...

Alla fine entrambi i pezzi sono stati realizzati con successo. Uno meglio dell'altro, ma questo non conta. Quel che conta è che tutti hanno dato il meglio di loro stessi, i genitori sono stati soddisfatti partecipando con trepidazione alla "performance" dei loro figli, e si è venuto a creare così un momento memorabile dell'anno scolastico in cui scuola e famiglie per una mattinata sono state in perfetta simbiosi. Alcuni genitori si sono addirittura offerti per filmare l'evento teatrale, cosa fatta con grande gioia.

L'ultima fase del progetto è consistita nella valutazione effettuata insieme ai ragazzi dell'attività svolta e del prodotto finale realizzato. Si è discusso su ciò che ha ben funzionato e su ciò che poteva andare meglio, su cosa è pia-

ciuto in particolar modo e cosa invece si è rivelato al di sotto delle aspettative, su cosa poteva essere migliorato e su cosa è risultato particolarmente divertente o noioso... e così via. Il momento della riflessione finale rappresenta una tappa fondamentale della didattica per progetti ed anche un importante momento educativo.

## 5. FINALITÀ RAGGIUNTE E PROBLEMATICHE EMERSE

Sicuramente l'esperienza di *Theatre* della scuola media "Ugo Foscolo" di Bolzano ha rappresentato un successo didattico. Vi sono stati anche momenti difficili, dove sono emersi problemi di ogni tipo comunque tipici del mondo scolastico (difficoltà dovute alla stanchezza, problemi organizzativi, piccoli litigi, insoddisfazione per il ruolo ricevuto, paura di andare in scena, mancanza di volontà o di esercizio nello svolgere i compiti da parte di alcuni elementi..). Personalmente non credo che ci si possa aspettare che tutto vada sempre alla perfezione, proprio per questo mi preme mettere in rilievo gli aspetti positivi emersi, che comunque non sono stati pochi.

Gli alunni hanno complessivamente partecipato con entusiasmo a tutte le attività, apportando con le loro iniziative e idee importanti contributi alla realizzazione del prodotto finale. Alla fine quasi tutti si sono dichiarati soddisfatti del laboratorio frequentato. Pure lo spettacolo finale si è rivelato nel complesso un successo di pubblico e di critica, realizzando così un importante contatto tra famiglia e istituzione scuola. Tutte le abilità linguistiche sono state trattate ed esercitate: le abilità orali sono state particolarmente stimolate (parlare, comprendere il parlato), ma anche quelle di lettura e scrittura hanno avuto il loro importante spazio. Il vocabolario dei ragazzi ne ha sicuramente beneficiato. In questo contesto anche l'utilizzo del computer si è rivelato prezioso. I ragazzi hanno preso visione delle potenzialità ad esso collegate e fatto importanti esperienze di videoscrittura ed utilizzo di dischetti. L'attività è stata realizzata quasi esclusivamente in lingua tedesca, anche se non è stato possibile evitare che i discenti tendessero a comunicare in lingua italiana tra di loro. Ciò che più conta è che gli alunni abbiamo utilizzato costantemente la lingua obiettivo per compiere delle vere azioni linguistiche sfociate poi nella realizzazione teatrale. La lingua usata è stata una lingua viva per tutta la durata del laboratorio e le espressioni utilizzate sono state fissate nella memoria attiva dei discenti.

In alcuni casi le attività sono state svolte in situazioni piuttosto rumorose

se non a volte addirittura caotiche. Ciò rappresenta sicuramente una nota negativa, inevitabile forse, ma sicuramente gestibile mediante l'autocontrollo delle proprie emozioni e dei propri movimenti. Questo obiettivo non è stato pienamente raggiunto, ma ben sappiamo che si tratta di un obiettivo difficile, specialmente trovandosi ad operare con discenti ancora molto giovani (11-12 anni).

La costante presenza di un esperto teatrale di madrelingua si è anche rivelata preziosa: non solo per i consigli tecnici e le conoscenze apportate, ma soprattutto perché rappresentava una persona sconosciuta a tutti gli alunni. Essi hanno presto familiarizzato con lui rivolgendogli spesso la parola in lingua tedesca. La sua presenza è stata importante anche per realizzare un ulteriore contatto con parlanti di lingua tedesca al di là degli ormai conosciuti insegnanti. È infatti basilare che i discenti percepiscano chiaramente le potenzialità intrinseche alla padronanza di una lingua ed ai contatti interculturali e le sappiano valutare come arricchimento e non come limite alla propria personalità.

Anche le tematiche dei pezzi teatrali, le quali riguardavano entrambe problematiche relative alla convivenza interetnica e interculturale, sono state recepite e assimilate e sicuramente avranno importanza per lo sviluppo di una mentalità aperta e multiculturale. In questo caso come non mai è infatti importante avviare processi d'apprendimento e di familiarizzazione tra lo sconosciuto rappresentato dalla lingua straniera ed il conosciuto della propria cultura volti a liberare le menti da preconcetti e pregiudizi.

Il lavoro è stato svolto in maniera inter- e multidisciplinare realizzando un contatto tra le singole materie, ma anche tra i singoli insegnanti, troppo spesso invece carenti nel lavoro in team. Al tempo stesso gli alunni hanno socializzato e cooperato fra loro, non sempre senza bisticci e incomprensioni, ma lo hanno fatto. Hanno assunto la responsabilità dei compiti loro assegnati e ne hanno risposto in prima persona adattandosi alle diverse situazioni lavorative ed imparando a gestire il proprio lavoro in maniera autonoma (costante comunque il monitoraggio degli insegnanti). Anche queste rappresentano importanti esperienze per lo sviluppo della loro personalità. Sempre a questo proposito hanno preso coscienza del loro corpo e delle potenzialità espressive ad esso collegate, acquisendo sicurezza e controllando le proprie emozioni ed i propri filtri affettivi. Inoltre ogni alunno ha partecipato in base alle proprie competenze e realizzato un'esperienza linguistica globale, nella quale alle esperienze linguistiche si sono associate quelle sociali, artistiche ed emotive, avviando o proseguendo così processi d'apprendimento di fondamentale importanza.

## 6. CONCLUSIONE

Proprio all'inizio di questo scritto si è fatto riferimento alla necessità di trovare situazioni in grado di favorire l'apprendimento mediante esperienze linguistiche a 360 gradi, esperienze che investono il discente nella totalità della sua personalità permettendogli al tempo stesso di agire per mezzo della lingua.

Come afferma anche Caterina Cangia (1998:197), occorre creare situazioni in grado di coinvolgere e stimolare il discente e occuparlo gratificandone la motricità, la manualità e la sensorialità, il tutto sviluppando le abilità comunicative. Ma quale altra possibilità d'insegnamento concede così tanto sfogo alla motricità e all'espressività ed è al tempo stesso motivante quanto il *Theatre*?

Il *Theatre* rappresenta sicuramente una straordinaria possibilità per raggiungere l'appena menzionato fine in quanto permette di realizzare situazioni in cui, come dice Austin, l'ambientazione è vera, i locutori sono le persone giuste ad agire in quel dato modo e il "tema" implica l'azione (cfr. Cangia 1998:197).

Il *Theatre* fa inoltre nascere reali bisogni comunicativi in maniera spontanea e soprattutto si rivolge ad entrambi gli emisferi del nostro cervello, i quali lavorando olisticamente permettono l'acquisizione delle lingue.

[...] È la notevole cooperazione emisferica che fa catturare il linguaggio nella sua totalità e ricchezza. Posta la bilateralità complementare del cervello, conclusione felice è una glottodidattica che utilizza le risorse di entrambi gli emisferi e che perciò pone quali condizioni per l'apprendimento, l'ascoltare, il vedere e il sentire e fa cogliere la lingua come atto motorio e come bisogno comunicativo. Sì, una teoria olistica dell'apprendimento della lingua completa la filosofia del linguaggio che descrive l'atto di parola come "fare". [...] Ma l'apprendimento non è riferito solo al fatto cognitivo. I sentimenti, gli atteggiamenti, le sensazioni legate all'emotività vi giocano un ruolo fondamentale. (Cangia 1998:199)

Per cui è necessario al fine di insegnare al meglio la lingua, e in sintonia con le tendenze attuali della glottodidattica, utilizzare una miscela didattica composta da più metodi che corrispondono a differenti esperienze e attività all'interno di un unico contenitore educativo, cosa che è resa ampiamente possibile dall'utilizzo del *Theatre*.

E allora alla luce di quanto detto finora cosa vi è di meglio del *Theatre* stesso per realizzare il principio dell' "altra glottodidattica" auspicata da Caterina Cangia, ovvero di una didattica che appartiene ad ognuno dei nostri studenti in quanto caratterizzata dalle loro individualità e dalle esperienze da loro effettuate?



BIBLIOGRAFIA

- Austin, J. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press.
- Cangià, C. (1998), *L'altra glottodidattica*, Firenze, Giunti.
- Chomsky, N. (1969), *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*, Cambridge (Ma.), MIT Press.
- Di Pietro, R. J. (1987), *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Howatt, A.P.R. (1984), *A History of English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972), "On Communicative Competence", in Pride and Holmes (eds, 1972): 269-93.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Nunan, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Phillips, P. (1999), *Drama with Children*, Oxford, Oxford University Press.
- Pride J. B. and J. Holmes (eds, 1972), *Sociolinguistics: selected readings*, Harmondsworth, Penguin.
- Searle, J. (1969), *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schewe M. and P. Shaw (eds, 1993), *Toward Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, Bern, Peter Lang.
- Serra Borneto, C. (a cura di, 1998), *C'era una volta il metodo*, Roma, Carrocci.
- Sisti, F. (2000), *Lo sviluppo delle abilità orali attraverso la drammatizzazione*, Trieste, Edizioni Goliardiche.
- Taeschner, T. (1992), *Insegnare la lingua straniera con il format*, Roma, Anicia.