



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento dei Beni Culturali:
archeologia, storia dell'arte, del cinema e della musica

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Scienze dello spettacolo e Produzione Multimediale

Tesi di laurea magistrale

Il teatro nel sistema educativo: il caso dei laboratori di teatro per l'apprendimento linguistico

Relatrice: Prof. Paola Degli Esposti

Laureanda: Lea Beckmann
Matr. 2045475

Anno Accademico 2022-2023

INDICE

| | |
|---|-------|
| Introduzione | p. 4 |
| Capitolo 1. Il teatro sociale | p. 10 |
| 1.1 Definizione e storia del teatro sociale | p. 13 |
| 1.2 Mettere in scena il teatro sociale | p. 17 |
| 1.3 Animazione teatrale | p. 23 |
| Capitolo 2. Il teatro e l'educazione | p. 26 |
| 2.1 L'educazione tra direttive rigide e rinnovamenti | p. 26 |
| 2.2 Gli intrecci tra educazione e teatro | p. 33 |
| 2.3 Problematiche e benefici del teatro e del dramma per l'educazione | p. 41 |
| Capitolo 3. L'apprendimento linguistico: dalla glottodidattica al teatro | p. 46 |
| 3.1 I tre saperi nello studio delle lingue | p. 46 |
| 3.2 Sviluppo degli approcci dell'insegnamento linguistico | p. 50 |
| 3.3 Gli strumenti teatrali per l'apprendimento delle lingue: gli esercizi a breve termine e i meccanismi didattici | p. 56 |
| 3.4 I progetti teatrali a lungo termine | p. 65 |
| Capitolo 4. La semiotica teatrale | p. 76 |
| 4.1 Il testo drammatico | p. 79 |
| 4.3 L'allestimento teatrale | p. 84 |
| 4.3 Lo spettacolo e lo spettatore | p. 91 |
| 4.4 Semiotica teatrale contemporanea | p. 96 |

| | |
|---|--------|
| Capitolo 5. I laboratori di teatro: esperienze sul campo | p. 100 |
| 5.1 I laboratori semestrali: teatro in italiano per studenti internazionali | p. 102 |
| 5.2 I laboratori annuali | p. 109 |
| 5.2.1 Teatro in lingua inglese | p. 110 |
| 5.2.2 Teatro in lingua tedesca | p. 114 |
| 5.2.3 Teatro in lingua rumena | p. 116 |
| 5.3 Risultati dei laboratori: analisi dei sondaggi | p. 121 |
| 5.4 Una prospettiva internazionale: il festival Meraki | p. 130 |
| | |
| Bibliografia | p. 135 |

Introduzione

Nel mondo globalizzato in cui ci troviamo oggi, l'apprendimento delle lingue è diventato uno dei pilastri centrali dell'istruzione. Comunicare in modo efficiente e aprirsi a persone di culture diverse che parlano idiomi diversi è più importante che mai. Allo stesso tempo, il sistema educativo deve adattarsi alle esigenze degli studenti e alle nuove realtà del XXI secolo. La società in cui viviamo sta cambiando rapidamente e le scuole e le università hanno la responsabilità di adattare i loro programmi per garantire affinché i giovani riflettano sulle questioni attuali e includano una varietà di approcci di apprendimento contemporanei.

Questa tesi intende illustrare il ruolo che il teatro può svolgere nel sistema educativo e come i metodi e i processi drammatici possono presentare una nuova prospettiva sull'apprendimento delle lingue straniere. È importante notare che i metodi teatrali analizzati non intendono sostituire le strutture educative esistenti né pretendono di essere l'unico metodo da utilizzare. Al contrario, si esaminerà come i metodi di apprendimento alternativi basati sulla drammaturgia e sulle pratiche teatrali possano sostenere gli studenti nel loro processo di acquisizione e offrire un ampliamento delle possibilità stesse. Il teatro è in grado di raggiungere gli studenti coinvolgendoli in modi nuovi e spingendoli verso un approccio basato sulla pratica che si concentra sull'uso attivo della lingua e di varie altre abilità che spesso potrebbero essere trascurate o ignorate nelle classi tradizionali. La ricerca centrale di questo lavoro riguarda l'apprendimento delle lingue attraverso laboratori teatrali per studenti universitari. Durante l'anno accademico 2022-2023, sono stati osservati cinque laboratori teatrali dell'Università di Padova; i loro metodi di lavoro, i successi, i potenziali miglioramenti basati sul *feedback* degli studenti e sull'osservazione durante gli incontri insieme alle prove vengono descritti e valutati nella parte finale di questa tesi.

Il primo capitolo si concentra sul teatro sociale e offre una panoramica di come il teatro possa essere usato come catalizzatore per stabilire nuove relazioni all'interno della comunità. Mentre i palcoscenici contemporanei e i teatri stabili tendono ad attrarre per lo più gli spettatori della classe media, i progetti di teatro sociale cercano di coinvolgere attivamente anche i gruppi emarginati. Questi progetti si basano spesso sull'esplorazione di nuovi spazi e modi non convenzionali di fare teatro. Un concetto chiave è l'attenzione data al processo di lavoro e meno al prodotto finale, caratteristica che porta a un legame più forte all'interno del gruppo basato sull'empatia e sulla comprensione comune. Il teatro sociale non si concentra solo sul potenziale estetico del teatro, ma ne utilizza le tecniche, come la narrazione e l'incarnazione di diversi stati emotivi, per coinvolgere un più ampio spettro di persone nelle sue attività drammatiche. Il teatro

sociale non cerca solo di amplificare le voci emarginate, ma anche di promuovere la creatività e lo sviluppo di relazioni interpersonali in una società che manca sempre più di questo tipo di legami.

Il secondo capitolo è dedicato al teatro nell'educazione e descrive alcuni parallelismi tra i due ambiti. Analizza inoltre come gli interventi teatrali siano possibili in un ambiente scolastico. Questi si dividono principalmente in due categorie: Da un lato, ci sono le produzioni teatrali di compagnie professionali, che arricchiscono il curriculum e invitano gli studenti a riflettere e discutere sul lavoro teatrale. Spesso queste possono essere le prime esperienze teatrali, soprattutto per gli studenti più giovani, e aprono il loro sguardo sul lavoro artistico. dall'altro lato, ci sono progetti realizzati per e con gli studenti, come laboratori o *workshop*, che permettono loro di diventare parte del processo creativo e teatrale. Questi ultimi richiedono maggiori risorse, come personale e risorse finanziari, il che li rende meno fattibili per molte istituzioni. Pertanto, le varie possibilità di lavorare in un ambiente educativo devono prestare attenzione non solo ai benefici per gli studenti, ma anche alle difficoltà e ai problemi concreti che ostacolano alcuni progetti. Tuttavia, quando sono possibili, i progetti teatrali possono aiutare gli studenti a confrontarsi con le materie in modi nuovi, aumentando la loro motivazione e affinando ulteriormente competenze trasversali come il lavoro di gruppo, la risoluzione di problemi e il pensiero creativo.

La parte seguente esplora i metodi della glottodidattica e le sue possibili interazioni con il teatro. Si sono presi in esame i principali metodi e approcci all'apprendimento delle lingue e i loro sviluppi nel corso della storia, nonché una panoramica sistematica delle competenze da acquisire e praticare nelle lezioni di lingua. L'apprendimento delle lingue può avvenire in circostanze molto diverse e gli studenti possono avere obiettivi diversi. Mentre per alcuni la comprensione e la produzione orale possono essere la priorità, per altri l'attenzione può essere rivolta alla comunicazione scritta o alla scoperta di aspetti culturali dei paesi in cui si parla la lingua studiata. Sebbene sia difficile soddisfare tutti i bisogni e i desideri con l'insegnamento tradizionale, offrire un approccio teatrale potrebbe essere un'alternativa gradita per promuovere gli aspetti linguistici che di solito trovano meno spazio in classe. Tra le abilità promosse dal teatro, ci sono soprattutto quelle che includono la produzione linguistica, in particolare il parlato. Nelle classi tradizionali, con gruppi numerosi di studenti, può essere difficile dedicare tempo sufficiente alla pratica di compiti orali; nel teatro, invece, questo è un elemento chiave. Altre abilità promosse includono caratteristiche extralinguistiche come la comunicazione attraverso il linguaggio del corpo e la pragmatica, ovvero come si applica la lingua in modo adeguato. L'inclusione del teatro nel programma educativo può andare da semplici giochi o

esercizi teatrali a progetti a lungo termine. Gli esercizi brevi possono essere svolti dallo stesso insegnante di lingua e possono assumere la forma di lettura e prova di dialoghi fino a brevi improvvisazioni, sempre adattati alle competenze linguistiche degli studenti. I progetti a lungo termine sono solitamente realizzati in collaborazione con un professionista o una compagnia teatrale e possono prevedere o meno una rappresentazione finale. In base a ciò, possono assumere diverse forme di realizzazione pratica. Il capitolo include anche esempi di linee guida per i progetti teatrali e le misure adottate dai diversi progetti per avvicinare gli studenti a una nuova forma di apprendimento, introdurre il materiale e sviluppare lentamente la consapevolezza del loro posto nel gruppo e nell'ambiente teatrale. Quando i progetti si basano su opere teatrali che devono essere rappresentate nel momento conclusivo dell'attività, le fasi di lavoro tendono a essere più definite, poiché il *casting*, le prove e la memorizzazione delle battute sono parti cruciali per il successo dei progetti. Diversi studi hanno dimostrato che il teatro rafforza il legame di un gruppo e permette agli studenti di conoscersi meglio, una base importante per sentirsi a proprio agio in un ambiente di apprendimento e aperti a nuovi *input*. Gli esercizi teatrali possono anche ridurre l'ansia nel parlare una lingua straniera e aumentare la confidenza degli studenti.

È risultato chiaro che il teatro ha la capacità di raggiungere studenti con diversi stili di apprendimento, punti di forza e debolezze; nell'apprendimento delle lingue offre una serie di esercizi per migliorare tutte le abilità primarie. Gli studenti possono leggere un copione o scrivere le proprie scene, ascoltare altri che leggono o che recitano, possono discutere dello spettacolo o interpretare diversi personaggi. Le pratiche teatrali analizzate, sia quelle a breve termine, ma soprattutto quelle a lungo termine, come i laboratori teatrali, includono la possibilità di promuovere le cinque C dell'educazione alle lingue straniere: comunicazione, cultura, connessioni, confronti e comunità:¹

Comunicazione: gli studenti, coordinati e guidati dall'insegnante, possono discutere dell'opera teatrale, dei personaggi e delle possibilità dell'allestimento scenico. allo stesso tempo, il teatro imita la comunicazione dei personaggi e il dialogo può fornire un esempio di conversazione tra madrelingua. Gli studenti, infatti, memorizzano le battute o le adattano, per esempio, in esercizi di improvvisazione.

Cultura: attraverso le pratiche teatrali, gli studenti possono conoscere una tradizione teatrale diversa, uno stile di scrittura, autori di un altro paese e nuovi generi letterari. Anche il

¹ «Communication, culture, connections, comparisons, communities» LAURA COLANGELO, COLLEEN RYAN-SCHEUTZ, *Theater Texts and Techniques in the High School Classroom*, in NICOLETTA MARINI MAIO, COLLEEN RYAN SCHEUTZ, *Set the stage! Teaching Italian through Theater*. New Haven, London, Yale University press, 2010, pp. 144-168. Citazione a p. 144.

dialogo può introdurre nuovi aspetti della cultura, come argomenti di conversazioni principali o modi di dire. Questo aspetto della “cultura quotidiana” conosciuto e seguito dalle persone che vivono nei paesi dove si parla la lingua studiata solitamente non fa parte del programma di studio accademico, ma è essenziale per chi vuole conoscere la prassi e i modi da fare di un altro popolo.

Connessioni: gli esercizi teatrali, il lavoro di gruppo su varie scene e la memorizzazione del testo fatta insieme possono rafforzare il legame tra gli studenti del gruppo teatrale. Queste connessioni sono spesso un incentivo a partecipare ai progetti teatrali, in primo luogo, e comunque si sviluppano a prescindere della motivazione iniziale.

Confronti: gli studenti possono trovare somiglianze e differenze tra la propria cultura teatrale e le opere che conoscono bene e altre che sono state loro presentate precedentemente. Il nuovo ambiente del teatro invita gli studenti a partecipare e a riflettere attivamente sulle loro esperienze ed impressioni.

Comunità: al di là delle semplici connessioni, il teatro può aiutare a costruire forti legami grazie a un'esperienza unica e comune. Soprattutto nei progetti teatrali a lungo termine, gli esercizi teatrali-linguistici aiutano a creare un senso della comunità e a rafforzare il senso del lavoro di squadra. Il senso della comunità si crea tramite l'esperienza teatrale vissuta e condivisa con gli altri.

Nel quarto capitolo si approfondisce la creazione dei significati sul palcoscenico teatrale. La semiotica teatrale analizza i modi in cui il teatro, o una specifica produzione, diventa un contenitore di vari codici da decifrare e sviscerare in processi artistici necessari per arrivare a una produzione teatrale finale a partire da un testo scritto o da altre forme di fonti iniziali. Il capitolo lascia spazio anche alla discussione sulla comunicazione teatrale e alla domanda se e in che misura sia possibile comunicare tra attori e pubblico. La semiotica teatrale fornisce una linea guida su come guardare le opere drammatiche con attenzione all'insieme dei potenziali fattori di significazione, che costituisce la base per l'analisi dei laboratori teatrali. Essere consapevoli di quali siano le parti di uno spettacolo o di un'opera teatrale può avere un significato e il modo in cui questo viene messo in evidenza fornisce una panoramica di quali aspetti del teatro possono essere centrali anche per un'esperienza di apprendimento linguistico. Nel capitolo si fa esplicito riferimento alle produzioni amatoriali, che si differenziano per vari aspetti da quelle professionali e, poiché gli spettacoli degli studenti rientrano nella prima categoria, è opportuno sottolineare alcune variazioni, come il diverso rapporto attore-pubblico.

La parte finale è incentrata su cinque laboratori teatrali in lingua straniera realizzati dal Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell'Università degli Studi di Padova.

Dopo i capitoli precedenti che combinano diverse teorie sul teatro, per scopi sociali ed educativi, sull'apprendimento delle lingue e su come applicarle a un terreno comune, questa parte conclusiva applica la riflessione e l'indagine condotte a una realtà pratica. I laboratori seguiti durante l'anno accademico 2022-2023 comprendono i laboratori annuali di rumeno, inglese e tedesco e due laboratori semestrali di italiano per gli studenti internazionali. Ogni laboratorio è stato caratterizzato da esercizi teatrali per la pratica della lingua e la costruzione del gruppo e ha visto una rappresentazione finale al termine. Esaminandoli, l'obiettivo è stato quello di fornire un'ampia panoramica delle varie possibilità di creare un laboratorio teatrale per studenti di lingue e di valutare i diversi metodi applicati. Anche se tutti i laboratori erano strutturati in modo simile, il processo di lavoro si è differenziato tra tutti loro in base a fattori quali il tempo, lo spazio per le prove, il supporto linguistico e il testo drammatico scelto per la rappresentazione.

Per valutare l'offerta dei laboratori, il criterio non è solo l'osservazione delle sessioni di laboratorio teatrale. Sono state condotte interviste con i registi che hanno coordinato i progetti e con i partecipanti del laboratorio di teatro italiano per studenti internazionali del primo semestre. Queste interviste insieme con le riprese durante gli incontri del laboratorio, le prove e lo spettacolo, sono state elaborate in un video che rispecchia la struttura del laboratorio e le impressioni degli studenti. Il video è disponibile al link: <https://youtu.be/K0A0-KtaQvw>.

Gli studenti degli altri laboratori hanno avuto la possibilità di riflettere sulla loro esperienza in un sondaggio diffuso dopo la conclusione di ogni laboratorio. Quando si sono riportate le domande le si sono trascritte in forma totalmente anonima per rispettare la *privacy* degli intervistati.

Le domande del sondaggio chiedevano di valutare l'utilità dei singoli esercizi e compiti svolti durante tutta la durata dei progetti. Potevano indicare le aree di miglioramento dal punto di vista linguistico o di altre abilità e suggerire cambiamenti per i progetti futuri. I risultati mostrano che il processo di prova e di messa in scena di un'opera teatrale in lingua straniera all'interno di un laboratorio offre diversi approcci all'apprendimento e opportunità di esercitarsi che non sarebbero possibili negli insegnamenti scolastici tradizionali. Mentre la lettura dei copioni e l'ascolto delle prove hanno aumentato l'input linguistico e affinato le abilità ricettive, è stato soprattutto il coinvolgimento attivo degli studenti a essere considerato più prezioso. Memorizzare il copione ha aiutato ad apprendere nuove parole nel contesto, e combinare il processo di memorizzazione con movimenti, gesti ed emozioni ha sostenuto questo processo in modo significativo. Gli studenti apprezzano i laboratori non solo per la loro capacità di introdurre nuove modalità di apprendimento delle lingue, ma anche per il fatto che offrono

ampio spazio per la pratica in uno spazio libero da giudizi accademici. Una delle caratteristiche più apprezzate rimane comunque l'aspetto sociale: l'opportunità di conoscere persone e fare amicizia.

Questo punto chiude il cerchio tornando all'aspetto chiave del teatro sociale visto all'inizio. Il teatro è e deve essere considerato innanzitutto una forma d'arte sociale e in secondo luogo educativa. I laboratori forniscono uno spazio sicuro per imparare e praticare le lingue straniere senza la paura di commettere errori, ma la base per questo è creata dal gruppo in cui gli studenti si trovano. Stare in un ambito invitante e stimolante con persone con cui ci si trova a proprio agio facilita l'apprendimento linguistico enormemente. I due scopi del teatro non sono quindi da separare.

Ringraziamenti

Innanzitutto, grazie alla mia relatrice, la Professoressa Paola Degli Esposti, per la pazienza, la diligenza e i consigli con cui mi ha accompagnato nell'ultimo anno. L'esistenza di questa tesi è merito suo e del Professor Manlio Celso Piva, che hanno sostenuto questa idea fin dall'inizio.

Un ringraziamento speciale va anche a Erica Taffara e Pierantonio Rizzato, che mi hanno permesso di osservare il loro lavoro nei laboratori e che hanno sempre trovato il tempo per rispondere a tutte le mie domande. Grazie anche ai coordinatori dei dipartimenti e a tutti gli studenti dei laboratori, il cui incontro ha arricchito profondamente questa ricerca. Un ringraziamento particolare a tutti coloro che hanno partecipato ai sondaggi e a Elisabeth, Khaoula, Neslihan, Bogdan, Vincenzo e Mohamad per avermi permesso di intervistarli, rendendo così possibile il progetto video.

Vorrei anche ringraziare Juliette Rindone e tutti gli organizzatori di MERAKI per avermi invitato al festival e aver creato un'esperienza così unica.

Grazie infinite a tutti per il supporto linguistico: Fiammetta, Sara, Caterina, Alessandro, Martha, Sara, Davide, Marina e Patrizia.

Infine, un enorme ringraziamento a Marcello, che è stato il più grande sostenitore e motivatore e ha certamente reso molto più facile il completamento di questo progetto.

Capitolo 1

Il teatro sociale

Da millenni le rappresentazioni artistiche sono presenti nelle società di tutto il mondo come parte integrante delle loro culture specifiche. Il teatro, nel corso della sua storia, è sempre servito come specchio della società, per educare o per creare una comunità, dagli antichi greci agli spettacoli itineranti medievali, fino ad arrivare al XXI secolo. Ma a che punto è il teatro di oggi? Certamente la crisi Covid ha scosso il mondo teatrale e il settore riesce a riprendersene solo lentamente. Ma anche prima del 2020 il teatro sembrava trascurare il vecchio ideale di fornire uno spazio di riflessione per tutta la comunità. Prezzi alti e un programma poco stimolante delle istituzioni e teatri stabili allontanano gran parte della società dal teatro. Anche le statistiche supportano l'asserzione che il teatro stia diventando sempre più solo un divertimento per una certa fascia demografica. Nonostante un aumento del numero totale degli ingressi le tendenze vanno verso un numero di esibizioni diminuito¹ e dunque meno diversità nel settore. Il teatro continua ad attrarre pubblico, ma si concentra sugli spettacoli di grande richiamo, puntando ai frequentatori tradizionali del teatro. Nei programmi, titoli noti di Shakespeare o Goldoni si ripetono rivolgendosi al pubblico di classe medio-alta che viene a vedere una rappresentazione esteticamente piacevole. Questo sviluppo fa sì che il teatro acquisisca la fama di essere "elitario" e si allontani dallo scopo originario di rappresentare l'intera società con tutte le sue sfaccettature. Il teatro oggi non corrisponde più ai valori originari che questa forma d'arte aveva; invece, al giorno d'oggi il teatro «si rivolge a una piccola percentuale della popolazione, per lo più di classe media. I valori che riflette, che spesso rafforza e che di solito non esplora sono per lo più valori e presupposti della classe media».²

Tuttavia, possiamo anche vedere un cambiamento, un tracciato controcorrente, della panoramica teatrale negli ultimi anni. Nella cultura della partecipazione emerge il binomio «cultura/società contro le forme egemoni ed elitarie della cultura borghese».³ Le arti performative si allontanano dalla sola prospettiva estetica verso una scoperta di forme con

¹ SIAE, *Lo spettacolo e lo sport nel sistema culturale italiano: il rapporto annuale 2021*, Siae, Roma, 2022, p. 24, SIAE, *Lo spettacolo e lo sport nel sistema culturale italiano: il rapporto annuale 2019*, Siae, Roma, 2020, p. 208.

² «It plays to a small percentage of the population which is, in the main, middle-class. The values it reflects, often reinforces and usually fails to explore, are mostly middle-class values and assumptions». DAVID PAMMENTALER, *Devising for TIE*, in TONY JACKSON (a cura di), *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*, London/New York, Routledge, 1993, pp. 53-70. Citazione a p. 60.

³ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Roma, Carocci, 2004, p. 55.

funzioni “altre”, conquistando nuovi spazi e coinvolgendo nuovi protagonisti.⁴ Magari questa “novità” non è una vera e propria novità, ma non si può negare che il teatro di oggi, soprattutto nell'Europa continentale, segua la strada tradizionale per attirare lo stesso pubblico e quindi tornare alle “radici” del teatro e alla sua funzione sociale potrebbe sembrare avanguardistico.

Quando si considerano i nuovi sviluppi di un teatro “per tutti”, spesso vediamo il mondo anglofono in un ruolo di antesignano. Soprattutto nel teatro del Regno Unito si può osservare una “svolta sociale” all'interno della pratica teatrale e con essa «una crescita del desiderio delle organizzazioni teatrali di cercare connessioni più profonde con le loro comunità».⁵ Questo ha portato la possibilità di ripensare ciò che i teatri fanno, quando, dove e soprattutto con chi. Tanti dei testi pubblicati e dei cambiamenti proposti sono ancora limitati entro i confini della lingua inglese. L'Europa continentale sembra ancora molto legata alle tradizioni e alle convenzioni consolidate quando si parla della scena teatrale. Questo capitolo mostrerà le definizioni e i vari aspetti del teatro sociale e come può essere implementato guardando sia progetti all'estero che in Italia.

In primo luogo «una comunità umana, infatti, in tanto può riconoscersi attorno a dei valori, a delle rappresentazioni del proprio vissuto in quanto è capace di farsi sistema, di tradurre il vissuto collettivo in rappresentazioni pienamente dotate di senso e di riplasmare questo vissuto comune in forme attraverso cui si ricostruisca una comune identità».⁶ Attraverso l'esperienza della rappresentazione della propria comunità un individuo vede la conferma dei propri valori, della propria identità e infine anche una validazione di se stesso.

Forme della narrazione, della rappresentazione dei personaggi con cui identificarsi, e progettazione di altre realtà della vita quotidiana sono state assorbite anche da altre forme della rappresentazione come la TV e il film. La gente va al teatro o partecipa nei progetti teatrali comunque. Perché? Nonostante la possibilità di usufruire tante altre opzioni per sentirsi rappresentati o di divertirsi in ambito creativo e culturale, le azioni vive dell'attore correlate

⁴ BENVENUTO CUMINETTI, *Dalla parte del teatro*, in CLAUDIO BERNARDI, BENVENUTO CUMINETTI, SISTO DALLA PALMA (a cura di), *I fuoriscena: esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Milano, Euresis, 2000, pp.197-218. Citazione a p. 203.

⁵ «A growth in the desire of theatre organisations to seek deeper connections with their communities». MICHAEL FINNERAN, MICHAEL ANDERSON, FIONA MCDONAGH, *Theatres and a Spectrum of Engagement*, in MICHAEL FINNERAN, MICHAEL ANDERSON (a cura di), *Education and Theatres Beyond the Four Walls*, s.l., Springer International Publishing, 2019, pp. 3-24. Citazione a p. 5.

⁶ SISTO DALLA PALMA, *Momenti e modelli della transizione teatrale*, in CLAUDIO BERNARDI, BENVENUTO CUMINETTI, SISTO DALLA PALMA (a cura di), *I fuoriscena [...]*, cit., pp. 9-23. Citazione a p. 23.

alle emozioni e pensieri dello spettatore non possono essere sostituiti da nessun'altra forma d'arte.⁷

Ma più della volontà di andare a vedere il teatro, ci sono i benefici di *fare* il teatro. L'espressione creativa è un bisogno umano e ognuno dovrebbe vivere la potenzialità di essere creativo, già iniziando dalla scuola che dovrebbe fornire la libertà di esprimersi seguendo questo ideale.⁸ Le «arti performative [sono] rivolte alla valorizzazione dell'individuo, sia in ambito artistico che formativo e terapeutico», ma al contempo ci sono arti «rivolte al recupero e all'esaltazione del collettivo, delle comunità e dei gruppi, sia in ambito artistico che sociale».⁹ Queste espressioni, la formazione e interazione di persone individuali, ma anche di gruppi e di comunità non hanno come primo scopo l'estetica, il mercato o la ricerca, ma l'essere umano in un ambiente creativo.

Nell'ambito dell'antropologia teatrale non esistono solo la formazione individuale della persona – la «cura di sé» e la costruzione dei gruppi e delle comunità – la «sollecitudine per l'altro», ma anche l'intervento culturale delle istituzioni – le «giuste istituzioni» come terzo livello della società.¹⁰ Oltre a questo ci sono tre possibilità di impiegare il teatro a fini sociali, legate al terzo livello dell'antropologia teatrale: la prima è «l'arte come formazione ed emancipazione delle persone» il filo rosso del teatro occidentale. L'altra possibilità è il «filo nero», cioè, «il teatro al servizio del potere» che intrattiene e distrae il popolo dalle problematiche attuali (sociali e politiche), occultandole. In fine la terza possibilità, quella più neutrale, è l'arte che esiste fuori dalla realtà con i confini e regole propri, come fuga dalla realtà.¹¹ In tutti i tre ambiti il teatro occidentale ha la funzione di «rito culturale e del gioco drammatico come mezzo di comunicazione».¹² Quindi vediamo che «il teatro è l'arte più sociale di tutti i tempi».¹³

Il teatro è spesso caratterizzato da un “elemento conservativo” nella sua funzione antropologica. Questo può riguardare non solo gli aspetti letterari e linguistici, ma anche architettonici, cioè la struttura del teatro, che possono contribuire alla costruzione di una certa identità e un senso comunitario locale.¹⁴ Il teatro può essere un luogo per la comunità, sia per la comunità artistica – per chi fa il teatro - ma anche per la comunità espansa di tutte le persone

⁷ CLAUDIO BERNARDI, *Sull'antropologia del teatro*, in CLAUDIO BERNARDI, BENVENUTO CUMINETTI, SISTO DALLA PALMA (a cura di), *I fuoriscega [...]*, cit., pp. 25-59. Citazione a p. 30.

⁸ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale. [...]*, cit., p. 87.

⁹ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*. Roma, Carocci, 2004, p. 57.

¹⁰ CLAUDIO BERNARDI, *Sull'antropologia del teatro*, cit., p. 31.

¹¹ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 11.

¹² CLAUDIO BERNARDI, *Sull'antropologia del teatro*, cit., p. 34.

¹³ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 75.

¹⁴ *Ivi*, cit., pp. 72-73.

che vivono nel posto o lo vedono, lo vengono a visitare, o partecipano all'arte che viene creata in quel luogo.

Il teatro come arte sociale creata dalle e per le comunità in realtà punta solo a un pubblico molto limitato, rispecchiando il paradosso che caratterizza il senso di comunità di oggi. Grazie a internet, ai cellulari e ai social media siamo più collegati che mai. Nessuno dei nostri amici è mai più irraggiungibile, però allo stesso tempo i sentimenti della solitudine e dell'isolamento vengono sempre più sperimentati, soprattutto da ragazzi e adolescenti.¹⁵ Accelerata dalle connessioni superficiali sui social e dagli anni della pandemia è sempre più evidente la mancanza di una vera comunità, in un processo già in atto fin dall'industrializzazione. Le comunità tradizionali dei paesi piccoli formate spesso dalla chiesa nella cultura agricola retrocedono a favore delle città e dello sviluppo economico. Però questa svolta porta alla perdita del senso di collettività a causa dello spostamento verso le grandi città in cui domina l'anonimità e l'individualità. È da porsi la questione di quanto il teatro possa avere un ruolo nella nascita di nuove forme di comunità. Certamente il teatro classico rimane nei limiti di alcune classi sociali; quindi, bisogna trovare delle possibilità per coinvolgere un pubblico più ampio offrendo dell'intrattenimento per quelli più colpiti dalla solitudine e dalla difficoltà di ritrovarsi in una comunità.

Le potenzialità del teatro non coincidono esclusivamente con la capacità di riflettere le strutture sociali esistenti in cui si trova e conservarle. La cultura cerca di preservare o trasformare queste strutture¹⁶ e quindi anche il teatro può sia mettere in evidenza le tradizioni precedenti, come gli spettacoli per il pubblico borghese, sia avere il potere di mettere in discussione o criticare queste norme. Il teatro sociale rappresenta una possibilità di trasformare le strutture sociali e può dare un'alternativa al modo consolidato di fare teatro.

1.1 Definizione e storia del teatro sociale

Il teatro sociale è un «insieme di attività performative non strettamente professionistiche, che si svolgono in genere fuori dai tempi e spazi convenzionali dello spettacolo e perseguono finalità socio-politiche, educative, terapeutiche».¹⁷ In altri termini in

¹⁵ ESTEBAN ORTIZ-OSPINA, *Is there a loneliness epidemic?*, «Our World in Data», 11 December 2019, disponibile al link <https://ourworldindata.org/loneliness-epidemic>, ultimo accesso: 24.10.2023.

¹⁶ PAULO FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, New York, Herder and Herder, 1972, p. 180.

¹⁷ MONICA DRAGONE, *Esperienze di teatro sociale in Italia*, in CLAUDIO BERNARDI, BENVENUTO CUMINETTI, SISTO DALLA PALMA (a cura di), *I fuoriscena [...]*, cit., pp. 61-123. Citazione a p. 61.

queste attività la creazione di un gruppo e il benessere degli individui e della società hanno un ruolo importante. Possiamo definire tre ambiti di applicazione del teatro sociale: la formazione dell'individuo, la costruzione di gruppi e comunità e l'intervento culturale delle istituzioni.¹⁸ I tre settori corrispondono alle tre declinazioni dell'antropologia teatrale. È possibile definire gli ambiti anche in un altro modo: il settore socio-formativo, socioterapeutico e socioculturale.¹⁹ Una cosa resta comunque: l'azione umana e soprattutto interazione tra le persone è chiave non solo per il teatro, ma particolarmente per il teatro sociale. Si presenta in varietà come cooperazione, competizione o (risoluzione di) conflitto.²⁰

Nel primo Novecento vediamo lo sviluppo del teatro pedagogico, partecipativo e il «teatro come bene culturale e come servizio pubblico»²¹ passando dall'aspetto della «rappresentazione» a quello dell'«avvenimento» teatrale. Invece di mantenere il focus sul prodotto finale si procede verso una maggiore attenzione al processo in una «fusione di parola, gesto, immagine, oggetto, segno, colore, suono, e sulle connessioni tra le arti e le discipline».²² Nello stesso periodo, non cambia solo la concezione di teatro, ma emergono anche nuove riflessioni per quanto riguarda il corpo umano. Registi, attori e altri artisti, scoprono l'importanza del corpo e dei suoi movimenti e cercano di rovesciarne l'immagine negativa diffusasi nella cultura occidentale. A partire da questi nuovi concetti, i primi passi dell'animazione teatrale e del teatro sociale si sviluppano poi nello spazio delle città industriali del secondo dopoguerra.²³

In Italia la fondazione del Piccolo Teatro di Milano nel 1947 come primo teatro pubblico è un passo fondamentale per il teatro sociale del paese. Il Piccolo promette un servizio pubblico finalizzato alla crescita dell'individuo, caratterizzato da una concezione del teatro «come luogo di rischiarimento delle menti e di acculturazione ed elevazione delle classi popolari».²⁴ In questo momento storico il teatro sociale, che non mette gli attori in primo luogo ma gli spettatori, adattandosi ai bisogni e desideri del popolo, costituisce una realtà differente che lo fa diventare sempre più popolare. Per uno dei fondatori, Mario Apollonio, il teatro deve trasformare la passività dello spettatore in un impegno della persona e cioè in responsabilità e rimettere alla base del dramma l'attualità e la viva partecipazione degli spettatori. Questa trasformazione è un processo lungo che si dipana sotto l'influenza dell'idea di «teatro come

¹⁸ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 59.

¹⁹ MONICA DRAGONE, *Esperienze di teatro sociale in Italia*, cit., p. 61-62.

²⁰ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 70.

²¹ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 45.

²² *Ibidem*.

²³ *Ivi*, pp. 41, 49.

²⁴ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 37.

coro” di altri registi e critici del teatro come Sisto Dalla Palma o Benvenuto Cuminetti, che riprendono e diffondono questo concetto.²⁵

L’anno 1947 coincide anche con la fondazione del Living Theatre, che indica nuove direzioni al teatro nel XX secolo, non solo per quanto riguarda il linguaggio, lo stile e la forma, ma anche per il modo di produzione. Il 1959, poi, vede il primo happening e gli allestimenti di Grotowski, oltre che i successi continuativi del Living Theatre in Europa. Durante il corso degli anni Sessanta e Settanta tanti eventi importanti come la crescita del consumismo o la nascita delle scienze sociali influenzano i valori della società, la percezione della cultura e naturalmente con essi anche il teatro. In questo periodo soprattutto il movimento del Sessantotto spinge verso i valori del sociale, il collettivo in luogo del capitalismo ma anche del totalitarismo comunista, la liberazione degli oppressi, e prevede un cambiamento nel sistema di rappresentazione delle persone e della società, e dunque sicuramente anche del teatro.²⁶

Ma ancora prima dei cambiamenti sociali della seconda metà del secolo scorso il teatro si identifica diversamente rispetto ad altre forme della rappresentazione dei valori sociali. Allora «cos’ha il teatro che gli altri riti culturali e i media non hanno? Il gioco. Un particolare tipo di gioco. Il gioco della vita. Il gioco del corpo. Il gioco della relazione. Il gioco sociale. Il gioco, insomma, dal quale discendono poi tutti gli altri giochi».²⁷ Gli spettatori guardano come agiscono gli attori, adattando le osservazioni poi nella propria vita. «L’impulso a diventare attori non è una moda, ma una necessità. L’identità di ciascuno è estremamente aperta. Tutta da costruire. Così succede anche per le relazioni con gli altri. La vita è in molti casi e in molti momenti un gioco molto drammatico, in cui si esce spesso sconfitti o umiliati. Ma è sempre un gioco».²⁸

Il teatro trova la propria l’origine nei riti sociali che formano l’identità di una comunità. Il gioco rimane spesso in ambito privato, mentre un rito è pubblico.²⁹ Entrambi possono essere fondati dalle stesse regole, ma la visibilità cambia. Nel teatro possiamo vedere gli esercizi teatrali, la finzione, il *make-believe* come giochi, mentre lo spettacolo davanti a un pubblico è un rituale. La ritualità è una cosa fondamentale umana. Può essere religiosa, sociale – includendo riti della vita quotidiana, sport o politica – o appunto estetica, riguardando le arti.³⁰ Il teatro sociale si ritrova negli ambiti degli ultimi due. Riguardando i riti all’interno di una

²⁵ *Ivi*, pp. 39-40.

²⁶ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 50, CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l’arte tra disagio e cura*, cit., p. 42.

²⁷ *Ivi*, p. 13.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ivi*, p. 161.

³⁰ RICHARD SCHECHNER, *The Future of Ritual. Writings on Culture and Performance*, Routledge, London /New York, 1993, p. 229.

società, «le forme di aggregazione e di socializzazione non sono date, ma devono essere inventate, costruite, sottoposte alla verifica del consenso».³¹ Il teatro è come microcosmo in cui un rito, uno spettacolo, viene creato dai membri della società e le regole vengono costruite o adattate per il contesto specifico.

Attraverso la strada dei giochi che diventano riti si arriva alla costruzione dell'identità, concetto chiave per il teatro sociale: «Raccontare e rappresentare la propria storia e quelle degli altri, fedeli al documento o liberi dell'immaginazione, servono a capire, costruire e realizzare la propria identità e quella del gruppo o comunità di appartenenza».³² Secondo gli ideali del teatro sociale le arti contribuiscono allo sviluppo della società – soprattutto le comunità ai margini – con laboratori teatrali e altre iniziative che puntano alla partecipazione della collettività.³³ Il teatro sociale si oppone al teatro convenzionale che è diretto a solo una parte demografica della società e invece vede la diversità come «una risorsa fondamentale dell'uomo e come una possibilità di arricchimento per la comunicazione, anziché un disturbo o un'inibizione di essa».³⁴ Viviamo in una società, in cui è molto presente la discriminazione. Chi appartiene da un gruppo marginalizzato o non si identifica con la maggioranza, spesso viene giudicato e affronta difficoltà. I gruppi del teatro sociale «promuovono la costruzione della comunità e la creazione di forti legami personali».³⁵ Si crea un'atmosfera in cui i partecipanti non vanno più giudicati per quello che sono, ma per quello che fanno e così «attraverso il teatro, l'arte dei corpi, si creano nuovi corpi sociali».³⁶

La questione della formazione di un'identità si può anche applicare nell'ambito interculturale. Il teatro sociale può essere un catalizzatore di integrazione, per esempio, dalla parte dei migranti in un nuovo paese visto che

le capacità di sviluppo di una nazione e dei suoi appartenenti dipendono sempre meno dai fattori culturali generali come l'istruzione, la religione, la concezione politica, e sempre più da fattori culturali e mentali, da modelli e da valori legata alla vita quotidiana e alla sfera privata, dalle *piccole decisioni* con le quali si costruisce la vita di tutti i giorni.³⁷

³¹ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 33.

³² *Ivi*, p. 71.

³³ *Ivi*, p. 75.

³⁴ CATERINA ZORATTI, *Il "Progetto Sciamano": un investimento per la sensibilizzazione ad una nuova cultura della diversità*, in CLAUDIA CONTIN, *Progetto Sciamano 2002. Quarta sezione: maschere e marionette dal mondo*, Pordenone, Provincia di Pordenone, 2003, pp. 7-14. Citazione a p. 7.

³⁵ «Promote community building and the creation of strong personal connections». EVELYN GUALDRON, EDNA CASTILLO, *Theater for Language Teaching and Learning: The E Theater; a Holistic Methodology*, «Profile: issues in teachers' professional development», 2018, vol 20 n. 2, pp. 211-27. Citazione a p. 224.

³⁶ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 75

³⁷ *Ivi*, p. 24.

Nell'epoca della globalizzazione diventa sempre più importante la personalità e la propria identità che si forma spesso anche attraverso legami fuori dal nucleo familiare. Fare teatro insieme può aiutare a «stabilire rapporti di amicizia proficui e percorsi di integrazione sociale».³⁸

1.2 Mettere in scena il teatro sociale

Il teatro è un'azione sociale, culturale e artistica e «va pensato al plurale. Non esiste, infatti, un pubblico indifferenziato, né argomenti o spazi, modalità di partecipazione o percezione a senso unico».³⁹ Quindi, per realizzare dei progetti, è necessario un lavoro cooperativo di comunità locale e politica culturale.⁴⁰ Non esistono regole strette o limiti nelle possibilità di creare dei progetti nell'ambito del teatro sociale.

La prima domanda da porsi riguarda il luogo in cui si possono svolgere i progetti del teatro sociale: «Il teatro negli ultimi anni è esploso un po' dappertutto: nelle scuole, nei centri sociali, nei quartieri, nei paesi, nei villaggi turistici, nella piazze e nelle cantine».⁴¹ Soprattutto gli spazi aperti sono utili per migliorare incontri e coinvolgimento della gente come nello *street theatre*, il teatro di strada⁴², ma vengono impiegati anche spazi interni, prima di tutto scolastici, ma anche centri sociali e culturali, mense, biblioteche e spazi di marginalità come carceri o ospizi. Si vede una «dislocazione del sistema teatrale fuori degli ambiti chiusi e specializzati, l'avvento di una forma-teatro aperta all'improvvisazione, capace di ridistribuirsi nello spazio oltre le distinzioni convenzionali tra scena e platea».⁴³ In ogni luogo è importante rendersi conto dell'ambiente specifico in cui ci si trova e le «regole implicite ed esplicite che governano i comportamenti delle persone».⁴⁴

Negli anni Novanta c'è stata un'apertura di nuovi spazi per lo spettacolo. Vediamo per esempio il teatro nei musei, un luogo che rappresenta un punto di accoglienza e scopo didattico come teatro, ma può essere influenzato dall'arte del teatro come disciplina “viva” che può aiutare a dar vita a un coinvolgimento più attivo anche negli spazi di solito statici.⁴⁵ Anche le

³⁸ *Ivi*, p. 160.

³⁹ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 17.

⁴⁰ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 155.

⁴¹ *Ivi*, p. 12.

⁴² LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 63, CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 100-101.

⁴³ SISTO DALLA PALMA, *Momenti e modelli della transizione teatrale*, cit., p. 19.

⁴⁴ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 112.

⁴⁵ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 135.

biblioteche, «luogo della cultura “depositata”» ma anche posto per incontri e foro della fruizione culturale, si aprono verso il teatro e diverse azioni performative possono anche essere usate come “marketing” del libro.⁴⁶ Parallelamente altri luoghi come siti archeologici, chiese, archivi «sarebbero tuttavia inerti senza le “azioni” e le reciproche connessioni»⁴⁷ e il teatro offre la possibilità di renderli vivi. Si è sviluppato un fascino anche per spazi “trovati” precedentemente abbandonati come fabbriche o cave. Con queste possibili piattaforme di scambio nascono collaborazioni con *street artists*, musicisti, danzatori e altri creativi e le loro mescolanze dei linguaggi artistici.⁴⁸

La scelta del luogo è strettamente legata al tipo di fruitori che si desidera coinvolgere. Fra i principali destinatari del teatro sociale sono i gruppi emarginati, tra cui anziani, disabili, detenuti, veterani e minoranze etniche. Anche se il focus di solito è su un gruppo specifico, la diversità non manca: i partecipanti caratterizzati da retroterra diversi si riuniscono e nello spazio neutrale del teatro creano una nuova comunità. Ad esempio, in un progetto per persone disabili, i partecipanti potrebbero avere età diverse o in una serie di laboratori per veterani americani, potrebbero provenire da varie etnie. Ma per quanto simile o diversa possa essere l'estrazione sociale dei partecipanti, i progetti teatrali creano una *communitas*. Secondo il concetto di Victor Turner, la *communitas* è «il senso effimero di connessione e legame sperimentato da un gruppo attraverso l'esperienza comune di un rituale unificante».⁴⁹ Ed è proprio attraverso i giochi, i rituali del teatro che si forma il senso di appartenenza del gruppo e della sua identità autonoma. Ogni partecipante, professionista o ricercatore porta l'esperienza del proprio campo, la quale fusione può creare più consapevolezza. La «fusione di saperi e di capacità, di intelligenza creativa e disponibilità, di mobilità e consapevolezza nella scelta del campo operativo»⁵⁰ può presentare un punto di forza di creazione di queste nuove *communitates*. Il teatro sociale creando queste opportunità di arricchire le proprie consapevolezze tramite la ricchezza della diversità della società mostra un'altra volta che «non si tratta solo di abolire le barriere architettoniche e quelle sociali, culturali ed istituzionali [...], ma anche di dimostrare che il disabile e il diverso non sono un peso sociale, ma la leva, il motore della civiltà, della ricerca e dello stato di grazia di una società».⁵¹

⁴⁶ *Ivi*, p. 139-141.

⁴⁷ *Ivi*, p. 153.

⁴⁸ *Ivi*, p. 65.

⁴⁹ «The ephemeral sense of connectedness and bonding experienced by a group through the common experience of a unifying ritual». SONJA KUFTINEC, *A cornerstone for rethinking community theatre*, «Theatre Topics», 1996 vol. 6 n.1, pp. 91–104. Citazione a p. 94.

⁵⁰ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 154.

⁵¹ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 108.

Spesso le compagnie di teatro che propongono progetti di teatro sociale perseguono questi fini, ma rimangono a un livello superficiale. Ci sono molti progetti artistici che «cercano di 'coinvolgere' in modo dimostrabile le persone emarginate in progetti che migliorano la loro situazione sociale, senza mettere in discussione le cause fondamentali di tale situazione».⁵² Nonostante la diversità sia un principio al quale aspirare, è da evitare la tentazione di crearla artificialmente. Una diversità “forzata” non valorizza l’essere umano e il suo contributo alla *comunitas*, ma lo sfrutta in quanto può essere utile solo per l’impostazione di un’apparente inclusività. Le politiche dell’inclusione spesso puntano a raggiungere il massimo risultato nel più breve tempo possibile, senza tenere conto dei bisogni e delle esigenze di ogni singola persona. Per esempio, un laboratorio di teatro-danza focalizzato sul movimento sarebbe difficile per delle persone gravemente disabili. In questo modo la comunità eterogena non include i gruppi più marginali compromettendo lo scambio attivo delle esperienze e del vissuto, in contrasto con la natura dei progetti teatrali. Pensare che ogni persona si può realmente adattare a ogni ambiente sarebbe utopico e quindi invece di cercare di includere delle persone in un ambiente non adatto a loro e aspettarsi che fioriscano, sarebbe opportuno valutare di quale tipo di assistenza avrebbero bisogno o creare un nuovo ambiente in quale le loro esigenze vengono rispettate come punto di partenza, per esempio creando un laboratorio specificamente per persone disabili che si concentri sulla abilità dei partecipanti.

I progetti del teatro sociale possono prendere forme diverse, dal teatro di improvvisazione a *workshop* singoli o laboratori più lunghi. Alla loro fine si può svolgere uno spettacolo finale e/o una riflessione del percorso con i partecipanti. Una delle cose che i progetti hanno in comune è una drammaturgia che dovrebbe riguardare la vita quotidiana, spesso un legame istituzionale, che dipende dal contesto in cui si svolge il progetto.⁵³ Inoltre bisogna mantenere una certa flessibilità; il programma del progetto dovrebbe essere «pronto a essere modificato in relazione al lavoro progressivo con il gruppo»⁵⁴ tenendo conto dell’unicità dei partecipanti. Si deve prestare attenzione anche al fatto che non si lavora con professionisti del teatro; quindi, dopo gli incontri iniziali il numero dei partecipanti può cambiare, i singoli possono mostrare velocità diverse nell’apprendimento del nuovo materiale, o ancora la capacità di partecipare attivamente agli esercizi può variare.

⁵² «Seek to demonstrably ‘involve’ marginalised people in projects which ameliorate their social situation, without challenging the fundamental causes of that situation». CATHERINE HEINEMEYER, *Storytelling in Participatory Arts with Young People. The Gaps in the Story*, New York, Palgrave Macmillan, 2020, p. 16.

⁵³ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l’arte tra disagio e cura*, cit., p. 107.

⁵⁴ *Ivi*, p. 111.

Soprattutto i progetti a lungo termine lasciano più possibilità di lavorare con le tecniche del *storytelling* intrecciando le problematiche identitarie alle forme della narrazione. In particolare, l'opportunità di raccontare i propri sentimenti o il proprio vissuto ed essere ascoltati dà all'individuo la percezione che la propria specificità sia riconosciuta e valorizzata. Le tecniche di narrazione aiutano anche a migliorare la comunicazione, immaginazione ed empatia.⁵⁵ Lavorando in un gruppo si può esplorare sia la "memoria collettiva" e le esperienze del gruppo che si è formato durante il teatro, sia la "storia personale"⁵⁶ dei singoli partecipanti che sono disposti a condividere emozioni o vicende col gruppo. Insieme si possono trovare metodi diversi di raccontare o adattare queste storie ed esperienze sul palcoscenico.

Un momento del teatro sociale si colloca sempre dopo la realizzazione del progetto, possibilmente dopo lo spettacolo finale, o in assenza di esso dopo l'ultima sessione del progetto: la valutazione.⁵⁷ In questa fase i partecipanti possono riflettere sul progetto svolto, sulle tecniche teatrali imparate e applicate, e sul proprio stato emotivo e sul grado di consapevolezza raggiunta. La valutazione può anche aiutare i conduttori dei progetti a ricevere un *feedback* sulle parti più o meno efficaci o coinvolgenti del progetto. Valutare le esperienze vissute grazie a un progetto teatrale e rendersi conto degli scopi degli esercizi è un processo che può essere conscio o subconscio e può avvenire anche molto tempo dopo la finalizzazione del progetto. È quindi impossibile scoprire tutti gli aspetti del teatro sociale e considerare le esperienze dei partecipanti in maniera completa in qualsiasi momento della valutazione. Col tempo alcuni ricordi possono sparire, mentre altri rimangono: Taluni esercizi del progetto possono essere dimenticati direttamente, oppure dopo qualche periodo integrati e adattati nella vita quotidiana dei partecipanti.

Le metodologie impiegate in questi contesti sono variegata. È possibile usare il teatro sociale per lavorare a livello individuale invece di concentrarsi sui gruppi. Per esempio, la teatro-terapia di Jacob Moreno mette al centro il benessere dal punto di vista psicologico delle persone in modo individuale. Un altro nome che torna spesso è quello di Augusto Boal che, al contrario di Moreno, si focalizza su progetti per la collettività. Il suo Teatro dell'Oppresso usa tecniche «che aiutano ad utilizzare il teatro per migliorare la comunicazione tra gli uomini».⁵⁸ Il teatro per sé è un'arte sociale che «spesso aspira ad avere un effetto diretto sulla realtà, o

⁵⁵ CATHERINE HEINEMEYER, *Storytelling in Participatory Arts with Young People [...]*, cit., p. 32.

⁵⁶ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 59.

⁵⁷ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 113.

⁵⁸ AUGUSTO BOAL, *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro latinoamericano*, Milano, Feltrinelli, 1977, p. 20.

almeno sulla comprensione o sul comportamento dei partecipanti»,⁵⁹ Il Teatro dell'Oppresso va oltre l'aspetto della riflessione su comportamenti o su valutazioni dei vari personaggi, saldando la distanza tra pubblico e palcoscenico. Il metodo «cerca di rendere i partecipanti (o 'spettattori') più consapevoli delle ingiustizie che limitano le loro vite e di fornire loro opportunità immediate per provare a resistere». ⁶⁰ Le tecniche di Boal prevedono un'azione immediata che si sviluppa attorno il cambiamento dal ruolo dello spettatore in quello dell'attore. Boal mette in scena non solo i non-artisti, ma addirittura il pubblico e propone «la rifondazione del teatro popolare, un teatro non solo per il popolo, ma fatto dal popolo, ricercando le forme, le culture, il linguaggio e le espressioni del popolo». ⁶¹

Tra le tecniche impiegate dal Teatro dell'Oppresso, ci sono Il Teatro Immagine, in cui una persona agisce come scultore per modellare gli altri partecipanti solo con lo sfioramento, e il Teatro Giornale in cui le notizie quotidiane vengono trasformate in scene teatrali. Ma la tecnica più conosciuta e diffusa è forse il Teatro Forum. Nel Teatro Forum scene improvvisate centrate su un dato problema vengono messe in scena ed interrotte dal pubblico per suggerire possibili soluzioni. ⁶² Per esempio in una scuola un gruppo di ragazzi possono rappresentare una scena in cui un loro compagno viene bullizzato. Poi l'improvvisazione basata sui personaggi chiave si ferma e altri ragazzi della classe, che prima erano gli spettatori, vengono invitati a intervenire, fare suggerimenti su cosa dovrebbe cambiare o prendere il posto di uno degli attori precedenti. Al centro delle idee di Boal vi è la convinzione che «il comportamento umano e le istituzioni si formano attraverso l'attività sociale e possono quindi essere cambiati, e che il pubblico, in quanto potenziale agente di cambiamento, dovrebbe essere parte attiva del proprio apprendimento». ⁶³ Il teatro ha la capacità di partecipare alla discussione sulla situazione sociale e politica nel paese attraverso tecniche diverse e spingerla in varie direzioni. Il Teatro dell'Oppresso cerca di risolvere conflitti tramite una conversazione aperta e un coinvolgimento della comunità intera.

Le tecniche adottate dipendono dunque dai fini che ogni specifica declinazione del teatro sociale si prefissa. Da un lato c'è l'uso terapeutico, finalizzato ad un miglioramento delle

⁵⁹ «Often aspires to have a direct effect on reality, or at least on participants' understandings or behaviour». CATHERINE HEINEMEYER, *Storytelling in Participatory Arts with Young People [...]*, cit., p. 13.

⁶⁰ «Practice seeks to make participants (or 'spect-actors') more consciously aware of the injustices limiting their lives, and provide them with immediate opportunities to rehearse resisting them». CATHERINE HEINEMEYER, *Storytelling in Participatory Arts with Young People [...]*, cit., p. 13.

⁶¹ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 51.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ «Human behaviour and institutions are formed through social activity and can therefore be changed, and that audiences, as potential agents of change, should be active participants in their own learning». CHRIS VINE, *TIE and the Theatre of the Oppressed*, in TONY JACKSON (a cura di), *Learning through theatre [...]*, cit., pp. 109-127. Citazione a p. 109.

condizioni dei singoli partecipanti individuali, attraverso azioni all'interno di un gruppo, che possono arrivare o meno alla produzione di uno spettacolo artistico, portando a un'esteriorizzazione controllata di emozioni personali o a una condivisione della crisi. Il teatro sociale può avere uno scopo terapeutico all'interno di un gruppo, mantenendo tratti artistici.⁶⁴ I progetti teatrali per i veterani di guerra hanno dimostrato la possibilità di attenuare le ferite psicologiche, compiendo passi nel processo terapeutico nel lavoro all'interno del trauma. Costoro hanno trovato la loro strada verso l'accettazione, cercando il consenso e la fiducia del gruppo, prima di condividere le loro storie con un pubblico più ampio. I diversi esercizi teatrali e la discussione prolungata sono stati cruciali per «consolidare la fiducia, costruire la sicurezza e, soprattutto, fornire il permesso di reinterpretare e teatralizzare i momenti personali condivisi».⁶⁵

Dall'altro lato, il teatro può rispondere anche direttamente alle crisi più presenti nella società, per esempio con denunce degli orrori di guerra e promozione della pace; un concetto non nuovo che trova fondamento nel teatro greco di epoca classica. È possibile esprimere solidarietà con le vittime, superare traumi e ferite psicologiche causate dalla guerra, ma bisogna prestare attenzione a non esacerbare la condizione di sofferenza visto che le tecniche teatrali non hanno lo stesso effetto su tutti i partecipanti. Anche le differenze culturali possono essere un fattore da considerare e quindi si deve «trovare la traduzione culturale più efficace» e quella più adatta ai partecipanti.⁶⁶

Sono stati sviluppati progetti di teatro anche, per esempio, nella prevenzione di HIV con scopo educativo e didattico, per diffondere informazioni utili e superare eventuali pregiudizi nei confronti dei malati.⁶⁷ Nelle diverse circostanze di emergenza, povertà, fame, sanità, crisi economiche e altro, l'integrazione delle persone grazie a laboratori teatrali ha potenzialità di «ridare fiducia e autostima; sviluppare dinamiche relazionali fondate sul rispetto; recuperare il legame con le culture di origine; partecipare, in maniera creativa, alle attività; saper esprimere [...] le proprie emozioni; sviluppare le capacità organizzative e intellettuali; allontanarsi dalle situazioni di rischio».⁶⁸

⁶⁴ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 90.

⁶⁵ «Solidifying trust, building safety, and most importantly providing permission to reinterpret and theatricalize the personal moments shared». GEORGE BELLIVEAU, MONICA PRENDERGAST, *Shadows of History, Echoes of War: Performing Alongside Veteran Soldiers and Prison Inmates in Two Canadian Applied Theatre Projects*, in MICHAEL FINNERAN, MICHAEL ANDERSON (a cura di), *Education and Theatres Beyond the Four Walls*, cit., pp. 209-207. Citazione a p. 216.

⁶⁶ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 163-166.

⁶⁷ *Ivi*, p. 176.

⁶⁸ *Ivi*, p. 174.

Il teatro sociale – soprattutto a contrasto con il teatro che punta più sull'estetica e sul divertimento – ha tante possibilità di migliorare alcuni aspetti della società o di aiutare delle persone che partecipano ai diversi progetti. Però è importante rendersi conto delle limitazioni reali che queste iniziative hanno. I progetti teatrali possono aiutare ad indicare dei disservizi o malfunzionamenti della società, però non li cambiano direttamente. La consapevolezza di certe dinamiche problematiche può essere rinforzata, però non è detto che i partecipanti dei laboratori di teatro sociale la usino per spingere attivamente verso un cambiamento e miglioramento. Il teatro può essere in grado di trasformare gli individui, i gruppi o in certi casi le comunità, però non il mondo.⁶⁹

1.3 Animazione teatrale

Una categoria diversa di teatro sociale è costituita dall'animazione teatrale, nata nella fine degli anni Sessanta. La parola animazione si compone da “anima” e “azione”⁷⁰ ed è una rielaborazione di teatro di strada, *happening*, parate, spettacolarizzazioni, forme teatrali con enfasi sull'espressività mimica e gestuale e sul coinvolgimento.⁷¹ Spesso i progetti di animazione teatrale sono diretti a ragazzi giovani, unendo l'azione teatrale e l'educazione. Si cerca di costruire nuovi tipi di interazioni, e nuove forme d'apprendimento, di comunicazione e di socializzazione «utilizzando in vario modo la drammatizzazione, ovvero la teatralizzazione di contenuti didattici al fine di rendere piacevole e più efficace l'apprendimento delle nozioni scolastiche».⁷² L'animazione teatrale si svolge liberamente negli spazi progettuali senza urgenze produttive, quindi senza l'esigenza di una perfezione formale e dunque prevedendo la libertà di sbagliare e fare errori. Anche per questo motivo troviamo tanti progetti legati alla scuola e altre istituzioni educative. Includendo metodi teatrali si mira a «trasformare l'istruzione in formazione attiva e dinamica dei processi di conoscenza e creatività».⁷³ L'animazione teatrale non ha tuttavia strettamente uno scopo educativo; la relazione tra teatro e educazione sarà analizzata in profondità nel prosieguo della tesi.

⁶⁹ MONICA DRAGONE, *Esperienze di teatro sociale in Italia*, cit., p. 111.

⁷⁰ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 9.

⁷¹ *Ivi*, p. 14.

⁷² CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 44.

⁷³ *Ivi*, p. 43.

Da un lato «il gioco drammatico e il teatro dei ragazzi/animazione attingono alla radice dell'espressività dell'uomo»,⁷⁴ dall'altro lato la relazione fra teatro e società ha connotazioni di tipo politico. L'animazione teatrale cerca sempre di esplorare nuovi scenari d'azione e di trovare nuovi comportamenti interpersonali e modi di relazionarsi in ambito sociale. I progetti spesso propongono nuovi impulsi per le proposte culturali ed artistiche e offrono nuove prospettive su atteggiamenti, pensieri, linguaggi e molto altro.⁷⁵

Questa esplorazione si dedica spesso a tematiche che riguardano e cercano di coinvolgere particolarmente il pubblico giovane, appoggiandosi al patrimonio letterario e culturale, a miti, leggende, fiabe o classici, testi teatrali d'autore sia classici che contemporanei, ma anche a tematiche sociali, attuali o storiche.⁷⁶ I progetti teatrali possono riflettere anche i cambiamenti della nostra comunicazione: internet, cellulari, modi di consumare media e la diffusione della multimedialità sono sempre più presenti e possono far parte del teatro sia dal punto di vista della narrazione, sia nell'allestimento della scena.⁷⁷ Anche nel teatro sociale l'allestimento ha un'importanza rilevante. Il pubblico giovane tende a rimanere più colpito dalla teatralità dello spettacolo, dalla creazione dell'atmosfera, e da elementi come luci, costumi e scenografie rispetto ad altri aspetti come la scrittura teatrale.⁷⁸

Si può ricorrere all'uso di testi non drammatici come poesie, lavori storici o opere letterarie, adattandoli sul palcoscenico, lavorando sulla strutturazione e scrittura dei dialoghi in vari generi.⁷⁹ L'animazione non deve prevedere necessariamente uno spettacolo alla fine del percorso, visto che l'attività insiste sul concetto del gioco, sul divertimento, sull'uso della fantasia, della creatività e della libera espressione. In questi processi si può iniziare anche da uno schermo completamente vuoto e riempirlo con persone e racconti. La narrazione diventa poi modo per elaborare la propria identità e valorizzare l'appartenenza.⁸⁰

Per gestire un lavoro o un progetto di animazione teatrale ci sono principalmente tre possibilità:

1. «L'animazione classica», che illustra e discute opere esistenti di qualsiasi forma d'arte, non solo teatro, ma musica, poesia, scrittura, pittura ecc. Prima viene scelta l'opera, poi avviene l'introduzione di essa al gruppo a cui è destinato il progetto.

⁷⁴ ANTONIO ROSTAGNO, *Animazione*, in ANTONIO ATTISANI (a cura di), *Enciclopedia del teatro del '900*, Milano, Feltrinelli, 1980, pp. 342-343. Citazione a p. 342.

⁷⁵ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 17.

⁷⁶ *Ivi*, pp. 146-147.

⁷⁷ *Ivi*, p. 129.

⁷⁸ *Ivi*, p. 90.

⁷⁹ *Ivi*, p. 23.

⁸⁰ *Ivi*, p. 16.

2. «L'animazione di ricerca», che usa delle opere o parti di opere tratte dal patrimonio culturale esistente, di cui si organizza una lettura critica; in questo caso si forma prima il gruppo, poi l'opera viene ricercata e analizzata secondo gli interessi o i bisogni dei partecipanti.
3. «L'animazione creatrice», in cui «il gruppo dà vita all'opera scelta»; in questo caso abbiamo comunque la presenza di un professionista che supporta il progetto, ma gli studenti sono all' centro dell'azione e dello sviluppo teatrale.⁸¹

Possono essere applicati modelli d'intervento diversi dai progetti. Questi iniziano da una breve spettacolarizzazione, cioè un'animazione con i partecipanti per «sollecitare l'espressività individuale e di gruppo»⁸² che si svolge in una giornata o in un arco di tempo preciso. In questo si rileva anche un avvicinamento al concetto del gioco infantile che ricrea momenti poetici. Un secondo modello prevede uno schema vuoto d'azioni teatrali. In questo sarà già esistente uno scheletro dello spettacolo, con scene, azioni o titoli dati, oppure con dei momenti importanti da riempire da parte dei partecipanti, che lavorano giocando con l'immaginazione ma anche riflettendo in modo critico sul materiale esposto. Questa modalità può svolgersi continuativamente durante un periodo più lungo rispetto quello previsto per il primo modello, ma non ha lo scopo di realizzare un prodotto finale. Infine, c'è il teatro dei ragazzi che troviamo in ambito scolastico. Progetti di questo tipo sono gestiti dagli animatori professionali, con competenze psicopedagogiche e dagli insegnanti, che si occupano degli aspetti espressivi, cognitivi ed emotivi. Il gioco teatrale in tutte le modalità include esercizi sulla voce (respirazione, coro, esercizi vocali), drammatizzazione (esercizi del corpo, movimento, gesti, concentrazione, attività nel gruppo, improvvisazione, esercizi su tempo e ritmo, analisi del testo) e metodologia (per esempio ispirata da tecniche teatrali).⁸³ In generale una spinta verso un avvicinamento all'arte e alla cultura da parte dei ragazzi più giovani tramite l'animazione è opportuna, visto che «la partecipazione ad attività culturali e artistiche è necessaria per costruire la comprensione dei bambini non solo della loro cultura, ma anche di altre culture, in quanto offre l'opportunità di ampliare i loro orizzonti e di imparare da altre tradizioni culturali e artistiche, contribuendo così alla comprensione reciproca e all'apprezzamento della diversità».⁸⁴

⁸¹ *Ivi*, p. 105.

⁸² *Ivi*, p. 76.

⁸³ *Ivi*, p. 80.

⁸⁴ «Participation in cultural and artistic activities are necessary for building children's understanding, not only of their own culture, but other cultures, as it provides opportunities to broaden their horizons and learn from other cultural and artistic traditions, thus contributing towards mutual understanding and appreciation of diversity». LINDSEY BULLER MALIEKEL, COURTNEY J. BODDIE et al, *Theaters for Learning: The NEW VICTORY THEATER SPARK Program*, in MICHAEL FINNERAN, MICHAEL ANDERSON (a cura di), *Education and Theatres Beyond the Four Walls*, cit., pp. 195-207. Citazione a p. 195.

Capitolo 2

Il teatro e l'educazione

Spesso il teatro e l'educazione sono visti come due discipline separate. Spesso, tra le due solo l'educazione è ritenuta più propriamente pertinente all'ambito scolastico mentre il teatro fungerebbe soltanto da "pausa ricreativa prolungata" per gli studenti. La differenza tra le due sfere corrisponderebbe a quella tra finzione e fatti reali, due sfere la cui combinazione parrebbe difficile se non impossibile.¹

Tuttavia, è fondamentale osservare che anche il teatro può avere dei fini educativi. Espande «la nostra nozione di chi siamo, dei sentimenti e dei pensieri di cui siamo capaci e del nostro legame con la vita degli altri».² Oggi l'istruzione va ben oltre il semplice insegnamento agli studenti, intersecando varie materie. L'educazione mira ad aiutare gli studenti «a sviluppare una bussola affidabile e le competenze necessarie per navigare con sicurezza in un mondo sempre più complesso e imprevedibile».³ Metodi non convenzionali come l'inclusione dei metodi teatrali possono aiutare a instaurare un ambiente di apprendimento aperto e teso a migliorare e adattarsi ai bisogni degli studenti. Ma prima di analizzare alcune possibilità su come includere il teatro nelle scuole e altre istituzioni educative, vediamo lo stato dell'educazione d'oggi.

2.1 L'educazione tra direttive rigide e rinnovamenti

Gli sviluppi del XXI secolo nei settori del mercato, della tecnologia e della comunicazione coinvolgono anche l'ambito dell'educazione. I cambiamenti non hanno solo effetti sulle vite quotidiane degli studenti, ma anche sui metodi di insegnamento. Le riforme educative sono sempre più orientate al mercato, con una propensione alla standardizzazione

¹ TOVE ILSAAS, TORUNN KJØLNER, *TIE in Scandinavia*, in TONY JACKSON (a cura di), *Learning through theatre [...]*, cit., pp. 185-204. Citazione a p. 195-196.

² «Our notion of who we are, of the feelings and thoughts of which we are capable, and of our connection with the lives of others». TONY JACKSON, *The Development of TIE in Britain*, in TONY JACKSON (a cura di), *Learning through theatre [...]*, cit., pp. 17-37. Citazione a p. 35.

³ «Es geht vielmehr darum, sie dabei zu unterstützen, einen zuverlässigen Kompass und Fähigkeiten zu entwickeln, mit denen sie zuversichtlich durch eine zunehmend komplexe und unberechenbare Welt navigieren können». ANDREAS SCHLEICHER, *Vorwort*, in JULIA HEISIG, IVANA SCHARF, HEIDE SCHÖNFELD, *Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!*, Bielefeld, transcript Verlag, 2020, pp. 7-8. Citazione a p.7.

quasi ossessiva. I test e le valutazioni varie spesso perseguono politiche punitive, adottando le logiche rigidamente razionalistiche e pragmatistiche diffuse nella società. Esse

reprimono l'insegnamento creativo, distruggono programmi di studio stimolanti e fantasiosi e trattano gli studenti come semplici elementi di una catena di montaggio. La fiducia, l'immaginazione, la creatività e il rispetto per l'insegnamento critico e l'apprendimento sono gettati al vento per perseguire i profitti e la proliferazione di schemi di responsabilità rigidi e letali.⁴

Questo parere di Henry Giroux è senz'altro acuto, però ci fa riflettere su alcune problematicità del sistema educativo di oggi. Un insegnamento e il suo successo dipendono certamente da tanti fattori come l'ambiente nell'aula, l'insegnante e anche dagli studenti stessi. Tuttavia, gli approcci e i metodi impiegati dovrebbero essere soggetti a un costante aggiornamento per garantire la massima utilità per gli studenti. La scuola e anche l'università sono luoghi in cui le persone giovani possono prepararsi per la vita fuori dalle istituzioni educative e siccome la vita stessa non è libera dai cambiamenti, così anche l'educazione deve adattarsi di conseguenza. Per questo è utile e addirittura necessario criticare le strutture esistenti per fornire spazio ai rinnovamenti. La critica di Giroux al sistema rigido che prevede una certa passività dell'allievo e una focalizzazione sui contenuti senza una metodologia che considera l'individualità e i valori creativi degli esseri umani fornisce importanti spunti per possibili miglioramenti, in particolare nella direzione di una «apertura della vita scolastica alla partecipazione attiva dell'allievo».⁵

Le tesi del pedagogista americano, infatti, indicano nuovi ideali, opposti rispetto al sistema di standardizzazione e razionalità, su cui possiamo basarci per migliorare le metodologie didattiche. Proseguendo nella direzione da lui tracciata, incontriamo il concetto di scuola del soggetto del sociologo francese Alain Touraine, che vede la scuola *in primis* come un luogo di socializzazione in cui «i bambini debbano imparare le conoscenze che riguardano gli elementi di funzionamento della loro società».⁶ Questo non significa che la scuola si occupi «di formare buoni cittadini e bravi lavoratori, ma [che] deve impegnarsi ad accrescere la

⁴ «Repress creative teaching, destroy challenging and imaginative programs of study, and treat students as mere inputs on an assembly line. Trust, imagination, creativity, and respect for critical teaching and learning are thrown to the wind in the pursuit of profits and the proliferation of rigid, death-dealing accountability schemes». HENRY GIROUX, *When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto*, «The High School Journal», vol. 99 n.4, 2014, pp. 351–359. Citazione a p. 352.

⁵ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 22.

⁶ LUCIANO BENADUSI, *Scuola del soggetto, riconoscimento delle diversità culturali e società delle donne - Intervista con Alain Touraine*, «Scuola Democratica», n.1, 2010, pp. 18-36. Citazione a p. 22.

capacità degli individui di essere soggetti liberi, attori della propria vita e della propria storia nonché costruttori della propria società».⁷

Lo studente deve diventare il soggetto degli insegnamenti, il protagonista del processo di apprendimento, senza cadere nella passività. Con questa svolta vediamo una valorizzazione del soggetto nell'educazione, grazie alla quale lo studente si pone in relazione con il mondo mediante una partecipazione comunitaria e sociale. Il vero cambiamento della scuola secondo Touraine è dunque

il passaggio dall'istruzione alla comunicazione. Se l'antica scuola era definita dai contenuti, dai programmi, dalle conoscenze trasmesse, dalle valutazioni e dagli esami degli studenti, la nuova scuola è scuola di comunicazione, che dà importanza particolare più alla capacità di esprimersi in tutti i modi che a quella di comprendere i messaggi scritti od orali. È attraverso l'interazione quotidiana che si capisce l'altro, si discute con l'altro, si acquisisce la democrazia, si impara a vivere insieme.⁸

Si deve comunque prestare attenzione a come si svolgono i cambiamenti proposti da Touraine. Prendere le distanze da alcuni concetti e metodi di insegnamento non equivale a una concezione di educazione come azione "divertente". Le proposte per un rinnovamento dell'insegnamento scolastico dovrebbero puntare alla riduzione di un atteggiamento negativo, dato che tanti studenti associano le lezioni tradizionali alla noia o alla fatica. Allo stesso tempo non si deve rischiare di cadere in un modo di insegnamento che di fatto non insegna più niente, al fine di evitare il rischio che gli studenti possano annoiarsi. Al contrario, il giusto livello di materiale sconosciuto spinge gli studenti a voler scoprire di più.

Inoltre, superare la scuola di vecchia impostazione con i suoi programmi restii all'innovazione grazie a soggetti che sperimentano e sono in grado di proporre concreti cambiamenti dal basso⁹ non significa proporre un modello caratterizzato dall'assenza di autorità. Al contrario, l'autorità è fondamentale per l'esistenza del sistema della scuola:¹⁰ protagonista/discendente e figura di autorità non sono da parificare. La figura autoritaria, spesso l'insegnante, non deve punire errori e costruire per l'allievo un curriculum rigido ma deve fornire uno spazio di apprendimento in cui lo studente riceve supporto per comprendere e applicare il materiale dell'offerta didattica.

L'importanza della comunicazione che descrive Touraine non esclude automaticamente la presenza dei nuovi contenuti e dell'apprendimento delle competenze chiave. Invece, è

⁷ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p.142.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ivi*, p.143.

¹⁰ LUCIANO BENADUSI, *Scuola del soggetto [...]*, cit., p. 22.

possibile rivalutare come vengono trasmesse queste conoscenze. In una giusta fusione dei programmi della scuola tradizionale e degli ideali della scuola del soggetto si raggiungono non solo gli obiettivi scolastici ma anche la crescita dello studente in quanto parte integrante della società. Per esempio, con un aumento dei lavori di gruppo o delle discussioni aperte in classe, gli studenti ripassano o elaborano i contenuti di materie come la storia o la politica e imparano ad esprimersi meglio e ascoltare gli altri. La capacità di comunicare in modo efficace torna utile in tutti gli ambienti della vita e iniziare a praticarla dalla scuola può aiutare a applicarla ed interiorizzarla con facilità.

Anche la diversità ha un ruolo importante per Touraine visto che il «sapere non sarà più centrato sui valori e sulla cultura della società di appartenenza, ma sulla diversità storica e culturale e sul riconoscimento dell'altro».¹¹ In un mondo sempre più globalizzato il concetto della diversità e il ruolo chiave della comunicazione per poter partecipare alla vita comunitaria e sociale hanno un'importanza crescente, a cui le istituzioni educative devono prestarvi attenzione.

La scuola del soggetto propone cambiamenti incisivi rispetto al sistema dell'educazione tradizionale. Avvicinarsi a nuove metodologie e nuovi modi per introdurre i contenuti può aiutare a rendere possibili i cambiamenti verso un'educazione più aperta ed efficace.

In questo contesto il teatro può risultare uno strumento estremamente utile. Riccardo Massa illustra le similitudini tra le arti dello spettacolo e l'educazione negli interventi raccolti dagli allievi nel volume *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. I parallelismi segnalati possono essere classificati come analogie concettuali – gli ideali che entrambe le discipline condividono, cosa le colleghi ad un livello teorico e astratto –, e funzionali, che riguardano le fasi di svolgimento dei processi educativi e dei progetti teatrali e gli aspetti concreti che li caratterizzano.

Come già accennato l'educazione prepara gli studenti a orientarsi nella vita reale: «Il mondo della formazione rielabora e riproduce dunque consapevolmente il mondo della vita».¹² Anche il teatro rispecchia in modo semplificato o stilizzato il mondo e la società e le sue circostanze. In un progetto teatrale ci sono varie possibilità di teatralizzare la vita, si può arrivare ad una consapevolezza della realtà da una prospettiva nuova tramite il teatro visto che rappresentazioni diverse possono essere esplorate, interpretate ed elaborate. Questo processo è simile a quello pedagogico che fornisce analoghi spazi di interpretazione ed elaborazione della

¹¹ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 141.

¹² RICCARDO MASSA, *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, Milano, F. Angeli, 2001, p. 29.

vita.¹³ Nel processo educativo si sviluppa la «capacità di ricostruire e riorganizzare l'esperienza»¹⁴ ed emerge una variabilità simile alle molteplici possibilità di rielaborazione su un palcoscenico. Nella rappresentazione della vita rimane comunque un aspetto artificiale, che si esprime sia nell'ambito teatrale sia nell'esperienza educativa in cui le infrastrutture pedagogiche sono state costruite apposta per chi impara.¹⁵

Inoltre, si manifesta un altro valore della pedagogia anche nel teatro: la necessità di una disciplina,¹⁶ un fattore legato anche alla figura di autorità nominata prima che può rafforzare questo aspetto. In pratica questa figura assume il ruolo del pedagogo oppure del regista o del professionista teatrale che sorveglia la disciplina degli studenti o attori quando si deve procedere con il lavoro o l'apprendimento.

Anche i riti sono cruciali per lo sviluppo del teatro¹⁷ come sono determinanti per la vita quotidiana. I riti degli studenti passano dal nucleo familiare alla scuola includendo anche la relazione con gli educatori:¹⁸ «La partecipazione ai rituali sociali è in gran parte istintiva. La gente fa quello che fa, continua a farlo, senza pensare a quello che sta facendo, a come farlo e a cosa significa».¹⁹ Questo accade nelle prove per uno spettacolo, quando le scene diventano sempre più fisse e ripetibili, e anche i rituali quotidiani degli studenti si fissano in un contesto scolastico in cui i giorni non sembrano una ripetizione degli stessi flussi di azioni per cui non serve più il pensiero cosciente.

Per creare un campo di esperienza profonda sia nell'ambito teatrale sia nell'educazione, bisogna approfondire non solo i significati culturali, ma anche quelli cognitivi e affettivi. Questa esplorazione psicologica e culturale deve sempre essere ancorata a pratiche concrete come esercizi o prove.²⁰ Il teatro o l'aula delle lezioni diventano così un dispositivo di elaborazione «che consente la trasformazione e la comprensione di ciò che si dà in un evento determinato».²¹

Pareyson parla di un'ulteriore analogia fra educazione e tecnica teatrale: «Un'operazione è formativa nella misura in cui dell'opera che ne risulta si può dire ch'è fatta non in quanto "ha seguito le regole", ma in quanto è una "riuscita", cioè quando ha scoperto la

¹³ *Ivi*, p. 29.

¹⁴ *Ivi*, p. 44.

¹⁵ *Ivi*, p. 37.

¹⁶ *Ivi*, p. 68.

¹⁷ Per l'importanza dei riti per lo sviluppo del teatro è da confrontare capitolo 1.

¹⁸ RICCARDO MASSA, *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, cit., p. 46.

¹⁹ IAIN L MANGHAM, MICHAEL A OVERINGTON, *Organizzazione come teatro: l'analisi dei comportamenti di lavoro attraverso la metafora teatrale*, Milano, Cortina, 1993, p. 69.

²⁰ RICCARDO MASSA, *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, cit., pp. 36, 61.

²¹ FRANCESCO CAPPA, *Il corpo e il suo doppio*, in RICCARDO MASSA, *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, cit., pp. 135-204. Citazione a p. 139.

propria regola invece di applicarne una prefissata».²² In questo senso si comprende il bisogno del liberarsi delle strutture che danno rigidità e non permettono uno spazio di esplorazione, in quando è essenziale per studenti giovani in quanto artisti trovare le proprie regolarità invece di seguire dei modelli, i quali non consentono la crescita o lo sviluppo individuale.

Dalla parte della pratica troviamo le fasi della realizzazione di uno spettacolo, cominciando dal copione originale fino alla messa in scena, che trovano la propria corrispondenza anche nel sistema educativo. Il libro scolastico o il tema da affrontare funge da copione, come l'elemento di partenza, sul quale l'educatore, nel ruolo del "regista", può stabilire il suo programma di lavoro.²³ Con creatività e apertura alle diverse possibilità didattiche la trasformazione del testo è possibile e il contenuto dei libri scolastici e/o le problematiche da affrontare presentano soltanto la base su cui si fonda una propria elaborazione.²⁴ Nello sviluppo del progetto sia il regista che il pedagogo possono scegliere quanta influenza avrà il copione e se le forme tradizionali della scrittura drammaturgica possono essere sostituite da azioni vissute o altre tecniche. Nell'educazione tradizionale, fatta di lezioni frontali, prevalgono regole da seguire senza molto spazio libero, similmente a un copione ottocentesco allestito sul palcoscenico naturalista.²⁵ L'atteggiamento, a teatro, cambia però nel secolo successivo. Già negli anni Dieci del Novecento si mette in dubbio l'interpretazione ossequiosamente fedele della lettera del testo, considerato come intoccabile e sacra voce d'autore; diventano sempre più importanti le interpretazioni autonome da parte degli artisti teatrali. Appunto «l'aspetto pedagogico del teatro contemporaneo esiste nel fatto che il copione è il prodotto di un processo di formazione di gruppo di una partitura psico corporale».²⁶

Nonostante l'importanza del processo, «l'esperienza teatrale deve sempre essere finalizzata a qualcosa»²⁷ come la creazione di un prodotto artistico o l'educazione dei partecipanti. Lo spettacolo assume una funzione simile a quella di un esame, da cui non si può tornare indietro.²⁸ Questa finalizzazione non dovrebbe creare ansia, ma fornire un aiuto psicologico: si impara più velocemente e in modo migliore quando si vede il punto d'arrivo.

Rimane la questione di cosa sia più importante: il processo o il prodotto? In altri termini, il fine primario è l'ottenimento di un esito finale o l'attenzione alle modalità di sviluppo e

²² LUIGI PAREYSON, *Estetica. Teoria della formatività*, Firenze, Sansoni, 1974, p. 59.

²³ RICCARDO MASSA, *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, cit., p. 79.

²⁴ *Ivi*, p. 87

²⁵ *Ivi*, pp. 81-82.

²⁶ *Ivi*, p. 31.

²⁷ *Ivi*, p. 44.

²⁸ FRANCESCA ANTONACCI, *Un'esperienza di laboratorio teatrale*, in RICCARDO MASSA, *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, cit., pp. 101-134. Citazione a p. 119.

all'effetto sull'educando? La domanda riguarda il teatro per quanto concerne la questione di come e cosa si traduce scenicamente, ossia gli aspetti spettacolari o i contenuti.²⁹ Per il teatro tradizionale, dal punto di vista dello spettatore la risposta sarebbe il prodotto. Ma spostando lo sguardo al teatro sociale, si vede che il processo diventa centrale e il prodotto rimane in ombra. Analizzando i progetti di teatro sociale i benefici si mostrano durante gli esercizi, le conversazioni o nella fase di riflessione. Uno spettacolo finale spesso è solo una formalità per terminare il processo. Il procedimento della finalizzazione di un corso per gli studenti a scuola o all'università, l'esame o la presentazione di un progetto determina spesso la valutazione intera. Ci si concentra più sul successo della prova finale che sul processo dell'apprendimento, che quasi non importa più. Valutare il processo di apprendimento senza prova finale è comunque molto difficile. Mentre a scuola si può tenere conto del processo che gli studenti utilizzano in aula fino a un certo punto, all'università in corsi con centinaia di frequentanti non è più possibile. Una delle problematicità è anche legata alla concezione del voto come una critica e non come una constatazione del livello acquisito in una certa materia. È importante essere coscienti del fatto che un voto basso non è un giudizio sullo studente, ma rispecchia solitamente la posizione dell'apprendimento e dovrebbe essere visto come un'opportunità per un ripasso degli argomenti. L'importanza che viene data al voto e la sua percezione come giudizio proviene anche dalla parte esterna al sistema scolastico, per esempio dai genitori. Andrebbe ripensata questa visione restrittiva e invece di vedere il voto come prodotto finale si può sostituirlo con l'apprendimento delle tematiche e delle competenze che richiedono maggiore impegno ai singoli studenti.

Infine, generalmente allestire uno spettacolo teatrale implica prevedere la presenza di un pubblico, un fattore che sembra ovvio nell'ambito artistico, ma lo è meno nell'educazione. Il "pubblico" nell'educazione è formato dalla società, dai committenti, dai genitori. Anche gli studenti non sfuggono dall'aspetto del bisogno di esibirsi, di mettere in atto una *performance* e soprattutto di cercare a modellarla secondo il piacere del loro pubblico.³⁰

Questi paralleli ci mostrano che il teatro e l'educazione non sono due discipline così lontane e quindi che si possono creare dei progetti basati sull'idea della loro fusione. È possibile seguire una nuova direzione che unisca pedagogia e pratiche teatrali, aprendo gli orizzonti di entrambi gli ambiti. Lo sviluppo del teatro nell'educazione durante i diversi decenni della seconda metà del XX secolo, in cui uno degli obiettivi era quello di «ristabilire le radici del

²⁹ RICCARDO MASSA, *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, cit., p. 84.

³⁰ *Ivi*, p. 30.

teatro nella comunità e in questo modo ampliare la sua base sociale», ne è una dimostrazione.³¹

L'idea di utilizzare il teatro a scopo educativo è essenzialmente quella di

sfruttare le tecniche e la potenza immaginativa del teatro al servizio dell'educazione. L'obiettivo è fornire un'esperienza. Per gli studenti, sarà intensamente coinvolgente, impegnativa, persino provocatoria, e uno stimolo impareggiabile per un ulteriore lavoro sull'argomento scelto, dentro e fuori la scuola.³²

2.2 Gli intrecci tra educazione e teatro

Troviamo un'influenza reciproca negli ambiti del teatro e dell'educazione. Non ci sono solo metodologie teatrali che possono essere applicate nelle scuole, ma anche ideali educativi che possono avere rilevanza sul palcoscenico. Esistono forme di teatro che cercano di educare il pubblico esplicitamente, come il teatro brechtiano che cerca di mostrare i difetti della società, però anche in modo implicito il teatro stesso è un'esperienza educativa di sé.³³ Durante le rappresentazioni teatrali vengono presentati degli spunti su cui riflettere o delle nuove prospettive, per cui una *performance* difficilmente può essere del tutto priva di tratti educativi. Questa differenziazione tra influenze esplicite e implicite è rilevabile anche nell'educazione.

Nelle scuole e all'università è possibile riscontrare la presenza di un'offerta formativa che lascia spazio alle arti del teatro. In alcune istituzioni è possibile studiare le arti performative in quanto tali, senza che siano considerate un semplice strumento di apprendimento per altre materie. Questi insegnamenti sono più diffusi nei conservatori, o, con una prospettiva più concentrata sull'aspetto storico-critico e teorico, all'università. Lo studio delle materie artistiche, in particolar modo del loro versante pratico, è meno comune in Italia e altre nazioni dell'Europa continentale rispetto ad esempio ai paesi di lingua inglese, dove sono maggiormente integrate nei curriculum e «forniscono agli studenti non solo competenze dirette nella musica, nel teatro, nelle belle arti e nella danza, ma anche competenze fondamentali che riguardano tutte le altre forme di apprendimento e di crescita».³⁴ Le competenze acquisite

³¹ «Re-establish the theatre's roots in the community and in so doing broaden its social basis». TONY JACKSON, *Introduction*, in TONY JACKSON (a cura di), *Learning through theatre [...]*, cit., pp 1-12. Citazione a p. 3.

³² «To harness the techniques and imaginative potency of theatre in the service of education. The aim is to provide an experience. For children, that will be intensely absorbing, challenging, even provocative, and an unrivalled stimulus for further work on the chosen subject in and out of school». *Ivi*, p. 1.

³³ RICCARDO MASSA, *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, cit., p. 27.

³⁴ «The arts provide students not only with direct skills in music, drama, fine art and dance, but also with core competencies that affect all other forms of learning and growth». KATHLEEN GALLAGHER, ANNE WESSELSIN, *Staying the Course and 'Here to Question': Envisioning Education at Tarragon Theatre*

includono l'espressione creativa, la responsabilità, la concentrazione, la capacità di comunicazione, l'autodisciplina, la definizione degli obiettivi, la coordinazione occhio-mano e la consapevolezza storica e culturale.

Anche se l'inclusione di teatro e altre materie artistiche e creative nel sistema scolastico ha un suo ruolo per avvicinare le due materie, lasciamo da parte l'educazione esplicita del teatro per vedere non come si studia il teatro, ma come si studia attraverso il teatro e tramite il supporto di metodi drammatiche.

Quando invece il teatro è considerato solo per il suo aspetto strumentale nei confronti dell'azione educativa, se ne possono riscontrare due possibili applicazioni: il "teatro per l'educazione" e il "dramma per l'educazione". Il primo prevede delle azioni teatrali portate nelle scuole da professionisti. Di solito questi ultimi collaborano con l'amministrazione della scuola per presentare opere legate al curriculum didattico dell'istituto o per invitare gli studenti a riflettere o a discutere alcune tematiche o problematiche con una prospettiva diversa. Anche il dramma per l'educazione include l'intervento di professionisti, ma in un ruolo differente, ossia come tutor che assistono gli studenti nelle attività teatrali. In questo caso gli studenti vengono coinvolti più attivamente e viene chiesto il loro contributo creativo e artistico durante il processo del progetto drammatico. Le due tipologie di azione teatrale sussidiaria, pur diversi, mostrano però come denominatore comune l'intenzione di accendere e catalizzare un «cambiamento di comprensione».³⁵

Entrambe coinvolgono lo stesso repertorio di tematiche e si possono basare su miti, leggende, fiabe, letteratura o testi teatrali d'autore, che possono essere classici o contemporanei. Nel caso dei due ultimi tipi di soggetti, la scelta dipende dalla presenza dell'autore o dell'opera nel curriculum scolastico, per esempio per far studiare *Romeo e Giulietta* gli insegnanti possono invitare una compagnia che adatta il *pièce* per gli allievi, così che gli studenti possano godere di un'altra prospettiva sull'opera shakespeariana. Tematiche che possono essere incluse indipendentemente dalla presenza di un soggetto letterario sono la memoria, la famiglia e anche problematiche attuali come crisi ecologico-ambientali, sicurezza, attualità, cronaca o anche fatti storici.³⁶ Le tematiche possono e dovrebbero sempre essere adatte ai tempi e alla realtà degli studenti. Per esempio, dagli anni Novanta gli strumenti della nostra comunicazione cambiano,

as an Integral Goal and a Reciprocal Practice in MICHAEL FINNERAN, MICHAEL ANDERSON (a cura di), *Education and Theatres Beyond the Four Walls*, cit., pp. 25-38. Citazione a p.28.

³⁵«Change of understanding». GAVIN BOLTON, *Drama in education and TIE: a comparison*, in TONY JACKSON (a cura di), *Learning through theatre [...]*, cit., pp. 39-47. Citazione a p. 40.

³⁶ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., pp. 146-147.

la crescita e il potere di internet, i cellulari, i modi di “consumare” i mass media e la diffusione della multimedialità rappresentano nuove tematiche vicine alla vita quotidiana degli studenti.³⁷

Nel teatro per l’educazione è richiesto alle compagnie teatrali o agli artisti che sviluppino i loro progetti per metterli in scena loro stessi e che gli studenti restino nel ruolo degli spettatori. Creare una *performance* o un progetto teatrale in questo ambito su un argomento specifico ha il potenziale di diventare un catalizzatore per riflettere su queste tematiche e ad accendere un discorso all’interno di una comunità.³⁸ Nel caso degli studenti questo significa che le impressioni e le riflessioni stimulate dal teatro visto non solo si travasano nella lezione successiva, ma nascono dibattiti circa le tematiche già vicine agli allievi, incentivati appunto dal teatro, anche fuori dalle aule.

Gli studenti spesso mancano dell’educazione al teatro, dell’abitudine di vedere allestimenti, senza la quale può diventare difficile comprenderli e apprezzarli. Queste abilità si sviluppano meglio se prima si introducono i bambini ai linguaggi artistici e ai diversi modi in cui è possibile esprimersi.³⁹ Le iniziative teatrali possono essere un punto di partenza per una decodificazione e un apprezzamento che non sarebbero altrimenti accessibili a tanti giovani, e che potrebbero anche motivarli a frequentare spettacoli in futuro.

Soprattutto nel caso di una messinscena creata appositamente per uso didattico dai professionisti di teatro, la cornice è teatrale e gli studenti percepiscono la *performance* esteticamente come teatro. Tuttavia, il contenuto è dettato da esigenze di studio, e dunque l’evento è concepito per istruire, con varie tecniche.⁴⁰ Negli spettacoli per la scuola «si puntava a emozionare, ma anche a far riflettere divertendo»⁴¹ evitando gli stereotipi e le narrative troppo scontati, lasciando invece un finale aperto con domande da porsi. È una buona pratica fornire in anticipo materiali con informazioni sugli spettacoli per preparare gli studenti all’esperienza e lasciando spazio dopo lo spettacolo per una discussione con gli artisti, in cui gli studenti possono porre domande sui personaggi o sulle scelte della messa in scena.⁴² Oppure può presentarsi la possibilità di andare dietro le quinte e scoprire la magia del teatro. Soprattutto per il pubblico adolescente è affascinante vedere i meccanismi del teatro e andare a esplorare come sono stati realizzati alcuni effetti.⁴³ A seguito di ciò gli insegnanti e/o i professionisti possono

³⁷ *Ivi*, p. 129.

³⁸ *Ivi*, p. 16.

³⁹ *Ivi*, p. 89.

⁴⁰ JIM MIRRIONE, *Playwriting for TIE*, in TONY JACKSON (a cura di), *Learning through theatre [...]*, cit., pp. 71-90. Citazione a p. 78.

⁴¹ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale. [...]*, cit., p. 111.

⁴² JIM MIRRIONE, *Playwriting for TIE*, cit., p. 72.

⁴³ LEA BECKMANN, *Interview with Máiréad Ní Chróinín*, Galway, 6.5.2021.

elaborare delle proposte per lavori con cui i ragazzi possono approfondire l'esperienza, per esempio esercizi sulla scrittura creativa.⁴⁴

Un altro modo di lavorare nell'ambito del teatro per l'educazione è quello presentato da CAT, un gruppo teatrale educativo di New York che lavora nelle scuole e mette in scena spettacoli basati sull'interazione degli studenti con gli attori. Come punto di partenza gli studenti rimangono nel loro ruolo di formare il pubblico, però esistono alcune opportunità per loro di cambiare dal ruolo passivo e intervenire. Questi interventi si svolgono in maniera limitata, in modo da non cambiare la struttura dello spettacolo o delle azioni programmate dalla compagnia. Per esempio, dopo singole scene di uno spettacolo centrato sull'HIV offerte dalla compagnia, viene chiesta agli studenti la loro opinione interagendo con gli interpreti o di discutere alcuni aspetti dei temi rappresentati durante la scena.⁴⁵ Si crea un'atmosfera dinamica che passa dalla presentazione iniziale della trama spettacolare alla riflessione su questioni di vita reale che riguardano anche gli stessi studenti. Questa dinamica ricorda molto le pratiche del Teatro dell'Oppresso di Boal. Trovare un adattamento del teatro forum nel repertorio del teatro per l'educazione non è una coincidenza. Boal stesso è convinto che il teatro significa divenire e non essere e non è una rappresentazione di ciò che esiste già.⁴⁶ Questa idea può essere applicata al concetto di educazione in generale, in quanto l'educazione è uno dei maggiori catalizzatori del cambiamento sociale. Nella presentazione di una situazione di conflitto da parte degli attori di CAT, gli studenti sono invitati a entrare nell'azione rappresentata e ad aggiungere o modificare alcuni momenti: Si chiede a loro *to act*, di agire, di recitare. La parola inglese funge come un verbo con una molteplicità di significati che sono rilevanti qui. Gli studenti possono entrare in scena recitando al posto dell'attore, ma soprattutto agiscono secondo il proprio giudizio della situazione presentata. Possono sentirsi più coinvolti attivamente anche se le azioni che sono invitati a modificare o svolgere sono per la maggior parte prevedibili da parte della compagnia teatrale. Lo scopo di fornire opportunità per gli interventi degli studenti non è di esercitare la loro creatività – al contrario dei progetti del dramma per l'educazione – ma di agire in linea con le loro conoscenze e la loro moralità, per esempio correggendo alcuni personaggi che hanno dei pregiudizi contro persone con HIV. L'agire, in questo momento, non dovrebbe restare soltanto sulla scena, poiché è poi possibile applicare l'esperienza alla vita reale degli studenti trasferendovi quanto è stato testato con gli attori in precedenza.

⁴⁴ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 113.

⁴⁵ MARK RIHERD, GWENDOLEN HARDWICK, *The Creative Arts Team in the United States*, in TONY JACKSON (a cura di), *Learning through theatre [...]*, cit., pp. 205-222. Citazione a p. 213.

⁴⁶ AUGUSTO BOAL, *Theatre of the Oppressed*, London, Pluto Press, 2019, p. 24.

Un altro esempio delle attività proposte da CAT sono i giochi di simulazione in cui le tecniche teatrali sono utilizzate per diverse attività e gli studenti sono invitati a esplorare situazioni di vita reale in un contesto teatrale, simile al concetto di teatro foro di Augusto Boal. Queste attività rafforzano le capacità sociali degli studenti e rappresentano spunti di riflessione e possibilità di ponderare problemi tangibili per trovare soluzioni ai conflitti.⁴⁷ Coinvolgendo di più gli studenti anche invitandoli ad un input creativo, questi progetti non sono più strettamente categorizzabili nella categoria del teatro per l'educazione, ma si trovano al confine con il dramma per l'educazione.

Il teatro nella scuola dà anche la possibilità di collegare scuola, società e istituzioni e di proporre nuovi modi di attività e dei modelli di riferimento per gli insegnanti.⁴⁸ Spesso i progetti di teatro per l'educazione o di dramma per l'educazione nascono infatti da una collaborazione di insegnanti e professionisti di teatro. L'esperienza teatrale è organizzata grazie alla collaborazione degli insegnanti. In una suddivisione di responsabilità, il docente gestisce la materia di studio e il professionista della scena l'aspetto teatrale:⁴⁹

Una buona cooperazione e collaborazione tra insegnanti e professionisti dell'arte e della cultura è assolutamente necessaria quando questi lavorano come partner esterni nelle scuole. Gli insegnanti sono gli esperti delle loro classi, dei temi pedagogici e didattici e del quadro istituzionale. Gli artisti e gli operatori culturali sono professionisti della sperimentazione artistica e dell'esplorazione dei confini. Entrambi sono necessari per il lavoro artistico nelle scuole, dovrebbero andare di pari passo e completarsi a vicenda. Tuttavia, questo non è scontato, perché richiede uno scambio aperto, cooperativo e di mentalità aperta e la comprensione reciproca tra gli istruttori.⁵⁰

Per garantire il coinvolgimento degli studenti e il successo del progetto devono essere soddisfatti alcuni prerequisiti. Questi includono l'abilità di comunicare, l'entusiasmo e passione, la capacità di porsi allo stesso livello degli studenti, avere il desiderio di apprendere

⁴⁷ TONY JACKSON, *Introduction*, cit., p. 9.

⁴⁸ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 98.

⁴⁹ PIERRE VOLTZ, *Pratiche teatrali: l'esperienza francese*, in CLAUDIO BERNARDI, BENVENUTO CULMINETTI (a cura di) *L'ora di teatro. Ornamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, Milano, EuresisEdizioni, 1998, pp. 29-47. Citazione a p. 31.

⁵⁰ «Eine gute Zusammenarbeit und Kooperation von Lehrer*innen und Kunst- und Kulturschaffenden ist unbedingt erforderlich, wenn diese als externe Partner*innen in Schulen arbeiten. Die Lehrer*innen sind die Expert*innen für ihre Schulklassen, für pädagogische und didaktische Themen und für die institutionellen Rahmenbedingungen. Die Kunst- und Kulturschaffenden sind Profis im künstlerischen Experimentieren und im Ausloten von Grenzen. Beides ist notwendig für die künstlerische Arbeit an Schulen, sollte Hand in Hand gehen und sich ergänzen. Dies ist jedoch nicht selbstverständlich, denn es braucht dazu einen offenen, kooperativen und zugewandten Austausch und die gegenseitige Verständigung der Anleitenden». JULIA HEISIG, IVANA SCHARF, HEIDE SCHÖNFELD, *Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!*, cit., p. 81.

dagli altri, essere orientati al processo e aperti alla comunicazione e critica e liberi da pregiudizi.⁵¹

La differenza tra teatro per l'educazione e il dramma per l'educazione si evidenzia prendendo in considerazione i tre aspetti che caratterizzano i processi creativi: la percezione di un'opera d'arte, una mostra, uno spettacolo ecc., la riflessione su quanto osservato e infine la produzione autonoma. Il teatro nell'educazione si concentra sui primi due aspetti, ma manca l'ultima parte del processo: il contributo creativo degli studenti. Questa parte di solito è legata a una pianificazione dettagliata e richiede delle particolari competenze da parte degli insegnanti o la collaborazione più intensa con altri professionisti; si tratta di requisiti che non sono sempre presenti e una loro assenza fa sì che spesso il processo creativo si fermi dopo i primi due passi. È proprio l'immersione in questi processi, però, che può offrire la possibilità di confrontarsi non solo con l'arte in sé, ma anche con le proprie capacità in relazione ad essa. Ricerche sul ruolo della partecipazione artistica nei risultati accademici e non accademici degli studenti hanno «rilevato che gli studenti che si impegnano nelle scuole come partecipanti attivi - nei processi creativi - hanno maggiori probabilità di ottenere risultati migliori in ambito accademico e sociale rispetto a quelli che consumano passivamente le arti».⁵² Inoltre, il coinvolgimento con le arti può aprire nuovi spazi di esperienza per gli studenti. Da un lato rispetto agli spazi fisici, che possono essere vissuti in modo diverso tramite i processi creativi. Dall'altro lato, il filtro che le arti possono presentare permette gli studenti di riscoprire l'ambiente, di creare una nuova esperienza e di trovare il proprio posto in questo mondo.⁵³

La produzione attiva porta i progetti del teatro per l'educazione al prossimo livello, quello del dramma per l'educazione. Non si possono negare i benefici che hanno gli spettacoli o le discussioni delle scene con gli attori, ma fare teatro ed esprimersi tramite azioni drammatiche porta altri benefici per gli studenti. I programmi partecipativi hanno la possibilità di essere estesi a lungo termine, il che crea un ulteriore stimolo e un progresso di apprendimento più profondo di quanto non facciano le rappresentazioni *una tantum*.⁵⁴

⁵¹ JULIA HEISIG, IVANA SCHARF, HEIDE SCHÖNFELD, *Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!*, cit., pp. 62-64.

⁵² «Research found that students who engaged with the arts in schools as active participants – in creative processes – were more likely to do better in academic and social spheres than those who passively consumed the arts». MICHAEL ANDERSON, PETER O'CONNOR, *Creative Leadership in Learning at the Sydney Opera House*, in MICHAEL FINNERAN, MICHAEL ANDERSON (a cura di), *Education and Theatres Beyond the Four Walls*, cit., pp. 53-65. Citazione a p. 56.

⁵³ JULIA HEISIG, IVANA SCHARF, HEIDE SCHÖNFELD, *Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!*, cit., p. 35.

⁵⁴ TONY JACKSON, *Introduction*, cit., p. 5.

Per preparare dei progetti di dramma per l'educazione nelle scuole ed eseguirli, è necessario mettere in atto alcune azioni preliminari. Prima di partire con ogni progetto bisogna ispezionare lo spazio, coinvolgere e possibilmente preparare gli insegnanti, accertarsi delle possibilità tecniche e creative, per esempio come la disponibilità di arredamenti per la scena, di luoghi per l'organizzazione del materiale e per il lavoro con gli studenti. Spesso lo spazio è una delle problematicità più consistenti durante la realizzazione di progetti teatrali nelle istituzioni educative.⁵⁵ Le aule sono concepite per lezioni frontali e di norma non consentono altri tipi di azione didattica, per cui l'arredamento potrebbe essere un ostacolo. Spesso è necessario trovare soluzioni come lo spostamento delle attività teatrali in altri spazi, come mense o palestre, o la preparazione dell'aula con spostamenti di tavoli e sedie in anticipo. Lo spazio ha caratteristiche sia fisiche che concettuali e durante la sua preparazione è quindi necessario trovare gli strumenti idonei per segnalarlo come «spazio altro» o «luogo della teatralità possibile».⁵⁶ Gli studenti possono familiarizzare con il nuovo spazio o lo spazio familiare nel nuovo contesto con un'introduzione ai concetti di lavorazione simbolica sul palcoscenico, finzione e ritmo.⁵⁷ Il fare teatro spesso prende spunto dalla vita quotidiana degli studenti, dalle tematiche relative alla famiglia, alla scuola, ai social media e ha una tendenza al comico-satirico, includendo esercizi di improvvisazione e gioco drammatico, nei quali la comunicazione può avvenire anche attraverso oggetti, movimenti, musica o costumi.

Dopo queste fasi iniziali, viene presentato il testo o il materiale e lo stile teatrale a cui si lega il progetto. Nel caso della presenza di uno stile specifico è opportuno anche l'apprendimento del linguaggio teatrale pertinente, per esempio, un'introduzione ai personaggi della commedia dell'arte, una lezione sui movimenti dei clown, conoscere i significati della pantomima, o imparare le basi della gestione dei burattini. In seguito, è possibile passare dal "giocare" al "fare teatro".⁵⁸ È importante non sottovalutare le fasi iniziali, visto che per tanti studenti si tratta della prima esperienza in un progetto drammatico. Bisogna prevedere un lasso adeguato di tempo per introdurre tutte le novità ed essere flessibili per adattarsi alla velocità degli studenti. Una possibilità di lavorare con l'inclusione attiva e creativa degli studenti oltrepassando la fase preliminare alla preparazione della messa in scena è il *devising*. Partendo dal copione iniziale o materiale di base si aprono delle opportunità creative. Gli studenti si sentono parte del processo artistico in misura maggiore, in quanto possono creare scene e

⁵⁵ JULIA HEISIG, IVANA SCHARF, HEIDE SCHÖNFELD, *Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!*, cit., p. 161.

⁵⁶ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 82.

⁵⁷ *Ivi*, p. 112.

⁵⁸ *Ivi*, pp. 114-115.

momenti chiave invece di seguire un copione fisso. Inoltre, il *devising* offre la possibilità di adattare lo spettacolo all'ambientazione locale, al periodo specifico e alle circostanze sociali dei partecipanti al progetto.⁵⁹

Altre possibilità di lavorare con gli studenti in modo produttivo possono prevedere la creazione di un laboratorio di scrittura teatrale, per esempio di teatro/poesia o di narrazione; questo può essere integrato – se le tempistiche lo permettono – facendolo proseguire con il momento di allestimento dello spettacolo teatrale,⁶⁰ o con un progetto di ricerca. Il concetto di mettere gli studenti al centro del lavoro come ricercatori e ricercatrici apre una strada diversa. Durante la fase della ricerca individuale, gli studenti possono approfondire un tema affrontando gli aspetti per loro più interessanti. Per esempio, se il tema del laboratorio è la migrazione, le possibilità di ricerca possono riguardare le cause del fenomeno, le vicende individuali dei migranti, o le modalità che consentano di rendere la società più consapevole e tollerante: «Come nei contesti di apprendimento scolastico, la combinazione di lavoro individuale e di gruppo è spesso utile e proficua nel lavoro artistico».⁶¹ Le ricerche dei singoli permettono lo scambio attivo all'interno del gruppo e lo sviluppo di una comprensione reciproca. Partendo dal materiale della ricerca gli studenti insieme con insegnanti e/o professionisti possono elaborare concetti coerenti con gli interessi degli studenti e le possibilità artistiche.⁶² L'indagine può anche andare in una direzione biografica: i partecipanti possono essere invitati a riflettere sulla propria interiorità e a tradurla in una forma visibile agli altri.⁶³ Lo scambio e il lavoro comune che seguono questa prima fase possono far scaturire ulteriori riflessioni, soprattutto attraverso le prospettive diverse che gli studenti offrono attraverso le loro ricerche individuali. Gli studenti possono condividere le loro esperienze e i propri modi di lavorare cercando di trovare un risultato comune o aiutarsi a vicenda.

Alla fine di un progetto di teatro c'è spesso una *performance* teatrale, una messa in scena degli studenti che esibisce gli esiti del loro lavoro. Questa conclusione non dà loro solo la possibilità di lavorare per raggiungere un obiettivo determinato entro una certa data, ma funge anche psicologicamente come testimonianza del successo del proprio percorso, il culmine del processo creativo in cui hanno potuto sviluppare i propri talenti.⁶⁴ Una esibizione dà un valore tangibile al lavoro svolto e gli studenti creano una visibilità per sé stessi tramite la propria arte.

⁵⁹ DAVID PAMMENTALER, *Devising for TIE*, cit., p. 54.

⁶⁰ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 116.

⁶¹ JULIA HEISIG, IVANA SCHARF, HEIDE SCHÖNFELD, *Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!*, cit., p. 123.

⁶² *Ivi*, p. 96.

⁶³ *Ivi*, p. 103.

⁶⁴ *Ivi*, p. 135.

2.3 Problematiche e benefici del teatro e del dramma per l'educazione

I progetti di teatro o dramma per l'educazione rimangono ancora una rarità nelle aule. Mentre in paesi come gli Stati Uniti o la Gran Bretagna ci sono più compagnie che si specializzano nel lavoro con ragazzi nel contesto educativo, in Italia e altri paesi dell'Europa continentale è più difficile trovarli. Questo è causato sia da una mentalità meno aperta all'innovazione e dunque al forte legame con le tradizioni dell'istruzione classica, ma anche da problematiche più tangibili.

Osservando le fasi di lavoro dei progetti teatrali nelle istituzioni educative, si nota come alcuni ostacoli si presentino spesso. Già durante i passi preparatori si possono incontrare delle difficoltà soprattutto a livello comunicativo. In particolare, tra l'amministrazione delle scuole o delle università, gli insegnanti e i professionisti è indispensabile una comunicazione reciproca e aperta per garantire una creazione di collaborazioni di successo. Purtroppo, a causa di tanti impegni, della mancanza della giusta attenzione o della reciproca incomprensione riguardo alle circostanze in cui si attua il lavoro di ognuna delle parti, l'organizzazione può essere ostacolata da intoppi evitabili.

I laboratori di teatro in educazione tendono ad essere caratterizzati da un lavoro intensivo. Di norma non è possibile svolgerli con un elevato numero di persone. Questo è particolarmente problematico in un contesto universitario, nel quale il numero di frequentati dei singoli corsi di solito supera di gran lunga quello delle persone mediamente necessarie per formare un gruppo teatrale. Pertanto, è necessario creare gruppi più piccoli, in modo da garantire una partecipazione attiva di tutti i partecipanti. Il rapporto studenti-docenti, insomma, dovrebbe diminuire per garantire una buona esperienza di laboratorio a tutti gli studenti. Inoltre, mancano due cose fondamentali: spazi e soldi. Il problema della mancanza di spazi adeguati è già stato spiegato, ma ancora più determinanti per la possibilità di realizzazione di un progetto di teatro sono le risorse finanziarie a disposizione dell'istituzione. Gli spettacoli messi in scena dagli studenti sono produzioni amatoriali, per cui non ci si può aspettare che il pubblico paghi come se fosse una produzione professionale. Visto che i fondi non possono essere raccolti prevalentemente con i biglietti, una fonte di finanziamento di norma disponibile per le compagnie professionali non lo è per questi laboratori e per i loro spettacoli.⁶⁵ I prezzi bassi dei biglietti o la richiesta di donazioni potrebbero essere una soluzione per ottenere un certo sostegno finanziario, ma è necessario assicurarsi di avere un'altra opzione di finanziamento più

⁶⁵ TONY JACKSON, *Education or theatre? The development of TIE in Britain*, cit., p. 18.

affidabile. Di solito le fonti principali di sovvenzionamento sono il governo locale o gli enti comunali, ma anche i finanziamenti governativi dipendono dall'atteggiamento e dall'apertura dell'autorità politica nei confronti dell'educazione artistica. Poiché «i valori spesso espressi in queste aree, come l'incoraggiamento dei bambini a mettere in discussione opinioni e atteggiamenti consolidati e a sfidare molti dei valori insiti nella società in cui viviamo, non sono necessariamente in linea con l'opinione del governo sull'istruzione [o] sulle arti»,⁶⁶ potrebbe dunque essere difficile ottenere fondi pubblici per progetti come questi.

Le problematiche non riguardano solo la parte organizzativa, ma rimane anche un dubbio sull'autenticità. Progetti teatrali prevedono un incoraggiamento alla partecipazione, ma in più casi questo avviene solo a livello superficiale, poiché gli organizzatori del laboratorio e i registi hanno l'obiettivo di procedere verso la *performance* conclusiva. La partecipazione degli studenti è in un certo senso manipolata e il loro coinvolgimento controllato in favore del raggiungimento dell'obiettivo finale di una messa in scena coerente. Anche se si assiste a una pratica artistica e creativa, la creatività deve rimanere nei limiti dei tempi della produzione e della *performance* finale del laboratorio.⁶⁷

Nonostante i vari ostacoli che possono impedire o compromettere i laboratori di teatro nelle scuole o all'università è però fondamentale guardare e analizzare anche i possibili benefici per gli studenti che giustificano la richiesta di contributi finanziari e gli sforzi di lavoro per creare esperienze uniche, i risultati delle quali non possono essere sostituiti con l'educazione delle lezioni tradizionali.

In primis, il teatro e l'esercizio drammatico possono essere fattori determinanti nello sviluppo personale dell'individuo. Influenzano sfere concrete come quelle dell'interazione di gruppo, della disciplina, dell'uso del linguaggio, dell'autostima o anche delle capacità di movimento,⁶⁸ ma i benefici che può fruttare possono essere anche altri, di natura diversa come, ad esempio, una migliore conoscenza di sé, del proprio corpo e della propria immaginazione. Gli studenti imparano anche ad affrontare lo stress e le emozioni grazie agli esercizi di meditazione o all'apprendimento di tecniche intese a dirigere il focus dell'attenzione dall'interno all'esterno. A livello interpersonale, inoltre, gli allievi sono stimolati ad agire con empatia e sensibilità nei confronti degli altri, e ad acquisire di conseguenza la consapevolezza degli spazi e della dinamicità interpersonali. Infine, grazie a queste attività è possibile

⁶⁶ «The values often expressed in these areas, such as encouraging children to question established views and attitudes and challenge many of the values inherent in the society in which we live, are not necessarily in line with government opinion on education [or] the arts». STEVE BALL, *Theatre in Health Education*, in TONY JACKSON (a cura di), *Learning through theatre [...]*, cit., pp. 227-238. Citazione a p. 237.

⁶⁷ TONY JACKSON, *Education or theatre? The development of TIE in Britain*, cit., p. 28.

⁶⁸ GAVIN BOLTON, *Drama in education and TIE: a comparison*, cit., p. 44.

sviluppare il pensiero critico e creativo, la capacità di attuare processi decisionali e la propensione a risolvere problemi tramite una comunicazione efficace e aperta.⁶⁹

Secondo Grotowski esercizi teatrali possono essere utili nella rimozione dei blocchi psichici.

Se l'esperienza di formazione è simbolizzata e praticata nel senso di giungere, attraverso pratiche teatrali, alla liberazione di energia psicofisiche, di denudazione e di trasluminazione metaforiche, allora non si tratta di insegnare qualcosa, ma eliminare delle resistenze. Questo tocca il cuore dell'identità del momento pedagogico. Formare un attore, secondo Grotowski, non significa insegnargli qualcosa, ma eliminare le resistenze dell'organismo al processo psichico.⁷⁰

Con l'eliminazione dei blocchi psichici, secondo la poetica grotowskiana, si riattiva il canale energetico che connette l'interiorità e l'esteriorità dell'attore, e dunque vengono rimesse a disposizione dell'attore anche le energie psicofisiche per poter esprimersi liberamente. Nel corso di un progetto che parta da questi presupposti, qualora si tratti di un laboratorio a lungo termine, gli esercizi diventano sempre più complessi, includendo l'iter degli esercizi fisici, vocali, etc.⁷¹ Questo tipo di abilità, per esempio la comunicazione aperta e la libera espressione fluida e scorrevole sono applicabili anche al mondo del lavoro, benché la promozione di queste tecniche presso le attività produttive da parte degli ambienti accademici trovi molte difficoltà. Spesso sono richieste capacità di gestire la comunicazione, gli orari e di organizzare spazi, persone, materiali e tempo. Queste abilità, come anche quelle fisiche, vocali ed emozionali possono essere praticate tramite il teatro.⁷²

La Conferenza tedesca dei Ministri dell'Istruzione indica tre aree di competenza in cui gli allievi dovrebbero sviluppare le loro abilità: La *Fachkompetenz* (competenza professionale legata alla materia di studio), che determina le conoscenze della data materia; poi la *Selbstkompetenz* (autocompetenza), che comprende qualità come l'indipendenza, la capacità critica, la fiducia in sé stessi, l'affidabilità e il senso della responsabilità, e che include anche lo sviluppo dei propri talenti; ed infine la *Sozialkompetenz* (competenza sociale), che descrive la capacità di formare relazioni sociali, di cogliere e comprendere affetti e tensioni, di comunicare

⁶⁹ AGNA FERNANDEZ, FRANCIS DAVID KULLU, *Theatre that Enthral, Engages and Educates: An Artistic Pedagogical Tool*, «South Asian Journal of Business and Management Cases», vol. 8 n. 3, 2019, pp. 312–323. Citazione a pp. 315-316.

⁷⁰ RICCARDO MASSA, *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, cit., p. 63.

⁷¹ *Ivi*, p. 66.

⁷² AGNA FERNANDEZ, FRANCIS DAVID KULLU, *Theatre that Enthral, Engages and Educates [...]*, cit., p. 319.

con gli altri in modo razionale e responsabile e che prevede anche lo sviluppo della solidarietà.⁷³ Mentre le lezioni convenzionali si concentrano per la maggior parte sulla *Fachkompetenz*, laboratori d'arte generici e laboratori di teatro possono aiutare a sviluppare più specificamente anche le altre due aree per fornire un'educazione non solo concentrata sul materiale di studio, ma anche sullo sviluppo individuale e sociale degli studenti. Inoltre, c'è la *Lern-und Methodenkompentenz* (la competenza metodologica e dell'apprendimento) che comprende le competenze necessarie per acquisire nuove conoscenze e riflettere sulle modalità di apprendimento.⁷⁴

In relazione al teatro nell'educazione, la *Fachkompetenz* ha un ruolo maggiore nelle lezioni di teatro come materia separata, ma può anche essere inclusa nei progetti di teatro e laboratori che si concentrano su materiali di studio diversi. In questo caso la *Fachkompetenz* include comunque la conoscenza del corpo e del suo linguaggio e possibilmente aspetti della critica teatrale o di generi specifici. La *Selbstkompetenz* prevede la scoperta della espressività dei gesti e movimenti del proprio corpo, confidenza e fiducia in sé stessi, mentre nella *Sozialkompetenz* troviamo aspetti sul lavoro di gruppo, l'osservazione degli altri e il relazionarsi con loro e lo sviluppo della fiducia nell'ensemble, soprattutto durante il periodo delle prove.⁷⁵

Non solo, ma soprattutto con i giovani i benefici del teatro sono stati dimostrati da diversi studi che hanno esaminato varie abilità socio-emotive: i partecipanti a corsi e laboratori teatrali mostrano valutazioni più elevate in abilità come la persistenza, l'autocontrollo, la collaborazione e l'empatia degli studenti nei confronti di persone che vivono in epoche e culture diverse, nonché la tolleranza nei confronti di persone con opinioni diverse dalle proprie.⁷⁶

Anche se il ruolo del teatro nell'educazione è al momento valorizzato principalmente nei paesi anglofoni, può essere trovato in molte altre parti del mondo. Tony Jackson ha dedicato una parte del suo libro alla prospettiva internazionale dell'uso dei dati a fini educativi, utilizzando esempi di teatri in Canada, Scandinavia e Nigeria. Forme di teatro molto diverse possono essere adattate alla cultura locale. È possibile imparare dai modelli presentati, ma per ogni progetto sono da considerare le circostanze specifiche del luogo, e dello sfondo socio-culturale degli studenti. Non ci sono limiti alle possibilità di creare delle esperienze uniche e memorabili tramite i progetti di teatro e drammatizzazione nelle istituzioni educative. Tutti i

⁷³ JULIA HEISIG, IVANA SCHARF, HEIDE SCHÖNFELD, *Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!*, cit., pp. 21-22.

⁷⁴ *Ivi*, p. 46.

⁷⁵ *Ivi*, p. 50.

⁷⁶ LINDSEY BULLER MALIEKEL, COURTNEY J. BODDIE et al, *Theaters for Learning: The NEW VICTORY THEATER SPARK Program*, cit., p. 204.

progetti comunque hanno uno scopo comune: «Mostrare ai bambini [e ai ragazzi] che ogni cosiddetto fatto può essere esplorato al di là del suo confine. Si cercherà di dare ai bambini gli strumenti per porre domande e per esplorare possibilità alternative a qualsiasi fatto o area di conoscenza».⁷⁷

Il teatro e l'educazione sono due discipline che possono arricchirsi a vicenda. Il teatro può avere delle qualità educative in ogni spettacolo, ma anche gli enti di formazione possono approfondire alcune metodologie teatrali per rendere le proprie attività più creative e variegate:

L'istruzione è la chiave per plasmare la società digitale e globale di domani. Competenze importanti per il futuro sono il pensiero creativo e l'orientamento alla soluzione, la capacità di gestire la diversità e la complessità, il lavoro di squadra e la fiducia in sé stessi. Offrire agli studenti opportunità educative contemporanee in cui possano acquisire queste competenze è una sfida centrale per il sistema scolastico di oggi. Le forme creative di insegnamento e apprendimento sono la preparazione ottimale per formare attivamente il nostro complesso e interconnesso presente. Dopo tutto, l'esposizione all'arte e alla cultura incoraggia le persone a confrontarsi con situazioni nuove e a svolgere un ruolo attivo nella società. L'educazione culturale dà un contributo importante allo sviluppo di personalità creative, autodeterminate ed entusiaste.

⁷⁷ «To show the children that every so-called fact can be explored beyond its boundary. It will attempt to give children the tools for asking questions and for exploring alternative possibilities to any fact or area of knowledge». JUMAI EWU, TUNDE LAKOJU, *The potential of TIE in Nigeria*, in TONY JACKSON (a cura di), *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*, cit., pp. 165-183. Citazione a p. 174.

Capitolo 3

L'apprendimento linguistico: dalla glottodidattica al teatro

Prima di addentrarsi nelle pratiche teatrali utili all'insegnamento delle lingue è opportuno esaminare in breve la specifica natura dell'insegnamento delle lingue e i modi in cui una lingua straniera può essere insegnata. Questo può aiutare a capire meglio come il teatro in generale, e i laboratori in particolare, siano in grado di offrire diversi metodi drammatici utili nella didattica e nella pratica delle lingue.

La glottodidattica è una disciplina teorico-pratica, che dunque si basa su una costruzione teorica specifica e al contempo è caratterizzata da una declinazione pratica, concreta. In altri termini, al suo interno le problematiche insite nell'insegnamento e l'apprendimento delle lingue trovano soluzioni e metodologie grazie all'elaborazione di un apparato teorico. Ci sono delle teorie specifiche che si legano alle reali problematiche o procedure usate da insegnanti di lingue. È una scienza molle, come tutte le scienze umane che si appoggiano ad un costrutto scientifico ma devono al contempo mostrarsi adattabili alle mutevoli condizioni sociali e individuali. Diversamente dalle scienze naturali o dalle scienze dure, che seguono regole fisse, per quanto in evoluzione, la glottodidattica deve rimanere flessibile ed osservare gli sviluppi nelle aree di cultura, politica e altri per rispondere ai sempre nuovi bisogni degli apprendenti.¹ È anche una scienza interdisciplinare in cui si mescolano linguaggio e comunicazione, educazione, scienze culturali, sociali e anche psicologiche.²

3.1 I tre saperi nello studio delle lingue

Studiando una lingua si acquistano tre saperi diversi: il primo è “fare lingua”, cioè le abilità primarie di poter esprimersi nella lingua; a questo si affianca il “fare con la lingua”, ossia la dimensione sociolinguistica, pragmatica e culturale, l'uso corretto e adeguato della lingua secondo i contesti diversi; infine, la terza categoria di conoscenze riguarda gli aspetti non-

¹ Nella prima metà di questo capitolo (paragrafo 3.1 e 3.2) viene usata la denominazione “apprendenti” o “discenti” invece di “studenti” perché al contrario del capitolo precedente non rimaniamo solo nell'ambito scolastico. Si segnala inoltre che riguardo nei paragrafi dedicati alla glottodidattica molti contenuti discussi sono stati elaborati anche grazie agli stimoli forniti dalle lezioni di *Glottodidattica* di Matteo Santipolo e di *Didattica della Lingua e della Civiltà Tedesca* di Federica Masiero tenute nell'anno accademico 2022-2023.

² PAOLO BALBONI, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, 4. edizione, Torino, UTET Università, 2019, p. 23.

verbali del linguaggio, come la tonalità, la gestualità e i sentimenti. Nelle lezioni di lingua spesso il numero di ore dedicate ai tre aspetti è discendente, con un maggiore spazio dedicato al primo e progressivamente inferiore al secondo e al terzo; ciò avviene per motivi pratici o perché gli aspetti concreti o culturali sono meno presenti nei piani di insegnamento. L'insegnamento di lingue straniere, inoltre, può toccare tante aree delle competenze comunicative, come la linguistica, l'extralinguistica o la glottomatetica (l'imparare ad imparare una lingua). Infine, segue una sintesi di queste parti più importanti della glottodidattica: l'aspetto linguistico, l'aspetto pratico e culturale e infine l'aspetto non-verbale.

L'aspetto linguistico o "fare la lingua" è la prima cosa a cui si pensa quando si tratta di glottodidattica. "Fare la lingua" di solito è la parte principale delle lezioni di lingua, spesso anche l'unica. Gli apprendenti imparano le strutture della lingua, a riempirle con parole e a pronunciarle.

In questo processo, il vocabolario è l'aspetto più flessibile dato che l'individuo ha meno difficoltà ad apprendere nuove parole – ma anche a dimenticarle – rispetto a quanto avvenga per le strutture grammaticali e logico-sintattiche. Secondo il *Lexical approach* di Lewis, il lessico è la base della comunicazione linguistica e non come spesso si pensa la grammatica.³ Anche Freudenstein è d'accordo che la comunicazione normalmente non viene ostacolata dall'ignoranza sulle strutture grammaticali, ma dal vocabolario mancante.⁴ Il vocabolario è composto da parole singole, ma il lessico interno che un apprendente impara include anche i cosiddetti *chunks*, parole combinate o frasi fisse in un contesto specifico.

La codifica profonda è a livello semantico più che sintattico, lessicale più che grammaticale - ma il lessico ha significato (e quindi viene immagazzinato nella memoria semantica) solo se considerato all'interno di un testo (non, quindi, in una lista) e di un contesto. Ciò vale sia per il contesto situazionale (si memorizzano le posate e i vari piatti all'interno della situazione «pasto») sia per il contesto culturale.⁵

Quindi per l'inquadramento giusto e la facilitazione della memorizzazione è fondamentale introdurre il nuovo vocabolario sempre nel contesto.

Le strutture grammaticali e la pronuncia sono più difficili da imparare e interiorizzare. Soprattutto gli apprendenti di maggiore età, che hanno oltrepassato il periodo critico e hanno un sistema neurale più rigido,⁶ hanno più difficoltà nel produrre fonemi o comprendere aspetti

³ MICHAEL LEWIS, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications, 1993.

⁴ GÜNTHER STORCH, *Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik*, München, Wilhelm Fink Verlag, 1999, p. 55.

⁵ PAOLO BALBONI, *Le sfide di Babele [...]*, cit, p. 42.

⁶ Fino a sette anni lo sviluppo del cervello è così elastico che è in grado di imparare una lingua come madrelingua.

della sintassi più complessi in quanto non fanno parte del sistema linguistico della loro propria lingua madre.

L'allievo deve acquistare le quattro abilità primarie; «rispetto ad altri tipi di apprendimento, l'apprendimento linguistico consiste nell'acquisizione di particolari conoscenze e competenze di carattere linguistico a livello sia ricettivo [...], sia produttivo».⁷ Le abilità produttive e recettive si dividono inoltre in abilità scritte e orali e sono: ascoltare (recettivo, orale), parlare (produttivo, orale), leggere (recettivo, scritto), scrivere (produttivo, scritto). Queste quattro abilità dovrebbero trovare posto nelle lezioni di lingua, ma è difficile bilanciare il tempo da dedicare ad ognuna. Per esempio, in una classe di 30 discenti, la abilità ricettive saranno più praticate, perché spesso non c'è abbastanza tempo da dedicare alla produzione di ogni studente. Abilità produttive orali possono essere esercitate più efficientemente in lavori di gruppo e in esercizi scritti come compiti da svolgere a casa.

Il filo rosso da seguire è il principio di “cosa è utile per gli apprendenti?” È importante insegnare prima ciò che è utile e che ha un vero motivo comunicativo perché i discenti lo possano applicare direttamente; quindi, è più motivante e spinge verso l'uso reale della lingua. Per esempio, per allievi a scuola si possono introdurre tematiche legate alla vita scolastica e a come ci si immagina il proprio futuro, mentre per apprendenti adulti si potrà studiare un vocabolario professionale, più utile per l'uso formale di una lingua.

Imparando una lingua non si deve solo apprenderne l'uso corretto, ma anche quello più adeguato. La pragmatica descrive l'uso della lingua reale, applicando significati dipendenti dal contesto. Questo tocca quasi esclusivamente la abilità produttive, per esempio, nella parte orale, il tono della voce nelle conversazioni con persone sconosciute, nella parte scritta, utilizzare forme di rispetto in un'e-mail formale. La pragmatica cerca di dare risposte alle domande riguardo a quando, come e con chi l'uso della lingua è adeguato seguendo sia le massime di Grice⁸ sia il contesto specifico in cui si svolge la comunicazione. Per esempio, imparando una lingua in cui si usano forme di rispetto diverse per indirizzare una persona (come *tu* – *Lei* in italiano), queste devono non solo essere imparate dal punto di vista linguistico, ma si deve sapere anche come, quando e quale forma usare in modo pragmatico. Soprattutto per

⁷ SABRINA BALLESTRACCI, *L'apprendimento guidato del tedesco L2*, Roma, Tab edizioni, 2023, p. 9.

⁸ Massima di quantità (Fornire l'informazione necessaria, né troppa, né troppo poca); Massima di qualità (Essere sincero, fornire informazioni veritiere, secondo quanto si sa); Massima di relazione (Essere pertinente, il discorso deve seguire una logica precisa); Massima di modalità (Essere chiaro, evitando ambiguità). GRETA VESCO, *La Comunicazione Efficace di Paul Grice*, «Magazine di Comunicazione Strategica», 14.07.2020, disponibile al link <https://magazine.comunicazionestrategica.it/la-comunicazione-efficace-di-paul-grice/>, ultimo accesso: 24.10.2023.

apprendenti di madrelingue in cui non esiste lo stesso fenomeno linguistico (per esempio in inglese si usa soltanto *you*) è fondamentale enfatizzare l'uso reale dei nuovi concetti linguistici.

Competenze pragmatiche e sociopragmatiche riguardano spesso gli interventi comunicativi degli allievi nella propria vita quotidiana. Questo ha anche un aspetto culturale, per esempio riguardo alla correttezza o meno dell'atto di interrompere una persona mentre parla. In diverse culture e in paesi diversi esistono ritmi diversi della produzione orale quindi un'interruzione può essere percepita come maleducata nell'Europa del Nord mentre in paesi del Sud Europa, come l'Italia o la Spagna, l'interruzione può significare interesse per l'altra persona e per ciò che sta dicendo. Strutture sociolinguistiche (macro- e microlingue, variabilità della lingua, cortesia, dialetto ecc.) cambiano più frequentemente rispetto alle regole grammaticali, ma nonostante siano cruciali per una comunicazione di successo, spesso non vengono insegnate o non viene data loro abbastanza attenzione durante corsi di lingua, anche a causa proprio della grande varietà. Una lingua non è solo uno strumento di comunicazione, ma anche di identità e imparando le varianti di una lingua si comprendono anche meglio le versioni del mondo di un gruppo particolare e la sua cultura.⁹

Nelle lezioni di lingua straniera la cultura che viene insegnata è spesso la cultura "alta": letteratura e arte del paese dove si parla la lingua, oppure la sua storia, la politica o la geografia. Con la svolta pragmatica e lo sviluppo dell'approccio interculturale dell'insegnamento nella seconda metà del XX secolo (vedi paragrafo 3.2) si è prestata più attenzione agli aspetti culturali che sono in relazione con la comunicazione interpersonale. Non si doveva solo conoscere il paese, ma anche le persone che ci vivono, i loro sistemi di valori, i linguaggi verbali e non e i concetti della vita quotidiana che possono essere diversi da quelli dell'apprendente.

La comunicazione non è composta solo di parole o testi scritti. Una gran parte delle nostre conversazioni, delle espressioni dei nostri sentimenti e delle reazioni verso il nostro partner nella conversazione si svolge a livello non-verbale. I linguaggi non-verbali includono le espressioni del volto e la postura del corpo. Un fattore molto importante sono anche i segnali delle mani, una forma d'espressione per la quale soprattutto gli italiani sono molto famosi, ma che esiste in ogni paese del mondo. L'importanza dell'insegnamento di forme di comunicazione non-verbale sta anche nelle differenze che lo stesso segno può avere per culture diverse. Per esempio, indicare numeri con le dita: in Germania mostrare il pollice e l'indice insieme significa "due", mentre in Cina questa combinazione vuol dire "otto." Anche un semplice "sì" o "no" può portare una conversazione interculturale in difficoltà in quanto annuire e scuotere la testa può avere dei significati contrari. Un altro fattore importante nella produzione dei linguaggi non-

⁹ MATTEO SANTIPOLO, *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*, Roma, Bulzoni, 2022, p. 24.

verbali è la distanza fra coloro che parlano, cosa che dipende dalle diverse culture d'appartenenza. In alcuni Paesi ci si avvicina di più per mostrare un interesse attivo nella conversazione mentre altrove un avvicinamento di meno di un metro di distanza viene percepito come un'infrazione dello spazio personale. Linguaggi non-verbali trovano raramente posto nei piani di insegnamento, ma è fondamentale rendersi conto dell'esistenza di fenomeni di questo tipo per evitare fraintendimenti nelle conversazioni interculturali e aprirsi verso concetti di comunicazione diversi dal proprio.

3.2 Sviluppo degli approcci dell'insegnamento linguistico

Nel corso dei secoli si sono osservati diversi metodi e approcci per l'insegnamento delle lingue. Gli insegnanti trasmettevano agli apprendenti l'utilizzo di una lingua straniera per arrivare agli obiettivi, per trasmettere un messaggio nella nuova lingua, ma questi obiettivi o messaggi potevano essere ben diversi fra di loro.

Nel diciannovesimo secolo il punto di partenza era l'educazione tramite lo studio delle lingue antiche. Nel metodo grammatica-traduzione si studiavano principalmente le strutture grammaticale e dominavano testi scritti e traduzioni. Lo scopo non era l'acquisizione del greco e latino per sé ma anche la pratica delle capacità logiche e del pensiero sistematico. Verso la fine del secolo si sviluppa un movimento contrario rispetto a quell'approccio: il metodo diretto. Il nuovo scopo dell'insegnamento diventava la capacità di esprimersi nella lingua parlata imitando metodicamente l'apprendimento della prima lingua. Secondo questo approccio, l'apprendente dovrebbe essere protagonista e trovarsi nella posizione del *learner-as-ethnographer*, cioè dell'apprendente che fa quasi una ricerca linguistica personale e segue una scoperta guidata dall'insegnante. Nel metodo diretto l'insegnamento avviene tramite la lingua straniera, l'uso della lingua materna nell'azione di apprendimento viene visto come ostacolo. Nel XX secolo vediamo l'avanzamento della tecnologia, che fa sempre più parte nelle lezioni di lingua. I metodi audio linguali e audiovisuali usano la varietà dei media per fornire nuovo input didattico. Una novità specifica per l'insegnamento sono i laboratori di lingua in cui i discenti ascoltano frasi tramite cuffie auricolari che poi vengono ripetute. Si impara la struttura tramite imitazione e costante ripetizione. Negli anni Settanta avviene la svolta pragmatica. Con

le nuove teorie della pragmatica linguistica si sviluppa l'approccio comunicativo.¹⁰ La lingua non viene vista più come sistema fisso, ma come una modalità di comunicazione fra persone che cambia secondo il contesto. Gli apprendenti non devono solo imparare a comunicare nella lingua, ma devono comprendere anche l'adeguatezza rispetto a situazioni varie attraverso lavori di gruppo e impiegando materiale autentico. Si passa dal semplice "sapere la lingua" al "saper fare con la lingua" e al saperla usare in modo rispettoso e adeguato.

Recentemente si è vista una forte correlazione tra insicurezza e chiusura verso la società e intolleranza verso concetti diversi dai propri, per esempio riguardo cibo, religione, e altre differenze culturali. L'approccio interculturale cerca di dare non solo più confidenza nel parlare, ma anche incentivare occasioni per riflettere sulle differenze culturali, aprirsi verso persone di paesi diversi e sviluppare una consapevolezza della presenza di altri sistemi di valori. L'approccio vede come punto di partenza l'interazione tra sé e l'altro e cerca di sensibilizzare i discenti e ridurre pregiudizi. La lingua è presentata come parte della cultura per cui si vuole sviluppare un'empatia. Questo approccio non è strettamente glottodidattico, però può fornire spunti assai utili per integrare concetti fondamentali come questi negli insegnamenti pur adottando approcci diversi.

Non esiste un metodo uniforme e universale che si possa applicare per qualsiasi tipo di apprendente in qualsiasi contesto. In pratica, si trova spesso una fusione di metodi. Il loro sviluppo e la loro applicazione dipendono, tra l'altro, dalle circostanze degli apprendenti, dalle loro conoscenze, dall'esistenza e disponibilità dei materiali, e dalle possibilità tecnologiche, dalle competenze dell'insegnante e dalle linee guida delle istituzioni. Alternando le metodologie e adottando le tecniche caratteristiche di approcci diversi si ottiene una varietà vasta che rappresenta "un antidoto alla noia" e dà possibilità a tutti di esprimersi al proprio massimo, scoprire le proprie forze e lavorare sulle proprie debolezze.¹¹

Per garantire vivacità all'insegnamento e con questo il piacere dell'apprendimento è consigliato far ricorso ad una variazione dei materiali impiegati. Ci sono due tipi di materiali: i materiali didattici (sviluppati a scopo educativo, adattati al livello dei discenti, per esempio gli esercizi nel testo didattico di riferimento adottato) e quelli autentici (usati nel contesto quotidiano nel paese nel quale si parla la lingua, per esempio, articoli di giornale, ricette, podcast). In entrambi i casi si può ricorrere a diverse fonti per la scelta dei media. Si possono

¹⁰ Cambiamento della denominazione "metodo" in "approccio" in questo periodo per dare più esattezza al nome. Come "metodi" in poi sono descritti tecniche didattici ed esercizi che formano un insieme di principi metodologici-didattici all'interno dell'"approccio". Vedi PAOLO BALBONI, *Le sfide di Babele. [...]*, cit., p. 26-27.

¹¹ MATTEO SANTIPOLO, *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*, cit., p. 146, PAOLO BALBONI, *Le sfide di Babele. [...]*, cit., p. 39.

usare materiali scritti, testi ed esercizi, tuttavia strumenti diversi come registrazioni radiofoniche, video e altri mezzi audiovisivi possono essere più coinvolgenti per gli apprendenti. È sempre necessario riflettere sulle loro capacità per non annoiarli con materiale troppo facile o creare in loro frustrazione impiegando materiale troppo difficile. Gli insegnanti hanno anche la responsabilità di scegliere materiale con tematiche coinvolgenti, adatto agli interessi dei discenti, che possono aiutare ad incentivare e motivare il lavoro su di esso.

Durante i decenni, rinnovando i metodi, cercando di migliorare gli approcci e adattandoli, insieme al materiale didattico e autentico, ai bisogni degli apprendenti «si è spostato il focus dalla lingua come sistema alla lingua in atto»¹² e il soggetto principale non è più la lingua, ma l'apprendente che la usa. Mettere gli studenti nel centro dell'insegnamento corrisponde anche ai concetti della scuola del soggetto di Touraine. Nella glottodidattica di oggi, il focus non dovrebbe più essere sull'insegnante che controlla l'input della lingua, ma sulla comunicazione e sulla lingua straniera che viene usata liberamente dai discenti, includendo anche il riconoscimento delle culture e sistemi di comunicazione diversi dal proprio.

Nella didattica delle lingue straniere è altrettanto fondamentale tenere presenti le circostanze in cui l'idioma viene appreso in relazione al contesto generale in cui si trova l'apprendente. C'è una differenza fondamentale tra l'apprendimento naturale e l'apprendimento guidato. La differenza si basa sul *learning environment*, ovvero l'ambito nel quale viene imparata la lingua. Un apprendente può studiare una lingua in contesto guidato, a scuola o all'università: in questo caso si parla di "lingua straniera" (LS). La LS non viene parlata nel contesto quotidiano nella regione dell'insegnamento, quindi l'insegnante diventa fornitore dell'input, sia linguistico che culturale. L'insegnamento prosegue in modo strutturato e i fenomeni della lingua vengono introdotti uno dopo l'altro. Nelle aule di studio vediamo spesso materiale didattico creato a scopo educativo, e non fatto per parlanti nativi, che è quindi più adatto a chi non ha una buona padronanza della lingua, ma che allo stesso tempo può sembrare artificiale.

Un'alternativa allo studio tradizionale di una LS è l'apprendimento naturale di una seconda lingua (L2) in cui l'apprendente si trova nel paese nel quale la lingua viene parlata e impara dal contesto quotidiano, "vivendo" con la lingua. La L2 non è "straniera" nel luogo di apprendimento: un suo contesto potrebbe essere per esempio, quello dei migranti che imparano la lingua della loro nuova patria. Ciò che viene imparato è esito della necessità comunicativa e

¹² PAOLO BALBONI, *Le sfide di Babele*. [...], cit., p. 14.

delle interazioni con l'ambiente.¹³ Nell'apprendimento di una L2 spesso c'è una maggior autenticità della lingua usata rispetto a quanto accade con lo studio della LS, e anche una motivazione più consistente, che nasce dalla necessità del contesto. Esistono anche forme miste tra LS e L2, per esempio, un corso di lingua italiana per studenti internazionali in Italia. In questo caso l'insegnante non è più fornitore di input ma diventa mediatore linguistico. È più difficile individuare dei modelli operativi per l'insegnamento della L2, perché nel gruppo di discenti di solito sono presenti allievi di provenienza e madrelingua diverse, che hanno spesso una concezione differenziata degli elementi grammaticali, diverse tradizioni alfabetiche e altri repertori fonetici. Gli allievi poi possono avere livelli di competenza diversi, a seconda del loro vissuto.¹⁴ La responsabilità dell'insegnante è di fornire inputs che possano essere comprensibili a tutti e di variare i metodi di insegnamento e gli esercizi, così che ogni apprendente possa sentirsi indirizzato.

Aggiungendo una terza categoria dopo LS e L2 è la *heritage language*, la lingua etnica (LE) dell'apprendente. La LE fa parte dello sfondo culturale o familiare e può anche corrispondere alla lingua madre. Spesso si parla della LE nel contesto di migrazioni in cui i genitori parlano la lingua del paese da cui sono emigrati come madrelingua a casa e nel contesto quotidiano, mentre i loro figli, nati e/o cresciuti nel nuovo paese, ne acquisiscono la lingua come lingua madre. Esistono contesti in cui i bambini crescono bilingui, in modo bilanciato fra le due lingue, oppure altri in cui la LE può essere appresa in maniera meno approfondita per quanto riguarda la comunicazione quotidiana rispetto alla lingua del paese dove cresce il bambino.

Bisogna inoltre porre l'attenzione ai meccanismi di apprendimento linguistico. Secondo Humboldt le lingue non si possono insegnare, si possono solo creare le condizioni giuste per acquisirle. La glottodidattica, di conseguenza, è da sempre in cerca di individuare metodi per aiutare ad assimilare una lingua e creare "le condizioni giuste" per l'apprendimento. Uno di questi metodi è il *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* – l'insegnamento di materiale autentico attraverso una lingua straniera. CLIL vede la fusione di due materie di studio che si dividono negli aspetti del "cosa" e "come". La "cosa" è la materia che viene studiata e il "come" è l'insegnamento tramite una LS. La lingua a cui si applica l'insegnamento CLIL è soprattutto l'inglese. È necessaria una buona base della lingua, possibilmente un livello intermedio-avanzato, per essere in grado di comprendere l'input di una materia di studio

¹³ DIETMAR RÖSLER, *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*, Stuttgart/Weimar, Springer Verlag, 2012, p. 18.

¹⁴ PAOLO BALBONI, *Le sfide di Babele. [...]*, cit., p. 214.

complessa. Di solito si necessita della cooperazione fra l'insegnante della materia e l'insegnante di lingua straniera per coordinare i contenuti delle lezioni. Dal punto di vista linguistico questo tipo di insegnamento è senz'altro impegnativo, però non è da sottovalutare l'aspetto positivo di dedicare più tempo alle abilità recettive degli apprendenti. Essi ascoltano le lezioni intere nella LS e questo ha un'utilità immediata per loro, oltre al fatto che devono stare più attenti durante le fasi di ascolto visto che di norma non verranno usate le traduzioni successive nella madrelingua degli studenti. Codici extralinguistici come immagini o schede possono rendere più comprensibile l'input soprattutto visto che il tempo speso in classe può essere insufficiente e i livelli linguistici disomogenei. Per studenti con una conoscenza più elementare della lingua questo tipo di insegnamento sembra una doppia sfida; tuttavia, può anche presentarsi come opportunità, perché il centro dell'attenzione slitta dalla competenza linguistica ai contenuti della materia principale. Ciò permette agli studenti di sentirsi meno a disagio, soprattutto se ci sono insicurezze legate alla lingua.

Una problematicità nell'insegnamento usando una lingua come lingua franca (come accade spesso per l'inglese) è la perdita dell'aspetto culturale e di significati socio-specifici. La deculturalizzazione della lingua d'origine è meno presente nell'insegnamento L2, in cui i discenti sono circondati dalla lingua e immersi nella cultura del paese, ma è più percepibile nei corsi di LS e soprattutto negli insegnamenti con la modalità CLIL, dove gli aspetti pragmatici, culturali e metalinguistici hanno un ruolo inferiore, se non sono addirittura completamente assenti.

Benché, come risulta evidente, l'apprendimento linguistico debba essere estremamente flessibile e sia di fatto variegato, è possibile profilare un modello generico a cui fare riferimento per questi processi di acquisizione, identificando le fasi che ricorrono più frequentemente nei vari approcci, e che può essere sintetizzato come segue:

1. Motivazione: si lavora su preconcoscenze, ipotesi, *brainstorming*, mappe mentali o una discussione guidata riferendosi alla globalità della tematica.
2. Presentazione: si presenta l'argomento della lezione con esempi, assicurandosi che gli apprendenti abbiano compreso il materiale. L'insegnamento si dovrebbe svolgere basandosi su un input comprensibile (i) per passare allo sviluppo potenziale (+1).¹⁵ La formula i+1 assicura che si lavori alla comprensione dei discenti da una base adeguata, ma allo stesso tempo introduce una novità che porta avanti il processo dell'apprendimento.

¹⁵ Ivi, p. 34-35.

3. Produzione guidata: dopo le prime fasi introduttive si svolgono alcuni esercizi per concretizzare l'uso del nuovo fenomeno introdotto. Questi possono essere dialoghi o griglie da completare, o altri esercizi semplici per visualizzare qualche varietà del fenomeno in un dato contesto.
4. Correzione: in questa fase si svolge la verifica degli esercizi precedenti. È anche il tempo per chiarire dubbi o correggere errori e per riflettere sulla lingua e sull'uso del nuovo fenomeno.
5. Produzione libera e confronto cross-culturale: nell'ultima fase gli apprendenti non sono più guidati da esercizi precisi e rigidi, ma sono invitati a fare pratica della lingua includendo il nuovo fenomeno imparato in precedenza mentre ripetono altre strutture. Questa parte può essere scritta o orale, si può lavorare in gruppo o da soli, possibilmente estendo la finalità di questa fase come compito per casa con una verifica da attuarsi nella lezione seguente.
6. Chiusura: Alla fine di una lezione l'insegnante può fornire una sintesi, che costituisce anche una rinnovata possibilità di fare domande. Eventualmente si possono dare indicazioni sulla prossima lezione.

Queste fasi sono molto flessibili e rappresentano solo un modello ipotetico a cui è possibile fare riferimento quando si introduce un nuovo fenomeno della lingua. L'unità dell'insegnamento può estendersi anche su più lezioni, ma questo dipende dai bisogni dei discenti e dalla complessità del fenomeno. Per esempio, introdurre il lessico relativo a una nuova tematica necessita tendenzialmente meno tempo rispetto alla spiegazione dei tempi verbali o di casi grammaticali.

Seguendo corsi di lingua straniera per anni nella scuola come materia obbligatoria, o studiando per superare esami specifici, spesso non si riflette su quali siano gli obiettivi a lungo termine dell'apprendimento linguistico, ma solo su quelli immediati, come fare un test o una presentazione. Nella letteratura glottodidattica, d'altro canto, si possono identificare tre mete educative di ampio respiro:

- a. culturizzazione, cioè la conoscenza e il rispetto (in alcuni casi può esserci anche l'assunzione) di modelli culturali e di valori di civiltà dei paesi dove si parla la lingua straniera; da un lato questa acculturazione permette di guardare alla propria cultura da un punto di vista diverso, permettendo l'insorgere di senso critico, dall'altro è la condizione necessaria per la seconda meta educativa, la socializzazione;
- b. socializzazione, cioè la possibilità di avere relazioni sociali usando la lingua straniera; questa possibilità fa sì che il mondo si apra a chi sa una o più lingue, ampliando la scelta di compagni, amici, colleghi, persone da amare - e mettendo le condizioni per la propria promozione umana e sociale, cioè la terza meta educativa;

c. autopromozione, cioè la possibilità di procedere nella realizzazione del proprio progetto di vita avendo maggiore conoscenza del mondo e delle persone, maggiore ricchezza cognitiva, avendo imparato come si impara una lingua e quindi divenendo sempre più autonomi. Il che, in una società complessa sempre più articolata e cangiante, è una precondizione per l'autopromozione.¹⁶

Questi tre obiettivi finali non si applicano nello stesso modo a tutti gli apprendenti. Mentre alcuni danno più importanza alla possibilità di socializzare, acquisendo una nuova lingua, per altri le scoperte dei valori culturali hanno più importanza. Non è dato per scontato che i discenti siano consapevoli di queste mete educative, ma introducendole può aprirsi una riflessione sui vari modi in cui possiamo beneficiare del conoscere un'altra lingua.

3.3 Gli strumenti teatrali per l'apprendimento delle lingue: gli esercizi a breve termine e i meccanismi didattici

Abbiamo già visto come il teatro possa essere utilizzato non solo come materia in sé, ma anche come mediatore per altre materie. Anche le lingue straniere possono essere considerate dei mediatori. Attraverso una lingua straniera, si può insegnare e studiare un'altra materia. Con il dramma e il teatro, possiamo osservare lo stesso fenomeno. Qualsiasi materia può essere studiata sia attraverso la cornice del teatro sia attraverso la cornice di una lingua straniera. Questo metodo di studio rinnova l'insegnamento di una materia specifica, che viene vista da una prospettiva diversa. In questo modo, coinvolgere gli studenti in un modo nuovo può aumentare la loro motivazione allo studio di tale materia. A prima vista, potrebbe sembrare incoerente utilizzare le due materie come mediatori combinati in un unico approccio didattico. Tuttavia, l'obiettivo dello studio e il mediatore possono essere scambiabili nel caso dello studio delle lingue tramite il teatro. «L'apprendimento linguistico da sempre suscita l'interesse di varie discipline»¹⁷ e quindi non è sorprendente proporre la combinazione con il teatro. «L'insegnamento delle lingue è un processo in cui sono coinvolti l'insegnamento della grammatica e del vocabolario, nonché le emozioni, i pensieri e le espressioni culturali; le esperienze acquisite attraverso il teatro forniscono un ambiente migliore per l'acquisizione e l'insegnamento delle lingue».¹⁸

¹⁶ *Ivi*, p. 92.

¹⁷ SABRINA BALLESTRACCI, *L'apprendimento guidato del tedesco L2*, cit., p. 9.

¹⁸ «Language teaching is a process in which grammar and vocabulary teaching as well as emotions, thoughts and cultural expressions are involved, the experiences gained through drama provide a better language acquisition and

Nell'insegnamento scolastico si osserva spesso una posizione passiva dello studente. Il ruolo tradizionale, incentrato sull'insegnante e sull'acquisizione di un prodotto specifico, per esempio, delle regole grammaticali, come risultato finale, deve essere discusso e rivalutato.¹⁹ Come propone la scuola del soggetto di Touraine, lo studente deve diventare protagonista e con il teatro come mezzo di insegnamento lo può diventare letteralmente. Il teatro offre tante possibilità di creare legami con istituzioni educative e di coinvolgere gli studenti attivamente con i laboratori e i workshop di carattere teatrale.

Nell'apprendimento delle lingue, così come in altre materie educative, è importante rispondere alle esigenze individuali degli studenti. Il teatro «fornisce uno scambio di informazioni più emotivo ed empatico, enfatizzando l'importanza e l'unicità del carattere dell'individuo»,²⁰ che può essere molto utile per rispondere alle esigenze degli studenti. Questi bisogni possono essere suddivisi in tre fattispecie: la prima è il bisogno di relazionalità: gli studenti devono sentire che "appartengono" ad un gruppo e che la classe è un ambiente accogliente e solidale. All'interno di un'aula che fa uso dei metodi drammatici si creano legami diversi rispetto a quelli di un'aula tradizionale. Grazie alle diverse attività e al lavoro pratico, gli studenti hanno più possibilità di lavorare con i loro compagni e hanno un più forte senso di appartenenza. In secondo luogo, gli studenti hanno bisogno di autonomia, dovrebbero sentire il desiderio di lavorare e fare determinate attività piuttosto che essere costretti e "doverle" fare. La natura partecipativa fornisce una nuova prospettiva di apprendimento e offre una vera alternativa agli studenti che prima si sentivano solo obbligati a studiare. Un buon modo per aumentare l'autonomia è fornire scelte o opzioni agli studenti. Nel contesto del teatro, ciò può significare scegliere i compagni con cui lavorare o selezionare un personaggio o una scena che si ritiene più interessante. Infine, c'è bisogno di competenza. Gli studenti devono sapere cosa possono fare per avere successo. Le vie per il raggiungimento dei fini dell'insegnamento devono essere chiaramente indicate e gli studenti devono essere guidati nel loro percorso.²¹ Questi risultati possono assumere varie forme, che dovrebbero essere delineate dall'insegnante o dal coordinatore teatrale all'inizio: c'è un obiettivo linguistico da raggiungere, ad esempio l'apprendimento di nuovi vocaboli o strutture di frasi? Si considera un successo quando gli

teaching environment». BÜNYAMIN CELIK, *The Role of Drama in Foreign Language Teaching*, «International Journal of Social Sciences & Educational Studies», vol. 5, n. 4, May 2019, pp. 112-125. Citazione a p. 112.

¹⁹ FRANCESCA SAVOIA, *Teaching italian language, literature, and culture through performance: The italian theatrical workshop*. «Italice», vol. 77 n.4, 2000, pp. 509-522. Citazione a p. 510.

²⁰ «Provides a more emotional and sympathetic information exchange emphasizing the importance and uniqueness of the individual's character». BÜNYAMIN CELIK, *The Role of Drama in Foreign Language Teaching*, cit., p. 112.

²¹ ROSEMARY ERLAM, JENEFER PHILP, DIANA FEICK. *Teaching Languages to Adolescent Learners: From Theory to Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 2021, p. 32.

studenti si sentono più sicuri di sé e sono in grado di parlare in modo più fluente? Si devono raggiungere caratteristiche extralinguistiche, per esempio una comunità di classe più empatica? A seconda degli obiettivi, gli esercizi possono variare o essere adattati. Gli obiettivi possono anche essere facilmente raggiungibili per essere più misurabili e percepiti direttamente dagli studenti, ad esempio fornire una caratterizzazione di uno dei ruoli principali di un'opera teatrale o riassumere una scena.

Per quanto riguarda le metodologie da adottare, lavorando in un contesto educativo sull'apprendimento delle lingue attraverso il teatro, ci sono diverse opzioni disponibili per progetti che includono gli studenti come partecipanti attivi. In generale è possibile dividere le pratiche in esercizi singoli e progetti a lungo termine. Gli esercizi singoli possono essere inseriti più facilmente nel piano delle lezioni. Spesso possono essere realizzati con meno tempo di preparazione e sono una buona risorsa per gli insegnanti, che le possono integrare nelle lezioni. Di solito il supporto di un professionista del teatro esterno o di altre risorse finanziarie non è necessario; quindi, sono realizzabili anche con poco sforzo o poca esperienza precedente.

All'inizio di ogni progetto teatrale, dovrebbero esserci esercizi per la costruzione della comunità. Se i membri del gruppo non si conoscono, si inizia con giochi incentrati sui nomi o in modo che i partecipanti familiarizzino gli uni con gli altri. Per esempio, gli studenti possono formare una fila nella stanza in base alla data di nascita di ciascuno; a un'estremità della fila ci saranno i partecipanti nati a gennaio e all'altra quelli nati a dicembre. Questi esercizi non devono necessariamente includere la produzione linguistica. L'obiettivo è fare un primo passo per perché i partecipanti si sentano a proprio agio gli uni con gli altri. «Se i membri di un gruppo si conoscono bene, saranno meno ansiosi e più a loro agio nel parlare inglese gli uni di fronte agli altri e questo li aiuterà a imparare».²²

Un altro ottimo esercizio che può favorire la costruzione della comunità e il pensiero creativo è la pantomima. Non si tratta di un esercizio di conversazione, quindi a prima vista potrebbe sembrare meno utile in termini di apprendimento linguistico, ma offre agli studenti più timidi l'opportunità di esprimersi e di acquisire sicurezza. Nella sua ricerca, Jennifer Wood Shand ha osservato che «spesso sembrava che gli studenti più timidi creassero le pantomime più complesse».²³

²² «If a group knows each other well, they will be less anxious around and more comfortable speaking English in front of each other and that will help them learn». JENNIFER WOOD SHAND, *The Use of Drama to Reduce Anxiety and Increase Confidence and Motivation towards Speaking English with Two Groups of English Language Learners*, MA Thesis, The University of Arizona, 2008, p. 93.

²³ «It often seemed the shyest students created the most complex pantomimes». JENNIFER WOOD SHAND, *The Use of Drama to Reduce Anxiety [...]*, cit., p. 54.

Gli esercizi non verbali possono anche assumere la forma della creazione di un *tableau*, in cui si chiede a un gruppo di studenti di formare un'immagine con il proprio corpo, rappresentando una scena specifica, un'emozione o un tema. Questi esercizi possono essere combinati con il teatro immagine di Boal e rafforzare il legame del gruppo e la consapevolezza corporea di ogni singolo studente.

Quando si parla di esercizi che coinvolgono la produzione linguistica, uno dei più utilizzati è il gioco di ruolo. I giochi di ruolo, in cui gli studenti provano e interpretano un dialogo scritto, rappresentano una forma fissa di apprendimento linguistico in cui l'attenzione si concentra sull'accuratezza della lingua. Poiché non c'è bisogno di produrre liberamente la lingua, questo può dare una sensazione di sicurezza agli studenti, in quanto hanno il tempo di provare e imparare ciò che si deve dire: «Attraverso i giochi di ruolo, gli studenti possono acquisire la capacità di parlare e comunicare in ogni situazione. Alcune persone imparano le lingue straniere per prepararsi a determinati ruoli»,²⁴ quindi questo esercizio, nonostante l'apparente natura infantile, può rivelarsi molto utile anche per apprendenti adulti. Per esempio, in un corso di *Business English*, gli allievi possono calarsi nei personaggi di un team di una grande azienda e simulare dialoghi molto vicini alle loro realtà lavorative.

Un modo più libero per esercitarsi nella produzione linguistica, pur mantenendo un certo orientamento per gli studenti, è la simulazione. Questo tipo di esercizio si basa su circostanze e richieste date che gli studenti devono recitare, si può creare una situazione quotidiana come, ad esempio, quella di andare al supermercato per comprare gli ingredienti per una torta e non trovare alcuni ingredienti, così da essere costretti a chiedere aiuto a un commesso.²⁵

In una classe con una competenza linguistica più elevata, si possono includere esercizi di improvvisazione. Il dialogo può essere improvvisato sulla base di informazioni date, come i personaggi o l'ambientazione. Le linee guida non sono così specifiche come nella simulazione e gli studenti possono diventare creativi per creare scene insolite o divertenti: «Una parte della storia può essere sviluppata con vari accessori, come costumi, maschere e così via, aiutando lo/la studente/ssa a massimizzare la sua abilità linguistica».²⁶ Questo tipo di esercizio potrebbe risultare difficile per gli studenti timidi o con scarse conoscenze linguistiche. Pertanto, l'insegnante dovrebbe valutare se un esercizio di improvvisazione è fattibile con una classe e,

²⁴ «Through role playing, students can gain the ability to speak and communicate in every situation. Some people learn foreign languages to prepare themselves for certain roles». BÜNYAMIN CELIK, *The Role of Drama in Foreign Language Teaching*, cit., p. 115.

²⁵ SHIN-MEI KAO, CECILY O'NEILL, *Words Into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*, Stamford, Ablex Publishing Corporation, 1998, p. 7.

²⁶ «A part of a story can be developed with various accessories such as costumes, masks, and so on, helping the student maximize his / her linguistic ability». BÜNYAMIN CELIK, *The Role of Drama in Foreign Language Teaching*, cit., p. 115.

in tal caso, trovare un modo per includere il maggior numero possibile di allievi. L'improvvisazione è una sfida per molti studenti, ma coloro che preferiscono non recitare potrebbero essere coinvolti nella concezione dell'esercizio, ossia suggerendo loro di contribuire con nuove idee, ad esempio l'introduzione di colpi di scena o di nuovi personaggi. Potrebbero anche "dirigere" la storia costruendo o fornendo spunti per una vicenda più divertente e piena di svolte improvvise.

Non tutti gli esercizi hanno lo stesso effetto su gruppi o individui diversi. È importante che l'istruttore osservi e decida quando aiutare o chiarire, nel caso insorga una certa confusione, o addirittura interrompere un esercizio se non funziona bene. Uno strumento utile in questo caso è la discussione dopo l'esercizio per chiedere agli studenti quali potrebbero essere state le difficoltà,²⁷ in modo che possano comunicare i loro dubbi e non siano lasciati con la sensazione di non essere riusciti a completare un esercizio.

Oltre alla presenza di una supervisione, negli esercizi per l'acquisizione di una lingua sono necessarie grandi quantità di input: «Per imparare una lingua, gli studenti hanno bisogno di input. Per input intendiamo il linguaggio che è a loro disposizione, tutto ciò che possono vedere (leggere) o ascoltare».²⁸ I bambini imparano la loro prima lingua ascoltando moltitudini di input linguistici, che poi iniziano a riprodurre in maniera sempre più consistente e precisa. Certamente, l'apprendimento di una lingua diversa da quella nativa in età adolescenziale o adulta dovrà essere organizzato in modo più efficiente per raggiungere la capacità di comunicare o di raggiungere altri obiettivi linguistici con un minor tempo disponibile per l'assorbimento di una quantità inferiore di input linguistici. Nelle fasi successive dell'apprendimento linguistico, quando gli studenti hanno superato il livello elementare, l'input viene sempre più sostituito da un'attenzione all'output, cioè alla produzione linguistica degli studenti. Soprattutto le improvvisazioni e i giochi di ruolo pongono l'accento sull'output degli studenti, dando ampio spazio all'esercizio orale, ma creando nuovi input per gli studenti che potrebbero ascoltare la recitazione dei loro compagni:

Esporre gli studenti a un'ampia gamma di input diversi è importante anche perché permette loro di vedere quanto sia vario il linguaggio e quanto cambi a seconda di chi è coinvolto, di cosa si parla e del contesto in cui il linguaggio viene usato. Facendo riferimento all'idea discussa in precedenza, cioè che la comprensione precede l'output,

²⁷ JENNIFER WOOD SHAND, *The Use of Drama to Reduce Anxiety [...]*, cit., p. 61.

²⁸ «To learn a language, students need input. By input we mean language that is available to them, anything that they can see (read) or hear». ROSEMARY ERLAM, JENEFER PHILP, DIANA FEICK. *Teaching Languages to Adolescent Learners [...]*, cit., pp. 44-45.

gli studenti devono essere consapevoli e comprendere queste variazioni nell'uso della lingua prima di poterla usare in questi modi diversi in prima persona.²⁹

Per sostenere gli studenti nella produzione dell'output, una lezione può basarsi su tre aspetti: familiarità, strategie e opportunità.³⁰ In primo luogo, un argomento familiare può aiutare a sentirsi più sicuri, poiché il vocabolario è in gran parte conosciuto. Ad esempio, gli studenti che hanno studiato l'argomento "famiglia" possono parlare liberamente dei loro fratelli o della loro casa ed eventualmente creare un gioco di ruolo in cui due studenti parlano di un prossimo evento familiare e dei parenti invitati. Poi, gli studenti possono utilizzare diverse strategie per raggiungere i loro obiettivi comunicativi se non hanno determinate competenze, tra cui l'uso di dizionari, la parafrasi o anche l'uso del linguaggio del corpo e della mimica per esprimere un pensiero. Infine, è necessario fornire agli studenti una serie di opportunità per esercitarsi nella produzione linguistica. Si può riservare del tempo per parlare, combinato con il lavoro di gruppo durante le lezioni, ma un miglior risultato lo si potrebbe ottenere con gli esercizi specifici per la drammatizzazione che enfatizzano l'output, in quanto si concentrano sul coinvolgimento degli studenti in modo pratico. In un processo graduale verso un'emissione linguistica autonoma, gli studenti dovrebbero prima essere guidati dall'insegnante e poi acquisire lentamente una maggiore responsabilità comunicativa.³¹ Invece di iniziare subito una scena di simulazione o improvvisazione, l'insegnante può fornire prima un dialogo da leggere ad alta voce. Poi gli studenti possono riassumerlo per confermare la comprensione dell'input. In seguito, si possono analizzare i personaggi prima che gli studenti procedano alla produzione libera di un dialogo continuato o di un nuovo dialogo basato sugli stessi personaggi.

Per sfruttare al meglio l'uso delle tecniche teatrali in una classe di lingua straniera, può essere utile riservare del tempo per «elaborare in anticipo le parole e le frasi relative all'argomento centrale».³² Questa può essere una buona tecnica per ampliare il vocabolario e assicurarsi che gli studenti siano sulla stessa lunghezza d'onda in termini di comprensione del testo e/o delle istruzioni.

²⁹ «Exposing learners to a wide range of different types of input is also important because it allows learners to see how varied language is and how much it changes according to who is involved, what is being talked about, and in what context the language is being used. Referring to the idea we discussed previously, that is, that comprehension precedes output, students need to be aware of and understand these variations in language use before they themselves can use language in these different ways». *Ivi*, p. 59.

³⁰ *Ivi*, p. 77.

³¹ *Ivi*, p. 85.

³² «Elaborating on the words and sentences related to the target topic beforehand». BÜNYAMIN CELIK, *The Role of Drama in Foreign Language Teaching*, cit., p. 113.

Gli esercizi teatrali sono utili per «fornire agli studenti la simulazione di ambienti di interazione linguistica reali, autentici e significativi»³³, necessari per l'acquisizione di una lingua straniera. Questo è particolarmente vero perché il teatro migliora le caratteristiche linguistiche ricettive e produttive, oltre ad essere coerente con l'ipotesi di Krashen secondo cui l'apprendente può migliorare le competenze linguistiche in modo più efficace quando l'input è solo leggermente più complesso rispetto a ciò che l'apprendente è in grado di comprendere, seguendo la formula $i+1$.³⁴

Trovarsi immersi in un ambiente di apprendimento comunicativo può aiutare gli studenti di acquisire più rapidamente la L2 perché imparano in modo più efficace quando possono estrarre il significato dalla comunicazione e dal contesto sociale.³⁵ Per praticare la lingua in modo significativo, occorre seguire tre principi fondamentali: la pratica linguistica deve essere interattiva e cooperativa tra gli studenti, anziché incentrata sull'insegnante. La pratica deve essere significativa e concentrarsi sulle forme essenziali per il compito. In questo modo gli studenti hanno l'opportunità di rendersi conto di ciò che possono o non possono ancora esprimere e possono chiedere aiuto ai compagni o all'insegnante, se necessario, per ampliare la loro competenza. Siccome la lingua viene esercitata in una situazione in cui è necessario esprimersi in un certo modo e le conoscenze acquisite diventano essenziali per arrivare alla comprensione o all'espressione di un certo significato, gli studenti ricordano meglio le strutture grammaticali o il vocabolario da usare.³⁶

Utilizzando il teatro come strumento, questi principi possono essere seguiti facilmente. Con le tecniche teatrali, le regole non vengono studiate ma praticate. Il teatro, infatti, «non serve a dare agli studenti più informazioni, ma ad acquisire la capacità di usare ciò che sanno».³⁷ La pratica si estende a tutte e quattro le abilità primarie, ma quella più dominante è la produzione orale, che è spesso insufficiente nei corsi di lingua tradizionali; gli esercizi teatrali possono aiutare a bilanciare questa disparità. Inoltre, «il linguaggio dei partecipanti prodotto in un contesto drammatico tende a essere più autentico e più simile alla madrelingua di quello evocato

³³ «Provide learners with the simulation of real, authentic, and meaningful language interaction environments». EVELYN GUALDRON, EDNA CASTILLO, *Theater for Language Teaching and Learning [...]*, cit., 212.

³⁴ *Ivi*, p. 213.

³⁵ «Language learners acquire the L2 more quickly when they are immersed in a communicative language learning environment. They learn more effectively when they can extract meaning from context and communication, and have a linguistic and social interaction focused on learning». *Ibidem*.

³⁶ LOURDES ORTEGA, *Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist SLA perspective*, in ROBERT M DEKEYSER, ed., *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, New York, Cambridge University Press, 2007, pp. 180–207. Citazione a pp. 182-186.

³⁷ «What drama does is not to give students more information but to gain the ability to use what they know». BÜNYAMIN CELIK, *The Role of Drama in Foreign Language Teaching*, cit., p. 114.

dai compiti tradizionali».³⁸ Questo fenomeno è particolarmente vero per il parlato, nel quale gli studenti si esprimono più liberamente senza l'aiuto delle linee guida dei libri di testo.

L'occasione di esercitarsi a parlare in un ambiente sicuro e privo di giudizi è molto utile, soprattutto per gli studenti che provano ansia quando viene chiesto loro di comunicare in una lingua straniera. Lo stress e l'ansia possono influire negativamente sulla produzione linguistica e gli studenti meno sicuri di sé o impreparati preferiscono rimanere in silenzio durante la lezione. Questo può anche essere collegato alla scarsa fiducia in sé stessi e alla preoccupazione di essere capiti.³⁹ La ricerca di Mine Atas sulle tecniche teatrali utilizzate a supporto dell'insegnamento dell'inglese agli studenti turchi ha rilevato che il nervosismo e l'imbarazzo degli studenti possono essere ridotti quando la lingua viene trasferita in un ambiente drammatico. Gli esercizi teatrali possono aumentare la fiducia in sé stessi anche grazie alla «mancanza di pressione a produrre un discorso “corretto” [la quale] promuove la fiducia e la scioltezza».⁴⁰ In un altro studio, Chamkaur Gill conferma questo aspetto:

È possibile che il teatro dia agli studenti un senso di sicurezza, consentendo loro di sperimentare esperienze personali, di avere meno paura di essere costantemente fermati dall'insegnante per correggere gli errori, di usare l'inglese in modo contestuale e di aumentare la propria motivazione e fiducia.⁴¹

Lo studioso ha analizzato come il teatro possa aiutare gli studenti a parlare l'inglese come lingua straniera in un contesto anglofono. Si teorizza che parlare sia «la più impegnativa delle quattro abilità linguistiche dal punto di vista psicologico»⁴² e che una delle principali sfide affrontate dagli studenti di lingua sia quella di esprimersi in modo chiaro e fluente.⁴³ Tuttavia, lo studio non ha riscontrato un miglioramento delle capacità orali in inglese di tutti gli studenti. Gill ha ipotizzato che la tipologia delle attività non fosse familiare, poiché gli studenti non avevano precedenti esperienze con il teatro; ha verosimilmente inciso anche il fattore culturale,

³⁸ «Participants' language produced in drama tends to be more authentic and native-like than that evoked by traditional tasks». SHIN-MEI KAO, CECILY O'NEILL, *Words Into Worlds [...]*, cit., p. 48.

³⁹ MINE ATAS, *The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences» n. 176, 2015, pp. 961-969. Citazione a pp. 962-963.

⁴⁰ «The lack of pressure to produce “correct” speech promotes confidence and fluency». SHIN-MEI KAO, CECILY O'NEILL, *Words Into Worlds [...]*, cit., p. 24.

⁴¹ «It is possible that drama gives students a sense of security, allowing them to experiment with personal experiences, be less afraid of being constantly stopped to have their errors corrected by the teacher, use English contextually, and increase their motivation and confidence». CHAMKAUR GILL, *Enhancing the English-Language Oral Skills of International Students through Drama*, «English Language Teaching», Vol. 6, n. 4, 2013, pp. 29-41. Citazione a p. 34.

⁴² «Most psychologically demanding of the four language skills». *Ivi*, p. 29.

⁴³ *Ibidem*.

visto che i partecipanti provenivano da diversi paesi asiatici, una regione in cui l'apprendimento orientato al processo non è considerato come un uso efficiente del tempo di apprendimento.⁴⁴

Tuttavia, siccome «gli studenti imparano in larga misura a parlare parlando»,⁴⁵ la strategia più utile è creare più incentivi per far parlare gli studenti. Il teatro li realizza in una varietà di modi, ad esempio con il parlato guidato, cioè, ripetendo il dialogo, leggendo ad alta voce e imparando le battute a memoria, ma apre anche opportunità di discussione sui personaggi, sulla messa in scena e sui temi dell'opera letteraria. Drammatizzare significa anche praticare esercizi teatrali per promuovere la libera espressione, che possono essere molto utili per creare un'atmosfera calda e invitante e uno spazio sicuro in cui gli studenti non si sentano in imbarazzo.

Lo studio di Bünyamin Celik conferma che «l'applicazione delle tecniche teatrali consente una migliore acquisizione della lingua».⁴⁶ I risultati si basano sull'autovalutazione degli studenti attraverso un sondaggio e test specifici con la classe di teatro e un gruppo di controllo di studenti con lo stesso livello di inglese come lingua straniera ma senza lezioni di teatro.

Il fatto che gli studenti si sentano più a loro agio per migliorare l'acquisizione della lingua non è solo stato teorizzato da Krashen nella sua ipotesi del filtro affettivo, secondo cui «gli studenti di lingua che sono più a loro agio hanno filtri affettivi più bassi che permettono l'acquisizione»,⁴⁷ ma corrisponde anche alla teoria di Grotowski della rimozione dei blocchi psichici, la quale è necessaria per “eliminare le resistenze”, per alleggerire l'apprendimento e garantire la libertà di esprimersi.

La parte attiva nelle lezioni di lingue è fondamentale perché «la motivazione degli studenti aumenta in quanto hanno un ruolo attivo nel processo di apprendimento».⁴⁸ È con questa motivazione che l'apprendimento delle lingue straniere viene facilitato. Metodi di apprendimento che sono interessanti e coinvolgenti hanno un effetto positivo sugli studenti e accendono la voglia di imparare di più.⁴⁹ In particolare il divertimento nell'apprendimento

⁴⁴ Ivi, p. 34.

⁴⁵ «Students to a large extent learn to speak by speaking». SPENCER KAGAN, *We can talk: Cooperative learning in the elementary ESL classroom*. ERIC Digest, Washington DC, ERIC Publications, 1995, p. 3.

⁴⁶ «Better language acquisition is achieved as a result of the application of drama techniques». BÜNYAMIN CELIK, *The Role of Drama in Foreign Language Teaching*, cit., p. 121-122.

⁴⁷ «Language learners who are more at ease have lower affective filters that allow acquisition to take place». JENNIFER WOOD SHAND, *The Use of Drama to Reduce Anxiety [...]*, cit., p. 20.

⁴⁸ «The motivation of the students increases because they have an active role in the learning process». BÜNYAMIN CELIK, *The Role of Drama in Foreign Language Teaching*, cit., p. 114.

⁴⁹ ROSEMARY ERLAM, JENEFER PHILP, DIANA FEICK. *Teaching Languages to Adolescent Learners [...]*, cit., p. 8.

«crea atteggiamenti che si traducono in una maggiore motivazione e ricettività».⁵⁰ Nella motivazione possiamo distinguere tra motivazione esterna e interna. Quella esterna è causata da eventi come la preparazione di una scena da recitare o altre influenze come genitori o amici. La motivazione interna viene dalla voglia individuale di continuare a studiare e dal piacere, il sentimento positivo legato alla lingua. La motivazione interna è più difficile da supportare per gli insegnanti, ma allo stesso tempo è quella più coinvolgente e utile per lo studio delle lingue.⁵¹

3.4 I progetti teatrali a lungo termine

Oltre agli esercizi di teatro, che avvicinano gli studenti ai metodi di lavoro teatrali e possono migliorare la loro sicurezza e la loro scioltezza con una pratica regolare, è anche possibile lavorare su progetti a lungo termine. Questi rappresentano una possibilità diversa di combinare l'apprendimento della lingua con le metodologie teatrali; tuttavia, per la loro conformazione, non possono essere semplicemente inclusi nel piano di lezioni esistente, ma di solito assumono la forma di laboratori esterni o workshop estivi. I progetti a lungo termine spesso richiedono l'intervento di un professionista del teatro esterno, che collabora con l'insegnante di lingua per la creazione del progetto. Contemporaneamente, questo tipo di laboratorio offre agli studenti l'opportunità di approfondire i già citati benefici del teatro, come la fiducia e la creatività. L'aspetto più importante, tuttavia, è la costruzione della comunità degli allievi coinvolti nei progetti a lungo termine. La *communitas* che si crea nel corso di un laboratorio teatrale di mesi o di alcune settimane di workshop teatrali intensivi non può essere paragonata ai risultati che gli esercizi teatrali di breve durata sono in grado di raggiungere all'interno di una classe.

Nell'ambito di questi progetti a lungo termine, vi è la possibilità di lavorare seguendo un determinato copione e di metterlo in scena, in modo simile a quello delle compagnie teatrali professionali, naturalmente con i dovuti adattamenti. Adattando un determinato copione d'autore, il laboratorio di teatro copre anche l'aspetto culturale di un corso di apprendimento linguistico. Prima di iniziare con lo spettacolo, il testo preso in esame nella lingua prescelta viene letto e discusso nei vari aspetti di base che lo caratterizzano: la poetica del drammaturgo

⁵⁰ «Creates attitudes that result in heightened motivation and receptivity». GARY BARKHUIZEN, *Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context*, «TESOL Quarterly», vol. 31 n.1, 1998, pp. 85-107. Citazione a pp. 89-90.

⁵¹ ROSEMARY ERLAM, JENEFER PHILP, DIANA FEICK. *Teaching Languages to Adolescent Learners [...]*, cit., p. 24.

autore del testo adattato, lo stile di scrittura e il periodo storico culturale pertinente. Un altro modo di lavorare è quello di seguire il concetto di *process drama*. Si tratta di «una pratica pedagogica creativa e aperta che si colloca ad un'estremità di un “continuum” di approcci drammatici nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue, con *performance* su copione e “giochi di ruolo” all'altra estremità». ⁵² Il *process drama* tende a essere meno rigido e offre maggiore libertà artistica, oltre a una varietà di esercizi specifici che possono essere inclusi. È «costruito a partire dalle idee, dalle negoziazioni e dalle risposte dei partecipanti per favorire l'interazione sociale e lo sviluppo linguistico». ⁵³ Ad esempio, in uno studio condotto su studenti delle scuole elementari, questi sono stati invitati a giocare ai pirati e nel corso dei vari incontri di laboratorio hanno affrontato diverse missioni. ⁵⁴ Nel *process drama* gli studenti non hanno ruoli fissi, ma possono assumere vari personaggi in diverse unità. Si tratta di un processo strutturato costruito da episodi interconnessi, ma non prevede una *performance* finale o un pubblico esterno: ⁵⁵ «Il “prodotto finale” del *process drama* è sempre l'esperienza stessa e la riflessione che può generare». ⁵⁶ Il *process drama* favorisce la produzione di un dialogo autentico, che spesso manca in classe, soprattutto quando si lavora in un ambiente di apprendimento di una LS invece di una L2 e si utilizza materiale didattico confezionato. L'obiettivo è quello di creare un “altrove” drammatico o un mondo fittizio che non si basa su un copione o uno scenario pre-scritto, ma su un tema che suscita interesse nei partecipanti. Naturalmente, i temi devono essere adattati all'età e al livello di inglese del gruppo. Mentre il tema dei pirati va bene per la scuola elementare, gli adolescenti potrebbero essere più interessati a temi attuali e più impegnativi. In questo caso, un *process drama* potrebbe essere basato su una conferenza sul cambiamento climatico o su questioni di migrazione. Il programma è composto da diversi episodi che possono essere improvvisati o provati. Deve svolgersi in un arco di tempo che consente l'elaborazione e coinvolge sempre l'intero gruppo. ⁵⁷

⁵² «An open-ended, creative pedagogical practice which is at one end of a “continuum” of drama approaches in language teaching and learning with scripted performance and “role play” at the other end». BETHAN HULSE, ALLAN OWENS, *Process drama as a tool for teaching modern languages: supporting the development of creativity and innovation in early professional practice*, «Innovation in Language Learning and Teaching», vol. 13 n.1, 2019, pp. 17-30. Citazione a p. 21.

⁵³ «Built up from the ideas, negotiations and responses of participants in order to foster social interaction and linguistic development». SHIN-MEI KAO, CECILY O'NEILL, *Words Into Worlds [...]*, cit., p. x.

⁵⁴ JENNIFER WOOD SHAND, *The Use of Drama to Reduce Anxiety [...]*, cit., pp. 63-69.

⁵⁵ ERICA C. PIAZZOLI, *Engagement as Perception-in-Action in Process Drama for Teaching and Learning Italian as a Second Language*, «International Journal of Language Studies», vol. 8, n. 2, 2014, pp. 91-116. Citazione a p. 92.

⁵⁶ «The “end product” of process drama, is always the experience itself and the reflection that it can generate». SHIN-MEI KAO, CECILY O'NEILL, *Words Into Worlds [...]*, cit., p. 12.

⁵⁷ SHIN-MEI KAO, CECILY O'NEILL, *Words Into Worlds [...]*, cit., p. 15.

Progetti a lungo termine come il *process drama* possono svolgersi in fasi predeterminate e strutturate. Tramite il Modello SAFARI concepito da Gabriele Czerny è possibile organizzare i laboratori lasciando abbastanza spazio a ogni passo per introdurre delle novità. L'acronimo SAFARI descrive i componenti singoli di questo modello: *Stoff* (materiale), *Auftakt* (preludio), *Figur* (personaggio), *Aktion* (azione), *Reflexion* (riflessione), *Inszenierung* (messa in scena).

In questo modello, la prima fase del progetto, il materiale, prevede che venga elaborato appunto il materiale su cui si baserà un laboratorio o un workshop. Non ha importanza il testo in sé, ma il contenuto: le idee e le tematiche del testo o di altri fonti sono il punto di partenza per nuove creazioni.⁵⁸ Il materiale di solito viene scelto dagli insegnanti o dal professionista di teatro che conduce il laboratorio, eventualmente adattato al livello di conoscenza della lingua dei partecipanti prima di presentarlo. Poi, proponendo il materiale, sono da chiarire eventuali strutture o parole sconosciute e i concetti chiave. L'istruttore deve assicurarsi che il materiale sia stato compreso da tutti partecipanti prima di proseguire con le fasi seguenti.

La fase successiva, il preludio, si svolge con il gruppo di partecipanti e ha lo scopo di introdurre i partecipanti nell'ambiente teatrale, sia all'inizio del laboratorio, sia per ogni nuovo incontro, lasciandosi alle spalle le preoccupazioni della vita quotidiana per concentrarsi solitamente sul lavoro scenico. Questa fase prevede diversi esercizi tramite i quali gli studenti possono esplorare il proprio corpo, interagire con il resto del gruppo dei partecipanti e arrivare nello spazio in cui si svolge il laboratorio. Tutti i sensi dovrebbero essere coinvolti per attivare la conoscenza di sé in relazione allo spazio e agli altri allievi.⁵⁹ Gli esercizi di riscaldamento possono essere individuali o di gruppo, per aiutare ad entrare nel contesto della lingua straniera. In modo particolare questa tipologia di esercizi permette alle persone più timide di sentirsi più a loro agio.⁶⁰

La fase successiva, il personaggio, prevede un lavoro sulle *dramatis personae*. Tornando al materiale di partenza si osservano le figure da rappresentare sia come protagonisti della vicenda, sia come essere sociali che sono in relazione le une con le altre. I partecipanti del laboratorio possono analizzare i personaggi, relazionarsi con loro e infine prestare loro il proprio corpo per renderli vivi. Si possono creare vari esercizi esplorando i personaggi, come, ad esempio, l'intervista con il personaggio, la scrittura di scene aggiuntive o immaginare il personaggio fuori contesto ipotizzando come reagirebbe in una situazione diversa da quella

⁵⁸ MIRONA STANESCU, *Theaterpädagogik: Das SAFARI-Modell von Gabriele Czerny*, «Neue Didaktik», n. 2, 2010, pp. 32-40. Citazione a p. 35.

⁵⁹ *Ivi*, p. 36.

⁶⁰ JENNIFER WOOD SHAND, *The Use of Drama to Reduce Anxiety [...]*, cit., pp. 50-51.

prevista dal copione.⁶¹ Il personaggio da interpretare può anche essere una sorta di “maschera” utile a superare le proprie insicurezze parlando un’altra lingua.⁶²

Il momento successivo previsto dal modello SAFARI è dedicato alle azioni, che si basano sui giochi di ruolo, improvvisazioni, e altri esercizi drammatici. Questa fase può includere metodologie di lavoro diverse, tutte però con il fine di esplorare le tematiche chiamate in causa tramite i personaggi. Le azioni possono essere composte da esercizi riguardanti aspetti diversi della lingua, ma soprattutto concentrati sull’uso della lingua straniera per far agire il proprio personaggio. Per esempio, in un laboratorio legato alle tematiche dei diritti di persone della comunità LGBTQ+, un’azione potrebbe essere un dibattito sulla questione di includere spazi *LGBTQ+-friendly* nel nuovo centro culturale. A tale dibattito partecipano tutti i personaggi su cui si è lavorato (ad esempio, attivisti, politici, cittadini con opinioni diverse) e cerca di far sentire la voce di tutti. I partecipanti rappresentano i loro personaggi e la loro azione consiste nel dialogare e discutere per raggiungere delle soluzioni o dei compromessi.

Verso la fine del progetto si colloca la fase della riflessione, nella quale si riserva del tempo per meditare su come si è sviluppato il lavoro, sull’esperienza personale, sullo spazio estetico e sociale.⁶³ Qui i partecipanti possono scambiare le impressioni del laboratorio e valutare quali azioni hanno avuto più o meno successo o che esercizi sono stati più utili per l’apprendimento linguistico. La riflessione non è solo utile per gli studenti che possono assimilare le nuove esperienze, ma anche per l’istruttore che può adattare progetti futuri secondo il *feedback* ricevuto.

L’ultima fase del modello SAFARI, la messinscena, è opzionale e nel *process drama* di solito non è presente. Quando si usano approcci diversi, per esempio il *devising*, l’allestimento può essere un punto d’arrivo tangibile per finalizzare il progetto. Basandosi sempre sui personaggi e le tematiche individuate, e tramite improvvisazioni e ripetizioni, una situazione teatrale si può progressivamente fissare nella memoria, creando così scene ripetibili.⁶⁴ La messa in scena prevede la dimostrazione del lavoro compiuto, includendo l’apprendimento del materiale, la trasformazione del partecipante nel personaggio, lo sviluppo dell’*ensemble* e la produzione del lavoro artistico e creativo.⁶⁵

⁶¹ LAURA COLANGELO, COLLEEN RYAN-SCHEUTZ, *Theater Texts and Techniques in the High School Classroom*, in NICOLETTA MARINI MAIO, COLLEEN RYAN SCHEUTZ, *Set the stage! Teaching Italian through Theater*. cit., pp. 144-168. Citazione a p. 159.

⁶² JENNIFER WOOD SHAND, *The Use of Drama to Reduce Anxiety [...]*, cit., p. 64.

⁶³ MIRONA STANESCU, *Theaterpädagogik: Das SAFARI-Modell von Gabriele Czerny*, cit., p. 39.

⁶⁴ GABRIELE CZERNY, *Theaterpädagogik – Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, Wißner Verlag, Augsburg, 2004, p. 173.

⁶⁵ MIRONA STANESCU, *Theaterpädagogik: Das SAFARI-Modell von Gabriele Czerny*, cit., p. 39.

È difficile misurare quanto esattamente il teatro possa contribuire alla conoscenza delle lingue straniere, ma è chiaro che «gli approcci teatrali orientati al processo promuovono l'apprendimento intrinseco». ⁶⁶ Gli studenti possono costruire una comunità nel loro gruppo teatrale e ottenere una nuova prospettiva sull'apprendimento delle lingue che può stimolarne la motivazione. Possono scoprire il valore del collettivo educativo, crescere emotivamente e quindi scoprire e sviluppare il loro pieno potenziale di apprendimento. ⁶⁷ I contributi che l'uso del teatro può fornire a una classe sono diversi: cambiamenti nel clima del gruppo, il rafforzamento della fiducia nella comunicazione orale, la creazione di opportunità per l'espressione di sé, la discussione e la valutazione delle relazioni insegnante-studente e studente-studente e l'esplorazione delle strategie comunicative degli studenti, ad esempio l'uso del linguaggio del corpo, della scrittura o del disegno per farsi capire: ⁶⁸

Le forme dinamiche, i temi e l'atmosfera creati nel *process drama* funzionano, collettivamente, come potenti attivatori, che incoraggiano gli studenti a condividere e riflettere sulla loro esperienza e quindi promuovono una maggiore interazione interpersonale rispetto alle attività in classe più tradizionali. ⁶⁹

Inoltre, attraverso queste diverse attività ed esercizi di gruppo, gli studenti sviluppano un senso più pieno delle persone, delle culture e delle società esistenti al di fuori della classe.

Si possono anche esplorare le commistioni tra la messa in scena tradizionale di un'opera teatrale e la drammaturgia di processo, nonché gli esercizi e i passi più utili per concettualizzare un progetto teatrale. Un esempio è l'E Theater, un progetto dell'Universidad Nacional de Colombia che promuove la pratica della lingua inglese. Gli spettacoli vengono messi in scena con una frequenza semestrale o annuale. Il lavoro teatrale è guidato da un regista teatrale e da un professionista della lingua. ⁷⁰ L'E Theater opera in quattro fasi principali, che possono essere generalizzate anche come linee guida per altri progetti teatrali che si sviluppano intorno a un'opera e all'eventuale messa in scena di uno spettacolo. La prima fase è quella della formazione teatrale, in cui i partecipanti al laboratorio hanno l'opportunità di provare diversi esercizi del mondo della drammaturgia. La seconda fase ruota attorno ai membri del laboratorio, che scelgono, discutono e contestualizzano lo spettacolo da mettere in scena e valutano le

⁶⁶ «Process-oriented drama approaches promote intrinsic learning». SHIN-MEI KAO, CECILY O'NEILL, *Words Into Worlds [...]*, cit., p. 81.

⁶⁷ *Ivi*, pp. 81-82.

⁶⁸ *Ivi*, p. 88.

⁶⁹ «The dynamic forms, themes and atmosphere created in the process drama function together as powerful activators, which encourage the learners to share and reflect upon their experience and thus promote more interpersonal interaction than in more traditional classroom activities». *Ivi*, p. 114.

⁷⁰ EVELYN GUALDRON, EDNA CASTILLO, *Theater for Language Teaching and Learning [...]*, cit., p. 212.

diverse proposte. Questo momento comprende anche l'assegnazione delle parti. In questa fase, può avvenire che gli studenti scelgano il personaggio che preferiscono o che la distribuzione delle parti sia stabilita tramite la decisione finale del regista. I criteri di selezione non includono solo le abilità linguistiche (fluidità nella lingua e pronuncia chiara), ma anche le caratteristiche paralinguistiche (tono, produzione e ritmo della voce, espressione delle emozioni), le caratteristiche extralinguistiche (linguaggio del corpo, gesti e movimenti) e le abilità recitative.⁷¹ In seguito, il pezzo letterario viene adattato dai membri del gruppo teatrale e si svolgono le prove. Infine, lo spettacolo viene assemblato e presentato al pubblico. La fase finale comprende anche la «riflessione linguistica sul processo».⁷² Tuttavia, si potrebbe aggiungere una quinta fase, quella successiva all'esibizione, che includerebbe la riflessione, poiché il lavoro cognitivo non termina con il sipario finale.

La messa in scena di un'opera teatrale è uno strumento efficace secondo la formula $i+1$ di Krashen. Giacché il testo è stato scritto per delle persone madrelingua (a meno che non sia stato composto appositamente per un ambiente di lingua straniera), il dialogo includerà sicuramente caratteristiche linguistiche che potrebbero essere nuove per l'apprendente o per le quali è necessario fare pratica. Si può andare dal semplice vocabolario alla sintassi più complessa o ai colloquialismi di un particolare contesto culturale. L'input, cioè il testo teatrale, deve essere comprensibile per non scoraggiare l'allievo, ma sufficientemente stimolante per essere educativo e incentivare il miglioramento della lingua. Pertanto, i testi devono essere scelti con cura dai facilitatori dei laboratori per soddisfare queste linee guida.

L'insegnamento e l'apprendimento dovrebbero sempre includere un aspetto culturale del paese o della comunità in cui si parla la lingua e la conoscenza culturale e la comunicazione interculturale dovrebbero essere incoraggiate.⁷³ Lavorare con un'opera teatrale pubblicata, scritta da un autore noto di un paese in cui si parla la lingua studiata, può contribuire all'apprendimento culturale e aiutare gli studenti a familiarizzare con la letteratura del paese. Quando si sceglie un'opera teatrale, la cosa più importante da tenere in mente è il potenziale cast e dunque, innanzitutto, il numero di partecipanti e il livello linguistico e, in secondo luogo, l'età, il sesso o le abilità speciali che potrebbero essere richieste. Tuttavia, i requisiti di età e di genere devono spesso essere adattati, poiché la maggior parte delle opere teatrali (soprattutto

⁷¹ SALVATORE BANCHERI, *The Theatrical Workshop in the Italian Curriculum*, in NICOLETTA MARINI MAIO, COLLEEN RYAN SCHEUTZ, *Set the stage! Teaching Italian through Theater*, cit., pp. 83-113. Citazione a p. 98.

⁷² «Linguistic reflection upon the process». EVELYN GUALDRON, EDNA CASTILLO, *Theater for Language Teaching and Learning [...]*, cit., pp. 215, 223.

⁷³ FRANCESCA SAVOIA, *Teaching Italian language, literature, and culture through performance: The Italian theatrical workshop*, cit., p. 509.

se tratte da un repertorio tradizionale come le opere shakespeariane o la Commedia dell'Arte) prevede una maggioranza di parti maschili, che non corrispondono necessariamente al genere degli studenti dei dipartimenti universitari di lingua e di teatro, a prevalenza femminile. In generale, i cast possono essere flessibili quando – come spesso accade – il numero dei personaggi non corrisponde a quello degli interpreti a disposizione. Diverse figure minori possono essere assegnate a un solo attore, oppure una parte più consistente può essere distribuita fra più persone per ottenere una distribuzione più equilibrata delle battute. Da considerare sono anche la durata dello spettacolo (che può essere modificata) e i diritti d'autore disponibili.⁷⁴

Considerando la messa in scena di uno spettacolo, alcune cose saranno organizzate in modo diverso rispetto al *process drama*. In primo luogo, gli studenti tenderanno ad avere una visione più chiara degli obiettivi del programma e un risultato finale tangibile. Le ore del laboratorio potrebbero essere impostate in modo diverso per procedere con le prove di ogni scena dello spettacolo in maniera efficiente. Le prove di uno spettacolo teatrale possono essere più restrittive rispetto agli esercizi di drammatizzazione creativa libera; tuttavia, lo spettacolo a cui si lavora può essere un fattore motivante e fornire un profilo preciso di ciò che è stato completato e di ciò che deve essere raggiunto. Invece di utilizzare solo le tecniche drammatiche per migliorare le loro competenze linguistiche, gli studenti dovranno anche esercitarsi nella recitazione e prepararsi per una rappresentazione teatrale. Per esempio, «siccome la paura del palcoscenico è un ostacolo concreto che può interferire (e interferisce) con le performance degli studenti, l'istruttore deve richiedere agli studenti che sia il volume della voce, sia l'intensità dei movimenti corporei siano almeno un grado sopra la “normalità”». ⁷⁵

Nel processo di lavoro dal copione fino alla messa in scena, gli studenti non si esercitano solo a parlare nella lingua che studiano, ma possono approfittare degli esercizi per mettere alla prova tutte e quattro le abilità primarie. Gualdron e Castillo elencano una vasta gamma di attività che possono essere incorporate nei laboratori teatrali e che sono utili in termini di

⁷⁴ WILLIAM VON WATSON, *Text Selection: A Few Criteria*, in NICOLETTA MARINI MAIO, COLLEEN RYAN SCHEUTZ, *Set the stage! Teaching Italian through Theater*, cit., pp. 323-330. Citazione a pp. 323-324, LAURA COLANGELO, “It’s Showtime!” *A Concise Guide to Italian Theatre Production for New Directors*, in NICOLETTA MARINI MAIO, COLLEEN RYAN SCHEUTZ, *Set the stage! Teaching Italian through Theater*, cit., pp. 350-113. Citazione a p. 354.

⁷⁵ «Since stage fright is a concrete obstacle that can and will interfere with students’ performances, the instructor must require of students that both the volume of their voices and the intensity of their bodily movements be at least one degree above “normal”». ANTONELLA DEL FATTORE-OLSON, *Community, Culture and Body Language: Staging the Female Voice in the Italian Drama Workshop*, in NICOLETTA MARINI MAIO, COLLEEN RYAN SCHEUTZ, *Set the stage! Teaching Italian through Theater*, cit., pp. 266-113. Citazione a p. 281.

miglioramento della lingua. Queste includono tutti gli aspetti dell'apprendimento linguistico, dal parlato al vocabolario, fino a includere le categorie “filtro affettivo” e “cognizione”:⁷⁶

| | |
|--------------------|--|
| Parlare | Ripetere il copione più volte; Discussioni all'interno del gruppo; Creare sketch e presentarli davanti ai compagni; Esercizi di pronuncia; Monologhi; Improvvisazione; Audizioni. |
| Scrittura | Revisioni e correzioni del copione; Scrivere un testo proprio (dialogo, analisi o riflessione); Adattare un testo non teatrale per lo spettacolo; Pubblicità per lo spettacolo. |
| Lettura | Lettura dei copioni; Comprensione dei testi; Lettura di testi legati alla tematica, all'autore o allo spettacolo. |
| Ascolto | Interazione con gli altri; Prove in generale; Ascolto attivo degli altri; Sentire gli altri recitare. |
| Vocabolario | Lettura delle diverse opere teatrali o letterarie; Studio e comprensione approfondita dei copioni; Necessità di comprendere le parole che ascoltiamo, per dare loro un senso; Chiarimenti sulle situazioni e sul contesto; Esercizi specifici sul vocabolario. |
| Filtro affettivo | Doversi esporre di fronte a un pubblico; Parlare in pubblico; Esercizi teatrali per favorire le espressioni dei partecipanti; Esercizi di interazione e di confronto; Esercizi per conoscere meglio i compagni di classe. |
| Cognitivo | Ricordare il copione con espressioni corporali; Tutti gli esercizi di spazio e movimento; Esercizi di concentrazione; Esercizi di agilità e espressione del corpo. |
| Attività culturali | Avere un contatto con gli aspetti della cultura presenti nello spettacolo teatrale; Opere scritte originariamente nella lingua di arrivo; studiare la storia o il contesto delle opere letterarie; osservare i personaggi nel loro contesto storico e culturale. |

La messa in scena di uno spettacolo ha anche un altro vantaggio, rispetto alle modalità di lavoro a breve termine: l'aspetto della memoria. L'apprendimento mnemonico viene agevolato e la memoria migliorata e rafforzata preparandosi per lo spettacolo. Secondo Ballestracci

⁷⁶ EVELYN GUALDRON, EDNA CASTILLO, *Theater for Language Teaching and Learning [...]*, cit., p. 217-219.

la memoria costituisce un fattore fondamentale per l'apprendimento linguistico. Imparare a memoria, metodo basilare della didattica tradizionale, con l'avvento dei metodi pragmatici è stato (quasi) completamente eliminato. Sarebbe però opportuno chiedersi se di tanto in tanto anche questo metodo non possa essere utilizzato per agevolare l'interiorizzazione di strutture autentiche e lo sviluppo stesso della memoria.⁷⁷

Certamente gli studenti si concentrano innanzitutto sulla memorizzazione della propria parte, tuttavia, con il progredire delle prove, anche chi deve interpretare parti minori impara gradualmente le battute dagli altri attori, abituandosi ad ascoltarle durante le prove, e alla fine l'intero copione viene memorizzato da ogni membro del cast,⁷⁸ con un vantaggio che si riversa anche sul fronte linguistico: «La memorizzazione delle battute e la relativa concettualizzazione delle regole grammaticali possono rafforzare l'accuratezza linguistica degli studenti, e l'aggiunta di gesti per accompagnare le battute aiuta il processo di memorizzazione e chiarisce il significato della battuta».⁷⁹

Un'altra questione che si pone quando si progetta di mettere in scena uno spettacolo interamente in lingua straniera è se fornire i sovratitoli per il pubblico che potrebbe non essere necessariamente in grado di comprendere la lingua dello spettacolo. Questo può essere un compito che richiede molto tempo e quindi dovrebbe essere deciso all'inizio del laboratorio o almeno con largo anticipo rispetto allo spettacolo. Da considerare sono anche le possibilità tecniche del posto in cui vengono messi in scena gli spettacoli. Per i sovratitoli degli spettacoli non professionali di solito si usa un proiettore, quindi bisogna assicurarsi che sia a disposizione e che vi sia anche uno spazio adeguato alla proiezione. Se esiste una collaborazione con un teatro che ha a disposizione questi apparecchi, si può considerare l'inserimento dei sovratitoli. Altrimenti sarebbe meglio concentrarsi sul lavoro scenico, perché cercare di organizzare la tecnologia mancante potrebbe chiedere troppo tempo e un eccessivo esborso finanziario.

La sovratitolazione dell'intera opera è un processo lungo, ma potrebbe fornire un'ulteriore pratica linguistica e rafforzare la comprensione del testo o aiutarne la memorizzazione. La traduzione e la scrittura sono state finora assenti dai corsi di teatro, ma se

⁷⁷ SABRINA BALLESTRACCI, *L'apprendimento guidato del tedesco L2*, cit., p. 167.

⁷⁸ SALVATORE BANCHERI, *The Theatrical Workshop in the Italian Curriculum*, in NICOLETTA MARINI MAIO, COLLEEN RYAN SCHEUTZ, *Set the stage! Teaching Italian through Theater*. cit., pp. 83-113. Citazione a p. 107.

⁷⁹ «The memorization of lines and accompanying conceptualization of grammatical rules can reinforce students' linguistic accuracy, and the addition of gestures to accompany the lines helps the memorization process, as well as clarifies the meaning of the line». ANTONELLA DEL FATTORE-OLSON, *Community, Culture and Body Language: Staging the Female Voice in the Italian Drama Workshop*, in NICOLETTA MARINI MAIO, COLLEEN RYAN SCHEUTZ, *Set the stage! Teaching Italian through Theater*. cit., pp. 267-290. Citazione a p. 282.

tutte e quattro le abilità primarie dovessero essere incluse, questo potrebbe essere un compito utile da considerare. La fornitura di sovratitoli può anche portare a un pubblico più ampio e quindi potrebbe aumentare la motivazione degli studenti.⁸⁰ Per ridurre la quantità di lavoro è anche possibile riassumere i dialoghi e le azioni sceniche in brevi frasi che possono essere proiettate prima, dopo o durante le scene per aiutare gli spettatori che non parlano la lingua dell'opera a seguire la vicenda. In caso di assenza di un proiettore, di una persona responsabile che si occupi di questo compito o di vincoli di tempo, si può preparare un'introduzione all'inizio dello spettacolo che spieghi una parte della narrazione ed i personaggi principali o stampare un programma scritto nella lingua parlata dal pubblico. Queste alternative alla sovratitolazione hanno il vantaggio di non richiedere delle competenze tecniche e di non distrarre il pubblico dalla azione scenica. Inoltre, la scenografia non viene compromessa per lasciare spazio a uno schermo per le proiezioni dei sovratitoli e il lavoro degli studenti durante il laboratorio può concentrarsi sullo sviluppo dei personaggi, la memorizzazione delle battute e lo studio delle azioni sceniche.

Nonostante le esperienze positive in questo contesto con un approccio interdisciplinare, gli studenti possono trovare alcune sfide personali da affrontare. Tra queste, confrontarsi con un pubblico, al contempo recitando in una lingua straniera, improvvisare con capacità linguistiche limitate, imparare o memorizzare i testi; ma anche sfide legate al teatro, come creare il personaggio usando adeguatamente il proprio corpo, adattare le storie proposte per il pubblico o confrontarsi con uno sguardo esterno.⁸¹

Le sfide che si devono affrontare con l'uso del teatro come strumento di insegnamento delle lingue straniere sono le stesse che sono state delineate nel secondo capitolo riguardo ai problemi di realizzazione dei progetti di teatro e di teatro per l'educazione. Concentrandosi sull'insegnamento linguistico, ci sono questioni specifiche da considerare che si applicano solo a questo campo. Un fattore chiave è la competenza linguistica. Mentre alcuni giochi del repertorio teatrale o esercizi di movimento possono essere utili anche per studenti con un livello elementare della lingua studiata, i progetti di teatro processuale e la messa in scena di opere teatrali richiedono un livello intermedio per poter seguire le lezioni, comprendere gli input e partecipare attivamente: «Gli insegnanti di lingue sono spesso scettici riguardo alla capacità degli studenti di impegnarsi in un dramma complesso con un linguaggio limitato. La chiave per un'implementazione di successo sta quindi nel far coincidere i requisiti linguistici del dramma

⁸⁰ NICOLETTA MARINI MAIO, *English Translations and Surtitles for the Public Performance: Rationale and Practicalities*, in NICOLETTA MARINI MAIO, COLLEEN RYAN SCHEUTZ, *Set the stage! Teaching Italian through Theater*, cit. pp. 342-350. Citazione a p. 342.

⁸¹ EVELYN GUALDRON, EDNA CASTILLO, *Theater for Language Teaching and Learning [...]*, cit., p. 222.

con le conoscenze e le abilità pregresse degli studenti». ⁸² È stato riscontrato che gli studenti con un'elevata competenza linguistica precedente migliorano meno, il che può essere considerato naturale in quanto c'è meno margine di miglioramento. Tuttavia, avere studenti di livelli linguistici molto diversi nello stesso gruppo significa che il ritmo deve essere adattato a tutti e il processo teatrale potrebbe essere rallentato dai parlanti meno fluenti o da quelli con maggiori difficoltà di comprensione.

Se il progetto teatrale ha come prospettiva finale l'allestimento di uno spettacolo, questo può anche causare tensione e stress all'interno del gruppo o per i singoli membri del gruppo. Ciò può in qualche modo favorire l'aspetto dell'apprendimento linguistico quando gli studenti sono desiderosi di fare bene e di prepararsi per lo spettacolo. Tuttavia, se il laboratorio sembra accumulare molto lavoro verso la fine e se i preparativi devono essere fatti o le cose aggiustate "all'ultimo minuto", questo può causare frustrazione o panico che possono influenzare negativamente l'intera esperienza. Uno dei punti principali per cui il teatro può essere utile nell'apprendimento delle lingue è che fornisce un'atmosfera positiva e sicura; se questo non viene più dato, a causa di una grande quantità di stress, il teatro diventa solo un altro compito che gli studenti sono obbligati a fare. Pertanto, occorre prestare molta attenzione a non mettere troppa pressione sulla *performance* finale. ⁸³

⁸² «Language teachers are often sceptical regarding the ability of learners to engage in a complex drama with limited language. The key to successful implementation therefore lies in matching the linguistic demands of the drama with the prior knowledge and abilities of the students». BETHAN HULSE, ALLAN OWENS, *Process drama as a tool for teaching modern languages [...]*, cit., p. 22.

⁸³ EVELYN GUALDRON, EDNA CASTILLO, *Theater for Language Teaching and Learning [...]*, cit., p. 220.

Capitolo 4

La semiotica teatrale

Quando si studia una lingua, spesso ci si concentra sul modo corretto di esprimersi. Tuttavia, è necessario notare che una conversazione tra parlanti di una lingua è tutt'altro che grammaticalmente corretta e priva di errori.¹ La comunicazione va ben oltre la semplice espressione verbale corretta e il teatro può aiutare a mostrare agli studenti più modi di comunicare con gli altri e di trasmettere un certo messaggio o significato. La semiotica è «una scienza rivolta allo studio della produzione di significato nella società»² e comprende i processi di significazione e di comunicazione. La semiotica teatrale evidenzia i modi in cui il dramma, le opere teatrali letterarie e tutte le parti di una produzione teatrale possono avere un significato. Pertanto, analizzando la semiotica scopriremo quali parti del teatro possono creare significato e in che modo lo fanno. Studiando in quali modi il significato può essere evocato, si possono anche mettere a fuoco in maniera più completa gli strumenti che il teatro può offrire ai fini dell'apprendimento delle lingue. Lo «scopo principale dell'uso del teatro in una lingua straniera è quello di enfatizzare il “significato”»³ e la semiotica ci permette di osservare da vicino le fasi di creazione di uno spettacolo a partire dal testo e come il significato prenda forma attraverso i vari sistemi di segni del teatro. La semiotica teatrale ci presenta un'analisi delle possibilità di creazione del significato in un contesto teatrale, che ci aiuta a capire quali aree di un'opera drammatica possono essere più utili a sostegno dell'apprendimento delle lingue, poiché «è innegabile che le strutture giuste devono essere insegnate, ma ciò che è importante è insegnarle in modo significativo».⁴

«Sia che siamo coinvolti nella realizzazione del teatro, sia che andiamo a teatro come spettatori, l'utilità dell'approccio risiede nel suo potenziale di renderci più consapevoli di *come vengono realizzati* il dramma e il teatro».⁵ Pertanto, la semiotica teatrale può fornire non solo agli

¹ MADONNA STINSON, *Speaking in class: drama, talk and literacy*, relazione presentata alla *Drama in English Teaching: imagination, action and engagement Conference*, Sydney, October 2006, p. 7, disponibile al link [https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/2633/1/CRP27_04MS_Conf06\(DETC\)_Stinson.pdf](https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/2633/1/CRP27_04MS_Conf06(DETC)_Stinson.pdf), ultimo accesso: 27.10.2023.

² KEIR ELAM, *Semiotica del teatro*, Bologna, Il Mulino, 1988 p. 9.

³ «Main purpose of using drama in a foreign language is to emphasize “meaning”». BÜNYAMIN CELIK, *The Role of Drama in Foreign Language Teaching*, cit., p. 113.

⁴ «It is undeniable that the right structures need to be taught, but what is important is to teach them in a meaningful way». *Ibidem*.

⁵ «Whether we are involved in the making of theatre or whether we go to the theatre as spectators, the usefulness of the approach lies in its potential to make us more aware of *how* drama and theatre *are made*». ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System. A Semiotics of Text and Performance*, London, Routledge, 1991, p. 5.

studenti di lingue maggiori approfondimenti su come funziona la comunicazione in uno specifico sistema di segni artistici e su come applicare la lingua studiata all'interno di esso, ma anche agli insegnanti una guida passo-passo per identificare gli aspetti ai quali prestare maggiore attenzione.

Nel 1931 nasce la semiotica teatrale con gli strutturalisti della scuola di Praga e la pubblicazione dei primi testi pubblicati sull'argomento. Il loro primo principio, enunciato da Jiří Veltruský, è che «tutto ciò che è su un palcoscenico è un segno».⁶ «Leggere i segni è il modo in cui ci proponiamo di dare un senso al mondo»⁷ e nel contesto del teatro tutto ciò che viene presentato al pubblico all'interno della cornice teatrale è considerato un segno teatrale. La scuola di Praga non identifica e descrive solo i segni, ma attribuisce loro anche una funzione individuale, un processo in cui è importante notare che gli oggetti acquisiscono caratteristiche o qualità specifiche sul palcoscenico che non hanno nella vita reale.⁸ La semiotica teatrale non può quindi essere equiparata alla semiotica applicabile al mondo reale, anche se vi sono forti influenze. I principi della scuola di Praga sono stati riaffermati nel corso della seconda metà del XX secolo, ad esempio da Kowzan nel 1968, che ha affermato che «tutto è segno in una presentazione teatrale».⁹ La semiotica teatrale, come disciplina, si è poi sviluppata in maniera sensibile nei decenni degli anni Ottanta e Novanta, quando sono stati pubblicati molti scritti sull'argomento da vari studiosi. È stata a lungo una forma d'avanguardia di analisi teatrale, alla ricerca di modelli ideali di teatralità e di un'alleanza tra teoria e pratica.¹⁰

Esistono quattro fasi di codifica e decodifica¹¹:

1. Il drammaturgo codifica un testo utilizzato come "progetto per la produzione teatrale".
2. Il regista decodifica il testo codificato dal suo autore per lavorare sulle opzioni della messa in scena.
3. Lo scenografo ricodifica il testo in collaborazione con il regista in base alla specifica messa in scena. Ogni designer (ad esempio, di costumi o di luci) comunica con gli altri per far sì che la propria codifica funzioni bene sul palco.
4. Infine, lo spettatore decodifica la produzione. La dimensione visiva ha una grande importanza. La produzione va oltre la parte testuale, che per tanti spettacoli presenta il

⁶ «All that is on a stage is a sign». JIŘI VELTRUSKÝ, *Man and Object in the Theatre*, in PAUL L. GARVIN (edited by), *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure and Style*, Washington, Georgetown University Press, 1964, pp. 83-91. Citazione a p. 84.

⁷ «Reading signs is the way in which we set about making sense of the world». ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System [...]*, cit., p. 99.

⁸ KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, 2. ed. London, New York, Taylor & Francis, 2002, p. 5.

⁹ TADEUSZ KOWZAN, *Il segno nel teatro*, «Diogene», 1968, n. 61, pp. 52-80. Citazione a p. 57.

¹⁰ KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, cit., p. 200.

¹¹ ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System [...]*, cit., p. 142.

punto di partenza, e la transcodifica in immagini e audio. Nel caso delle messe in scena che si basano su un testo drammatico, ovvero su un copione scritto, lo spettatore non è esposto a quello, ma alla interpretazione audiovisiva codificata dagli artisti teatrali, il quale può interpretare. Questo ultimo passo è diverso per ogni spettatore e ognuno può avere la propria decodifica personale dello spettacolo.

Per decifrare le fasi di codifica e decodifica, o anche di semplice decodifica per il pubblico, è necessaria una “lingua franca”.¹² Questo non si riferisce strettamente alla stessa lingua che deve essere parlata da tutte le parti, ma anche alle stesse idee e concetti visivi per la messa in scena. Ad esempio, se una commedia di Goldoni è messa in scena nella tradizione della Commedia dell'Arte per segnalare il rapporto dell'autore con la tradizione che vuole superare, il responsabile della creazione delle maschere deve comunicare la sua idea al costumista per creare uno stile coerente e l'ufficio stampa ha il compito di informare il pubblico in merito ai contenuti dello spettacolo al pubblico di riferimento, evitando di creare in esso aspettative sbagliate.

Dal punto di vista comunicativo, la semiotica comporta l'interazione tra tre componenti: «un veicolo-segno o significante, un *designatum* o ciò a cui il segno o il significato si riferisce, e un interprete che interpreta questo significante e lo percepisce come segno».¹³ Questa "concettualizzazione triadica" del segno, dell'oggetto che rappresenta e dell'interpretante si ritrova anche nel teatro.

Per spiegare le diverse funzioni del segno, il «padre fondatore della moderna teoria semiotica»,¹⁴ Charles S. Peirce, ha stabilito la tripartizione delle funzioni segniche¹⁵ affermando che un segno può essere diviso in tre categorie: l'icona, l'indice e il simbolo:

- Icona: il principio che identifica l'icona è la similitudine. Un'icona rappresenta un oggetto principalmente per somiglianza e per legge generale, come ad esempio la pittura o la fotografia; esistono tre sottoclassi dell'icona: l'immagine, il diagramma e la metafora; «le icone funzionano secondo un codice sociale», non esistono in un vuoto culturale.¹⁶ Nel teatro, il corpo in scena è usato come icona: l'attore indica il personaggio rappresentato attraverso di esso. Anche i gesti possono essere icone, ad esempio quando vengono utilizzati per descrivere oggetti assenti dalla scena.¹⁷ La

¹² *Ivi*, p. 145.

¹³ «A sign-vehicle or signifier, a designatum or that to which the sign or signified refers, and an interpreter that interprets this signifier and perceives it as a sign». FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics: Text and Staging in Modern Theatre*, Frankfurt, Vervuert Verlag, 1995, pp. 63-64.

¹⁴ «Founding father of modern semiotic theory». KEIR ELAM, *Semiotics of theatre and drama*, cit., pp. 18-19.

¹⁵ KEIR ELAM, *Semiotica del teatro*, cit., p. 28.

¹⁶ «Icons work according to a social code». FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 76.

¹⁷ *Ivi*, p. 77.

parola stessa è considerata un'icona cruciale nell'ambito del teatro «per la sua capacità di iconizzare e di “narrare” una storia».¹⁸

- **Indice:** i segni classificati come indice sono causalmente connessi agli oggetti che rappresentano, fisicamente o per contiguità. Un indice è collegato in quanto influenzato dall'oggetto, ad esempio il bussare alla porta è un indice della presenza di qualcuno all'esterno o gli abiti specifici della professione di qualcuno indicano il lavoro di un personaggio. Un indice è «fisicamente legato all'oggetto che rappresenta».¹⁹
- **Simbolo:** nel caso di un simbolo, non c'è un legame fisico con gli oggetti che indica, ma un'associazione di idee come un segno linguistico o la colomba come segno di pace. I simboli hanno bisogno della volontà dell'interprete per essere interpretati,²⁰ altrimenti il simbolo perde il suo significato. I simboli sono culturalmente codificati, la relazione tra il simbolo e l'oggetto da esso simboleggiato è arbitraria e condivisa da uno specifico gruppo (culturale).²¹

«Tutto ciò che è in scena non è considerato reale (nonostante le sue qualità materiali), ma piuttosto come un segno che si riferisce alla realtà».²² I segni possono avere un significato sociale arbitrario, ma anche un'interpretazione individuale.²³ Vedere un simbolo in scena, ad esempio un bastone da passeggio per indicare la vecchietta di un personaggio, può essere interpretato in questo modo diretto “bastone da passeggio = vecchietta”, ma un individuo potrebbe avere una connotazione personale, ad esempio ricordando i propri nonni che potrebbero aver usato un bastone da passeggio.

4.1 Il testo drammatico

Nell'ambito della semiotica teatrale esiste una differenziazione tra teatro e dramma. Il teatro «si riferisce al complesso fenomeno associato alla transazione attore-pubblico», mentre il dramma è definito come una «modalità di *fiction* destinata alla rappresentazione scenica».²⁴ In questa duplice funzione di “testo” o copione e di “*performance*” o messa in scena, si manifesta un

¹⁸ «Because of its capacity to iconize as well as to “narrate” a story». *Ivi*, p. 79.

¹⁹ «Physically linked to the object it represents». *Ivi*, p. 75.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 84.

²² «Everything on-stage is not considered real (despite its material qualities) but is considered, rather, as a sign that refers to reality». *Ivi*, p. 88.

²³ *Ivi*, p. 87.

²⁴ KEIR ELAM, *Semiotica del teatro*, cit., p. 10.

rapporto intertestuale.²⁵ Al testo drammatico può essere assegnata una doppia funzione: quella “pre-testuale” come istruzione per il regista e gli attori codificata dall'autore e poi quella “post-testuale” dedicata alla comunicazione al pubblico, la messa in scena per lo spettatore.²⁶

Dato che «il linguaggio è il sistema di segni con cui le persone mediano e organizzano il mondo»,²⁷ è fondamentale dare spazio all'analisi della parte linguistica di un testo teatrale. I segni nel teatro possono essere molto semplici o molto complessi. In quest'ultimo caso, sono inclusi anche quelli di natura linguistica: «Una lingua è in realtà un *complesso* di codici che vanno dalle regole di correlazione denotative alle regole dialettali, paralinguistiche, retoriche, pragmatiche e contestuali, le quali formano tutte la rete di costrizioni che regolano gli enunciati e i loro significati».²⁸

Gli enunciati linguistici sono importanti per il modo in cui vengono rappresentati,²⁹ ossia non solo per quanto riguarda gli aspetti linguistici che sono responsabili della creazione del significato, ma forse ancor di più per quanto riguarda l'aspetto pragmatico e il modo in cui si dice ciò che si dice. Il palcoscenico teatrale richiede un linguaggio “artistico” in contrapposizione a quello “ordinario” (soprattutto, ad esempio, nelle tragedie classiche) e la lingua parlata dai personaggi in scena è un significante del loro status nel mondo drammatico.³⁰ Il registro della lingua parlata dai personaggi dipende dal ruolo che questi assumono nel mondo drammatico e dal loro contesto socioculturale e storico. Ad esempio, un monarca del XVI secolo parlerà in modo molto diverso da un personaggio di classe inferiore dello stesso periodo o da un personaggio contemporaneo. Allo stesso tempo, il linguaggio del mondo drammatico e quindi dell'opera è creato dal drammaturgo. È possibile che egli semplifichi o adatti il linguaggio parlato per attirare il pubblico moderno o per veicolare determinati significati. Ad esempio, una storia può essere ancora ambientata nell'epoca elisabettiana, ma i personaggi possono parlare in un linguaggio moderno. Le differenze di classe possono ancora essere distinte da un registro che è presente anche nel modo in cui comunichiamo oggi. L'epoca, d'altro canto, può essere significata in molti modi diversi dalla lingua, in particolare dalle varie opzioni di messa in scena.

Guardando un testo drammatico, bisogna prestare attenzione alle “caratteristiche paralinguistiche”. Tali tratti includono la “punteggiatura” vocale, come la regolazione dell'articolazione, dell'intonazione, del tempo, del volume, della risonanza, del controllo del ritmo,

²⁵ KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, cit., p. 191, ROBERTO CANZIANI, *Il Dramma e lo Spettacolo: percorso e congiunzioni teoriche di semiotica teatrale*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1984, p. 15.

²⁶ ROBERTO CANZIANI, *Il Dramma e lo Spettacolo [...]*, cit., p. 26.

²⁷ ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System [...]*, cit., p. 6.

²⁸ KEIR ELAM, *Semiotica del teatro*, cit., p. 56.

²⁹ KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, cit., p. 20.

³⁰ ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System [...]*, cit., p. 58.

ecc. Questi non solo controllano il flusso di informazioni, ma massimizzano anche l'attenzione e il livello di comprensione del pubblico.³¹ Nel testo teatrale le caratteristiche paralinguistiche possono ad esempio essere indicate mediante la punteggiatura, per le pause, parole scritte in corsivo per una maggiore enfasi. I registi o gli attori spesso aggiungono alla rappresentazione le proprie caratteristiche o interpretazioni di quelle indicate dall'autore. «È proprio questo potere esecutivo, interpersonale, e sociale del linguaggio, il pragmatico “fare cose con le parole”, che è dominante nel dramma».³²

Si passa dal “*testo drammatico*” al “*testo spettacolare*” quando si aggiunge la dimensione della futura rappresentazione e si abbandona il solo scopo letterario.³³ Spesso nelle classi scolastiche che trattano un argomento drammatico si considera solo il testo drammatico e si trascura l'aspetto performativo. Gli studenti di solito studiano il teatro come una forma di letteratura e non hanno familiarità con le fasi successive della rappresentazione.

Avvicinandosi a un testo drammatico per una produzione teatrale, un regista ha tre opzioni: «accettazione, adattamento o rifiuto».³⁴ Il regista può decidere di seguire precisamente il copione e di apportare poche o nessuna modifica al testo e alle sue supposte intenzioni. Può scegliere la strada dell'adattamento, che prevede modifiche sostanziali all'opera letteraria originale, ad esempio con una nuova ambientazione o la modernizzazione di alcuni aspetti. Se si predilige la terza opzione, il testo originale viene in gran parte ignorato, ma il suo valore creativo viene utilizzato come ispirazione, ad esempio per creare una nuova storia a partire dai personaggi. Quando si tratta di mettere in scena opere teatrali in un contesto educativo, l'opzione dell'accettazione è la meno utilizzata per ragioni pratiche. Spesso le opere teatrali possono essere troppo lunghe o complesse per essere messe in scena da gruppi amatoriali, oppure l'istruttore vuole concedere una certa libertà di contributo artistico agli studenti per farli sentire più coinvolti nell'intero processo. Una scelta frequente negli adattamenti delle opere teatrali a un contesto amatoriale è quella di abbreviare i copioni. «I messaggi teatrali sono non-ridondanti nella misura in cui, anche dove l'informazione semantica è bassa, ciascun segnale ha (o dovrebbe avere) una giustificazione “estetica”, e la riduzione dei segnali altererà drasticamente il valore del testo e dei messaggi ostesi»,³⁵ quindi con tagli sostanziali dei testi teatrali il significato originale e i significanti del testo si perdono e lo spettacolo sarà automaticamente classificato come un adattamento.

³¹ KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, cit., p. 72.

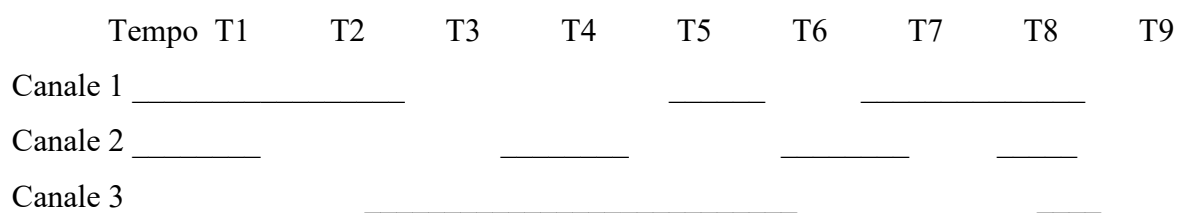
³² KEIR ELAM, *Semiotica del teatro*, cit., p. 163.

³³ ROBERTO CANZIANI, *Il Dramma e lo Spettacolo [...]*, cit., p. 15, FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 3.

³⁴ ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System [...]*, cit., p. 143.

³⁵ KEIR ELAM, *Semiotica del teatro*, cit., p. 50.

L'informazione teatrale è veicolata da una comunicazione multicanale e «diacronicamente - nel suo dispiegarsi temporale sulla scena – il testo è caratterizzato dalla *discontinuità* dei suoi vari livelli».³⁶ L'informazione in uno spettacolo teatrale «è solitamente presentata in modo discontinuo».³⁷ Ad esempio, il pubblico può essere introdotto all'ambientazione, ai personaggi principali e alle loro intenzioni durante la prima scena. Tuttavia, agli spettatori non vengono presentate tutte le informazioni che i personaggi conoscono. Questo serve a creare suspense e a coinvolgere lo spettatore, dato che nel corso dell'opera vengono rivelate sempre più informazioni. I diversi canali di informazione sono attivi in momenti diversi e con intensità diverse. Un canale può presentare una sottotrama o un personaggio che rivela informazioni al pubblico in un determinato momento. Questa può essere contemporanea o meno ad altre informazioni rivelate da altri personaggi. L'informazione multicanale potrebbe avere questo aspetto, con le linee che rappresentano le informazioni rilasciate al pubblico da diversi personaggi e linee di trama nel corso del tempo per tutta la durata dello spettacolo:³⁸



In questa visualizzazione, i diversi canali possono presentare, ad esempio, il canale audio-acustico, il canale visivo o anche i diversi personaggi dello spettacolo, che presentano informazioni allo spettatore.

Abbreviando i copioni di uno spettacolo, spesso si intensificano le informazioni con una riduzione del testo. È possibile eliminare le sottotrame dei personaggi, ma, qualora se ne vogliono mantenere le informazioni cruciali, queste devono essere riprese da altri canali informativi per trasmettere i messaggi chiave al pubblico. In una messa in scena teatrale, il discorso viene duplicato (ma può anche venire negato o messo in dubbio) da significanti visivi, in modo da evitare il più possibile l'ambiguità e chiarire il significato al pubblico.³⁹ Ciò è particolarmente importante quando si analizzano le opere teatrali che vengono non solo abbreviate, ma anche messe in scena

³⁶ *Ivi*, p. 51

³⁷ MICHEAL KIRBY, *Structural Analysis/Structural Theory*, «The Drama Review», n. 20, 1976, pp. 51-68. Citazione a p. 58.

³⁸ RAY L. BIRDWHISTELL, *Kinesics and Context: Essays on Body-Motion Communication*, Harmondsworth, Penguin, 1971, p. 117.

³⁹ FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 72.

in una lingua spesso non parlata dal pubblico, nel qual caso l'ambiguità o i fraintendimenti relativi alla partitura verbale possono essere più frequenti.

Durante il lavoro sul testo è necessario prestare attenzione anche alle didascalie. Queste possono essere implicite, ovvero, intradialogiche, per esempio la descrizione di un'ambientazione ("che freddo fuori") o di un'azione estranea al dialogo o commenti sull'aspetto dei personaggi ("hai delle scarpe nuove?") ed esplicite, cioè, indicazioni sceniche extradialogiche ad esempio l'indicazione di certe emozioni mentre un personaggio porta avanti un discorso o certi movimenti o reazioni di altri personaggi ("*Anna va da Bruno e gli mette una mano sulla spalla per confortarlo.*")⁴⁰ Le indicazioni sceniche extradialogiche costituiscono un "metadiscorso non verbale" e «possono essere viste come una delle forze principali che contribuiscono alla coesione del copione drammatico».⁴¹ Sono anche in grado di portare riferimenti o implicazioni che riguardano lo stile di rappresentazione o il tono dell'azione.⁴² «Le indicazioni sceniche possono esercitare funzioni tematiche o ideologiche e [...] migliorare la comprensione da parte dell'attore delle preoccupazioni tematiche o della risonanza sociale del testo specifico».⁴³ Se si svolge un'abbreviazione del testo alcune delle didascalie tagliate possono comunque rimanere valide. Per esempio, se un personaggio commenta sui vestiti esagerati di un secondo personaggio e questa battuta viene tagliata, non significa automaticamente che il costume debba essere diverso. Si includono comunque i vestiti particolari e invece delle battute si possono mostrare le reazioni in modo non-verbale, soprattutto con la mimica.

Oltre ai dialoghi dei personaggi e alle loro azioni descritte nelle indicazioni sceniche, il testo drammatico fa riferimento agli oggetti necessari durante le scene. Gli oggetti non devono necessariamente essere utilizzati per essere significativi, ma la loro presenza può essere semplicemente suggerita. Ad esempio, i giocattoli abbandonati possono indicare la presenza di un bambino, che vive nella casa, anche se può essere assente durante una certa scena. «Gli oggetti collocati sulla scena acquistano un significato maggiore che nel mondo quotidiano»⁴⁴ e «gli oggetti sulla scena, che hanno un ruolo di segni teatrali, acquistano nella rappresentazione aspetti, linee e particolarità che anche nella vita non hanno».⁴⁵ Gli oggetti e l'allestimento in scena possono essere

⁴⁰ ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System [...]*, cit., p. 123.

⁴¹ «Can be seen as one of the major forces contributing to the cohesion of the dramatic script». MICHAEL ISSACHAROFF, ROBIN F. JONES (a cura di), *Performing Texts*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1988, p. 5.

⁴² ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System [...]*, cit., p. 129.

⁴³ «Stage directions may exercise thematic or ideological functions and [...] enhance the actor's understanding of the thematic concerns or social resonance of the specific text». *Ivi*, p. 130.

⁴⁴ «Objects placed on stage acquire greater significance than in the everyday world». *Ivi*, p. 8.

⁴⁵ PETR BOGATYREV, *Semiotica della cultura popolare*, Verona, Bertani, 1982, p. 156.

icone, oltre che indici, secondo la tipologia tripartita di Peirce.⁴⁶ Gli oggetti scenici possono avere un “ruolo esibizionista”, ma possono anche essere legati al discorso del personaggio; le parole, in questo caso, possono avere un ruolo di supporto o esplicativo, ma con l'assenza di oggetti, il linguaggio può assumere la funzione di rappresentazione.⁴⁷ Ad esempio, i personaggi possono fare riferimento all'assenza di altri personaggi, oppure il discorso può essere usato per chiarire l'ambiguità. Soprattutto nelle produzioni amatoriali a basso budget, non è possibile reperire tutti gli oggetti originali necessari, quindi gli oggetti utilizzati diventano indici o simboli degli oggetti del testo drammatico che rappresentano. Un trono, ad esempio, può essere fatto di scatole. Il suo significato diventa chiaro solo con l'interazione, ad esempio quando l'attore che interpreta un re o una regina si siede in modo maestoso o viene chiamato con il suo titolo da altri personaggi. Più oggetti vengono usati più legami si creano fra di loro. Bisogna essere attenti ai significati che si possono creare, sia quelli voluti, sia quelli non voluti.⁴⁸ Quando lo spettacolo è ambientato in due luoghi diversi e dopo un cambio di scena e dell'ambientazione si torna al primo luogo, tutti gli oggetti devono essere presenti allo stesso modo, a meno che la presentazione diversa degli oggetti non sia voluta per significare un cambiamento del luogo o delle circostanze. L'assenza o di uno o più oggetti può essere interpretata dagli spettatori come un furto o un passaggio di tempo. L'aggiunta di un nuovo oggetto, per esempio, una valigia, può anche indicare l'arrivo di un nuovo personaggio.

4.2 L'allestimento teatrale

Il testo drammatico (TD) e il testo spettacolare (TS) comprendono gli aspetti del contenuto e della sua rispettiva espressione.⁴⁹ In un allestimento che si ponga come obiettivo la resa scenica di un testo, mentre il contenuto verbale rimarrà a grandi linee lo stesso – variando però, in relazione all'adattamento – le forme di espressione possono differire ampiamente da una rappresentazione di un dato testo all'altra. In un adattamento che “rifiuta” il testo originale sia il contenuto che l'espressione variano radicalmente. Se negli adattamenti più fedeli all'originale, il contenuto vede meno o nessun cambiamento, le scelte estetiche rimangono sempre alla discrezione degli artisti teatrali e cambiano tra diverse messe in scena, anche tra registi che “accettano” l'opera teatrale.

⁴⁶ FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 82.

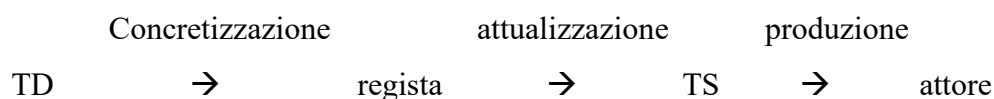
⁴⁷ *Ivi*, pp. 22-23.

⁴⁸ ROSALBA GASPARRO, *Il testo e l'immaginario. Argomenti di semiotica teatrale*, Palermo, Renzo Mazzone, 1983, p. 80.

⁴⁹ FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 46.

Durante la preparazione di uno spettacolo dal vivo, il regista può fare uso di tutte le forme espressive e dei diversi media che il teatro ha a disposizione. De Marinis definisce un codice performativo come una convenzione che permette di collegare «*determinati contenuti a determinati elementi di uno o più sistemi espressivi*». ⁵⁰ Allora «trasformare un testo in un sistema dei segni non vuol dire semplicemente recitarlo. [...] Il testo va superato» ⁵¹ sfruttando i vari sistemi espressivi che un palcoscenico teatrale può offrire.

Nelle tradizioni teatrali occidentali del XX secolo, la responsabilità di organizzare il sistema di segni teatrali per ogni produzione spetta al regista, mentre il drammaturgo rimane l'ideatore del sistema linguistico di segni. ⁵² Per la produzione teatrale, troviamo un passaggio dal regno del drammaturgo al regno “in scena” del regista. Fernando De Toro ha concettualizzato un diagramma di flusso che sintetizza le fasi di lavoro dal testo drammatico allo spettacolo: ⁵³



Questo schema potrebbe essere esteso agli estremi aggiungendo il pubblico a destra e l'autore dell'opera drammatica a sinistra. Il testo drammatico viene sottoposto a un'interpretazione specifica da parte del regista, che concretizza e attualizza il testo dello spettacolo e lo trasmette agli attori che personalizzano nuovamente i personaggi. Nel processo di produzione non sono coinvolti solo il regista e gli attori, ma anche i designer che lavorano alla realizzazione dello spettacolo. Si passa dal drammaturgo al regista e all'attore o dal testo drammatico letterario al testo specifico dello spettacolo fino alla rappresentazione dal vivo. Il lavoro diventa sempre più unico e adattato al contesto della situazione. Per passare da uno stadio all'altro è necessaria un approfondimento a vari livelli. Il regista deve avere una comprensione circostanziata dell'opera e del suo contesto nella sua interezza, mentre gli attori si concentrano più specificamente sui propri personaggi. «I modi in cui le cose vengono *dette e fatte* richiedono una comprensione dei sentimenti e della posizione ideologica dei personaggi che parlano da posizioni discorsive concrete». ⁵⁴

⁵⁰ MARCO DE MARINIS, *Semiotica del teatro: l'analisi testuale dello spettacolo*, Milano, Bompiani, 1982, p. 114.

⁵¹ RICCARDO MASSA, *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, cit., p. 69.

⁵² ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System [...]*, cit., p. 100.

⁵³ FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 49.

⁵⁴ «The ways that things are *said and done* requires an understanding of the feelings and ideological position of the characters who speak from concrete discursive positions». *Ivi*, p. 49.

Tadeusz Kowzan ha stilato un elenco di classificazioni teatrali, che comprende tutti gli aspetti del teatro in grado di creare significato sulla scena. Questi includono segni visivi e sonori, che riguardano l'attore ed esterni all'attore: linguaggio, tono, mimica facciale, gesto, movimento, trucco, acconciatura, costume, oggetti di scena, arredamento, illuminazione, musica ed effetti sonori con possibili aggiunte come fattori architettonici o tecnologie aggiuntive come le proiezioni.⁵⁵

| | | | |
|--------------------|--------------|-------------------|----------------|
| 1 Parola | Testo | Attore | Segni acustici |
| 2 Tono | parlato | | |
| 3 Mimo | Espressione | | Segni visivi |
| 4 Gesto | del | | |
| 5 Movimento | corpo | | |
| 6 Trucco | Aspetto | | |
| 7 Capelli | esterno | | |
| 8 Costume | dell'attore | | |
| 9 Oggetti di scena | Aspetto | Fuori dall'attore | Segni visivi |
| 10 Impostazione | del | | |
| 11 Illuminazione | palcoscenico | | |
| 12 Musica | Suoni | Fuori dall'attore | Segni acustici |
| 13 Effetti sonori | inarticolati | | |

Un attore rappresenta l'insieme di un sistema di segni più piccolo al suo interno. I segni che può rappresentare non riguardano solo il suo corpo, come i gesti, la voce o il movimento, ma un ruolo importante è svolto anche dall'aspetto dell'attore con i costumi, i capelli e il trucco.⁵⁶ La voce e il corpo dell'attore diventano trasmettitori di segni – forse il più importante – durante il processo della rappresentazione teatrale. Le qualità personali dell'interprete influenzeranno la percezione e

⁵⁵ TADEUSZ KOWZAN, *Il segno nel teatro*, cit., p. 61., FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 91, KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, cit., p. 45.

⁵⁶ ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System [...]*, cit., p. 102.

la decodifica dei messaggi da parte del pubblico,⁵⁷ quindi è importante essere consapevoli dei modi in cui il pubblico percepisce i piccoli dettagli e lavorare su un'esatta caratterizzazione del ruolo. Pierre Guiraud ha definito due categorie di codici sociali. La prima è costituita dai segni di identità o di appartenenza a uno specifico gruppo sociale, come un gruppo istituzionale, professionale, culturale o etnico, come le uniformi, le insegne, il trucco, i tatuaggi o i soprannomi. La seconda è costituita dai segni di cortesia come la voce, le espressioni, la cortesia e la prossemica e la cinetica.⁵⁸ Un attore deve essere consapevole di entrambe le categorie per rappresentare il suo personaggio, soprattutto perché «la semiotica del teatro è spesso guidata dal mostrare piuttosto che dal raccontare».⁵⁹

La verbalizzazione delle battute dalla parte dell'attore ha diverse funzioni. Non racconta solo una storia, ad esempio una narrazione del personaggio, ma la trasmette in modo completo al pubblico, completando il testo drammatico con elementi di rappresentazione scenica. Questa enunciazione può assumere l'aspetto di un discorso finzionale o la dimostrazione di una *performance* non solo attraverso il linguaggio parlato, ma anche con l'inclusione del movimento e del linguaggio del corpo.⁶⁰ Soprattutto il linguaggio usato dall'attore può essere di grande importanza per la caratterizzazione del suo ruolo. Nel teatro, esiste un sottocodice linguistico che combina le regole pragmatiche della conversazione o le regole contestuali che sono influenzate dai codici culturali con i sottocodici drammatici delle convenzioni specifiche in relazione all'interpretazione della comunicazione interpersonale nel contesto drammatico.⁶¹ Il mondo teatrale ha le sue regole per la pragmatica del linguaggio. Per una rappresentazione teatrale, la pragmatica della conversazione quotidiana deve essere adattata alle forme di dizione e proiezione necessarie per il dialogo sul palcoscenico. Gli elementi a cui prestare attenzione includono dizione, ritmo e pronuncia. Prendere coscienza delle parole del dialogo drammatico può aiutare l'attore a prestare maggiore attenzione al modo in cui parla. «La teatralità è una competenza che appartiene alla performatività specifica della lingua drammatica»⁶² e comprende il registro verbale dei personaggi ma anche tutto ciò che può essere verbalizzato su un palcoscenico.⁶³

⁵⁷ KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, cit., p. 38.

⁵⁸ PIERRE GUIRAUD, *Semiologia*, Roma, Armando PIERRE GUIRAUD, *Semiologia*, Roma, Armando Armando, 1971, pp. 119-126.

⁵⁹ «The semiotics of theatre are often guided by showing rather than telling». GEORGE BELLIVEAU, MONICA PRENDERGAST, *Shadows of History, Echoes of War [...]*, cit., p. 216.

⁶⁰ FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., pp. 23-24.

⁶¹ KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, cit., p. 52.

⁶² ALFONSO CANZIANI, *Come comunica il teatro: dal testo alla scena*, Milano, Il Formichiere, 1978, p. 32.

⁶³ ROBERTO CANZIANI, *Il Dramma e lo Spettacolo [...]*, cit., p. 43.

«Nel teatro, la parola è intimamente legata all'attività teatrale»,⁶⁴ quindi è fondamentale vedere come la parola può essere combinata con altri modi in cui un attore può esprimersi. «Utilizziamo il nostro corpo in maniera sostanzialmente differente nella vita quotidiana e nella “rappresentazione”». ⁶⁵ Questo include le componenti cinesiche come il movimento sul palco, i gesti, le espressioni facciali e la postura. Antonin Artaud immaginava un "linguaggio puro" del teatro libero dal discorso verbale - un «linguaggio fatto di segni, di gesti e di atteggiamenti, che hanno un valore ideografico». ⁶⁶ Ma anche se la maggior parte degli spettacoli teatrali non si svolge senza parola, il corpo e la mimica di un attore sono «di importanza decisiva per la rappresentazione teatrale». ⁶⁷ I gesti aiutano a indicare l'intenzionalità di un enunciato parlato, enfatizzando il discorso ⁶⁸ ed «è attraverso l'uso del gesto che l'intenzione e l'atteggiamento sono comunemente marcati nella rappresentazione drammatica». ⁶⁹ Ritroviamo l'importanza della gestualità come chiave per esprimere gli atteggiamenti reciproci tra i personaggi in varie tradizioni teatrali, dal teatro brechtiano ad altre tradizioni gestuali come i *mudra* nel Kathakali, ⁷⁰ che creano quasi una propria forma di linguaggio attraverso i movimenti delle mani e delle dita. Attraverso la pratica e la ripetizione «un comportamento, un gesto, un'espressione o una parola precedentemente spontanei possono diventare un comportamento appreso che può essere sviluppato con il calcolo». ⁷¹ L'uso del gesto e in particolare del suo stile o la sua stilizzazione è un “capitolo” fondamentale nelle teorie sull'arte della recitazione. Due importanti pronunce provengono da Stanislavski e Brecht. Il primo prevede l'identificazione dell'attore con il personaggio e l'enfasi sulla recitazione “naturale”, mentre la seconda si concentra sulla dualità attore/personaggio comunicata anche attraverso la mimica, per un'arte della recitazione che non si sforza di copiare la realtà in modo naturale. ⁷²

La recitazione non è solo un'attività introspettiva in cui l'attore si concentra esclusivamente sulla costruzione del proprio personaggio, ma oltre a ciò e forse soprattutto «è l'arte interattiva per eccellenza, in cui c'è un tangibile scambio sociale e ambientale nella comunicazione verbale e non

⁶⁴ «In theatre, the spoken word is intimately linked to the activity of theatre». FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 27.

⁶⁵ EUGENIO BARBA, *La corsa dei contrari. Antropologia teatrale*, Milano, Feltrinelli, 1981, p. 72.

⁶⁶ ANTONIN ARTAUD, *Il Teatro e il suo doppio*, Roma, Dino Audino Editore, 2019, p. 42.

⁶⁷ «Of decisive importance to theatrical performance». ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System [...]*, cit., p. 116.

⁶⁸ KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, cit., p. 67.

⁶⁹ «It is through the use of gesture that intention and attitude are commonly marked out in dramatic performance». ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System [...]*, cit., p. 117.

⁷⁰ KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, cit., pp. 62, 68.

⁷¹ WILLAM VAN WATSON, *Acting Italian: From the Piazza to the Stage*, in NICOLETTA MARINI MAIO, COLLEEN RYAN SCHEUTZ, *Set the stage! Teaching Italian through Theater*, cit., pp. 50-80. Citazione a p. 55.

⁷² ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System [...]*, cit., p. 118.

verbale sia con il pubblico che tra gli attori durante il processo di allestimento di uno spettacolo».⁷³ Spesso si ha una «doppia percezione dell'attore da parte dello spettatore»,⁷⁴ cioè, la percezione dell'attore come attore e come personaggio allo stesso tempo. Questa doppia percezione diventa particolarmente tangibile nelle *performance* amatoriali, in cui il pubblico consiste spesso per la maggior parte di amici e parenti. Conoscendo uno o più degli attori la doppia percezione di amico/figlio/ecc. e personaggio – e di conseguenza il contrasto tra le due figure – è molto accentuata. Entrare nel mondo del teatro o supportare la trasformazione dall'attore nel personaggio tramite costumi ecc. può aiutare a facilitare la percezione della nuova figura in quanto tutto il contesto prepara gli spettatori a vedere uno spettacolo teatrale per cui bisogna impegnarsi nell'interpretazione dei significanti.

La semiotica teatrale non si limita a considerare le possibilità dell'attore in scena, ma analizza anche gli spazi utilizzati e creati per lo spettacolo. Uno spettacolo teatrale e l'esperienza che se ne fa non sono solo costituiti dagli elementi che compongono il testo spettacolare, il *costo* del teatro, ma anche dal *contesto*, il luogo-tempo, dove e quando si svolge lo spettacolo.⁷⁵

Lo studio della prossemica sviluppato da Edward Hall descrive «le osservazioni e le teorie che riguardano l'uso dello spazio dell'uomo, inteso come una specifica elaborazione della cultura».⁷⁶ In contrapposizione alla lettura del testo drammatico o delle opere teatrali come opere letterarie che occupano solo il tempo, l'atto di mettere in scena un'opera teatrale e di assistere ad essa occupa sia il tempo che lo spazio;⁷⁷ quest'ultimo è quindi un fattore cruciale da considerare nell'ambito del teatro.

Storicamente, gli spazi teatrali potevano essere parte integrante della vita comunitaria o esserne esclusi. Ad esempio, il primo (pre)teatro greco si svolgeva nelle piazze del mercato (agorà), utilizzate anche per i riti cerimoniali. Stabilendo un luogo fisso per gli spettatori, ad esempio, lo sviluppo degli anfiteatri vede il «passaggio dal rituale al dramma».⁷⁸ D'altra parte, i teatri inglesi del periodo elisabettiano erano spesso isolati o limitati a zone di minor pregio. Il luogo e le circostanze in cui un'opera teatrale viene messa in scena determinano anche l'approccio del pubblico ad essa. Questo può variare dall'«atto di guardare in modo partecipativo» all'«atto di

⁷³ «It is the interactive art par excellence, in which there is a tangible social and environmental exchange in verbal and non-verbal communication both with the audience and amongst actors during the setting-up process of a play». EVELYN GUALDRON, EDNA CASTILLO, *Theater for Language Teaching and Learning [...]*, cit., p. 214.

⁷⁴ ROSALBA GASPARRO, *Il testo e l'immaginario [...]*, cit., p. 36.

⁷⁵ *Ivi*, p. 9.

⁷⁶ EDWARD T HALL, *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani, 1982, p. 7.

⁷⁷ ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System [...]*, cit., p. 111.

⁷⁸ «Shift from ritual to drama». *Ivi*, pp. 112-113.

guardare in modo contemplativo».⁷⁹ Le diverse tradizioni teatrali prevedono una diversa vicinanza tra pubblico e *performer*. Ad esempio, durante la decadenza del teatro come tradizione sociale si è osservata una transizione verso le sale al chiuso. Il teatro che prima aveva un posto all'interno della comunità aperta è ora chiuso in luoghi borghesi per una «visione passiva e riaffermativa».⁸⁰ Nel corso del XX secolo si è sviluppata la tendenza a trasformare qualsiasi spazio in un potenziale luogo di rappresentazione. Questi «teatri a scatola nera» si sforzano di essere più inclusivi e di rompere le regole precedentemente stabilite sulle modalità di visione.⁸¹

Tuttavia, lo spazio non è rilevante solo quando si tratta dell'edificio teatrale, ma anche del palcoscenico stesso e di come viene adattato a una singola produzione teatrale. L'allestimento del palcoscenico e le dimensioni della sala fanno una grande differenza nel modo in cui viene percepito uno spettacolo. Ad esempio, l'utilizzo di un palcoscenico sospeso con il pubblico su tre lati fa sentire i personaggi molto più vicini al pubblico e le tensioni più tangibili, mentre nel caso di un palcoscenico frontale con una platea più ampia, la sensazione di connessione tra i personaggi e il pubblico potrebbe essere più difficile da stabilire. Inoltre, gli spazi vengono creati attraverso la scenografia e l'uso dell'illuminazione. Questi due elementi danno la possibilità di creare uno spazio all'interno di uno spazio o anche di passare rapidamente da un luogo all'altro del mondo drammatico.⁸²

I segni teatrali devono sempre essere visti e interpretati in base alla totalità dello spettacolo come suo contesto. Non sempre la loro proliferazione comporta un miglioramento in termini di potere significante. Ad esempio, in uno spettacolo sfarzoso ed esagerato, altri personaggi con costumi esuberanti non faranno altro che aumentare la folla, mentre una donna vestita da semplice contadina con un abito beige verrebbe inquadrata come contro-dinamica e farebbe slittare su di sé il fuoco dell'attenzione grazie alla contrapposizione con l'estetica dominante dello spettacolo.⁸³ Questo concetto vale anche per gli spazi. Se il concetto dell'opera prevede la creazione di luoghi e di spostamenti tra di essi attraverso l'illuminazione e in modo astratto, il pubblico accetterà una nuova illuminazione come segnale del cambiamento di scena. Se invece fosse presente una scenografia dettagliata e mobile, lo stesso effetto di luce potrebbe essere percepito solo come mutamento temporale.

⁷⁹ «Act of watching in a participatory mode», «act of watching in a contemplative mode». *Ivi*. p. 113.

⁸⁰ «Passive and reaffirmative viewing». *Ibidem*.

⁸¹ *Ivi*, p. 114.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ JANE TURNER, *Dreams and phantasms: Towards an ethnoscenological reading of the intercultural theatrical event*, «Semiotica», n. 168, 2008, pp. 143-167. Citazione a p. 157.

4.3 Lo spettacolo e lo spettatore

Ogni spettacolo teatrale ha due livelli di comunicazione: quello infrascenico fra attore e attore e il livello extrascenico fra gli attori e il pubblico.⁸⁴ A livello extrascenico «lo spettacolo è ciò che *si mostra* e ciò che *si vede*».⁸⁵ Essendo un fenomeno altamente dinamico, e non prevedendo pause o la possibilità di fruire lo spettacolo una seconda volta nelle stesse identiche condizioni, come accade invece nel caso del cinema, il teatro è difficile da esaminare.⁸⁶ Tuttavia, anche se effimero nella sua qualità, il rapporto produttore-ricevente gioca qui un ruolo cruciale. Nel passaggio dal testo letterario (quando c'è) all'allestimento il ruolo del destinatario cambia sostanzialmente: il ricevente non è più il lettore dell'opera, ma lo spettatore. Il testo è stato sostituito nelle fasi di decodificazione e codificazione con una produzione audiovisiva e il pubblico può assistere all'evoluzione solo per un tempo limitato.⁸⁷

Una regola generale della comunicazione che si applica anche al teatro è che «il ricevente deve conoscere il codice del mittente per poter comprendere il significato del messaggio».⁸⁸ Questo non significa solo avere una certa familiarità con i segni del teatro e saperli interpretare nel contesto performativo. Nel caso di spettacoli in lingua straniera, si aggiunge un altro tipo di comprensione, che potrebbe rendere necessario ovviare a eventuali difficoltà di decodificazione. Per un'opera scritta una lingua non conosciuta dal lettore significherebbe l'impossibilità di comprenderla. Il teatro vivo, però, possiede molti strumenti per rendere possibile che i messaggi teatrali arrivino al pubblico. La soluzione più banale sarebbe attraverso i sovratitoli, i quali però penalizzano l'esperienza teatrale, perché leggere la traduzione distrae dallo spettacolo. Enfatizzando altri vettori di significato come i gesti e le espressioni facciali degli attori o anche elementi della scenografia o dei costumi potrebbe essere una soluzione per compensare parte del significato non veicolato a livello linguistico.

Il palcoscenico – a differenza di un'opera teatrale o di un romanzo letto – fa il primo passo nel presentare il materiale dato in un certo modo; tuttavia, «rimane sempre qualcosa che lo spettatore deve riempire, completare».⁸⁹ Il ruolo dello spettatore è quindi cruciale per la produzione

⁸⁴ ROSALBA GASPARRO, *Il testo e l'immaginario [...]*, cit., p. 23.

⁸⁵ ROBERTO CANZIANI, *Il Dramma e lo Spettacolo [...]*, cit., p. 7.

⁸⁶ KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, cit., p. 41.

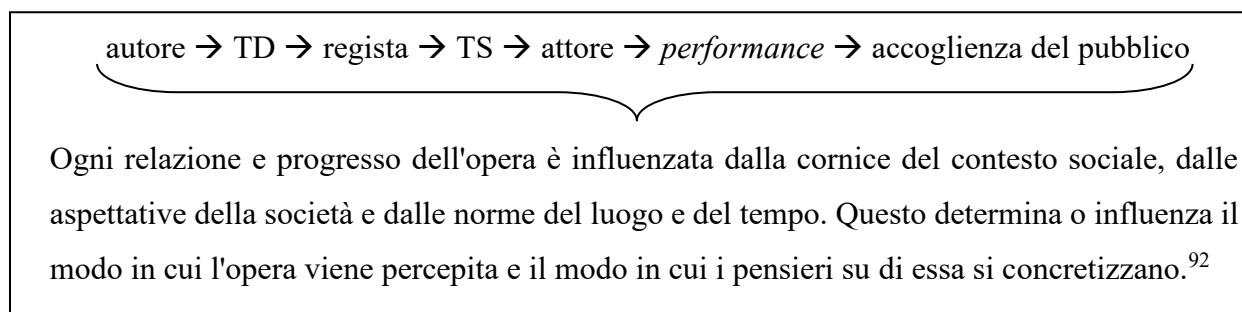
⁸⁷ FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 41.

⁸⁸ «The receiver must be familiar with the sender's code in order to be able to understand the meaning of the message». NUR SAHID, *La comunicazione dello spettacolo teatrale nella prospettiva della semiotica teatrale*, «HUMANIORA», Vol. 25, n. 1, Febbraio 2013, pp. 50-57. Citazione a p. 55.

⁸⁹ «There always remains something that the spectator has to fill in, to complete». FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 99.

di significato, diventa un “co-produttore dell'opera”.⁹⁰ Naturalmente si tratta di un processo molto personalizzato e individuale: non ci sono due spettatori che hanno lo stesso modo di co-produrre il loro spettacolo. Ciò dipende da circostanze date e acquisite. Circostanze date, come l'età, il sesso e l'estrazione sociale, ma anche circostanze acquisite, che lo spettatore è in grado di modificare da solo, come ad esempio il fatto di aver letto o meno la partitura verbale dello spettacolo in precedenza o di assistere regolarmente a spettacoli teatrali e quindi di avere una maggiore familiarità con i codici teatrali.⁹¹

De Toro introduce diagrammi di flusso che descrivono le relazioni tra l'opera drammatica e le persone in contatto con essa nelle varie fasi lungo le quali essa diventa una produzione teatrale in un contesto specifico. Sintetizzato, questo potrebbe essere trascritto come:



La rappresentazione teatrale è stata tradizionalmente fondata sul concetto che il pubblico può aspettarsi di ricevere un insieme generalmente coerente di dati relativi al mondo rappresentato per impegnarsi negli eventi riportati o raffigurati.⁹³ La cornice teatrale consiste in un insieme di convenzioni che guidano le aspettative dei partecipanti all'interno di un evento teatrale, conducendo all'accettazione di una presentazione di una realtà alternativa e fittizia,⁹⁴ ed è costituita da sottocodici che influenzano la *performance* generale e la sua ricezione.

I sottocodici teatrali sono presenti in tutti gli aspetti della produzione di uno spettacolo, a partire dalle componenti architettoniche e spaziali che determinano il modo in cui il pubblico vedrà lo spazio in cui si svolge la rappresentazione. Se ci sono vincoli nella disposizione spaziale o nella costruzione della scena drammatica, il pubblico può essere consapevole del loro effetto sull'azione drammatica. I sottocodici presentativi sono un fattore importante per la comprensione del mondo teatrale. L'autenticazione di alcune convenzioni drammatiche può aiutare il pubblico ad accettare l'azione teatrale come “reale” all'interno del suo contesto e a riconoscere caratteristiche stilistiche

⁹⁰ *Ivi*, p. 101

⁹¹ *Ivi*, p. 110.

⁹² *Ivi*, p. 105.

⁹³ KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, cit., p. 36.

⁹⁴ *Ivi*, p. 79, FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 38.

come la metateatralità e scelte compositive come il ricorso a monologhi. I fattori che il pubblico è in grado di interpretare come significativi includono quelli musicali, che possono indicare momenti importanti, o i codici costumistici o cosmetici che mostrano lo status o l'appartenenza di un certo personaggio. I sottocodici linguistici sono importanti da considerare, perché anche il linguaggio, come le componenti visive, adotta una sua forma teatrale. Nel contesto teatrale, la pronuncia, l'emissione vocale e l'articolazione esatta sono importanti per trasportare il significato dal palcoscenico a un pubblico eventualmente numeroso. I sottocodici linguistici possono anche includere l'influenza di fattori locali o regionali, come il dialetto e le caratteristiche linguistiche personali dell'attore.⁹⁵

Ogni forma o tipo di teatro produce il proprio codice da decifrare.⁹⁶ Un testo drammatico spesso è trascodificato dal regista secondo la sua epoca e i sottocodici della temporalità in cui si trova lui e il suo pubblico:⁹⁷ «Il sapere collettivo, con buona percezione dei significati del discorso scenico è assicurato dal fatto stesso che spettatori ed attori appartengono alla stessa epoca storico-culturale e comunicano tramite codici sociali, psicologici, culturali “universali”». ⁹⁸ Ad esempio, un adattamento di *Edipo Re* può includere più o meno tropi dell'antica scena greca, ma lo spettacolo sarà anche influenzato dal periodo in cui viene messo in scena e dalle scelte stilistiche del regista. Se un regista del 2023 vuole mettere in scena l'opera, ma ambientarla negli anni Ottanta, ci saranno tre diversi periodi temporali che collaboreranno a determinare il modo in cui l'opera viene rappresentata. Questo potrebbe influenzare a livello più superficiale coefficienti come i costumi, le acconciature e il trucco, grazie ai quali si potrebbe scegliere di marcare diversi tratti storici, ma potrebbe anche diventare evidente nel comportamento dei personaggi, che potrebbe riflettere le norme dell'antica Grecia, degli anni Ottanta o dell'epoca contemporanea. Questa cornice teatrale può anche includere l'intertestualità. Nell'ambito dell'intertestualità, possiamo distinguere tra intertestualità storica e intertestualità letteraria. L'intertestualità storica descrive un riferimento a un evento storico o ad altri eventi riguardanti lo stesso periodo, mentre intertestualità letteraria è il riferimento o l'influsso diretto di un testo in un'altra opera. Un testo teatrale può contenere una citazione da un altro lavoro, ma di solito gli inserti sono legati al contesto culturale: un pubblico tedesco riconoscerà più facilmente le citazioni di Goethe o Lessing invece di quelli di Molière o Goldoni. L'intertestualità non coinvolge solo citazioni dirette, ma anche riferimenti ad azioni sceniche come la mela presa come bersaglio da Guglielmo Tell o il dilemma tragico di *Antigone* di Sofocle. Assistendo a una varietà di spettacoli teatrali, gli spettatori si abituano a formare e

⁹⁵ KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, cit., pp. 51-55.

⁹⁶ FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 55.

⁹⁷ ROBERTO CANZIANI, *Il Dramma e lo Spettacolo [...]*, cit., p. 45.

⁹⁸ ROSALBA GASPARRO, *Il testo e l'immaginario [...]*, cit., pp. 40-41.

ridefinire i confini dell'illusione in modo costante in relazione al mutamento delle convenzioni adottate.⁹⁹ Essere in grado di considerare la cornice teatrale di ogni spettacolo, decifrare le convenzioni e decodificare i riferimenti della cultura teatrale nello spazio dello spettacolo è considerata la «competenza extra-teatrale da parte dello spettatore».¹⁰⁰

All'interno di una produzione teatrale, «non è possibile parlare di un singolo *messaggio teatrale*».¹⁰¹ Il teatro è invece

come un apparato complesso in cui generalmente un assieme di oggetti segnici (messaggi) vengono veicolati da un trasmittente ad un ricettore attraverso canali (o fasci) differenziati, con una possibilità, non assolutamente necessaria, di un ritorno dei messaggi dal ricettore al trasmittente.¹⁰²

Quando si considera la possibilità di trasmettere messaggi teatrali e un eventuale percorso di ritorno che questi possono evidenziare dal ricettore al trasmittente, si arriva al nocciolo della comunicazione teatrale. Paradossalmente, la ricerca sulla comunicazione teatrale parte con la negazione della sua stessa possibilità.¹⁰³ Georges Mounin sostiene che «il teatro non comunica, ma è solo fonte di *stimoli* differenziati perché si ha comunicazione solo quando il destinatario può farsi a sua volta emissario con lo stesso codice dell'emittente».¹⁰⁴ Ciò porta a chiedersi se possa esistere una comunicazione autentica tra attori e pubblico, in quanto sarebbe necessario che le due parti nello scambio utilizzassero lo stesso codice, ad esempio la stessa lingua, in modo che sia possibile che il mittente e il destinatario dei messaggi siano intercambiabili.¹⁰⁵ Definendo la comunicazione in questo modo, sarebbe impossibile che il teatro fosse una forma di comunicazione, poiché gli spettatori e gli attori non sono nella stessa posizione per inviare e ricevere messaggi di forma uguale. Il concetto di Mounin può però essere concepito come un modello stimolo-risposta che mostra una risposta allo spettacolo, ma in una direzione diversa da quella prevista dal rapporto mittente-ricevente, e che si colloca al di fuori della sala teatrale dove è stato creato lo stimolo/messaggio originale. Un tale modello comunicativo può realizzarsi mediante recensioni che inducano (o meno) a vedere lo spettacolo o discussioni sulla

⁹⁹ ELISABETH BURNS, *Theatricality: A Study of Convention in the Theatre and in Social Life*, London, Harper and Row, 1972, p. 73.

¹⁰⁰ KEIR ELAM, *Semiotica del teatro*, cit., p. 97.

¹⁰¹ *Ivi*, p. 44.

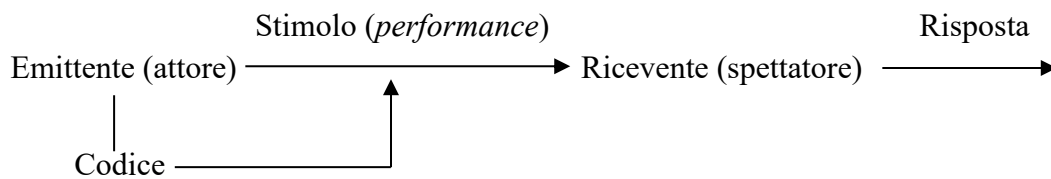
¹⁰² ROSALBA GASPARRO, *Il testo e l'immaginario [...]*, cit., p. 17.

¹⁰³ KEIR ELAM, *Semiotica del teatro*, cit., pp. 39-40.

¹⁰⁴ ROSALBA GASPARRO, *Il testo e l'immaginario [...]*, cit., pp. 20-21.

¹⁰⁵ GEORGES MOUNIN, *Introduzione alla semiologia*, Roma, Ubaldini, 1972, p. 92.

rappresentazione dopo lo spettacolo. In questi casi, la comunicazione non è solo distante nel tempo ma anche nel luogo.¹⁰⁶



Soprattutto nelle produzioni amatoriali, una forma di comunicazione da parte del pubblico potrebbe essere anche il *feedback* che gli attori ricevono direttamente da amici o familiari che hanno visto lo spettacolo.

Naturalmente il pubblico è un trasmettitore di messaggi all'interno della sala teatrale *in primis* in virtù delle sue reazioni immediate, come risate, applausi o fischi.¹⁰⁷ L'intercomunicazione è una delle caratteristiche principali dello spettacolo dal vivo e l'elemento *live* è fondamentale per differenziare il teatro da altre forme di intrattenimento del pubblico come il cinema, e può variare di intensità a seconda della tipologia di esibizione. Per esempio, possiamo trovare una comunicazione più vivace in occasione delle pantomime britanniche, durante le quali gli spettatori sono invitati a gridare alcune frasi necessarie per far progredire la vicenda o ad interagire con l'attore.

Diverse definizioni del processo comunicativo indicano che è sufficiente conoscere il codice del mittente per decodificare il messaggio, cioè che il pubblico deve essere familiare con i sottocodici teatrali di una data *performance* e non è necessario che i codici comunicativi del mittente (attori) e ricevente (spettatori) coincidano o siano traduzioni esatte, né che utilizzino lo stesso canale di comunicazione.¹⁰⁸ Anche quando si usano lingue diverse, chi non conosce la lingua parlata in scena può comprendere i sottocodici teatrali, il linguaggio scenico, il tono o il linguaggio del corpo e altri elementi della rappresentazione teatrale che non sono legati alla parola.

¹⁰⁶ KEIR ELAM, *Semiotica del teatro*, cit., p. 40.

¹⁰⁷ GEORGES MOUNIN, *Introduzione alla semiologia*, cit., p. 93.

¹⁰⁸ KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, cit., p. 30.

4.4 Semiotica teatrale contemporanea

La società del XX e XXI secolo è cambiata e cambia rapidamente e il teatro ha rappresentato nel tempo i diversi fenomeni culturali, visto che «*tutti i codici operativi nella società sono fattori potenzialmente in atto nel teatro*».¹⁰⁹ «L'analisi del contesto storico e culturale (contesto sociale) è fondamentale per contestualizzare la produzione di testi e altri oggetti culturali»,¹¹⁰ quindi bisogna tenere in considerazione la relazione tra opere artistiche come i testi drammatici e la società che li produce. Non solo: è importante rivedere come i segni nel teatro possano essere considerati in modo diverso oggi rispetto al passato, perché «la circolazione e il modo di interpretare i messaggi è influenzato e determinato dal loro momento storico».¹¹¹

La storia o, meglio, il passaggio e l'attraversamento del tempo e i cambiamenti ad essi relativi si manifestano anche con un cambiamento del sistema di significazione,¹¹² certi stili di vita o comportamenti che nel XIX secolo erano la norma possono sembrarci superati, certi gesti possono essere interpretati in modo completamente diverso. Ad esempio, la vicinanza dei corpi e le regole sociali per il contatto fisico in pubblico sono cambiate radicalmente.

Il nuovo millennio non porta solo nuove norme sociali, ma anche grandi cambiamenti nelle possibilità tecnologiche. Mentre l'illuminazione e il suono sono già stati inclusi nell'elenco delle classificazioni teatrali di Kowzan, la tecnologia contemporanea offre sempre nuovi contributi alle attività spettacolari. Queste includono ad esempio proiezioni sul palco utilizzate come effetti di luce, scenografie o sottotitoli, flash, immagini in movimento e nuovi modi di distribuire effetti sonori e musica. In particolare, i *black box theatres* sono specializzati nell'offrire uno spazio che può essere adattato a qualsiasi produzione teatrale di qualsiasi genere e stile, partendo da una tela completamente vuota o una “scatola nera” che garantisce possibilità quasi illimitate nell'ambito del processo creativo.

Nel teatro esistono due modi di creare delle opere: quelle che «*riproducono* l'ideologia dominante» e quelle che «*producono* nuove forme» cercando di confrontarsi o di smascherare le versioni precedenti.¹¹³ Gli artisti che lavorano nel secondo modo sono spesso gli avanguardisti del loro tempo. La loro innovazione può anche essere costituita dalla rappresentazione di una società

¹⁰⁹ KEIR ELAM, *Semiotica del teatro*, cit., p. 56.

¹¹⁰ «The analysis of the historical and cultural context (social context) is fundamental in contextualising the production of texts and other cultural objects». FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 158.

¹¹¹ «The circulation and manner of interpreting messages is influenced and determined by their historical moment». *Ivi*, p. 160.

¹¹² *Ivi*, p. 146.

¹¹³ «*Reproduce* the dominant ideology», «*produce* new forms». *Ivi*, p. 160.

moderna e diversificata e non solo di protagonisti che rispecchiano una demografia omogenea. L'apertura verso nuove voci sul palcoscenico potrebbe essere un passo verso la diversificazione del pubblico teatrale.

Un altro significativo contributo alla mutevolezza dei sistemi di significazione proviene dal processo di globalizzazione culturale che caratterizza il XXI secolo. Nella vita di tutti i giorni, ci si confronta sempre più spesso con culture diverse e con vari aspetti di una società multietnica. Culture diverse significano anche diverse concezioni della rappresentazione teatrale e un'eventuale difficoltà nella comprensione dei sistemi di codificazione di altre culture, in questi includendo linguaggio, gesti e movimenti, ma anche sottocodici più ampi. Una cultura teatrale inizia già dallo spazio e il luogo dove si svolge uno spettacolo può essere percepito come più o meno adatto da spettatori di culture diverse. Anche la forma del palcoscenico può essere diversificata ed essere talora portatrice di significati particolari per un gruppo etnico specifico, per esempio il ponte, o *hashigakari*, del teatro Noh è essenziale ma potrebbe stupire un pubblico occidentale. Un altro sottocodice che può differire da una cultura ad un'altra è il comportamento del pubblico e il suo contatto con gli attori. Per esempio, la presenza di tecniche teatrali come la rottura della quarta parete o la diversa misura entro cui in una determinata cultura risulta accettabile partecipare con applausi, risate ecc.¹¹⁴ sono determinate culturalmente. Tutto questo incide sulla capacità di identificare ciò che fa parte dello spettacolo e ciò che non ne fa parte. Il pubblico deve imparare a decifrare le nuove culture teatrali e i loro sistemi di codifica per il palcoscenico. «Il mondo del dramma [...] è necessariamente *basato sul* mondo attuale degli spettatori»¹¹⁵ a partire dalle leggi fondamentali della fisica e dal principio di causa ed effetto fino alle convenzioni culturali che un pubblico in un tempo e in un luogo specifico darà per scontate. Ciò che non corrisponde alla contemporaneità o la cultura dominante del pubblico deve essere introdotto, non necessariamente verbalmente, ma attraverso qualsiasi icona, indice o metafora possa indicare al pubblico dove e quando lo spettacolo è ambientato. Quando ci si confronta con aspetti multiculturali che includono codici culturali diversi dai nostri, essi potrebbero essere trascurati dallo spettatore, il che può rafforzare il sentimento di estraneità o alterità e ostacolare la costruzione di ponti culturali.¹¹⁶

In una reinterpretazione del *Faust* di Goethe, *Ego Faust* del Theatrum Mundi Ensemble, messa in scena durante la settima sessione della International School of Theatre Anthropology (ISTA) nel 2000 in Bielefeld, Germania e analizzata da Jane Turner, il mito occidentale è stato

¹¹⁴ CLAUDIO BERNARDI, *Sull'antropologia del teatro*, cit., p. 54.

¹¹⁵ KEIR ELAM, *Semiotica del teatro*, cit., p. 108.

¹¹⁶ JANE TURNER, *Dreams and phantasms [...]*, cit., p. 143.

modificato mediante l'apparizione di personaggi di tradizioni orientali, tratti ad esempio dal teatro indonesiano o dal Kabuki giapponese.¹¹⁷ In questo caso, la trama è familiare a molti spettatori, il che ha facilitato la comprensione anche se sono entrati in gioco elementi sconosciuti, come i costumi asiatici o i diversi stili di recitazione, che il pubblico poteva non essere in grado di interpretare. Anche gli interpreti hanno utilizzato la loro lingua madre e questa «gamma di lingue problematizza l'accesso semantico relativamente facile delle comunità di parola condivise. La tendenza è quella di incoraggiare un coinvolgimento non verbale».¹¹⁸ Dal momento che la *performance* ha eliminato il denominatore comune spesso utilizzato della lingua, ha incluso più risorse fisiche, come, per esempio, la danza. Tuttavia, con spettacoli come questo, che includono elementi non familiari su più livelli (lingua, genere, costume e personaggi) è facile incorrere nel pericolo di alienare il pubblico o di lasciarlo con una sensazione di disaffezione. Al contempo, uno spettatore interessato «può non essere stato in grado di seguire tutte le possibili letture disponibili in uno spettacolo nel momento della sua esecuzione, ma può riflettere su di esso per mesi, persino anni, dopo la rappresentazione».¹¹⁹ La chiave è creare spettacoli intriganti e immagini suggestive per attirare l'attenzione del pubblico e coinvolgerlo in un modo che rimanga impresso nella memoria degli spettatori. Anche a distanza di tempo, gli spettatori potrebbero essere in grado di svelare il significato del pacchetto semiotico interculturale presentato, man mano che acquisiscono maggiori conoscenze sulla specifica tradizione culturale rappresentata. Uno spettacolo teatrale può ancora essere apprezzato per il suo fascino estetico, ma quando anche a distanza di tempo si scoprono nuovi significati, il vero senso dello spettacolo può essere soddisfatto.

Per gli spettacoli nei contesti interculturali è fondamentale prestare attenzione all'eventualità che non tutti i significati vengano riconosciuti e ciascun creatore di un messaggio non sia visto come tale nello stesso modo da tutti gli spettatori. La lingua parlata *in primis* ma anche i codici extra linguistici come gesti o costumi possono essere interpretati in modi impreveduti a causa di differenze culturali. Nel mondo teatrale è già in corso un lavoro per aprire lo sguardo a civiltà teatrali al di fuori della tradizione eurocentrica.¹²⁰ Il modello della comunicazione monoculturale deve essere sostituito con un sistema di semiotica che apprezzi la complessità culturale del mondo globalizzato:¹²¹ «La *performance* interculturale può creare nuovi territori

¹¹⁷ *Ivi*, pp. 147-148.

¹¹⁸ «Range of languages problematizes the relatively easy semantic access of shared speech communities. The tendency is to encourage a nonverbal engagement». *Ivi*, p. 151.

¹¹⁹ «May not have been able to follow all the possible readings available in a performance in the moment of its performance, but may reflect on it for months, even years, after the performance». *Ivi*, p. 153.

¹²⁰ MARVIN CARLSON, *Intercultural theory, postcolonial theory, and semiotics: The road not (yet) taken*, «Semiotica», n. 168, 2008, pp. 129-142. Citazione a p. 132.

¹²¹ *Ivi*, p. 139.

culturali, in cui si celebra la diversità culturale del mondo, ma questo territorio deve essere accessibile allo spettatore». ¹²² Anche se non tutti gli aspetti di una *performance* interculturale possono essere compresi da tutti i membri del pubblico, essa incoraggia a cercare interpretazioni, a porre domande e a esplorare con mente aperta e curiosa nuovi aspetti del mondo culturale e a sviluppare i propri pensieri e riflessioni. ¹²³

¹²² «Intercultural performance can create new cultural territories, where the cultural diversity in the world is celebrated but this territory must be accessible to the spectator». JANE TURNER, *Dreams and phantasms [...]*, cit., p. 164.

¹²³ *Ivi*, p. 163.

Capitolo 5

I laboratori di teatro: esperienze sul campo

I laboratori teatrali seguono le fasi come i riti di passaggio: separazione, margine e reintegrazione. La separazione è l'abbandono della quotidianità, per entrare in uno spazio determinato durante un tempo specifico, vestito con abiti adatti, e lavorando sui materiali, si entra fisicamente e mentalmente nello spazio del teatro accettando le sue regole prima di reintegrarsi nella società portando l'esperienza del teatro e del laboratorio con sé.¹

Uno dei primi obiettivi nei laboratori è la formazione del gruppo e la creazione di una base di fiducia al suo interno. Si arriva ad essa attraverso giochi ed esercizi acquisendo fiducia non solo in relazione alle azioni teatrali, ma anche nell'uso della lingua straniera.² Torniamo al concetto di *communitas* di Victor Turner, il cui senso emerge dalla «comune esperienza di un rito unificante»³, in questo caso il laboratorio teatrale. La *communitas* non è creata solo dall'esperienza teatrale, ma anche da un secondo legame condiviso tra gli studenti: la lingua comune studiata. In un ambiente di apprendimento della LS, «è proprio a causa delle ridotte opportunità per gli studenti di accedere alla lingua al di fuori della classe che ciò che accade in classe assume un'importanza ancora maggiore»⁴ e la partecipazione a un laboratorio teatrale può sostenere l'apprendimento e il miglioramento comune.

Francesca Antonacci descrive un laboratorio di teatro con un gruppo di studenti, i quali frequentavano un corso di laurea diverso da quello inerente alle arti performative, che «voleva essere un esperimento di creazione di gruppo, un esperimento su come può avvenire la costruzione di un sapere nuovo, di cui lo spettacolo è l'espressione, attraverso una pratica di ricerca di gruppo».⁵ Tramite i laboratori teatrali si rivela il «potere trasformativo del lavoro di preparazione di uno spettacolo»,⁶ il quale si svolge, parallelamente, a diversi livelli. Da un lato si lavora sul copione, che rappresenta la dimensione linguistica, dall'altro lato vi è il lavoro sul corpo, la dimensione cinestetica.⁷ Con il lavoro su questi due aspetti si estraggono i quattro

¹ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 81.

² *Ivi*, pp. 85-86.

³ «Common experience of a unifying ritual». SONJA KUFTINEC, *A cornerstone for rethinking community theatre*, cit., p. 94.

⁴ «It is exactly because of the reduced opportunities for learners to access the language outside of the classroom that what happens in the classroom assumes even greater importance». ROSEMARY ERLAM, JENEFER PHILP, DIANA FEICK. *Teaching Languages to Adolescent Learners [...]*, cit., p. 44.

⁵ FRANCESCA ANTONACCI, *Un'esperienza di laboratorio teatrale*, cit., pp. 112-113.

⁶ *Ivi*, p. 113.

⁷ *Ivi*, p. 115.

strati della persona: il linguaggio, l'azione, il racconto e la vita etica, che si trasformano su un palcoscenico nell'uomo parlante, l'agente, il narratore (il personaggio del suo racconto di vita) e il responsabile.⁸

In un'esperienza teatrale è essenziale fornire ai partecipanti «i mezzi della produzione teatrale»⁹ per trovare il linguaggio del corpo e la propria “teatralità umana”. Per tanti studenti i laboratori sono la prima esperienza di questo tipo; quindi, bisogna introdurre questi concetti nuovi con esercizi individuali e giochi collettivi sviluppando così l'abilità e scoprendo aspetti della propria personalità. La dimensione performativa e formativa dei laboratori teatrali crea l'atmosfera produttiva per svolgere le prove, per la sperimentazione e la ricerca.¹⁰ Durante le lezioni c'è anche tempo per discutere e confrontarsi uno con l'altro, scoprire gli elementi diversi della lettura dei testi e le sue interpretazioni e sensazioni. Si tratta di attività che preparano alla regia teatrale e al lavoro creativo attorno allo spettacolo teatrale.¹¹

L'Università di Padova – rinomata per il suo dipartimento linguistico – realizza da molti anni laboratori teatrali in varie lingue. Il progetto è iniziato con un laboratorio teatrale in inglese circa 25 anni fa e nel tempo si sono aggiunti altri laboratori per le varie lingue insegnate all'ateneo. Il dipartimento di studi linguistici e letterari, DiSLL, ha organizzato laboratori semestrali e annuali per i propri studenti in collaborazione con la compagnia teatrale TOP - Teatri off Padova, in particolare con gli attori e registi Erica Taffara e Pierantonio Rizzato. I laboratori offerti sono per le lingue inglese, tedesco, spagnolo, francese, rumeno, russo, italiano per gli studenti internazionali e letterature poetiche nelle lingue dell'Europa centrale e orientale. Sono rivolti agli studenti del dipartimento, prevalentemente a quelli che studiano le lingue. Tuttavia, è possibile frequentare i laboratori anche senza essere uno studente di lingue, ma avendo almeno una certa conoscenza della lingua. La lingua consigliata è almeno un livello B1 secondo il quadro europeo delle lingue, ma può variare a seconda del singolo laboratorio, ad esempio l'italiano per gli studenti internazionali può essere frequentato anche con poca o nessuna esperienza con la lingua italiana. Non ci sono requisiti formali di ingresso se non quello di essere uno studente dell'Università di Padova e gli studenti possono acquisire tre crediti formativi frequentando i laboratori, che corrispondono a settantacinque ore accademiche. Nel corso del semestre o dell'anno si svolgono esercitazioni drammatiche, di solito si leggono e si discutono testi teatrali e, nella seconda metà dei laboratori, si fanno le prove di uno spettacolo da mettere in scena pubblicamente. Le attività vengono svolte perlopiù una volta alla settimana

⁸ PAUL RICOEUR, *La Persona*, Brescia, Morcelliana, 1997, p. 39.

⁹ MONICA DRAGONE, *Esperienze di teatro sociale in Italia*, cit., p. 121.

¹⁰ FRANCESCA ANTONACCI, *Un'esperienza di laboratorio teatrale*, cit., p. 103.

¹¹ *Ivi*, p. 110.

per una durata che va dai novanta minuti alle due ore intere, ma verso la fine del corso possono essere aggiunti altri incontri per un'ulteriore preparazione in vista della rappresentazione. Mentre le lezioni tendono a soddisfare un gran numero di studenti, il laboratorio fornisce uno spazio sicuro, un ambiente protetto, ma rimane allo stesso tempo aperto alla formazione di relazioni¹² consentendo un altro approccio all'apprendimento della lingua all'interno dell'ambiente accademico. Bisogna ricordarsi che il teatro non deve essere «un ennesimo compito da eseguire», ma una pratica creativa, che dà possibilità di vedere sé stessi sotto una nuova luce.¹³

In quest'ultima parte del nostro studio verranno analizzati i lavori pratici di questi laboratori, con particolare attenzione ai laboratori di italiano per gli studenti internazionali e i laboratori in lingua inglese, tedesca e rumena. Quest'ampia scelta dà una panoramica del lavoro svolto nei laboratori dell'università ed espone le possibilità di creare degli spettacoli in lingua straniera con gli studenti universitari. Il processo di indagine prenderà in esame diversi aspetti.¹⁴ Uno di questi sarà il funzionamento dei laboratori, che comprende l'organizzazione generale e il modo in cui si è concretizzata, comprese alcune questioni amministrative. Il contesto può differire leggermente da un laboratorio all'altro, ma in realtà trova un forte elemento di comunanza nell'invariabile ambiente universitario. Verranno poi analizzati i contenuti, gli spettacoli messi in scena e l'apporto creativo degli studenti. Infine, sono esaminate le risposte degli studenti ai sondaggi legati alla loro esperienza dei laboratori di teatro in lingua straniera.

5.1 I laboratori semestrali: teatro in italiano per studenti internazionali

I laboratori di lingua italiana rivolti agli studenti internazionali hanno una durata di un solo semestre, poiché molti dei frequentanti sono studenti che partecipano a scambi universitari temporanei come il programma Erasmus e dunque seguono i corsi dell'Ateneo di Padova solo per un semestre prima di tornare alle loro università di provenienza. La maggior parte degli studenti che frequentano questi laboratori non sono studenti di lingue, ma hanno acquisito una conoscenza della lingua italiana, per esempio, vivendo a Padova per qualche tempo o

¹² FABRIZIO FIASCHINI, *Il teatro di confine: problemi epistemologici e metodologici*, in CLAUDIO BERNARDI, BENVENUTO CUMINETTI, SISTO DALLA PALMA (a cura di), *I fuoricena [...]*, cit., pp. 275-305. Citazione a p. 296.

¹³ PAOLO CREPET, *Non siamo capaci di ascoltarli. Riflessioni sull'infanzia e l'adolescenza*, Torino, Einaudi, 2001, p. 71.

¹⁴ KEN ROBINSON, *Evaluating TIE*, in TONY JACKSON (a cura di), *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*, cit., pp. 251-265. Citazione a p. 261-262.

frequentando un corso di lingua al di fuori dei loro studi di base. I laboratori di lingua italiana non prevedono una collaborazione tra un insegnante di lingua e un professionista del teatro, ma beneficiano della metodologia CLIL, essendo tenuti interamente in italiano e dando così agli studenti una immersione completa nella lingua. Il conduttore possiede allora una doppia competenza: quella teatrale e quella socio-formativa.¹⁵

Nel primo semestre dell'anno accademico 2022-2023 il laboratorio teatrale di lingua italiana è stato condotto da Erica Taffara. Otto studenti e studentesse hanno completato il laboratorio; il numero dei partecipanti era maggiore all'inizio del progetto, ma per motivi vari non tutti hanno potuto partecipare per la durata intera. Gli studenti provenivano quasi tutti da paesi diversi. Alcuni sono stati a Padova per un soggiorno Erasmus avendo acquisito una buona conoscenza della lingua italiana prima di arrivare, altri hanno vissuto in Italia per più tempo per conseguire un titolo di studio dall'Università di Padova. I livelli d'italiano erano diversi: da quelli più elementari, in cui lo studente comprendeva le istruzioni basilari, ma mostrava difficoltà nella produzione autonoma, fino a parlanti più competenti. Anche le esperienze pregresse del teatro erano molto diverse. Alcuni recitano frequentemente in gruppi di teatro nei loro paesi, altri vedevano spesso gli spettacoli professionali ed alcuni avevano avuto scarsi contatti con le arti performative in precedenza.

Già all'inizio delle sessioni d'incontro si è creata un'atmosfera invitante anche per quanto riguarda l'uso della lingua straniera. Qualche minuto era sempre dedicato alle chiacchiere e a socializzare. Così gli studenti potevano sentirsi parte di un gruppo che non si incontrava solo per fare teatro ma in cui si sviluppano anche legami sociali. Durante una di queste chiacchierate si è chiesto per quale motivo gli studenti avessero deciso di partecipare al laboratorio. Le risposte sono state varie. A parte il miglioramento del proprio italiano, fare conoscenze nuove era la ragione fornita più di frequente, e a seguire l'esplorazione di sé stessi, acquisire maggiore consapevolezza del proprio corpo e migliorare il proprio modo di esprimersi.

Una delle attività principali del laboratorio sono stati gli esercizi per il corpo e la voce seguendo l'idea che «il teatro sociale è l'arte dei corpi che crea corpi sociali».¹⁶ «Conoscere e sentire il proprio corpo è il primo obiettivo del laboratorio teatrale. Infatti, il corpo è il principale strumento di comunicazione del teatro».¹⁷ Le lezioni del laboratorio di italiano di solito iniziavano con il riscaldamento del corpo e della voce, con un lavoro su entrambi eseguito

¹⁵ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 81.

¹⁶ *Ivi*, p. 75.

¹⁷ *Ivi*, p. 83.

sempre in parallelo.¹⁸ Per i primi esercizi vocali non era ancora necessario l'uso della lingua italiana. Si cominciava con esercizi vocali in coro accompagnati da un movimento di braccia; in un esercizio successivo si passava a leggere delle sillabe a voce alta, sempre in coro. Si passava poi a esercizi in cui gli allievi potevano praticare anche la lingua, ma in un modo che collegava all'obiettivo di regolare il volume della voce e dunque di lavorare sulla comprensibilità. Gli studenti si posizionavano in coppie lungo i muri opposti immaginando di trovarsi alla stazione dei treni su binari diversi dai quali per poter comunicare serviva urlare e gesticolare in modo esagerato. Un altro esercizio utile era la conversazione in grammelot, ovvero una lingua non sensata. Parlare in sillabe che da sé non hanno dei significati spostava il focus dall'espressione linguisticamente corretta a come veniva eseguita un'enunciazione, puntando a raffinare il tono della voce, i gesti e le espressioni facciali che accompagnavano quanto veniva detto. Gli esercizi corporei tornavano spesso all'argomento chiave: la rappresentazione delle emozioni come gioia, lotta o paura. Gli allievi pensavano a un tableau per rappresentarle o a come ci si potesse muovere attorno agli altri mantenendo il sentimento specifico. Questi esercizi e giochi teatrali portavano alla «coscienza dell'alienazione, della costruzione sociale dell'io».¹⁹ Gli studenti potevano non solo conoscersi, ma prendere anche confidenza gli uni con gli altri nello spazio teatrale. Sentirsi più sicuri e più parte del gruppo ad ogni incontro aiutava anche la comunicazione fra gli studenti che, con qualche isolata eccezione, si svolgeva di norma in italiano.

Alla fine del laboratorio era previsto uno spettacolo alla cui creazione hanno lavorato i partecipanti insieme alla regista. Si è passati dal training, dagli esercizi e dalla formazione del gruppo alla creazione scenica, fino alla messa in scena dello spettacolo finale.²⁰ La partecipazione degli allievi era richiesta nella stesura del copione; lo spettacolo è stato quindi un prodotto del processo di *devising*. Il *background* sociale degli studenti è stato coinvolto fin dall'inizio del laboratorio e il copione si è basato sui contributi personali degli studenti. L'ideazione del copione ha avuto una maggiore rilevanza per gli studenti, visto che si sono basati su ambienti e luoghi della loro vita quotidiana e tematiche come la formazione personale e l'identità culturale, spesso presente nei gruppi degli studenti internazionali. Come punto di partenza gli allievi avevano il compito di scrivere delle loro paure, preoccupazioni e desideri per il mondo d'oggi e in una seconda occasione descrivere cosa vedono dalle loro finestre. Con le risposte era possibile conoscere meglio alcuni aspetti di tutti i partecipanti del laboratorio e

¹⁸ *Ivi*, p. 84.

¹⁹ *Ivi*, p. 88.

²⁰ *Ibidem*.

si è creata una base per ulteriori discussioni. La parte scritta era a discrezione degli studenti e non c'erano linee guida per quanto riguarda la lunghezza o lo stile, così che ogni studente si potesse esprimere secondo le proprie abilità. Partendo dalle parti scritte, la regista ha costruito il copione: in un'aula universitaria un gruppo di studenti sta aspettando un professore per sostenere un esame. Anche dopo una lunga attesa il docente continua a non arrivare e le porte dell'aula non si aprono più. Per passare il tempo finché non arriva qualcuno a farli uscire, gli studenti si raccontano dei loro paesi. Questa vicenda è molto vicina alla realtà quotidiana dei partecipanti e quindi si aggancia a situazioni in cui sono abituati a parlare, però il copione include anche qualche frase e parola più difficile come “stuzzicare”, “arbitrio” o “ottusità”. La pronuncia corretta e gli accenti sulle sillabe giuste venivano enfatizzati più volte durante le prove. Questa attenzione ai dettagli veniva percepita come esercizio linguistico molto utile soprattutto dagli studenti la cui lingua madre non mostrava il fenomeno dell'accentazione. Ma anche per chi era più fluente in italiano c'era qualche occasione per riflettere su questo fenomeno linguistico, per esempio quando il mutamento d'accento comportava un cambiamento nel significato della parola. In due battute vicine appariva la parola “capita”, prima nel senso di “accadere” e poi nel senso di “comprendere”.

Un'altra caratteristica che è stata inclusa nella rappresentazione finale è stata l'uso della lingua madre degli studenti. Lo spettacolo si è aperto con una panoramica delle varie lingue per dare il benvenuto al pubblico nell'ambiente multiculturale dello spettacolo, rappresentativo dell'esperienza del laboratorio nel suo complesso. Gli studenti non si sono limitati a interpretare ruoli separati da loro stessi, ma hanno lasciato che la loro lingua, la loro identità, la loro retroterra e le loro convinzioni influenzassero i personaggi creati durante le sessioni del laboratorio.

Non solo il linguaggio parlato, ma anche il linguaggio del corpo ha svolto un ruolo fondamentale nello spettacolo e nel laboratorio nel suo complesso. Diversi esercizi sul movimento e sul corpo all'interno dello spazio teatrale non hanno solo contribuito a creare consapevolezza del proprio corpo e fiducia nel muoversi con gli altri, ma sono anche diventati parte integrante dello spettacolo finale. Nell'episodio in cui ciascuno degli studenti racconta agli altri la propria città natale e come percepisce l'ambiente del paese che ha lasciato, gli altri studenti ascoltano e recitano la narrazione. I loro corpi diventano un affollato campus universitario in Belgio, la vicina anziana in un quartiere alle periferie di una città romana o la vista panoramica su Teheran. La coreografia ha aggiunto un ulteriore strato di significato alle linee di dialogo e ha aiutato a comprendere il significato e a interiorizzarlo.

Lo spettacolo è stato messo in scena a fine febbraio nel dipartimento DiSLL del Polo Universitario Beato Pellegrino. Il luogo rispecchiava l'ambiente della rappresentazione nonostante le limitazioni di spazio. Amici e persino alcuni familiari dei partecipanti sono venuti a vedere lo spettacolo, della durata di circa 35 minuti. Dopo la rappresentazione, c'è stato un breve dibattito post-spettacolo, in cui il pubblico è stato invitato a fare domande sull'esperienza degli studenti di fare teatro in una lingua straniera. Tuttavia, durante questo dibattito sono emerse alcune difficoltà di comunicazione. Lo spettacolo ha funzionato bene e le battute in italiano sono state pronunciate con facilità, mentre rispondere alle domande senza seguire un copione ha evidenziato qualche problema in più nella produzione linguistica spontanea. Questo potrebbe mostrare uno dei limiti dei laboratori: finché gli studenti possono seguire un copione dato, la produzione linguistica viene dalla memoria, mentre le interazioni spontanee sono più difficili da padroneggiare. Tuttavia, in questo contesto, va detto che parlare senza preparazione di fronte a un pubblico ha causato un'ulteriore esitazione a parlare. A domande simili poste durante i laboratori o le interviste, gli studenti si sono dimostrati più sicuri nel rispondere e nel condividere i loro pensieri e sentimenti sull'esperienza teatrale.

All'interno di questo laboratorio teatrale per la lingua italiana, uno dei fattori chiave che ha contribuito all'apprendimento della lingua è stata la creazione di un gruppo. Gli studenti, per la maggior parte, non si conoscevano prima, ma nelle sessioni di teatro hanno creato una comunità che li ha fatti sentire a proprio agio nel parlare italiano e nel lavorare in modo creativo durante le prove. Durante le interviste condotte, questo è stato uno dei punti principali menzionati dagli studenti. Vedere gli altri non come compagni di classe, ma come amici e passare del tempo insieme anche al di fuori del laboratorio ha aiutato la fiducia e l'uso attivo della lingua.

Durante il secondo semestre, il laboratorio di teatro italiano è stato organizzato da Pierantonio Rizzato. Il laboratorio è iniziato a fine febbraio con 30 partecipanti, quasi esclusivamente studenti Erasmus appena arrivati a Padova. Non c'erano requisiti linguistici e molti dei partecipanti avevano solo un livello elementare di italiano, alcuni addirittura senza alcuna conoscenza della lingua. Il regista ha cercato di adattarsi a tutti i livelli linguistici e ha tradotto alcune delle istruzioni anche in inglese, ma la maggior parte delle sessioni è stata condotta in italiano. I primi incontri, come in tutti gli altri laboratori, si sono basati su esercizi di drammatizzazione e giochi di gruppo per familiarizzare con gli altri ed entrare nel mondo del teatro. Si trattava in gran parte di esercizi basati sul movimento o sul lavoro corporeo, per cui non era necessaria la conoscenza della lingua italiana. Gli esercizi comprendevano per esempio la creazione di tableau in piccoli gruppi, il rispecchiamento dei movimenti di un partner in una

coppia o immaginare diversi tipi di pavimento su cui i partecipanti dovevano camminare per attraversare la stanza. Nelle sessioni successive, i gruppi sono passati ad azioni più propriamente drammatiche e hanno creato brevi scene improvvisate basate su un'ambientazione e un genere determinati. Con la premessa “triangolo amoroso dal dentista”, la creatività dei partecipanti è emersa quando brevi scene in italiano, in inglese o in un mix di entrambi sono state provate brevemente in piccoli gruppi e poi mostrate agli altri.

Durante la seconda metà delle sessioni è stato provato lo spettacolo *La Fortunata Isabella*, un breve adattamento da una *pièce* della commedia dell'arte. Per introdurre lo spettacolo e il genere, Pierantonio Rizzato ha spiegato alcune caratteristiche del genere e alcune caratteristiche dei personaggi. Dato che la commedia dell'arte è ben nota agli italiani, ma meno ai partecipanti provenienti da altri paesi, era fondamentale introdurre questo aspetto culturale nel laboratorio. Lo spettacolo non ruotava solo intorno ai personaggi tradizionali della commedia dell'arte, ma è stato adattato alle circostanze dei partecipanti: Isabella e la sua migliore amica Violetta si recano a Padova per trovare il fidanzato presumibilmente traditore di Isabella, giunto in città per il suo semestre Erasmus. Molti personaggi interagiscono con i due, ma nonostante i triangoli amorosi, la perdita di memoria e i conflitti generazionali, alla fine si giunge ad un lieto fine generalizzato. Lo spettacolo non solo rifletteva alcune delle esperienze dei partecipanti come studenti Erasmus e includeva molti riferimenti locali, ma comprendeva anche alcuni aspetti culturali più ampi, esplorando personaggi tipici della Commedia come Pantalone, Il Soldato Fanfarone o Arlecchino e alcuni dialetti locali. Anche se scritte in italiano standard, alcune battute includevano parole o frasi tipiche del Veneto come “sti fioi”. Dopo una prima lettura del copione con alcune pause per chiarire i significati, sono stati distribuiti i ruoli. I personaggi hanno avuto una distribuzione abbastanza uniforme delle battute e solo alcuni hanno avuto una parte leggermente minore. Questi ultimi, interpretati da studenti con una minore conoscenza dell'italiano, non hanno mancato di importanza e la loro presenza fisica sul palco ha contribuito a creare un po' di umorismo nella commedia. L'opera scelta ha fornito una buona base su cui costruire lo spettacolo in poco tempo e, nonostante l'impossibilità di includere la scrittura creativa, le prove hanno dato spazio agli studenti per personalizzare le azioni dello spettacolo e i loro personaggi.

Al momento di iniziare a lavorare sullo spettacolo, il numero dei partecipanti era diminuito (la rappresentazione finale ha visto circa la metà dei partecipanti rispetto a quelli presenti nella prima sessione). Le ragioni sono diverse. Da un lato, gli studenti che partecipano al programma Erasmus hanno più probabilità di avere dei cambiamenti nel loro orario rispetto agli studenti “regolari”, che erano la maggioranza nel laboratorio del primo semestre. Questi

cambiamenti possono far sì che alcuni studenti non siano più in grado di frequentare a causa di un conflitto di orari. D'altra parte, alcuni studenti con una minore conoscenza dell'italiano potrebbero aver abbandonato il corso a causa di difficoltà linguistiche. Con un'unica eccezione, gli studenti che hanno partecipato fino alla fine avevano un livello di italiano almeno intermedio e sono stati in grado di dare qualche contributo creativo durante le prove. Anche se il laboratorio era rivolto a tutti gli studenti interessati a imparare un po' di italiano, in realtà poteva essere difficile seguire interamente le sessioni, soprattutto quando si trattava di mettere in scena uno spettacolo teatrale in italiano. Un altro elemento che ha causato qualche disturbo al corso sono state le vacanze di aprile e maggio, che sono cadute più volte nei giorni del laboratorio. Le prove sono state recuperate verso la fine delle attività, ma la scarsa frequenza delle sessioni settimanali e l'assenza di diversi studenti durante le prove hanno contribuito alla difficoltà di creare un gruppo stabile. Rispetto al laboratorio di italiano del primo semestre, in questo laboratorio l'aspetto sociale si è manifestato nella creazione di gruppi più piccoli, spesso legati dalla stessa lingua madre, ma era riscontrabile un minore senso di *communitas* come gruppo intero. La lingua franca italiana è stata spesso sostituita dal francese, dall'inglese o dal tedesco quando i partecipanti parlavano tra loro, ma le prove e le istruzioni hanno fatto sì che il gruppo tornasse a lavorare alla messa in scena dello spettacolo nella lingua comune. Mentre il laboratorio poteva mancare di alcuni aspetti sociali a causa delle difficoltà di orario e delle frequenti assenze di parte del gruppo, la fase finale ha cambiato profondamente questa situazione. Soprattutto durante le prove dello spettacolo si è potuto osservare un certo spirito di gruppo e gli studenti hanno aggiunto il loro contributo creativo. A differenza del laboratorio del primo semestre, non c'è stato alcun lavoro sulla commedia scritta, ma la versione adattata de *La Fortunata Isabella*, che era già stata rappresentata negli anni precedenti nello stesso contesto, ha lasciato comunque spazio agli studenti per contribuire con le loro idee. La commedia, dal ritmo incalzante, comprendeva alcuni personaggi stravaganti eseguiti con grande attenzione ai dettagli e una comicità fisica che è sbocciata grazie all'esecuzione da parte dei singoli studenti o delle coppie. Il finale, precedentemente aperto, è stato coreografato a ridosso della rappresentazione finale e il gruppo ha ideato un momento finale che riprendeva le *gag* ricorrenti dello spettacolo.

5.2 I laboratori annuali

I laboratori annuali hanno una dinamica diversa rispetto a quelli semestrali, in quanto il periodo più lungo offre maggiori possibilità di esplorare la letteratura teatrale e il lavoro drammatico. Anche se la partecipazione è aperta agli studenti di qualsiasi corso, sono soprattutto quelli dei corsi di lingua a frequentare i laboratori. Le attività di laboratorio hanno il vantaggio di non essere valutate con un voto, quindi permettono la libertà di errore e sottolineano questo aspetto, perché sbagliare non influirà sulla valutazione accademica degli studenti.

I laboratori annuali sono condotti da Pierantonio Rizzato con il supporto di una figura del dipartimento di lingue. Può trattarsi di un assistente di lingua o di un professore, a seconda del corso. Le esercitazioni sulla lingua nello specifico rimangono a discrezione del professionista linguistico e quindi variano da laboratorio a laboratorio. Il primo semestre prevede non solo un'introduzione al teatro attraverso esercizi di drammatizzazione, come abbiamo visto nei laboratori di teatro italiano, ma anche la lettura di almeno due opere teatrali scritte da un drammaturgo di un paese in cui si parla la lingua interessata. Alla fine del primo semestre viene scelta un'opera che verrà messa in scena alla fine del corso. Gli studenti iniziano quindi ad adattare l'opera. Di solito le opere lette sono rappresentazioni teatrali complete e di lunga durata; quindi, una delle caratteristiche principali è l'abbreviazione dell'opera. Questo processo richiede molto tempo e continua anche nel secondo semestre. L'abbreviazione delle battute o il taglio delle scene può sembrare un compito noioso rispetto agli esercizi teatrali e al lavoro di gruppo più dinamico. La riduzione del testo originale per adattarlo agli studenti e alla scena moderna può rivelarsi faticosa,²¹ tuttavia da un punto di vista linguistico è molto utile. Gli studenti, supportati dal professore, dall'assistente di lingua o dal regista, rielaborano il significato di ogni scena e filtrano le battute più importanti per la commedia per lavorare sui significati e sulle sfumature delle tonalità emotive di ogni scena del testo.²² Il compito permette agli studenti di esercitare le loro abilità di lettura e aiuta a familiarizzare con il testo e i personaggi, costituendo un primo passo verso la memorizzazione. I laboratori sono un buon esempio di come viviamo in una «storia della ricezione e non della letteratura».²³ Le relazioni testo-contesto prendono vita propria come gli autori originali delle opere non avrebbero mai potuto immaginare. La narrazione, il nucleo delle storie e il suo contenuto (nonostante i tagli

²¹ FRANCESCA ANTONACCI, *Un'esperienza di laboratorio teatrale*, cit., p. 111.

²² *Ivi*, p. 112.

²³ «History of reception and not of literature». FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics [...]*, cit., p. 147.

per ridurre la lunghezza) nella maggior parte dei casi non cambiano, ma muta il contesto e con esso la sua ricezione e interpretazione, sia da parte del regista e degli attori, gli artefici delle rappresentazioni teatrali, sia da parte del destinatario finale, lo spettatore. All'interno del processo di adattamento possiamo osservare le quattro fasi di decodifica e codifica viste nel capitolo precedente sulla semiotica. Queste sono maggiormente presenti nei laboratori teatrali annuali, visto il lavoro più approfondito con il testo e il processo di adattamento dall'opera originale con la partecipazione degli studenti. Nelle produzioni teatrali professionali gli attori sono esclusi dalle prime fasi di codifica e decodifica, ma nei laboratori gli studenti sono chiamati a dare il loro contributo e possono decodificare il testo e codificarlo in spettacoli o suggerimenti per la messa in scena. Gli attori in questo caso non rimangono strettamente attori, ma diventano assistenti del regista e del designer in grado di decodificare e codificare il testo in *performance*.

La parte finale delle sessioni di laboratorio è la preparazione dello spettacolo. In queste sessioni gli studenti passano dal lavoro sul testo dal punto di vista letterario alla sua messa in scena:

Mentre nel laboratorio è il teatro a essere al servizio delle persone, nel senso che viene piegato in mille modi per aderire alle esigenze di crescita, interazione, sollievo, espressione del singolo e del gruppo, quando si comincia a montare lo spettacolo tutti passano al servizio del grande obiettivo di colpire o piacere al pubblico.²⁴

Gli spettacoli sono programmati tra la fine di giugno e l'inizio di luglio e di solito godono di un vasto pubblico composto da amici, familiari, compagni e amici dei partecipanti al laboratorio. Gli spettacoli si sono svolti nell'ambito del *Babele Festival* organizzato dal DiSSL nello spazio aperto dell'edificio del dipartimento, all'esterno in uno dei chiostri o in collaborazione con il centro culturale San Gaetano su uno dei palchi del teatro.

5.2.1 Teatro in lingua inglese

Il laboratorio di teatro inglese è un caso particolare per il numero di partecipanti. Alla messa in scena finale hanno partecipato 42 studenti, ma il numero iniziale era ben più alto. Tra loro, circa la metà erano italiani, molti dei quali provenienti dai corsi di laurea in lingue, e l'altra metà era invece composta da studenti internazionali provenienti da una dozzina di paesi diversi.

²⁴ CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*, cit., p. 98.

Visto il gran numero di studenti internazionali, alcuni dei quali non parlavano italiano, l'inglese è diventato la lingua franca, accanto all'italiano, quest'ultimo necessario per chiarire alcune cose e discutere le opzioni con il direttore Pierantonio Rizzato, meno fluente in inglese. Il laboratorio ha creato a tutti gli effetti una *communitas* linguistica durante le sessioni d'incontro, nonostante molti studenti non usino l'inglese come lingua prevalente nella loro vita quotidiana. Il frequente cambio di lingua potrebbe interrompere l'immersione nell'inglese, ma è anche un'opportunità per esercitarsi a tradurre o interpretare in un ambiente dinamico. L'orario delle lezioni è stato esteso da 90 minuti a due ore per accogliere meglio il gruppo, e la sede è stata un'aula del Centro Linguistico dell'Ateneo, utilizzata anche per i laboratori di teatro italiano. L'aula ha il vantaggio di essere arredata solo con sedie mobili posizionate ai lati di un tavolino. Questi arredi si sono rivelati versatili e vantaggiosi, consentendo di scrivere e prendere appunti, ma anche di essere spostati velocemente quando si è avuto bisogno di spazio per esercitazioni attive. Data la mancanza di un teatro o di uno spazio per le prove all'interno dell'Università, l'aula era la sola scelta possibile, anche se lo spazio era molto limitato per un gruppo numeroso come questo.

Il laboratorio di teatro inglese è stato organizzato in modo diverso dagli altri laboratori linguistici. In classi numerose, l'ansia degli studenti timidi o meno fluenti tende ad aumentare e gli studenti meno sicuri di sé di solito preferiscono fare esercizi con un compagno o un piccolo gruppo invece che con l'intera classe.²⁵ Sebbene la scioltezza della lingua fosse un problema minore in questo laboratorio, nel gruppo c'erano anche studenti timidi. La mancanza di fiducia può non derivare solo da una bassa competenza linguistica, ma anche dal sentirsi spaesati nel nuovo ambiente. Pertanto, in un gruppo numeroso come questo è necessaria un'attenzione supplementare per garantire che tutti gli studenti si sentano a proprio agio nell'affrontare gli esercizi.

Una delle principali differenze è stata la struttura delle prove, basata sulla natura delle opere scelte. Il laboratorio teatrale inglese ha lavorato su diversi copioni di atti unici, il che ha permesso al gruppo di dividersi in nuclei più piccoli e di lavorare prevalentemente sulla propria opera. Le opere erano *Fools* di Neil Simon, *Trifles* di Susan Glaspell, *Sorry Wrong Number* di Lucille Fletcher e *Sandbox* di Edward Albee, tutte opere del XX secolo scritte da autori statunitensi:

Producendo uno o anche due atti unici, un regista-istruttore potrebbe essere in grado di distribuire la responsabilità dell'apprendimento dei ruoli in modo più uniforme nella classe o nel gruppo di studenti disponibili. Inoltre, se la produzione di più atti unici può

²⁵ SHIN-MEI KAO, CECILY O'NEILL, *Words Into Worlds [...]*, cit., p. 91.

turbare l'unità della classe, gli studenti d'altro canto potrebbero lavorare meglio in gruppi più piccoli, avendo meno "tempi morti" in attesa del loro momento di recitare.²⁶

Gli studenti erano liberi di scegliere il gruppo di cui volevano far parte, limitati solo dal numero dei ruoli da interpretare. La maggior parte delle figure è stata interpretata da due studenti diversi, che dovevano dar vita al personaggio durante una delle due rappresentazioni dello spettacolo: a differenza degli altri laboratori, infatti, quello in lingua inglese è stato messo in scena in due diverse occasioni. Questo ha permesso non solo di far vedere lo spettacolo a un pubblico più numeroso, ma anche di risolvere i problemi logistici: con lo spettacolo in due date diverse, gli studenti che sapevano in anticipo di avere delle difficoltà ad essere presenti in uno dei giorni potevano scegliere di recitare nell'altra data. Ad eccezione del gruppo *Sandbox*, che aveva il cast più ridotto, tutti i gruppi erano composti da studenti italiani e internazionali, il che ha fatto sì che la comunicazione all'interno dei gruppi avvenisse in gran parte in inglese. Nel gruppo *Sandbox*, in cui tutti i ruoli erano interpretati da studenti italiani, le discussioni sulla messa in scena, sui personaggi e su altri dettagli organizzativi erano quasi esclusivamente in italiano, perdendo così un importante pilastro della pratica linguistica. Uno studente ne ha parlato specificamente nella sua risposta al sondaggio: «Essendo in un gruppo formato solo da studenti italiani, a volte mi sembrava strano comunicare in inglese quando eravamo soli [...]. Quest'anno c'erano molte persone, ma il mio suggerimento è che in ogni gruppo ci sia un non madrelingua italiano, se possibile».²⁷ L'alternativa menzionata di stabilire una regola secondo cui tutti i gruppi devono includere sia studenti italiani che internazionali non è stata applicata per consentire agli studenti di scegliere liberamente di quale gruppo volessero far parte e di agire nell'unico atto con persone con cui potessero lavorare bene. Tuttavia, in base al *feedback* degli studenti, basato sulla loro esperienza personale, la creazione di gruppi misti con studenti italiani e internazionali dovrebbe essere incoraggiata.

Anche se i copioni singoli non avevano una durata che occupasse la serata intera, dovevano essere abbreviati per creare uno spettacolo complessivo di circa due ore per tutte e quattro le opere. Gli studenti hanno lavorato nei loro gruppi per abbreviarle e i gruppi che lavoravano su *Fools* hanno deciso di aggiungere il loro contributo creativo e di cambiare alcune

²⁶ «By producing one or even two one-act plays, a director-instructor might be able to distribute the responsibility for learning roles more evenly throughout that class or group of available students. Furthermore, while producing multiple one-act plays may upset the unity of a class, the students might actually work better in smaller groups, having less “dead time” as they wait for their time to perform». WILLIAM VON WATSON, *Text Selection: A Few Criteria*, in NICOLETTA MARINI MAIO, COLLEEN RYAN SCHEUTZ, *Set the stage! Teaching Italian through Theater*, cit., pp. 323-330. Citazione a p. 324.

²⁷ «As I was in a group formed only by Italian students, sometimes it felt strange to communicate in English when we were alone [...]. This year there were a lot of people, but my suggestion is that there should be a non-native Italian speaker in every group, if possible».

scene, così come il finale. Alla fine del processo di lavoro, era nato *Fools rush in: A quilt of stories*. La fusione degli spettacoli ha visto *Fools* come una linea rossa, nella cui narrazione sono stati inseriti gli altri atti unici, questi molto più brevi e con cast più piccoli.

Uno dei fattori chiave del laboratorio teatrale inglese è stata l'autonomia degli studenti. Durante gli incontri settimanali, i gruppi si riunivano per lavorare sui copioni e fare le prove, ma alcuni incontri al di fuori dell'aula erano necessari per consentire ai gruppi di continuare il loro lavoro. Con questo modo di lavorare, il laboratorio teatrale ha fornito non solo un supporto linguistico e teatrale, ma ha anche dato agli studenti l'opportunità di esplorare le capacità organizzative e di migliorare il coordinamento del gruppo e il lavoro indipendente. Durante le sessioni di laboratorio è stato fornito il supporto del regista Pierantonio Rizzato e della professoressa di lingua inglese Fiona Dalziel. Nel laboratorio di teatro inglese, si è visto il vantaggio di avere un processo di stretta collaborazione tra il professionista del teatro e il professore di lingua. Questo non solo ha contribuito a facilitare le esigenze di un gruppo numeroso, ma ha anche garantito che l'aspetto del miglioramento in una lingua straniera non venisse trascurato. Anche se gli studenti avevano un buon livello di lingua, sessioni specifiche per lavorare su piccoli dettagli e preparare la voce per un ambiente teatrale hanno fatto emergere affinamenti nelle competenze linguistiche degli studenti, che non solo sono di uso immediato per lo spettacolo, ma possono essere applicati da loro in occasioni future. La professoressa Dalziel ha coordinato prevalentemente l'aspetto linguistico, ma ha collaborato anche sul versante creativo. Le prove sono state coordinate tenendo conto delle esigenze della messa in scena e del lavoro sull'aspetto linguistico. I due gruppi che mettevano in scena lo stesso spettacolo lavoravano da soli rivedendo e memorizzando i copioni, affinando la pronuncia e chiarendo la dizione con la professoressa Dalziel oppure lavorando sui movimenti o sulla coreografia delle scene con Pierantonio Rizzato. In quest'ultimo caso, i due *cast* dello stesso atto unico si sono alternati nella messa in scena e così gli studenti hanno potuto osservare un'altra persona recitare nel proprio personaggio, venendo così aiutati a memorizzare le battute e i movimenti scenici vedendoli da una prospettiva esterna. Inoltre, se gli studenti avessero mancato alle prove, lo studente che interpretava lo stesso ruolo sarebbe potuto intervenire per completare il cast. Durante la sessione sulla voce e sui movimenti, agli studenti è stato chiesto quali scene necessitavano di maggior lavoro e la pratica è stata indirizzata di conseguenza. Mentre gli studenti che lavoravano su un atto unico più breve, come *Sandbox*, hanno potuto concentrarsi sui dettagli del loro lavoro, come il ritmo della voce del personaggio ottantaseienne, il gruppo più numeroso di *Fools* ha avuto bisogno di tempo per coordinare le entrate, le uscite e l'azione scenica. Questa comprendeva anche una complessa scena di lotta,

che è stata messa a punto solo poco prima dello spettacolo. I gruppi hanno ruotato all'interno di questa procedura e alcune riunioni di gruppo sono state utilizzate per ricevere un *feedback* di gruppo sulle scene su cui avevano lavorato gruppi specifici e discutere ulteriori tagli o miglioramenti. Verso la fine del processo di prova, questi incontri sono stati necessari per chiarire anche le questioni organizzative delle rappresentazioni.

Il laboratorio teatrale in inglese ha offerto una pratica linguistica non solo attraverso le rappresentazioni stesse e la socializzazione in inglese con il resto del gruppo, ma anche, in larga misura, attraverso questioni organizzative. Visto l'elevato numero di partecipanti, la messa in scena di diverse opere con due cast ha richiesto un'attenta coordinazione. Ad esempio, un fattore importante per il gruppo *Trifles* sono stati gli oggetti di scena. Anche se alcuni sono stati tagliati nel processo di condensazione, la questione di dove posizionare gli asciugamani, la sciarpa, il grembiule o la gabbia per gli uccelli ha occupato un bel po' di spazio durante le prove. Ciò è stato amplificato dal fatto che i cambi di scena da un atto unico all'altro dovevano avvenire rapidamente, in modo da non creare interruzioni troppo marcate nel flusso dello spettacolo. È emerso chiaramente che questo aspetto della realizzazione di uno spettacolo coinvolgeva maggiormente gli studenti rispetto a quanto accadeva negli altri laboratori, che avevano un cast più ridotto e potevano quindi dedicare più tempo alla preparazione dei ruoli e alla memorizzazione delle battute.

5.2.2 Teatro in lingua tedesca

Il laboratorio di teatro tedesco è stato organizzato in modo diverso. Nonostante il tedesco sia una lingua molto diffusa come insegnamento nel Veneto e frequentata anche da tanti studenti dell'Università di Padova, il laboratorio teatrale tende a essere uno dei più piccoli tra tutti i laboratori linguistici offerti. Il corso annuale è stato frequentato da sei studenti, ai quali si sono aggiunti due nuovi membri nel secondo semestre. La suddivisione dei compiti è rimasta sostanzialmente la stessa del laboratorio di inglese, con il primo semestre che si è concentrato su esercizi di teatro e lettura di opere teatrali. In seguito, sono stati apportati alcuni tagli iniziali all'opera scelta, *Biedermann und die Brandstifter* (*Omobono e gli incendiari*) di Max Frisch, e sono stati suddivisi i ruoli. Il secondo semestre ha visto un ulteriore lavoro sul copione e le prove. Uno dei nuovi partecipanti ha assunto un piccolo ruolo che non era ancora stato assegnato e il secondo ha ricevuto un monologo iniziale tratto da un adattamento radiofonico dell'opera, che introduceva i personaggi principali e l'ambientazione. Il protagonista,

Biedermann, è stato diviso e interpretato da due studenti, ma la distribuzione delle battute è rimasta piuttosto sbilanciata. In linea teorica, questo, da un lato, potrebbe creare un'opportunità per gli studenti più forti di mettersi alla prova con un ruolo più ampio o, dall'altro, potrebbe aiutare gli studenti meno esperti di tedesco a concentrarsi sull'esecuzione di un ruolo con meno battute. Tuttavia, dato che il cast era piuttosto ridotto e il cast principale con i ruoli principali ancora più piccolo, ha messo gli studenti più sotto pressione rispetto agli altri laboratori. Nonostante l'ampia riduzione dello spettacolo, la durata della rappresentazione finale è stata di circa ottanta minuti. Sono state necessarie molte prove aggiuntive per memorizzare le battute e coordinare le azioni sceniche, causando stress e tensione nel gruppo.

A differenza degli altri sopra citati, questo laboratorio è stato condotto esclusivamente in italiano. Ciò significa che soprattutto le abilità di ascolto e di conversazione spontanea non sono state esercitate più di tanto e che l'unico input linguistico è stato lo spettacolo teatrale studiato. Tuttavia, come per il laboratorio di inglese, è stata necessaria una mediazione linguistica, questa volta solo tra gli studenti e Pierantonio Rizzato per spiegare alcuni dettagli delle battute che avrebbero influito sulle azioni dei personaggi. Il regista ha lavorato con una traduzione italiana del testo durante le prove, per cui è stato possibile analizzare i confronti tra i due copioni e le sfumature nella traduzione e comprendere meglio il significato di alcune parole. Le prove includevano spesso un lavoro di improvvisazione. Prima gli studenti leggevano un brano di una scena nelle loro parti, poi ne riassumevano il significato e infine cercavano di ricreare il momento scenico con battute tratte dall'opera o con parole proprie, purché il significato fosse chiaro. Dopo un *feedback* da parte del regista, le scene di improvvisazione venivano ripetute e la seconda volta di solito includevano più dettagli, poiché gli studenti ricordavano di più e si sentivano più a proprio agio con le azioni che si svolgevano. Non sono state effettuate sessioni specifiche per migliorare la pronuncia o lavorare sulla dizione e sul ritmo. Alcune correzioni sono state apportate direttamente durante le prove dal professore di lingua tedesca, Marco Rispoli, presente ad alcune prove o da membri del gruppo che conoscevano meglio il tedesco. Per questo motivo è stato dedicato più tempo ai dettagli della messa in scena e alla precisione dei movimenti. Ne è un esempio l'offerta di un posacenere, «Hier ist ein Aschenbecher», di Biedermann al suo ospite Schmitz. Tuttavia, con attenzione ai dettagli, è stato notato che Schmitz avrebbe dovuto cercarlo da solo prima, in modo che l'indicazione di dove si trova l'oggetto desiderato avesse un senso.

Biedermann und die Brandstifter include una canzone nell'ultima scena. Tre dei personaggi irrompono in una *performance* di *Fuchs, du hast die Gans gestohlen* (Volpe, hai rubato l'oca), una canzone per bambini molto conosciuta nei paesi di lingua tedesca. Questa

canzone ha rappresentato un interessante tassello della conoscenza culturale trasmessa attraverso lo spettacolo. *Fuchs, du hast die Gans gestohlen* è ben lontana dall'alta cultura insegnata nei corsi di tedesco tradizionali e, in effetti, nessuno degli studenti che hanno studiato tedesco conosceva la canzone. Questo dimostra che la cultura ha molti strati, la maggior parte dei quali non viene nemmeno sfiorata quando si studia la lingua in un ambiente accademico. Leggendo le opere teatrali e analizzando tutti i dettagli per un'eventuale messa in scena, frammenti culturali come questa canzone non passano inosservati. La canzone non mostra solo un aspetto culturale, ma presenta anche l'opportunità di includere una sequenza agita: nella scena, infatti, i tre personaggi fanno un balletto attorno al tavolo, rendendo la scena più dinamica. La musica facilita anche la memorizzazione; spesso ne incontriamo degli esempi nelle lezioni di lingua alla scuola elementare come il classico *Head, and Shoulders, Knees, and Toes* che aumenta la motivazione a partecipare.²⁸ Con l'età adolescenziale spesso il cantare non è più praticato anche per evitare l'imbarazzo davanti ai compagni di classe, ma nel contesto del teatro il cantare potrebbe essere reinserito, visto che dovrebbe fornire uno spazio sicuro in cui esprimersi liberamente. Nel laboratorio di teatro tedesco la canzone rappresentava un momento di leggerezza, non solo nella scena, ma anche per la memorizzazione, che sembrava venire da sé. I versi della canzone non presentavano né problematicità nella pronuncia né confusione della sintassi corretta.

5.2.3 Teatro in lingua rumena

L'ultimo laboratorio teatrale osservato è stato quello di rumeno. 12 studenti hanno partecipato al laboratorio e molti di loro parlano il rumeno come LE. I rumeni sono il gruppo di immigrati più numeroso in Italia,²⁹ e tale dato si rifletteva anche nel gruppo di questo laboratorio, formato da madrelingua romeni, da studenti bilingui e da coloro che studiano la lingua all'università. Con questo laboratorio, l'Università di Padova non solo riconosce l'ampio uso del romeno parlato nel territorio, ma ne sostiene l'uso e valorizza il contributo culturale di una lingua meno insegnata.

L'opera scelta per la messa in scena è stato *Cabaretul Dada (Il Cabaret Dada)* di Matei Vişniec. Lo spettacolo, che ha debuttato solo nel 2016, ci riporta nella Spiegelgasse di Zurigo negli anni successivi della Prima guerra mondiale dove incontriamo protagonisti del movimento

²⁸ JENNIFER WOOD SHAND, *The Use of Drama to Reduce Anxiety [...]*, cit., p. 48.

²⁹ MATTEO SANTIPOLO, *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*, cit., p. 69.

Dada come Hans Arp e Tristan Tzara e il politico Lenin. Vişniec si avvicina al movimento artistico non solo tramite i personaggi, ma anche con lo stile di scrittura. Il *fil rouge* di questo spettacolo è proprio il *nonsense*. La lingua rumena si mischia con le righe del Dada non perdendo occasioni per giochi di parole, visto che “da” in rumeno significa “si”. Il grande numero dei personaggi include non solo gli artisti Dada e politici, ma anche un gruppo di prostitute, il signor Dada, un gatto e tanti altri.

La natura nonsense dell'opera è stata un grande vantaggio quando si è trattato di ridurre il copione. Sono state scelte scene specifiche in base alla loro potenziale teatralità o ai messaggi politici e, all'interno delle scene, sono state tagliate le battute troppo ripetitive o troppo complesse. Soprattutto da una scena all'altra, non era necessario prestare troppa attenzione alla creazione di una transizione senza soluzione di continuità. Se qualcosa avesse creato confusione sarebbe stata solo un ulteriore contributo alla grande assurdità che è il Dada. Questo principio potrebbe essere applicato anche all'aspetto linguistico, nel senso che gli errori commessi nell'esecuzione delle battute potrebbero essere solo una parte del gioco, riducendo così l'ansia che deriva dal voler pronunciare perfettamente tutte le battute sul palco. *Cabaretul Dada* ha rappresentato un'opportunità di divertimento, impiegando uno spirito giocoso che cerca di eliminare le rigidità dello studio e delle angustie del sistema scolastico con ironia e provocazione.

I ruoli sono stati suddivisi scena per scena. A nessuno degli studenti è stato affidato un ruolo fisso per tutto lo spettacolo; i personaggi con molte apparizioni e un gran numero di battute erano distribuiti tra più interpreti e diversi personaggi secondari potevano essere interpretati dalla stessa persona. Questo ha significato la perdita della combinazione del legame binario attore-personaggio, mentre i personaggi sono stati definiti da apparati accessori, come i costumi e gli oggetti di scena. Il gruppo rumeno aveva una discreta esperienza in fatto di teatro. Molti avevano partecipato al laboratorio negli anni precedenti o facevano parte contemporaneamente di altri laboratori linguistici. Questo ha fatto sì che gli studenti dessero un contributo creativo. La natura del *Cabaretul Dada* ha permesso alle idee, per quanto strane potessero sembrare, di fiorire: «L'attore che cambia il costume in scena, che recita con le luci di sala accese o che esce dal suo ruolo per commentarlo, rompe le nostre abitudini nel “vedere” il teatro»³⁰ e all'interno della *performance* del laboratorio teatrale rumeno, molte di queste abitudini sono state messe in discussione o completamente ribaltate. Già nella fase di lettura

³⁰ «The actor who changes costumes on stage, performs with the house lights up or steps outside his/her role to comment on it, defamiliarizes our habits of theatrical “seeing”». ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System* [...], cit., p. 7.

sono stati dati suggerimenti sulle opzioni di messa in scena, creando un'atmosfera creativa e dinamica che si è mantenuta per tutta la durata delle prove.

Benché l'italiano sia stato usato per tutte le prove, anche il rumeno è stato in parte impiegato, soprattutto prima e dopo le prove nei gruppi più piccoli. Considerando il gran numero di madrelingua e di bilingui nel gruppo, il supporto linguistico proveniva per lo più dall'interno del gruppo e non da un coordinatore di dipartimento. Ciò non significa, tuttavia, che dal punto di vista dell'apprendimento linguistico solo i parlanti meno fluenti abbiano potuto trarre vantaggio dal laboratorio. Certamente gli studenti madrelingua o bilingui non hanno partecipato per questo motivo, ma con un'opera teatrale così particolare come *Cabaretul Dada*, sono state discusse alcune scelte lessicali relative agli oggetti di scena. Nel sondaggio sull'esperienza teatrale un partecipante ha specificato questo: «Nonostante sia madrelingua, il teatro rumeno mi ha aiutato molto a migliorare la pronuncia e a scoprire parole nuove».

A differenza dei laboratori teatrali in inglese e italiano, quelli in tedesco e rumeno si riunivano settimanalmente nelle aule della sede centrale del dipartimento. Se da un lato questo ha permesso di avere uno spazio per le prove in qualche modo adatto allo spettacolo tedesco - erano necessari solo un tavolo e delle sedie per la maggior parte delle scene - dall'altro si è rivelato più che limitante per le prove del laboratorio rumeno. È opportuno avere a disposizione uno spazio adatto alle comunicazioni dello spettacolo soprattutto visto che lo «spazio teatrale è stimolo alla conoscenza e alla sperimentazione di nuovi percorsi». ³¹ Purtroppo, l'Università di Padova non dispone di spazi adeguati alle prove teatrali, soprattutto quando si tratta di quelle che prevedono molto movimento e azioni esuberanti. Questo era emerso chiaramente anche per il laboratorio di teatro inglese, il cui spazio riusciva a contenere a fatica tutti i partecipanti, ma dividendo i gruppi era gestibile. Tuttavia, mettere a disposizione un'aula per un laboratorio teatrale può essere accettabile solo nelle fasi di lettura e adattamento. I movimenti sono stati coreografati all'interno del poco spazio disponibile tra la cattedra e la prima fila di sedie e per una vera e propria prova di movimento delle scene il gruppo ha fatto ricorso a spazi esterni. Ad esempio, una scena in cui il cast si trasforma in una scacchiera con figure a grandezza umana è stata coreografata sul palcoscenico del circolo Nadir, che ha fornito lo spazio in un giorno di chiusura dell'università.

I professori di lingua rumena che coordinavano il laboratorio dal lato del dipartimento avevano due ruoli: uno linguistico e uno organizzativo. La professoressa Yulia Cosma dava supporto durante le prove, soprattutto suggerimenti per tagli del copione e correzioni della

³¹ LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione teatrale [...]*, cit., p. 115.

pronuncia e recitava anche nello spettacolo stesso, mentre Federico Donatiello si occupava della parte principalmente organizzativa al di fuori delle sessioni di laboratorio. Questo includeva la pubblicità e la creazione dei sovratitoli per lo spettacolo. *Cabaretul Dada* è stato l'unico spettacolo completamente sovratitolato. Gli spettacoli in italiano e in inglese non hanno utilizzato traduzioni – il laboratorio inglese ha fornito un programma con un riassunto dello spettacolo in italiano realizzato in collaborazione con gli studenti –, mentre *Biedermann und die Brandstifter* aveva uno schermo sul retro della scenografia che proiettava riassunti di ogni scena durante i cambi di scena. In entrambi i casi gli studenti non sono stati coinvolti nella traduzione delle sintesi fornite. La scelta di impiegare o meno i sovratitoli è rimasta a discrezione dei singoli professori di laboratorio e di lingua e dipendeva dalla probabilità che il pubblico comprendesse la lingua dell'opera e dalle possibilità tecnologiche. Lo schermo utilizzato nello spettacolo del laboratorio tedesco era centrato sul fondale della scena e gli attori vi camminavano spesso davanti, il che avrebbe disturbato i sovratitoli continui. Inoltre, il metodo utilizzato non solo permetteva di risparmiare tempo nella creazione delle traduzioni, ma copriva anche il breve lasso di tempo tra una scena e l'altra in cui gli studenti cambiavano il set. *Cabaretul Dada*, invece, è stato rappresentato nel centro culturale San Gaetano, che aveva possibilità tecniche diverse. I sovratitoli erano proiettati sopra la scenografia e non interferivano spazialmente. Anche se i sovratitoli possono sempre essere un fattore di distrazione, optare per una traduzione può consentire una comunicazione dal palcoscenico alla sala che - rispetto alle opere tradizionali – nel caso di questo laboratorio non è stata solo disturbata da una lingua straniera, ma anche dalla rottura delle convenzioni teatrali secondo le convenzioni dada. In questo modo, i sovratitoli potrebbero aiutare il pubblico a seguire l'azione e a non sentirsi più alienato di quanto non lo sia già a causa del *nonsense* messo in scena.

Anche se gli studenti non sono stati coinvolti nella creazione dei sovratitoli, il laboratorio teatrale rumeno ha offerto un'altra possibilità di esercitarsi nella scrittura. Poiché l'opera originale è molto lunga e nello spettacolo sono state messe in scena solo alcune scene ridotte, è stato deciso di riscrivere il testo dello spettacolo per una maggiore chiarezza nel momento della preparazione dell'allestimento. Gli studenti hanno deciso di creare un documento su google drive in cui ognuno potesse copiare le battute pronunciate nello spettacolo. Scrivere tutte le battute nel giusto ordine ha aiutato non solo a rivedere l'ortografia e a organizzare il copione, ma anche a memorizzare le battute e a tenere traccia di quelle pronunciate prima e dopo le proprie.

Ciò che ha contraddistinto il laboratorio teatrale rumeno è stata l'energia creativa di questo gruppo, desideroso di mettere in scena il proprio spettacolo particolare. *Cabaretul Dada*

non sarebbe stata l'opzione giusta per ogni laboratorio, ma in questo gruppo ha fatto emergere la creatività degli studenti nel contribuire alle idee per la messa in scena, i costumi e gli oggetti di scena e la personificazione dei vari personaggi. Il gruppo aveva una buona base sociale, che ha facilitato la comunicazione e le discussioni aperte in italiano o in rumeno e ha contribuito a proiettare l'energia e la motivazione dei singoli studenti all'intero gruppo.

Sulla base dell'elenco di Gualdrón e Castillo³² visto nel Capitolo 3, possiamo identificare quali tipi di esercizi si sono svolti durante i laboratori. Questo ci dà una visione d'insieme delle varie attività svolte e fornisce una prospettiva su altre possibilità e altri tipi di esercizi che potrebbero essere inclusi. È importante notare che non tutti i laboratori hanno avuto la stessa frequenza di esercizi. La frequenza e l'intensità delle diverse attività dipendevano dalle esigenze del gruppo, dalle specificità dello spettacolo e dal supporto e coinvolgimento del coordinatore del laboratorio teatrale.

| | Tutti i laboratori | Alcuni laboratori | Nessun laboratorio |
|------------------|---|---|---|
| Produzione orale | Ripetere il copione più volte; Discussioni all'interno del gruppo; Prove in generale | Creare sketch e presentarli davanti ai compagni; Esercizi di pronuncia e di voce; Improvvisazione | Monologhi; Audizioni |
| Scrittura | Revisioni e correzioni del copione; | Pubblicità per lo spettacolo; Scrivere un testo proprio (dialogo, analisi o riflessione); | Adattare un testo non teatrale per lo spettacolo |
| Lettura | Lettura dei copioni; Comprensione dei testi; Seguire le istruzioni | Lettura delle diverse opere teatrali o letterarie; | Lettura di testi legati alla tematica, all'autore o allo spettacolo. |
| Ascolto | Interazione con gli altri; Prove in generale; Ascolto attivo degli altri; Sentire gli altri recitare. | Esercizi condotti nella LS/L2; seguire le istruzioni | |
| Vocabolario | Studio e comprensione approfondita del copione; Necessità di comprendere le parole che ascoltiamo, per dare loro un senso; Chiarimenti sulle situazioni e sul contesto. | | Esercizi specifici sul vocabolario, per esempio cercare significati sul dizionario, trovare sinonimi. |

³² EVELYN GUALDRÓN, EDNA CASTILLO, *Theater for Language Teaching and Learning: The E Theater, a Holistic Methodology*, cit., pp. 217-219.

| | | | |
|--------------------|---|--|-----------------------------|
| Filtro affettivo | Doversi esporre di fronte a un pubblico; Parlare in pubblico; Esercizi teatrali per favorire le espressioni dei partecipanti; Esercizi di interazione e di confronto; | Esercizi per conoscere meglio i compagni di classe. | |
| Cognitivo | Ricordare il copione con espressioni corporali; Esercizi di spazio e movimento; Esercizi di agilità ed espressione del corpo. | | Esercizi di concentrazione; |
| Attività culturali | | Avere un contatto con gli aspetti della cultura presenti nello spettacolo teatrale; Opere scritte originariamente nella lingua di arrivo; studiare la storia o il contesto delle opere letterarie; osservare i personaggi nel loro contesto storico e culturale. | |

5.3 Risultati dei laboratori: analisi dei sondaggi

Non è solo importante definire e analizzare le procedure e gli esercizi dei laboratori teatrali in lingua straniera, ma anche considerare le prospettive degli studenti e le loro esperienze personali: «In sostanza, la valutazione è un processo per arrivare a capire il valore di qualcosa. Ciò significa riconoscere le molteplici dimensioni e le diverse percezioni del suo valore». ³³ Una valutazione oggettiva è quasi impossibile. Ogni studente ha motivazioni diverse e quindi obiettivi diversi per partecipare ad un laboratorio di questo tipo. Mentre l'attenzione di questo capitolo si concentra sulle possibilità che i laboratori teatrali offrono per migliorare e diversificare l'apprendimento delle lingue con nuovi approcci, negli esempi analizzati il miglioramento della lingua non era una motivazione per tutti. Inoltre, un'opera d'arte «non ha un unico vero valore. Un programma non ha un unico vero valore. Il valore di un programma

³³ «In essence, evaluation is a process of arriving and understanding the worth of something. This means recognising the multiple dimensions and different perceptions of its worth». KEN ROBINSON, *Evaluating TIE*, cit., p. 252.

artistico ed educativo sarà diverso per persone diverse, per scopi diversi». ³⁴ È fondamentale tenerlo a mente quando si valutano i laboratori. Anche per gli studenti che vogliono praticare la lingua, il suo miglioramento è un aspetto molto soggettivo. È molto difficile, se non impossibile, valutarlo appieno da una prospettiva esterna.

Per stabilire se i laboratori sono stati utili agli studenti per l'apprendimento e le competenze linguistiche, è stato somministrato agli studenti un sondaggio da compilare alla fine dei laboratori. Naturalmente, anche con questo sondaggio, una valutazione oggettiva non è realistica, poiché le domande a cui gli studenti hanno risposto ci danno solo un mosaico di opinioni individuali. Tuttavia, le opinioni degli studenti nella loro soggettività sono uno strumento molto utile per capire cosa ha funzionato bene nei laboratori secondo i partecipanti e in quali aree specifiche il teatro può essere un utile supporto nell'apprendimento delle lingue. Ad eccezione del primo semestre del laboratorio di italiano, per il quale sono state condotte interviste con i partecipanti, il sondaggio è stato inviato ai partecipanti di tutti i laboratori teatrali descritti in precedenza. Essa conteneva le seguenti domande:

1. Cosa studi?
2. Qual è il tuo livello di [lingua del laboratorio]?
 - C2/ madrelingua/ bilingue
 - C1/ avanzato - quasi senza problemi di esprimersi
 - B2/ avanzato - con qualche difficoltà nelle tematiche più complesse
 - B1/ intermedio - capacità di esprimersi liberamente su argomenti più facili
 - A2/ elementare
 - A1/ principiante
3. Da quando e con chi parli [lingua del laboratorio] di solito? (es. da sempre/ 3 anni / con parenti, amici / solo all'università...)
4. Indica quanto sei d'accordo con le seguenti dichiarazioni [scelta tra le opzioni "Molto d'accordo", "Abbastanza d'accordo", "Poco d'accordo", "Per niente d'accordo" e "Non so/non mi riguarda"]
 - All'università c'è abbastanza varietà didattica per i corsi di lingua
 - All'università ci sono abbastanza offerte per usare attivamente le lingue che sto studiando
 - Ho abbastanza opportunità di parlare [lingua del laboratorio] fuori dell'università (per es. con amici, tandem...)
 - Studio meglio da solo/a che in un gruppo
 - Vorrei che ci siano più progetti creativi all'università che mi fanno usare le lingue che studio

³⁴ «Has no single true value. A programme has no single true value. The value of an arts and education programme will be different for different people, for different purposes». ROBERT STAKE (a cura di), *Evaluating the Arts in Education*, New York, Merrill Publishing Corp., 1975, p. 25.

5. Imparando una lingua straniera per te è più importante... [scelta tra le opzioni “Molto importante”, “Abbastanza importante”, “Poco importante” e “Per niente importante”]

- sapere bene le strutture grammaticale
- essere in grado di capire conversazioni di madrelingue
- capire testi scritti in quella lingua
- parlare la lingua senza pensarci troppo
- avere una pronuncia corretta
- scrivere dei testi senza troppi errori
- conoscere la cultura dei Paesi dove si parla la lingua

6. Perché hai scelto di partecipare al laboratorio di teatro [lingua del laboratorio]? (puoi scegliere più risposte)

- Per ottenere i cfu
- Volevo fare un laboratorio pratico
- Per migliorare il mio romeno
- Perché lo fanno anche i miei amici
- Era obbligatorio/ non l'ho scelto io
- Mi piace fare teatro / recitare
- Sono stato/a curioso/a di fare un'esperienza di teatro
- mi interessa la lettura teatrale
- Altro...

7. Hai mai partecipato a un laboratorio teatrale/ messa in scena di uno spettacolo in precedenza?

- No
- Sì, ma solo qualche workshop / esperienza breve
- Sì, anche un progetto di teatro più lungo

8. Secondo te, il laboratorio è stato utile per migliorare il tuo [lingua del laboratorio]?

- No
- Non so
- Sì, un po'
- Sì, abbastanza
- Sì, molto
- Sono madrelingua/non avevo bisogno di migliorare (-> continua a domanda 11.)

9. In quale area hai notato dei miglioramenti? [scelta tra le opzioni “Molto”, “Abbastanza”, “Poco” e “Per niente”]

- Pronuncia
- Vocabolario - ho imparato nuove parole/frasi
- Grammatica
- Comprensione di un testo scritto
- Comprensione aurale / capire meglio ciò che viene detto in [lingua del laboratorio]
- Parlare più fluentemente / senza bloccarsi

10. Quali aspetti del laboratorio sono stati più utile per migliorare il tuo [lingua del laboratorio]? [scelta tra le opzioni “molto utile”, “abbastanza utile”, “poco utile” e “per niente utile”]

- Leggere i testi

Abbreviare il copione
Individuare gli oggetti di scena
Imparare il testo a memoria
Ripetere le scene più volte durante le prove
Combinare le battute con gesti/movimenti di scena
Dare un sentimento/espressione alle battute
Sentir recitare gli altri
Discutere il testo / lo spettacolo in [lingua del laboratorio]
Parlare in [lingua del laboratorio] con gli altri anche prima / dopo il laboratorio

11. Oltre all'aspetto linguistico, hai imparato / migliorati in altri aspetti? [scelta tra le opzioni "Molto", "Abbastanza", "Poco" e "Per niente"]

Organizzazione di un progetto
Lavorare in gruppo
Essere creativo
Avere più confidenza
Parlare davanti a un pubblico
Conoscere aspetti della cultura romana
Essere più attento alla mia gestualità o a come mi muovo
Risolvere problemi

12. Ci sono aspetti del laboratorio che potrebbero essere migliorati (es. scelta dello spettacolo/orari di prove/ durata del laboratorio/ organizzazione generale...)?

13. Ci sono altre cose legate alla tua esperienza del laboratorio di teatro di [lingua del laboratorio] che vorresti condividere?

Queste domande avevano l'obiettivo di verificare almeno in parte la provenienza degli studenti e la loro esperienza linguistica, le modalità con cui preferiscono studiare una lingua e le motivazioni che li hanno indotti a partecipare al laboratorio. Infine, le domande si sono rivolte in modo più specifico agli esercizi del laboratorio per determinare quali parti fossero percepite come più utili per l'apprendimento della lingua o di altre abilità.

Alcune domande sono state leggermente adattate per tener conto delle differenze tra i laboratori, ad esempio, per il laboratorio di teatro inglese la domanda 10 includeva l'opzione "Lavorare nei gruppi fuori dall'orario di lezione" e chiedeva di convalidare le sessioni specifiche di voce e pronuncia con la professoressa Dalziel (una caratteristica che nessuno degli altri laboratori includeva esplicitamente). I sondaggi per il teatro in inglese e italiano includevano anche una traduzione in inglese per venire incontro agli studenti che hanno una minore conoscenza dell'italiano. I sondaggi sono stati inviati alcuni giorni dopo lo spettacolo finale di ogni laboratorio attraverso il gruppo WhatsApp che ogni laboratorio utilizzava come canale di comunicazione. Un promemoria è stato inviato circa una o due settimane dopo. Circa sessanta per cento dei partecipanti ai laboratori ha partecipato al sondaggio, con percentuali più

alte per i sondaggi dei gruppi tedesco e rumeno e più basse per quelli in inglese e italiano. Una delle problematiche di una partecipazione più bassa può essere la falsificazione dei sondaggi. La compilazione non era obbligatoria e non si svolgeva durante l'orario delle lezioni, addirittura dopo la conclusione del progetto. Inoltre, si deve presumere che vi siano maggiori probabilità che gli studenti che già hanno avuto un'esperienza positiva con i laboratori compilino il sondaggio rispetto a chi li ha vissuti negativamente, falsificando i risultati in una direzione troppo positiva. Nonostante questo, si sono evidenziate osservazioni interessanti che aiutano a capire soprattutto quali esercizi sono stati più utili e in che aree i laboratori possono offrire un'alternativa pratica o un ampliamento rispetto all'apprendimento tradizionale.

Per quanto riguarda la formazione accademica e linguistica degli studenti, il gruppo inglese è risultato il più omogeneo. Lingue, Letteratura e Mediazione Culturale o altri corsi di laurea del DiSLL riguardanti le lingue straniere sono i corsi più rappresentati nei laboratori e gli studenti hanno indicato di avere un livello di inglese B2 o C1. Una provenienza simile si è riscontrata per i laboratori di rumeno e tedesco (legati alle lingue con alcune eccezioni in altre materie umanistiche), ma qui i livelli linguistici variavano più profondamente, soprattutto nel laboratorio di rumeno, in cui c'era un grande divario tra i madrelingua o bilingui e gli studenti di lingua con un livello elementare. Per quanto riguarda l'uso della lingua, la maggior parte degli studenti ha dichiarato di avere sufficienti opportunità di parlare la lingua del laboratorio in altri contesti; per l'inglese, l'occasione più nominata è stata quella con gli studenti internazionali nel contesto universitario, ma anche fuori dalle lezioni, per il rumeno, l'opportunità più diffusa è fornita dalle relazioni quotidiane con parenti o amici e per l'italiano gli studenti hanno cercato di parlare nel loro contesto quotidiano, anche con persone che non conoscono. Gli studenti del laboratorio di tedesco sono stati più divisi su questa domanda, alcuni indicando che hanno poche opzioni per la pratica della lingua. Allo stesso tempo, questo laboratorio è stato anche quello in cui la lingua *target* è stata usata di meno, nonostante tutti gli studenti abbiano indicato almeno un livello B1, la maggior parte B2 o superiore, che è una base sufficiente per esprimersi e comunicare con gli altri. Naturalmente, ciò aveva ragioni pratiche, come il fatto che tutti erano di madrelingua italiana e la necessità di comunicare con il regista. Tuttavia, l'uso del tedesco avrebbe potuto essere sostenuto in modo più incisivo dal professor Rispoli, ad esempio con esercizi sulla descrizione dei personaggi o con l'estensione delle improvvisazioni per esercitarsi a parlare spontaneamente.

Quando si è trattato di determinare quale abilità linguistica sia più importante per gli studenti, le più selezionate sono state quelle relative alla comprensione e alla produzione orale, alla capacità di capire le persone madrelingua e di parlare la lingua in modo fluente. La

conoscenza delle strutture grammaticali, la pronuncia corretta o la capacità di scrivere senza errori sono state considerate leggermente meno importanti. I laboratori teatrali si sono concentrati sulle aree indicate dagli studenti come più importanti per l'apprendimento di una lingua; quindi, possiamo riconoscere un potenziale complemento alle lezioni di lingua tradizionali, che potrebbero concentrarsi maggiormente sulla scrittura e sulla corretta espressione, soprattutto in forma scritta.

La domanda successiva riguardava le motivazioni che hanno spinto gli studenti a scegliere il laboratorio. Non si trattava di un corso obbligatorio per nessuno e, sebbene l'aspetto del miglioramento linguistico abbia avuto un certo peso nella scelta, una delle risposte più date è stata la curiosità di provare un'esperienza teatrale. I laboratori teatrali presentavano una varietà didattica che rispondeva all'interesse degli studenti di applicare le loro competenze linguistiche in modo creativo. Ad eccezione del gruppo teatrale italiano, in cui solo pochi studenti hanno avuto brevi esperienze con i laboratori teatrali, la maggior parte degli studenti ha risposto di avere almeno qualche esperienza precedente nel teatro, soprattutto il gruppo rumeno, in cui il 75% ha addirittura partecipato a progetti teatrali a lungo termine. Anche se questo dimostra che l'offerta di laboratori teatrali potrebbe essere accettata soprattutto da studenti che hanno già una certa esperienza teatrale o che sanno cosa aspettarsi, il laboratorio teatrale italiano dimostra che questa offerta potrebbe essere attraente anche come prima esperienza nel suo genere.

Per i gruppi tedesco, italiano e inglese tra il 70% e l'80% i laboratori sono stati molto o abbastanza utili per il miglioramento della lingua. Il gruppo rumeno ha avuto uno spettro più ampio e bilanciato tra poco e molto utile, che potrebbe essere stato causato da un lato dall'alto numero di parlanti già fluenti o dall'altro dalla natura *nonsense* dello spettacolo. I miglioramenti sono stati riscontrati soprattutto per quanto riguarda il vocabolario e la comprensione uditiva, rispecchiando il quadro generale emerso anche dalle indagini sugli altri gruppi. I gruppi inglese, tedesco e italiano hanno indicato come aree di miglioramento la pronuncia e la capacità di parlare in modo più fluente, mentre la comprensione uditiva è stata meno presente per gli ultimi due. I punteggi più alti per il miglioramento della pronuncia si possono notare nei gruppi inglese e italiano, che sono stati condotti interamente o in gran parte nella lingua di destinazione e hanno avuto un conduttore madrelingua che ha corretto frequentemente la pronuncia. Un miglioramento nella comprensione uditiva è stato notato soprattutto nei laboratori di inglese e rumeno, il che potrebbe essere spiegato dal maggior numero di parlanti fluenti e dalla conversazione quotidiana nella lingua che si svolgeva anche prima e dopo il laboratorio. Nel caso del laboratorio teatrale inglese, gli studenti hanno avuto più occasioni di vedere altri gruppi recitare, in particolare osservando un cast che recitava le scene che dovevano essere studiate

anche dal secondo cast dello spettacolo; infatti, “ascoltare gli altri recitare” è stata la risposta più data nel gruppo inglese alla successiva domanda su quali caratteristiche del laboratorio fossero più utili. In tutti i gruppi l'aspetto ritenuto più proficuo è stato quello di combinare le emozioni e il movimento con le battute dello spettacolo, facendo prendere vita al copione. Anche l'elemento della ripetizione è stato valutato importante, sia per quanto riguarda imparare a ricordare il testo sia la ripetizione delle azioni sceniche durante le prove. Alcuni aspetti sono stati valutati in modo diverso da gruppo a gruppo, in base all'esperienza individuale. Ad esempio, il gruppo inglese ha indicato che l'adattamento del copione è stato più utile per il miglioramento della lingua rispetto agli altri gruppi. Il motivo potrebbe essere che gli studenti hanno lavorato all'adattamento nei loro gruppi individuali, nei quali sono stati più autonomi e includevano anche cambiamenti di alcune azioni, mentre l'adattamento del copione è stato più guidato e discusso con l'intero gruppo per l'adattamento tedesco e rumeno. Un altro esempio è “fare una lista di oggetti di scena”, che è stata indicata come molto o abbastanza utile solo dalla maggior parte degli studenti del gruppo tedesco. Ciò è dovuto ai numerosi oggetti di scena essenziali per la trama e all'attenzione prestata per avere tutti gli oggetti necessari. La rappresentazione comprendeva oggetti di scena come fiammiferi, una miccia, candelabri d'argento o una pelle di pecora, che erano piuttosto particolari e individuare e ripetere gli oggetti di scena avrebbe potuto aiutare a ripassare il vocabolario precedentemente sconosciuto. Laddove si è verificato, è stato molto utile parlare con gli altri nella lingua del laboratorio e discutere le opzioni di scena in quella lingua. Questo è stato indicato da alcuni studenti del laboratorio di italiano e rumeno, ma soprattutto per il laboratorio di teatro inglese, che ha avuto la maggior frequenza di conversazioni in lingua straniera riguardo allo spettacolo, ma anche prima e dopo le sessioni di laboratorio.

La domanda sul miglioramento di altre abilità, oltre all'aspetto linguistico, ha dato risposte più omogenee da parte di tutti i gruppi. Le risposte più selezionate sono state “parlare di fronte a un pubblico”, “essere più sicuri di sé” e “essere più consapevoli dei miei gesti o movimenti”. Queste non sono strettamente legate all'apprendimento della lingua, ma possono comunque essere abilità estremamente utili quando si tratta di usare una lingua straniera in nuovi contesti e di applicare anche la pragmatica, poiché la comunicazione non avviene solo attraverso la parola ma anche attraverso il linguaggio del corpo. Il lavoro di gruppo, le capacità organizzative e le conoscenze culturali sono state oggetto dei singoli laboratori, mentre il gruppo inglese ha indicato il lavoro di gruppo come un'abilità migliorata, il gruppo rumeno ha indicato anche l'aspetto organizzativo come uno dei più importanti. Il gruppo italiano ha valutato questi due aspetti un po' meno, mentre l'aspetto culturale è stato considerato più

presente. Ciò può essere ricondotto allo spettacolo, siccome il testo era basato sulle convenzioni della Commedia dell'Arte, un genere chiave del teatro italiano, ma aveva anche molti riferimenti locali a cui gli studenti potevano riferirsi.

Questi sondaggi presentano solo un'istantanea delle percezioni degli studenti subito dopo la *performance*. La valutazione di quali parti dei laboratori o di quali esercizi sono stati più utili può cambiare nel tempo. Per esempio, parlando dei laboratori qualche mese dopo, un partecipante del gruppo tedesco ha detto che le battute di dialogo gli erano rimaste impresse molto di più quando erano state pronunciate da altri membri del gruppo e non da lui stesso, diversamente come aveva indicato per la prima volta nel sondaggio.

Come punto di miglioramento gli studenti hanno suggerito di dedicare più tempo alle prove o di iniziare prima le prove del copione invece di avere più lezioni per le esercitazioni teatrali e la socializzazione all'inizio dell'anno. Anche il luogo dove potersi esercitare è stato menzionato, visto che nella maggior parte dei casi non è stato adatto né al gruppo né al tipo di attività. L'organizzazione potrebbe essere migliorata in qualche altro punto, per esempio il laboratorio italiano ha cambiato più volte orario e luogo delle prove causando a volte della confusione. Sempre fra gli aspetti organizzativi, è stata criticata la conferma piuttosto tardiva della data dello spettacolo; nel gruppo di inglese oggetto di critica è stato il grande numero dei partecipanti, mentre per i gruppi rumeno e tedesco il grado di coinvolgimento dei responsabili del dipartimento. Nel laboratorio di teatro inglese è stato dimostrato che il coinvolgimento attivo e frequente di un secondo responsabile può dare più occasioni per esercitare la lingua e diversificare gli esercizi e garantisce anche che il laboratorio possa svolgersi in caso di mancanza del conduttore.

L'ultima domanda lasciava spazio libero agli studenti per condividere ulteriori pensieri o lasciare un commento personale. Alcuni hanno colto questa opportunità per condividere ciò che hanno apprezzato di più dell'esperienza teatrale. Un punto chiave che ritorna è l'aspetto sociale, la creazione di nuovi amici e di un gruppo:

«È stata un'esperienza straordinaria per tutte le persone che ho conosciuto e per il legame che siamo riusciti a creare».³⁵

«Mi è piaciuto lavorare con gli altri in gruppo, adattando il copione e generando nuove idee per soddisfare le preferenze di tutti».³⁶

«Mi è piaciuto molto conoscere nuove persone e fare nuove amicizie».³⁷

³⁵ «It was an amazing experience for all the people I got to know and the bond we managed to create».

³⁶ «I enjoyed working with others in a group, adapting the script and generating new ideas to accommodate the preferences of everyone».

³⁷ «I loved meeting new people and making new friends».

«L'esperienza di questo laboratorio va oltre al teatro in sé, riguarda fare conoscenze, diventare un gruppo unito».
«La cosa più bella è stato fare amicizia».

L'esperienza teatrale ha permesso anche la mediazione linguistica e lo scambio linguistico in un ambiente dinamico; una studentessa ha descritto la sua esperienza in questo modo:

«Io che parlo poco inglese, essere al teatro in lingua italiana mi ha spinto a spiegare delle cose in inglese per le persone che non capiscono l'italiano. Quindi ho potuto migliorare il mio inglese. Il teatro serve anche ad avere rapporti con gli altri, dopo il teatro ci troviamo per bere qualcosa in un bar, e ognuno fa sforzi per farci capire e migliorare il suo italiano o inglese».

Alcuni studenti hanno anche menzionato la possibilità di trovare uno spazio confortante all'interno del laboratorio teatrale e di sostenere il benessere mentale nell'ambiente accademico:

«È stata un'esperienza che mi ha dato moltissimo e fatto stare bene».
«Mi ha davvero aiutato a elaborare le mie emozioni e a trovare uno spazio sicuro e confortante in un momento molto difficile».³⁸
«L'esperienza del Laboratorio teatrale inglese mi ha aiutato ad affrontare il primo anno di università, facendomi sentire a casa».³⁹

I risultati dell'indagine hanno chiarito che le esperienze degli studenti e le aree in cui è stato notato un miglioramento della lingua dipendono in larga misura dalla natura del laboratorio. Tuttavia, sono rilevabili alcune caratteristiche chiave comuni a tutte le esperienze: in primo luogo, la formazione di un gruppo, la creazione di amicizie e la costruzione di una *communitas* nel laboratorio; in secondo luogo, l'apprendimento della lingua attraverso metodi non convenzionali, con un'attenzione particolare alle abilità produttive e di mediazione orale, che tendono a essere trascurate nelle classi tradizionali; infine, la valorizzazione della presenza e dell'apporto di ogni singolo membro del gruppo, ad esempio come partner comunicativo o attraverso il suo contributo creativo. I quattro laboratori valutati in questo percorso hanno mostrato diversi punti di forza e aree in cui si potrebbero apportare miglioramenti. La considerazione delle esperienze dirette è fondamentale per analizzare il lavoro svolto e pianificare lo sviluppo futuro di progetti simili. Tornando al teatro sociale, Paulo Freire ha affermato che la cultura cerca di preservare o trasformare le strutture sociali.⁴⁰ Mentre i

³⁸ «It really helped me process my emotions and find a safe, comforting space during a very difficult time».

³⁹ «This experience of the English Theatre Laboratory has helped me through my first year at university, making me feel at home».

⁴⁰ PAULO FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, cit., p. 180.

laboratori cercano di preservare le strutture, in quanto gli spettacoli o i laboratori insegnano alcuni aspetti culturali e sono realizzati a sostegno del sistema educativo, essi hanno il potere di consentire la trasformazione dei singoli partecipanti. Ciò non riguarda solo il miglioramento della lingua, ma la trasformazione si estende alle competenze sviluppate nell'ambito del lavoro creativo della nuova comunità dei laboratori teatrali.

5.4 Una prospettiva internazionale: il festival Meraki

Quest'anno il laboratorio di letteratura poetica nelle lingue dell'est Europa, sempre sotto la regia di Pierantonio Rizzato, ha avuto la possibilità di esibirsi nel Meraki Festival organizzato dall'Université Lyon 3 Jean Moulin. Il festival è organizzato dal centro culturale Point Culture dell'università francese e coinvolge studenti, professori, artisti e collaboratori esterni per una settimana di celebrazione del teatro universitario internazionale, che comprende anche laboratori, visite guidate e forum di discussione. Il festival di quest'anno si è svolto dal 22 al 27 maggio e ha avuto come *location* gli auditorium dell'Università Lyon 3, dell'Istituto Cervantes di Lione, dell'Institut Culturel Italien de Lyon e del Théâtre National Populaire, che hanno ospitato gli spettacoli delle istituzioni ospitanti e ospiti. Il tema di quest'anno, la violenza, ha stimolato tutti i gruppi presenti a riflettere sul ruolo etico del teatro e a partecipare in modi nuovi e innovativi. Meraki è nato come spazio d'incontro con l'idea principale di “stare insieme”.⁴¹ L'iniziativa pone l'attenzione sullo scambio culturale e si basa sull'idea di un «teatro come luogo di scambio esperienziale» per condividere narrazioni, visioni ed esperienze da attori per creare uno spettacolo.⁴²

Lunedì 22 è stato il giorno dell'arrivo di tutti i gruppi partecipanti. Oltre al laboratorio teatrale dell'Università di Padova, hanno partecipato il gruppo teatrale francese della Dublin City University e un ensemble dell'Escuela Superior de Arte Dramático de Sevilla. Il giorno successivo è stato dedicato a vari laboratori aperti a tutti. I laboratori sono stati tenuti in diverse lingue e si consigliava di averne una conoscenza almeno elementare. Il fatto che tutti i partecipanti provenissero da un paese in cui si parlava una lingua romanza o ne avessero studiata almeno una ha aiutato ad aprire i laboratori e a navigare tra le diverse lingue grazie ai tratti loro comuni. Molti dei laboratori si sono basati anche sul linguaggio del corpo e sul movimento. Ad esempio, un workshop in spagnolo era incentrato sull'idea del Teatro Forum di Augusto Boal.

⁴¹ ILARIA MORETTI, Lione, 27.5.2023.

⁴² MARCO BALIANI, *L'incontro con l'altro*, in «Etinforma», vol. 2 n. 1, 1996, pp. 8-9. Citazione a p. 8.

Mentre la comprensione dello spagnolo era necessaria solo per l'introduzione e per fornire le informazioni pratiche essenziali, gli studenti potevano partecipare e rappresentare varie situazioni in scene silenziose senza bisogno di produrre la lingua. Questo ha sottolineato ancora una volta come la formazione teatrale valorizzi la capacità di comunicare attraverso il linguaggio del corpo, e gli studenti sono diventati più consapevoli dei modi alternativi di esprimersi possibili quando la comunicazione verbale è difficile. Lo svolgimento di una giornata ricca di *workshop* e discussioni, con una tavola rotonda finale utile a fornire il *feedback* della giornata, ha avuto il vantaggio di permettere agli studenti di tutte le università e scuole di mescolarsi e conoscersi. I laboratori sono stati percepiti come la parte più accattivante, come si è rivelato nelle interviste alla fine del festival. Tra tutte le opzioni offerte dall'evento, dalle rappresentazioni in scena alle discussioni sui temi e alle visite guidate, gli studenti ricordano i laboratori come l'opportunità più coinvolgente. Una delle ragioni è la natura dei laboratori e «l'intenso rapporto che si è creato e il livello di apertura nell'esplorazione dei temi».⁴³ I laboratori hanno creato una base per l'aspetto sociale del festival Meraki, che è stato ulteriormente sviluppato nei giorni successivi. Se i laboratori si sono concentrati il martedì e gli altri giorni si sono concentrati maggiormente sugli spettacoli serali, il programma giornaliero non si è comunque fermato da mercoledì a sabato. Giovedì, presso l'Institut Culturel Italien, si è svolto un laboratorio su Pirandello e le emozioni oscure. In seguito, è stato organizzato un ciclo di discussioni su come le nostre esperienze linguistiche plasmino la nostra identità, che ha portato gli studenti a riflettere attivamente sulle lingue che conoscono e sul loro uso e a condividere le proprie osservazioni sui vari modi di comunicare con gli altri. Una studentessa ha osservato che «con ogni lingua impari di più su di te»⁴⁴ e ogni lingua fa emergere nuovi tratti della tua personalità. Le lingue diventano così simili alle maschere teatrali che aiutano un attore a interpretare vari ruoli.

Gli studenti hanno anche potuto scegliere di partecipare a una visita guidata di Lione, dell'Università Lyon 3 o del Théâtre National Populaire dove si sono svolti gli spettacoli. Il teatro ha una collaborazione di lunga durata con l'università e altre istituzioni educative di Lione e accoglie produzioni in lingua straniera; ad esempio, parallelamente al festival Meraki è stato messo in scena *Depois do silencio* della regista brasiliana Christiane Jatahy. Il teatro è famoso per la sua storia sociale, essendo stato uno dei primi teatri francesi a introdurre prezzi distinti per persone in situazioni economiche diverse. Situato nel cuore di Villeurbanne, l'antico quartiere operaio di Lione, la sala è lontana dal centro elegante della città sull'altra sponda del

⁴³ JUMAI EWU, TUNDE LAKOJU, *The potential of TIE in Nigeria*, cit., pp. 165-183. Citazione a p. 180.

⁴⁴ «With every language, you learn more about yourself». Angela Todaro, Lione, 25.5.2023.

fiume. Ancora oggi il legame tra il Théâtre National Populaire e i suoi vivaci dintorni è innegabile: nella grande piazza di fronte all'edificio del teatro i bambini giocano nelle fontane, vanno in bicicletta o giocano a calcio, con la palla che a volte rotola quasi nel foyer. Con la sua lunga storia e l'importanza data alla capacità di rendere il teatro ampiamente accessibile e di valorizzare l'aspetto sociale, il Théâtre National Populaire era il luogo perfetto per il festival teatrale, che voleva fornire uno spazio per la comunicazione e lo scambio tra persone e culture.

I giorni successivi sono stati organizzati due spettacoli serali a tema linguistico a cui è stato possibile assistere gratuitamente. Le serate francofone e ispaniche di martedì e giovedì comprendevano anche gli spettacoli di madrelingua dell'atelier teatrale dell'Università Lyon 3, della troupe de l'Université Catholique de Lyon in francese e della Escuela Superior de Arte Dramático de Sevilla in spagnolo. I vari spettacoli hanno anche mostrato come la comunicazione scenica possa funzionare nonostante le barriere linguistiche. Mentre alcuni spettacoli hanno fatto uso di sottotitoli in varie forme (completamente sottotitolati o solo riassunti), *Diario de una jaula della* Escuela Superior de Arte Dramático si è basato molto sul linguaggio del corpo e sul movimento e ha trasmesso emozioni anche se non tutti i dettagli della trama sono stati compresi dal pubblico. Giovedì è stata la serata anglofona, in cui è stato rappresentato il teatro inglese *An Inspector Calls* degli studenti di Lyon 3 e *Bród* del gruppo di Dublino. Mentre *An Inspector Calls* ha mostrato i frutti dell'esperienza teatrale in lingua straniera con una messa in scena classica completamente in inglese, *Bród* ha avuto un approccio più innovativo. L'opera scritta da Caitlin Kearns e parzialmente ideata tramite il processo del *devising* con tutto il gruppo del teatro francese, comprendeva un mix di inglese e francese con alcune frasi in irlandese. La produzione era incentrata sull'assassinio di Declan Flynn, un gay di Dublino, avvenuto nel 1982, e sulla lotta per i diritti delle persone LGBTQ+ in Irlanda, ed era diretta dagli studenti con il supporto linguistico dell'assistente di lingua Flora Abd Rabo. Benché la maggior parte delle battute fosse in inglese, i personaggi passavano al francese a metà frase. Sebbene questa fusione di lingue possa sembrare strana a prima vista a chi proviene da un ambiente monolingue, è molto comune in aree multilingue, come l'Irlanda occidentale, dove i parlanti bilingui irlandesi e inglesi integrano entrambe le lingue nelle loro conversazioni quotidiane. Non solo il frequente cambio di lingua e di argomento, ma anche l'integrazione della musica in tutto lo spettacolo può essere interpretato come un riferimento culturale. Uno dei momenti chiave è stato quello in cui il gruppo ha preparato i manifesti per una marcia per i diritti LGBTQ+ cantando *Take Me to Church* di Hozier con le strofe in francese ed irlandese. La canzone ha unito il gruppo e ha fatto sì che il pubblico comprendesse il messaggio anche senza conoscere le lingue. L'uso di una canzone molto conosciuta ha inoltre aiutato a orientare

il pubblico e ha fatto capire come la musica possa essere usata come linguaggio universale a prescindere dalla lingua in cui è scritto il testo.

Tutte le sere è stato distribuito un breve giornale scritto in francese che includeva foto e riassunti di tutte le attività del giorno precedente. Sono state aggiunte interviste agli organizzatori del festival, come la direttrice Ilaria Moretti, in modo che i partecipanti potessero non solo portare a casa un ricordo scritto dei giorni del festival, ma anche conoscere alcuni dettagli del dietro le quinte. Inoltre, è stato dato ampio spazio alle discussioni post-spettacolo. Ogni sera il *foyer* del Théâtre National Populaire si è trasformato in un crogiolo di lingue: i cast degli spettacoli precedenti e il pubblico si sono riuniti per valutare lo spettacolo, porre o rispondere a domande o semplicemente per fare due chiacchiere. Spesso le chiacchiere proseguivano anche fuori dal teatro, durante le pause pranzo o cena o con una bevanda dopo l'ultimo spettacolo. Non c'era un'unica lingua franca del festival, il francese e l'inglese tendevano a essere parlati di più, ma le conversazioni in spagnolo e italiano erano frequenti tra studenti di istituti diversi. L'immagine acustica era arricchita dall'irlandese, dal rumeno e da qualsiasi altra lingua che trovasse due parlanti o chi fosse interessato a imparare qualche parola nuova. “Ti è piaciuto lo spettacolo?” è stato l'incipit di conversazione più comune ed è stato spesso utilizzato per rompere il ghiaccio. Parlare degli spettacoli mostra solo uno degli aspetti sociali che il teatro possiede e che sono emersi chiaramente durante il festival Meraki. Uscire dallo spazio artistico teatrale per andare nei bistrot o nei bar tendeva ad aprire la conversazione dallo spettacolo appena visto a temi più ampi e non solo a conoscere persone di altre università, ma anche ad approfondire i rapporti con persone del proprio gruppo teatrale. Il potenziale del formato del festival si è esteso dallo scambio di energia creativa e dall'ottenimento di nuove ispirazioni per il lavoro artistico agli spunti per le strutture organizzative o su come realizzare un laboratorio teatrale in una lingua straniera. Inoltre, questa piattaforma non si è presentata solo come un'eccellente opportunità per la pratica linguistica - guardare uno spettacolo, partecipare a laboratori e soprattutto discutere di esperienze in una lingua straniera - ma anche per sfidare la norma del monolinguisimo.⁴⁵ La serata finale ha visto il culmine di tutto ciò. Nel foyer del Théâtre National Populaire è stato organizzato un buffet per invitare tutti a rimanere per un bicchiere di vino, una zuppa e, naturalmente, per socializzare ancora. I giorni precedenti hanno mostrato molte attività e spettacoli con approcci molto diversi tra loro. La possibilità di parlare con persone di gruppi diversi in un unico luogo ha permesso a tutti di fare domande sul processo di lavoro e di tornare a casa con nuove idee.

⁴⁵ Flora Abd Rabo, Lione, 27.5.2023.

Sebbene il processo di prova e di messa in scena di uno spettacolo teatrale possa essere molto utile per gli studenti di lingue, a volte può essere limitato al testo drammatico ed eventualmente alle caratteristiche organizzative in relazione allo spettacolo. Un festival teatrale offre maggiori opportunità di sperimentare il teatro in un contesto multilingue e multiculturale, che va al di là di un focus specifico ma serve ad aprire nuovi orizzonti. Visto la breve durata del festival la maggior parte dell'apprendimento linguistico rimane comunque nell'ambito dei singoli laboratori, i quali agiscono come scheletro per la programmazione poi aumentato da un'offerta variegata di attività teatrale, culturale o sociale.

Il festival presenta un'atmosfera invitante alla socializzazione e a conoscere nuove persone. In questo contesto dinamico, i partecipanti possono mettere in pratica le loro competenze linguistiche, che può essere particolarmente utile se nei laboratori non partecipano persone madrelingua o la lingua non viene usata come lingua franca. La messa in scena dello spettacolo per un festival di teatro internazionale presenta una nuova motivazione per perfezionare le abilità linguistiche acquisite e può fornire un importante arricchimento e un completamento dell'esperienza.

Bibliografia

Teatro sociale

- ANTONIO ATTISANI (a cura di), *Enciclopedia del teatro del '900*, Milano, Feltrinelli, 1980.
- ANTONIO AUDINO, *Il teatro frammentato*, «Treccani», 2009, disponibile al link: [https://www.treccani.it/enciclopedia/il-teatro-frammentato_\(XXI-Secolo\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/il-teatro-frammentato_(XXI-Secolo)/), ultimo accesso: 31.10.2023.
- CLAUDIO BERNARDI, *Il teatro sociale: l'arte tra disagio e cura*. Roma, Carocci, 2004.
- CLAUDIO BERNARDI, BENVENUTO CUMINETTI, SISTO DALLA PALMA (a cura di), *I fuoriscena: esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Milano, Euresis, 2000.
- AUGUSTO BOAL, *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro latinoamericano*, Milano, Feltrinelli, 1977.
- AUGUSTO BOAL, *Theatre of the Oppressed*, London, Pluto Press, 2019.
- MICHAEL FINNERAN, MICHAEL ANDERSON, *Education and Theatres Beyond the Four Walls*, s.l., Springer International Publishing, 2019.
- PAULO FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, New York, Herder and Herder, 1972.
- DENIS GUÉNOUN, *Le théâtre est-il nécessaire?*, s.l. Circé, 1997.
- DRAGAN KLAIC, *Resetting the Stage: Public Theatre Between the Market and Democracy*, Bristol/Chicago, Intellect, 2012.
- SONJA KUFTINEC, *A cornerstone for rethinking community theatre*. «Theatre Topics», vol. 6 n.1, 1996, pp. 91–104.
- ELLIOT LEFFER, *Applied Theatre and Intercultural Dialogue Playfully Approaching Difference*, Toronto, Palgrave Macmillan, 2022.
- MARCO DE MARINIS, *Il nuovo teatro. 1947-1970*, Milano, Bompiani, 1987.
- LOREDANA PERISSINOTTO, *Animazione Teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Roma, Carocci, 2004.
- SERENA SCARPELLO, *Come sta il teatro oggi*, «Rivista Studio», 5.10.2021, disponibile al link <https://www.rivistastudio.com/teatro-pandemia/>.
- RICHARD SCHECHNER, *The Future of Ritual. Writings on Culture and Performance*, London/New York, Routledge, 1993.
- VICTOR TURNER, *Antropologia della performance*, New York, Il Mulino, 1993.
- ADRIANO ZARA, *Il teatro oggi*, «Puntodidomanda», 28.9.2011, disponibile al link: <https://puntodidomanda.altervista.org/il-teatro-oggi/>.

Teatro per l'educazione

- LUCIANO BENADUSI, *Scuola del soggetto, riconoscimento delle diversità culturali e società delle donne - Intervista con Alain Touraine*, «Scuola Democratica», n.1, 2010, pp. 18-36.
- CLAUDIO BERNARDI, BENVENUTO CULMINETTI (a cura di) *L'ora di teatro. Ornamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, Milano, EuresisEdizioni, 1998.
- PAOLO CREPET, *Non siamo capaci di ascoltarli. Riflessioni sull'infanzia e l'adolescenza*, Torino, Einaudi, 2001.
- GABRIELE CZERNY, *Theaterpädagogik – Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, Augsburg, Wißner Verlag, 2004.
- AGNA FERNANDEZ, FRANCIS DAVID KULLU, *Theatre that Enthral, Engages and Educates: An Artistic Pedagogical Tool*, «South Asian Journal of Business and Management Cases» vol. 8 n. 3, 2019, pp. 312–323.
- GREGORY D FREEMAN, et al. *Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior*. «The Journal of Educational Research», vol. 96, n. 3, 2003, pp. 131–38.
- HENRY GIROUX, *When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto*, «The High School Journal», vol. 99 n.4, 2014, pp. 351–359.
- JULIA HEISIG, IVANA SCHARF, HEIDE SCHÖNFELD, *Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!*, Bielefeld, transcript Verlag, 2020.
- JAY P GREENE, *Learning from live theater: Students realize gains in knowledge, tolerance, and more*, «Education Next», vol. 15 n. 1, 2015, pp. 54-61.
- TONY JACKSON, *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*, London/New York, Routledge, 1993.
- ECKART LIEBAU, JÖRG ZIRFAS, *Die Kunst der Schule: Über die Kultivierung der Schule durch die Künste*, Bielefeld, transcript Verlag, 2009.
- IAIN L MANGHAM, MICHAEL A OVERINGTON, *Organizzazione come teatro: l'analisi dei comportamenti di lavoro attraverso la metafora teatrale*, Milano, Cortina, 1993.
- ANDREW J MARTIN, MARIANNE MANSOUR, et al., *The role of arts participation in students' academic and nonacademic outcomes: A longitudinal study of school, home, and community factors*, «Journal of Educational Psychology», vol. 105 n. 3, 2013, pp. 709–727.
- RICCARDO MASSA, *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. Milano, F. Angeli, 2001.
- PETER SPINDLER, *Das Theater der Unterdrückten – Transfermöglichkeiten in die Schule*, MA Thesis, Universität Wien, 2009.
- LUIGI PAREYSON, *Estetica. Teoria della formatività*, Firenze, Sansoni, 1974.
- MIRONA STANESCU, *Theaterpädagogik: Das SAFARI-Modell von Gabriele Czerny*, «Neue Didaktik», n. 2, 2010, pp. 32-40.
- ROBERT STAKE (a cura di), *Evaluating the Arts in Education*, New York, Merrill Publishing Corp., 1975.
- ALAIN TOURAINE, *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Paris, Fayard, 1997.

- MICHAEL WRENTSCHUR, *Theaterpädagogische Wege in den öffentlichen Raum: Zwischen struktureller Gewalt und lebendiger Beteiligung*, Stuttgart, ibidem, 2004.

Glottodidattica

- PAOLO BALBONI, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, (IV edizione), Torino, UTET Università, 2019.
- SABRINA BALLESTRACCI, *L'apprendimento guidato del tedesco L2*, Roma, Tab edizioni, 2023.
- JESSICA BRADLEY, LOU HARVEY, *Chapter 6 Creative Inquiry in Applied Linguistics: Language, Communication and the Arts*, «Voices and Practices in Applied Linguistics: Diversifying a Discipline», 2019, pp. 91-108.
- ROBERT M DEKEYSER, ed., *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, New York, Cambridge University Press, 2007.
- ROSEMARY ERLAM, JENEFER PHILP, DIANA FEICK. *Teaching Languages to Adolescent Learners: From Theory to Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 2021.
- GYÖRGYI KÓSA, *Lexikalische Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht*, Debrecen, University of Debrecen, 2019.
- ELI HINKEL (a cura di), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- STEVEN KRASHEN, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982.
- MICHAEL LEWIS, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications, 1993.
- MATTEO SANTIPOLO, *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*, Roma, Bulzoni, 2022.
- GRETA VESCO, *La Comunicazione Efficace di Paul Grice*, «Magazine di Comunicazione Strategica», 14. 07.2020, disponibile al link: <https://magazine.comunicazionestrategica.it/la-comunicazione-efficace-di-paul-grice/>, ultimo accesso: 24.10.2023.

Semiotica

- ANTONIN ARTAUD, *Il Teatro e il suo doppio*, Roma, Dino Audino Editore, 2019
- ELAINE ASTON, GEORGE SAVONA, *Theatre as Sign System A Semiotics of Text and Performance*, London, Routledge, 1991.

- RAY L. WHISTELL, *Kinesics and Context: Essays on Body-Motion Communication*, Harmondsworth, Penguin, 1971.
- ROMINA BOLDAŞU, *Theatre Semiotics in the 21st century*, «21st century: history and modernity of art. Collection of Scientific Articles. European Scientific e-Journal», vol. 4 n. 4, 2020, pp. 54-63.
- PETR BOGATYREV, *Semiotica della cultura popolare*, Verona, Bertani, 1982.
- ELISABETH BURNS, *Theatricality: A Study of Convention in the Theatre and in Social Life*, London, Longman, 1972.
- MADELEINE CAMPBELL, RICARDA VIDAL. *Translating Across Sensory and Linguistic Borders: Intersemiotic Journeys Between Media*, Cham, Springer International Publishing AG, 2019.
- MARVIN CARLSON, *Intercultural theory, postcolonial theory, and semiotics: The road not (yet) taken*, «Semiotica», n. 168, 2008, pp. 129–142.
- ALFONSO CANZIANI, *Come comunica il teatro: dal testo alla scena*, Milano, Il Formichiere, 1978.
- ROBERTO CANZIANI, *Il Dramma e lo Spettacolo: percorso e congiunzioni teoriche di semiotica teatrale*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1984.
- FERNANDO DE TORO, *Theatre Semiotics: Text and Staging in Modern Theatre*, Frankfurt, Vervuert Verlag, 1995.
- MARCO DE MARINIS, *Semiotica del teatro: l'analisi testuale dello spettacolo*, Milano, Bompiani, 1982
- KEIR ELAM, *Semiotica del teatro*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- KEIR ELAM, *The Semiotics of theatre and drama*, 2. ed. London/New York, Taylor & Francis, 2002.
- ERIKA FISCHER-LICHTE, *Semiotik des Theaters: Semiotik des Theaters I: Das System der theatralischen Zeichen*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1983.
- PAUL L. GARVIN (a cura di), *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure and Style*, Washington, Georgetown University Press, 1964.
- ROSALBA GASPARRO, *Il testo e l'immaginario. Argomenti di semiotica teatrale*, Palermo, Renzo Mazzone, 1983.
- PIERRE GUIRAUD, *Semiologia*, Roma, Armando Armando, 1971.
- MICHAEL ISSACHAROFF, *Discourse as Performance*, Stanford, Stanford University Press, 1989.
- MICHAEL ISSACHAROFF, ROBIN F. JONES (a cura di), *Performing Texts*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1988.
- MICHAEL KIRBY, *Structural Analysis/Structural Theory*, «The Drama Review», n. 20, 1976, pp. 51-68.
- TADEUSZ KOWZAN, *The Sign in the Theatre*, «Diogenes», 1968, n. 61, pp. 52-80.
- WLADIMIR KRYSINSKI, RAILI MIKKANEN, *Semiotic Modalities of the Body in Modern Theater*, «Poetics Today», vol. 2, n. 3, 1981, pp. 141-161.
- MARCO DE MARINIS, *Semiotica del teatro: l'analisi testuale dello spettacolo*, Milano, Bompiani, 1982.
- YANA MEERZON, *Introduction - Theatrical semiosphere: Toward the semiotics of theatre today*, «Semiotica», n. 168, 2008, pp. 1–10.
- GEORGES MOUNIN, *Introduzione alla semiologia*, Roma, Ubaldini, 1972.

- CHARLES S. PEIRCE, *Collected Papers*, Cambridge, Harvard University Press, 1931-58.
- NUR SAHID, *Theatre Performance Communication from the Perspective of Theatre Semiotics*, «HUMANIORA», vol. 25, n. 1 Febbraio 2013, pp. 50-57.
- PAUL RICOEUR, *La Persona*, Brescia, Morcelliana, 1997.
- THOMAS SEBEOK. *A Perfusion of Signs*, Bloomington, Indiana University Press, 1977.
- MICHAEL J. SIDNELL, *Semiotic arts of theatre*, «Semiotica», n. 168, 2008, pp. 11-43.
- JANE TURNER, *Dreams and phantasms: Towards an ethnoscenological reading of the intercultural theatrical event*, «Semiotica», n. 168, 2008, pp. 143-167.

Metodi teatrali per l'insegnamento di lingue straniere

- MINE ATAS, *The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences» n. 176, 2015, pp. 961 – 969.
- MARCO BALIANI, *L'incontro con l'altro*, «Etinforma», vol. 2 n. 1, 1996, pp. 8-9.
- GARY BARKHUIZEN, *Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context*, «TESOL Quarterly», vol. 31 n.1, 1998, pp. 85-108.
- BÄRBEL BRASH, SYLVIA WARNECKE, *Shedding the ego: Drama-based role-play and identity in distance language tuition*, «Language Learning Journal», vol. 37 n. 1, 2009, pp. 99-109.
- DOREEN BRYANT, *DaZ und Theater: Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache*, «Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research», vol. 4, n. 1, 2012, pp. 27-55.
- BÜNYAMIN CELIK, *The Role of Drama in Foreign Language Teaching*, «International Journal of Social Sciences & Educational Studies», vol. 5, n. 4, 2019, pp. 112-125.
- SUSANNE EVEN, *Drama Grammatik: Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*, Phd Thesis, University College Cork, 2002.
- MARIA FASCHING, *Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht: zur Evaluierung und Implementierung eines dramapädagogisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts von der Primar- bis zur Sekundarstufe II*, Phd Thesis, Karl-Franzens-Universität, 2017.
- STEFANIE GIEBERT, *Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes*, «Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT», vol 33, n. 1, 2014 p. 138-150.
- CHAMKAUR GILL, *Enhancing the English-Language Oral Skills of International Students through Drama*, «English Language Teaching», vol. 6, no. 4, 2013, pp. 29-41.

- EVELYN GUALDRON, EDNA CASTILLO, *Theater for Language Teaching and Learning: The E Theater; a Holistic Methodology*. «Profile: issues in teachers' professional development», vol 20 n. 2, 2018, pp. 211–227.
- CATHERINE HEINEMEYER, *Storytelling in Participatory Arts with Young People. The Gaps in the Story*, New York, Palgrave Macmillan, 2020.
- SOCORRO HERRERA, KEVIN MURRY, *Mastering esl/efl methods: Differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (cld) students*, Boston, Pearson, 2016.
- BETHAN HULSE, ALLAN OWENS, *Process drama as a tool for teaching modern languages: supporting the development of creativity and innovation in early professional practice*, «Innovation in Language Learning and Teaching», vol. 13 n. 1, 2019, pp. 17-30.
- SHIN-MEI KAO, CECILY O'NEILL. *Words Into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*, Stamford, Ablex Publishing Corporation, 1998.
- SPENCER KAGAN, *We can talk: Cooperative learning in the elementary ESL classroom*. *ERIC Digest*, Washington DC, ERIC Publications, 1995.
- PETER LUTZKER, *The Art of Foreign Language Teaching: Improvization and Drama in Teacher Development and Language Learning*, Tübingen/Basel, Francke Verlag, 2007.
- NICOLETTA MARINI MAIO, COLLEEN RYAN SCHEUTZ, *Set the stage! Teaching Italian through Theater*. New Haven/London, Yale University Press, 2010.
- EMANUELE OCCHIPINTI, *New Approaches to Teaching Italian Language and Culture: Case Studies from an International Perspective*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2008.
- ERICA C. PIAZZOLI, *Engagement as Perception-in-Action in Process Drama for Teaching and Learning Italian as a Second Language*, «International Journal of Language Studies», vol. 8, n. 2, 2014, pp. 91–116.
- FRANCESCA SAVOIA, *Teaching italian language, literature, and culture through performance: The italian theatrical workshop*. «Italica», vol. 77, n. 4, 2000, pp. 509-522.
- MANFRED SCHEWE, *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1993.
- MANFRED SCHEWE, *Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre - Blick zurück nach vorn*, «Scenario», n. 1, 2007, pp. 142-153.
- MANFRED SCHEWE, TRINA SCOTT. *Literatur verstehen und inszenieren Foreign Language Literature Through Drama. A Research Project*, «gfl-journal», n. 3, 2003, pp. 56-83.
- MADONNA STINSON, *Speaking in class: drama, talk and literacy*, «Drama in English Teaching: imagination, action and engagement Conference» Sydney October 2006, disponibile al link: [https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/2633/1/CRP27_04MS_Conf06\(DETC\)_Stinson.pdf](https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/2633/1/CRP27_04MS_Conf06(DETC)_Stinson.pdf), ultimo accesso: 27.10.2023.
- EVIE TINDALL, *Learning through dramatic story presentation*, «Journal of Adult Education Information Series», vol 42 n. 1, 2012, pp. 36-40.

- JENNIFER WOOD SHAND, *The Use of Drama to Reduce Anxiety and Increase Confidence and Motivation towards Speaking English with Two Groups of English Language Learners*, Tucson, The University of Arizona, 2008.
- ALEXANDER ZEEV GUIORA, *Construct validity and transpositional research: Toward an empirical study of psychoanalytic concepts*, «Comprehensive Psychiatry», vol. 13 n. 2, 1972, pp. 139-150