



Scuola Dottorale in Pedagogia e Servizio Sociale
Sezione di Pedagogia

XXVIII ciclo

***Le performing arts nel curricolo scolastico per
l'apprendimento delle lingue straniere***

Philipp Botes
Dottorando

Prof.ssa Barbara De Angelis
Docente Guida

Prof.ssa Giuditta Alessandrini
Coordinatore

Anno Accademico
2014/2015

INDICE

INTRODUZIONE	p. 4
1. IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO/INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE	p. 7
1.1 L'insegnamento delle lingue straniere	p. 9
1.1.1 Lingua madre, seconda lingua, lingua straniera: quali differenze?	p. 11
1.1.2 La glottodidattica	p. 13
1.1.3 Gli approcci	p. 14
1.1.4 Le indicazioni legislative in materia di apprendimento delle lingue straniere	p. 19
1.1.5 L'analisi del contesto problematico	p. 21
1.2 Apprendimento vs Acquisizione della lingua straniera	p. 23
1.3 I fattori che influenzano l'apprendimento linguistico	p. 27
1.4 Un osservatorio di grande interesse: la scuola secondaria di primo grado	p. 29
1.4.1 Gli adolescenti, tra problematicità e specificità	p. 30
1.5 Le <i>Performing arts</i> : tra apprendimento e insegnamento performativo	p. 32
2. APPRENDERE E INSEGNARE CON TESTA, CUORE E MANO	p. 36
2.1 Come l'apprendimento modifica il cervello	p. 38
2.2 Le emozioni	p. 43
2.2.1 Intelligenza o intelligenze?	p. 48
2.2.2 L'intelligenza emotiva	p. 52
2.2.3 Il ruolo delle emozioni in educazione	p. 55
2.2.4 Verso un'educazione socioemotiva	p. 58
2.2.5 Le emozioni nel processo di apprendimento-insegnamento della lingua straniera	p. 61
2.3 Il corpo	p. 65
2.3.1 Il dualismo corpo mente	p. 68
2.3.2 Il corpo a scuola: per una pedagogia del corpo e del movimento	p. 71
2.3.3 Educazione, movimento, psicomotricità	p. 74
2.3.4 Il movimento come condizione essenziale dello sviluppo: la scuola in	

movimento	p. 76
2.3.5 Apprendere la lingua straniera attraverso il movimento	p. 79
2.4 Emozioni e corpo nella formazione esperienziale: il caso del teatro	p. 82
3. TEATRO E DRAMA IN EDUCAZIONE	p. 85
3.1 Teatro ed educazione	p. 86
3.2 Il teatro nella scuola	p. 88
3.3 Il laboratorio teatrale	p. 93
3.4 Il <i>drama</i>	p. 96
3.4.1 Teatro <i>versus Drama</i>	p. 99
4. DAL DRAMA ALLA DRAMMAPEDAGOGIA	p. 101
4.1 Il <i>drama</i> come risorsa didattica	p. 102
4.2 Il <i>drama</i> nelle riviste specializzate	p. 105
4.3 Le tecniche teatrali e drammatiche ad utilizzo scolastico	p. 108
4.4 Le metodologie specifiche per l'apprendimento delle lingue straniere attraverso il <i>drama</i>	p. 112
4.4.1 Psicodrammaturgia linguistica	p. 114
4.4.2 <i>Process Drama</i>	p. 116
4.4.3 <i>Dramapädagogik</i>	p. 117
4.4.4 <i>Drama Grammatik</i>	p. 119
4.4.5 Glottodrama	p. 121
5. IL PROGETTO DI RICERCA	p. 123
5.1 La metodologia	p. 124
5.2 Gli strumenti	p. 127
5.3 La popolazione di riferimento	p. 130
5.4 Il contesto	p. 131
5.5 Prima fase	p. 133
5.5.1 Individuazione dei docenti: il Questionario	p. 133
5.5.2 La formazione dei docenti	p. 142
5.5.3 Le interviste alle docenti	p. 155
5.5.4 Il questionario iniziale agli studenti	p. 157

5.6. Seconda fase	p. 165
5.6.1 Il percorso didattico	p. 165
5.7 Terza fase	p. 174
5.7.1 L'analisi dei dati	p. 175
5.7.1.1 Le osservazioni degli studenti	p. 176
5.7.1.2 Le osservazioni delle docenti	p. 185
5.7.1.3 Le osservazioni del ricercatore	p. 188
5.7.2 L'intervista finale alle docenti	p. 194
5.7.3 Il <i>focus group</i>	p. 197
5.7.4 La triangolazione dei dati	p. 202
PROSPETTIVE FUTURE	p. 207
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	p. 210
ALLEGATI	p. 231

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di ricerca nasce da un profondo interesse verso due ambiti, che rivestono, a livello personale, una grande importanza sia dal punto di vista professionale che da quello legato alla sfera delle passioni. Con gli occhi dell'insegnante di lingue, infatti, si è costantemente cercato di far scaturire domande, incertezze, problematizzazioni riguardo alla complessità del lavoro e al tempo stesso si è provato ad inglobare la sfera artistica, le arti e in particolar modo il linguaggio teatrale, ricco di similitudini con l'ambito glottodidattico. Grazie ad un'analisi della letteratura esistente, si è rapidamente giunti all'identificazione di volumi, articoli scientifici, diari e racconti utili ad inquadrare l'argomento, afferenti perlopiù al patrimonio bibliografico prodotto all'estero, prettamente nei paesi anglosassoni e tedeschi. Dopo una prima analisi, il mondo dell'istruzione in Italia, seppure in una situazione di quasi mancanza di prescrizioni istituzionali relative all'educazione teatrale, manifesta un interesse per lo sviluppo di questo settore, sia a livello teorico che sperimentale, riscontrabile principalmente nella diffusione alquanto capillare dei laboratori di teatro nelle scuole di ogni ordine e grado. A tal proposito, vanno citate le recenti *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali* per l'anno scolastico 2016/2017 emanate dal MIUR, volte alla promozione, diffusione, valorizzazione della produzione e della fruizione teatrale, o per meglio dire delle buone pratiche sviluppate negli anni in diverse realtà educative. Ciò nonostante, quando si parla di utilizzo della pratica teatrale nei curricula di insegnamento, la realtà italiana sembra fare un passo indietro, in quanto appare assai inusuale trovare testimonianze in tal senso, anche all'interno del mondo scientifico.

Ecco dunque, che solamente entrando in contatto con alcuni esperti del settore, attraverso convegni, workshop, corrispondenze epistolari e la collaborazione con la *Freie Universität* di Berlino, si è riusciti ad indagare più efficacemente l'argomento di ricerca, grazie anche alla ricchezza del patrimonio bibliografico presente. In breve tempo è stato delineato con maggiore chiarezza l'oggetto di indagine, allargando l'idea originale ai costrutti teorici affini, come quello di *Performing arts*, *Dramapädagogik*, *Drama in education*, *Movimento*, *Emozioni*.

L'esperienza lungimirante effettuata all'estero ha permesso di consolidare le basi sulle quali fondare il lavoro e il conseguente percorso empirico, descritti nelle pagine a seguire. La prima parte della trattazione presenta il *framework* teorico, suddiviso in quattro distinti capitoli legati da un *fil rouge*, necessario per un inquadramento globale del contesto problematico. Viene inizialmente analizzato il processo di apprendimento-insegnamento delle lingue straniere, alla

luce delle indagini che hanno rilevato una bassa competenza della popolazione italiana per quanto riguarda le lingue differenti da quella materna. Presumibilmente, una delle possibili cause può risiedere appunto nel processo didattico che, se non orientato ad un uso della lingua volto alla promozione della competenza comunicativa ma ad un utilizzo prevalente degli aspetti più formali e grammaticali come avveniva in passato, risulta inadeguato e inefficace per la formazione del cittadino del domani. In tal senso, sembra possibile affermare che intervenire sul processo didattico non significa stravolgere la realtà mettendo in atto una rivoluzione, quanto, piuttosto, orientare le scelte di ciascun docente verso un approccio globale, che punti sulla centralità dello studente che apprende, con i suoi bisogni e le sue esigenze.

Il primo capitolo prende in considerazione il delicato mondo dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico, caratterizzato da approcci che si sono modificati ed evoluti, soprattutto nel corso degli ultimi decenni. Strettamente collegata a tale argomento, si inserisce l'analisi di alcune indagini condotte sul territorio nazionale, che mettono in luce numerose criticità relative alla competenza linguistica degli italiani e alla professione docente, evidenziando in particolar modo l'inadeguatezza della scuola secondaria di primo grado nel mondo odierno dell'educazione e della formazione. Il capitolo, inoltre, introduce il tema delle *performing arts* in ambito glottodidattico, argomento particolarmente presente nel dibattito internazionale, che merita di essere preso in considerazione anche dal mondo scientifico italiano.

A partire dal concetto pestalozziano di apprendimento mediante testa, cuore e mano, il secondo capitolo, dopo aver preso in considerazione seppur brevemente gli aspetti neuroscientifici del processo di apprendimento, delinea due aspetti fondamentali delle *performing arts*: le emozioni e il corpo, che, insieme alla sfera cognitiva, rappresentano gli elementi necessari per apprendere. Il dibattito psicopedagogico, oramai a partire dalla fine del ventesimo secolo, converge sempre più sul fatto che l'influenza della sfera emotivo-affettiva determina un benessere fisico e sociale lungo tutto l'arco di vita degli individui, uno stato che si riverbera positivamente anche sulla motivazione ad apprendere e sul successo scolastico, oltre che lavorativo. Parallelamente a tale aspetto, viene analizzata anche la componente motoria nei processi di apprendimento. In particolare, al fine di presentare i benefici psicofisici dell'apprendimento linguistico attraverso il movimento corporeo, sono stati rintracciati e approfonditi numerosi riferimenti, provenienti dalla letteratura germanofona che ha dato i natali alla *Scuola in movimento* (Müller & Petzold, 2006).

Dopo aver presentato le *performing arts*, così come gli elementi alla base della loro efficacia, viene approfondito il ruolo del teatro e del *drama*, quali dispositivi formativi

indispensabili per osservare e muoversi nel mondo reale, e, al contempo, per proiettarsi nella dimensione dell'irreale, dell'immaginario, del come se. Il dispositivo teatrale viene, infine, declinato all'interno del mondo dell'educazione e dell'istruzione, dove spesso assume le caratteristiche del laboratorio, metodologia particolarmente incline alla sperimentazione, alla socializzazione e alla cooperazione. Successivamente, il concetto di teatro viene distinto da quello di *drama*, cercando di fare chiarezza su due ambiti che spesso, in Italia, vengono utilizzati come sinonimi intercambiabili, ma che sul piano pedagogico richiamano due mondi differenti. Nel panorama scientifico nazionale, infatti, il teatro in campo educativo è stato ampiamente trattato, al contrario, il *drama*, appare ancora limitato a ristrette esperienze di carattere individuale.

Il quarto capitolo è volto all'analisi più specifica del *drama* quale risorsa didattica, inizialmente attraverso un *excursus* storico, poi provando a collocare tale ambito all'interno del settore scientifico italiano. Per rendere ancor più esaustivo il ruolo del teatro-*drama* al servizio dell'apprendimento, vengono esplicitate alcune tra le tecniche maggiormente impiegate in educazione. Successivamente, viene posta l'attenzione sull'uso degli approcci drammatici in glottodidattica, e a tal fine viene tracciato un panorama delle metodologie esistenti, tratte dalla letteratura internazionale di riferimento.

Il quinto capitolo, infine, prende in esame la parte empirica del progetto di ricerca descrivendone l'intero processo, a partire dalle scelte di natura metodologica, che per ragioni di tempo ed esiguità della popolazione di riferimento, rappresentata dai docenti di lingua straniera e dagli studenti della scuola secondaria di primo grado, ha assunto la forma di uno studio di caso all'interno della ricerca-azione. In stretto collegamento con le recenti disposizioni legislative in materia di obbligatorietà della formazione degli insegnanti (Legge 107), viene descritto un percorso di aggiornamento professionale congiunto alla seguente messa in pratica delle competenze acquisite, all'interno del proprio contesto lavorativo. Dopo aver esaminato le differenti fasi di ricerca, vengono analizzati ed elaborati i dati raccolti, al fine di una corretta interpretazione della situazione indagata.

1. IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO/INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

Il processo di apprendimento-insegnamento di una lingua straniera rappresenta un momento alquanto delicato, che porta con sé tutta una serie di fattori da tenere in considerazione, nell'ottica della promozione del successo formativo di ogni singola persona. Come verrà analizzato in seguito, infatti, parlare una lingua implica una vera e propria messa in gioco di tutto il corpo, il quale partecipa in maniera olistica al processo di produzione ed acquisizione del linguaggio. Tutti i bambini normodotati acquisiscono la lingua materna naturalmente, secondo un percorso di sviluppo che li porterà a *fare con la lingua*, soprattutto nel periodo in cui persiste la plasticità neuronale e non si è ancora concluso lo sviluppo della lateralizzazione (De Marco, 2012, p.22), processo che terminerà approssimativamente intorno alla pubertà.

Il linguaggio viene comunemente considerato un sistema di comunicazione, e di conseguenza un processo globale che implica l'uso di numerosi fattori: organi della parola e dell'ascolto, gestualità, mimica facciale, postura del corpo, sensi. Mutuando il pensiero di Vygotskij, il linguaggio concede ai bambini nuove opportunità per compiere azioni e creare informazioni grazie all'uso delle parole che, mediante il contesto sociale e la relazione con gli altri, diventano sempre più complesse e pregnanti di significato (Cameron, 2001, pp.5-7). Proprio in tale ottica, la comunicazione rappresenta un'attività molto più articolata del linguaggio verbale in sé e per sé, in quanto le parole e i discorsi si arricchiscono di intonazioni, emozioni, situazioni, dando senso agli atti comunicativi. Come sostiene Cangia, diciamo senza parlare perché siamo in relazione; quando poi usiamo le parole, queste vengono vestite di suono, d'intonazione, di accento, di spessore e vibrazione della voce, vengono confermate o smentite dai gesti, dagli sguardi, dalle pause (Cangia, 1998, p.15). Ciò nonostante, abbiamo molta consapevolezza di ciò che diciamo, ma poca del modo in cui parliamo. È infatti necessario ricordare che siamo più visti che ascoltati: il 55% di uno scambio comunicativo è dato dalla comunicazione non verbale, il 38% è dato dal tono della comunicazione paraverbale (il tono, le pause, il volume della voce) e solo il 7% dalla comunicazione verbale (Nanetti, 1996, p.45).

Il docente deve tenere ben presente che insegnare a comunicare, soprattutto in lingua straniera, significa anche e soprattutto insegnare a scambiare messaggi efficaci. La comunicazione implica che più partecipanti (almeno due) mettano in comune dei significati, i messaggi, che comprendono una parte verbale e una non verbale e, di conseguenza, l'efficacia di

questo scambio si basa sul risultato e non sulle intenzioni di chi comunica. Appare dunque importantissimo pianificare attività didattiche che rendano consapevoli gli studenti del significato, delle caratteristiche di una comunicazione efficace, requisito fondamentale soprattutto nella didattica della lingua straniera, ed enfatizzare l'importanza dell'abilità di ascolto, troppo spesso trascurata in ambito scolastico (De Angelis, 2013).

Apprendere una o più lingue straniere rappresenta un elemento imprescindibile nello sviluppo del soggetto, giustificato sia a livello scientifico che operativo, come testimoniano le disposizioni normative in materia di educazione e formazione a livello comunitario. Recenti studi hanno messo in luce come l'apprendimento delle lingue concorra alla crescita dei centri cerebrali deputati al linguaggio (Mårtensson et al., 2012), allo sviluppo delle capacità di ascolto (Krizman, Marian, Shook, Skoe, & Kraus, 2012), al potenziamento della memoria di lavoro, delle abilità di lettura e di calcolo mentale (Morales, Calvo, & Bialystok, 2013), all'aumento delle funzioni cognitive, al miglioramento dei processi attentivi (Robinson, Mackey, Gass, & Schmidt, 2012), allo sviluppo di una prospettiva interculturale (Byram, Holmes, & Savvides, 2013).

Partendo dalle premesse teoriche sinora delineate, la promozione di competenze specifiche nelle lingue di scolarizzazione, volta primariamente alla prevenzione dell'insuccesso scolastico e al perseguimento dei principi di equità e di qualità dell'istruzione, rappresenta uno dei nodi maggiormente evidenziati da tutte le politiche educative nazionali ed europee, non per ultima la Raccomandazione emanata dal Consiglio d'Europa (Council of Europe, 2014). La lingua, viene considerata come uno strumento di espressione, grazie al quale *si insegna a manifestare il proprio pensiero ed i propri atteggiamenti perché gli altri ne siano consci, e quindi accentrino il parlante come soggetto e partecipe nella comunità, anziché come oggetto* (AA.VV., 2012, p.57). Apprendere una lingua, in tal senso, si configura come sinonimo di un suo utilizzo, sperimentazione, manipolazione ma non soltanto a fini scolastici per quanto concerne il perseguimento di obiettivi e successi formativi, quanto piuttosto per scopi socio-relazionali legati al desiderio e al bisogno di comunicare.

1.1 L'insegnamento delle lingue straniere

Volgendo gli occhi al passato, è semplice notare come la storia dell'apprendimento delle lingue sia stata caratterizzata nel suo evolversi da una vasta molteplicità di approcci e metodologie. La lingua veniva considerata prevalentemente un sapere da trasmettere allo studente, il quale, assumendo un ruolo esclusivamente passivo, apprendeva meccanicamente vocaboli e strutture grammaticali preconfezionate, avulse da qualsiasi forma di scambio comunicativo autentico, con il risultato drammatico che la lingua diventava doppiamente straniera (Dufeu, 1998, p.12). È solo nel corso degli ultimi trent'anni che tale situazione è andata lentamente modificandosi, diffondendo in ambito glottodidattico approcci che privilegiano gli aspetti della comunicazione e dell'interazione interpersonale, in cui l'insegnante funge da facilitatore dell'apprendimento e rappresenta altresì, colui che partecipa con lo studente alle dinamiche pedagogiche insite nel processo educativo. L'insegnamento viene, dunque, concepito come un processo di facilitazione dell'apprendimento, all'interno del quale il docente è sufficientemente consapevole del proprio compito, del rapporto con e tra gli attori implicati nel processo formativo, degli oggetti e degli obiettivi di apprendimento.

In ambito glottodidattico, mentre il materiale da insegnare in un corso di lingua è definito *corpus* o *sillabo*, si parla invece di *curricolo* quando vengono inseriti altri elementi, quali i bisogni dello studente, il modo di organizzare i materiali in modo da farli acquisire, gli obiettivi di socializzazione, conoscenza e rispetto dei modelli culturali di un altro popolo e, non per ultimo, il perseguimento della competenza glottomatetica (Balboni, 2011, pp.89-93), ovvero la capacità di apprendimento linguistico in riferimento anche alle altre lingue che il discente studia o studierà in futuro.

L'azione glottodidattica su cui si basa il lavoro dell'insegnante si articola in tre differenti elementi: l'approccio, il metodo e la tecnica. L'approccio è fondato sulla base di teorie esterne all'universo concettuale della glottodidattica, in base alle quali vengono delineati gli obiettivi e le finalità dell'educazione linguistica.

Il metodo rappresenta invece un insieme di principi metodologico-didattici che traducono un approccio in modelli operativi, materiali (scelta e individualizzazione dei contenuti), modalità di utilizzo delle tecnologie, condotta dell'insegnante in classe. In altre parole, il metodo non è altro che la trasposizione in chiave applicativa dell'approccio di riferimento. Nonostante questa posizione sia abbastanza condivisa dalla comunità scientifica, è altrettanto importante riportare la concezione di Titone, il quale sostiene che non esiste un metodo specifico, ma che al contrario si

possa parlare di quadro di riferimento teorico, che si materializza in procedimenti flessibili e adattabili alle situazioni dell'insegnamento reale (Titone, 1993, p.10).

All'interno del dibattito riguardante le differenze e le caratteristiche tra il metodo e l'approccio, si è giunti alla conclusione che sia alquanto riduttivo e poco proficuo orientare il processo glottodidattico in un'unica direzione, anche alla luce delle disposizioni normative europee che vedono nel QCER¹ (Quadro comune europeo di riferimento per le lingue) la piena realizzazione, in quanto regolamentano i livelli comuni di riferimento per la competenza linguistica e dipingono il *framework* teorico omogeneo che i differenti Paesi dell'Unione possono adottare per l'insegnamento delle LS, diventando un prezioso strumento per l'elaborazione dei programmi di apprendimento linguistico.

A tal proposito, appare quanto mai attuale citare il DPR n.89 del 2010 che introduce nei licei linguistici l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera, secondo la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Attraverso CLIL, punto centrale anche della recente riforma della scuola (Legge 107 del 2015), materie come la matematica, le scienze o la storia possono venire insegnate in lingua inglese. Questa metodologia, sviluppata nel corso degli anni '90 del secolo scorso, è ormai impiegata nei diversi paesi europei al fine di perseguire non soltanto obiettivi linguistici e didattici, bensì anche socioeconomici e socioculturali (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). Una sfida per l'Italia e per i suoi insegnanti, chiamati a ripensare la didattica e a consolidare le proprie competenze linguistiche, ma anche per gli studenti che non possono che ricavarne benefici sul piano formativo, oltre che socio-relazionale.

La tecnica rappresenta invece la realizzazione pratica delle indicazioni del metodo e delle finalità dell'approccio, in altre parole è l'azione didattica, le attività, gli esercizi, le spiegazioni, le riflessioni sulla lingua. Essa rappresenta uno strumento didattico che consente di stimolare dinamiche di apprendimento, basate sul pensiero creativo, in cui gli studenti assumono un ruolo attivo e centrale.

Approcci, metodi e tecniche non possono venire considerati elementi scollegati l'uno dall'altro, in quanto persiste costantemente un legame e un'intenzionalità nel lavoro del docente. Appare piuttosto comune l'utilizzo di metodi che fanno riferimento ad approcci differenti, definiti più comunemente metodi integrati, in quanto non esiste un metodo migliore di un altro. A tal proposito, diversificare l'attività didattica rappresenta una scelta quanto mai obbligata, così

¹ Per un approfondimento del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* si faccia riferimento al documento del *Council of Europe* del 2001, riportato nei riferimenti bibliografici.

come il proporre continuamente nuovi stimoli ai propri alunni, sollecitare la curiosità ad apprendere, stimolando il pensiero divergente, che a sua volta favorisce l'acquisizione linguistica. È necessario che all'interno del corpo docente avvenga una vera e propria rivoluzione per quanto concerne l'insegnamento linguistico, ancora troppo ancorato ad una trasmissione diretta dei contenuti. In una prospettiva globale, infatti, si è dimostrato come i paesi che ottengono migliori risultati, in termini di competenza in lingua straniera sono quelli che hanno abbandonato da tempo l'idea di parlare la lingua in modo impeccabile, così come di concentrare gli sforzi didattici sull'esattezza rigorosa della grammatica e della pronuncia, a favore dello studio per una comprensione più ampia dell'uso della lingua, una comunicazione e una scioltezza colloquiale maggiore (Education First, 2013). Solo nel momento in cui, anche in Italia, si riuscirà a cambiare davvero tale prospettiva, sarà possibile riscontrare risultati tangibili e spendibili nel mondo del lavoro, oltre che nella vita privata di ogni cittadino, favorendo lo sviluppo economico del paese, in quanto la conoscenza delle lingue straniere mostra una forte correlazione anche con il reddito nazionale lordo (Education First, 2013).

1.1.1 Lingua madre, seconda lingua, lingua straniera: quali differenze?

In Italia vengono parlate una vasta gamma di lingue oltre a quella nazionale, e più di tre milioni di persone parlano l'italiano come lingua seconda. Sin dai gradi di istruzione primari, gli studenti apprendono a scuola almeno altre due lingue oltre quella materna, in linea con quanto richiesto delle normative europee. In aggiunta al quadro fin qui delineato, non va dimenticato che l'italiano viene parlato anche all'estero, basti pensare ai numerosi vocaboli entrati nell'uso comune delle altre lingue, come ad esempio il lessico inerente al cibo e a quello veicolato attraverso le canzoni italiane famose nel mondo, o ancora all'italiano, quale seconda lingua in alcuni territori extranazionali, come nella regione istriana e in alcuni comuni della Slovenia.

Cercando di fare un po' di chiarezza terminologica, tra i tanti ruoli che la lingua può assumere, si parla di lingua *materna* o *madre* (L1) per identificare la lingua ufficiale del paese, anche se spesso è il dialetto a rappresentare la lingua materna. La lingua *seconda* (L2) è quella che oltre ad essere appresa successivamente a quella materna, è presente sul territorio, come nel caso del tedesco in Alto Adige, del francese in Valle d'Aosta, dello sloveno in Friuli-Venezia Giulia. La lingua *straniera* (LS) è quella studiata in una zona in cui essa non è presente se non a

scuola, come ad esempio l'inglese in Italia. Altro termine usato comunemente in ambito glottodidattico è *lingua franca*, ovvero quella lingua impiegata solitamente in maniera piuttosto semplificata, al fine di facilitare la comunicazione internazionale. Due mila anni fa era il latino a rappresentare la lingua franca per eccellenza, oggi invece, è diventata l'inglese. Questa trasformazione dell'inglese da lingua di una (o più) cultura(e) a lingua globalizzata, ha prodotto una serie di conseguenze sulle quali è utile riflettere in una prospettiva didattica:

La trasformazione dell'inglese in lingua franca sta cambiando completamente la natura dell'insegnamento di questa lingua: scompare l'interesse per la cultura britannica o americana; non si mira a una pronuncia e ad un'intonazione vicine a quelle del madrelingua, ma a una pronuncia comprensibile a tutti; il lessico si riduce, perde soprattutto le sinonimie; l'esito pragmatico ha un valore ben più alto dell'accuratezza formale. L'imporsi dell'inglese come lingua franca sta costringendo gli inglesi, gli americani, gli australiani a "imparare" questo inglese internazionale, a ridurre la gamma di varietà di registro, di stile, di semplice gusto personale, per attenersi a un "bad English" che tutti sono in grado di comprendere e parlare. Tuttavia è sul piano della comunicazione in inglese lingua franca tra persone di culture diverse che si annidano i principali problemi di comunicazione interculturale. (Balboni, 2011, pp.58-59)

L'analisi di Balboni sopra riportata fa emergere un ulteriore aspetto dell'apprendimento della lingua straniera, il fattore culturale. Apprendere una lingua, straniera o seconda che sia, infatti, rappresenta una vera e propria avventura poiché, oltre all'acquisizione di suoni, parole, espressioni, significa entrare in relazione con un'altra cultura, con un altro modo di pensare e di affrontare la vita. Appare dunque fondamentale apprendere le lingue fin da bambini per molteplici motivazioni, a partire dalla plasticità cerebrale e dalla capacità di imitazione dell'infante, per arrivare ad un più immediato processo di "apertura interculturale", al miglioramento del processo di adattamento futuro della personalità alle vicende della vita, all'apertura intellettuale (Titone, 1990).

La lingua straniera non rappresenta una semplice materia scolastica, è molto di più: può essere considerata un mezzo per raggiungere degli scopi, un indicatore di appartenenza ad un gruppo, una forma (fonologia, grafema, morfologia, sintassi, lessico), uno strumento di pensiero e di espressione culturale (Balboni, 2011, p.60). L'insegnante di lingua ha, dunque, una enorme responsabilità, in quanto non si limita a trasmettere un sapere, ma diventa veicolo di un vero e proprio mondo.

1.1.2 La glottodidattica

A partire dagli ultimi decenni del XX secolo, tutte le scienze del linguaggio sono state caratterizzate da un processo di profonda riflessione, in particolare la *sociolinguistica*, orientata ad indagare i fenomeni linguistici in specifico rapporto con le diverse situazioni sociali e la *pragmalinguistica*, impegnata nello studio della comunicazione interpersonale, più precisamente della comprensione a livello di contenuto e comunicazione. Al contempo, si sono sviluppati gli studi di *linguistica comparativa*, orientata allo studio delle relazioni tra le lingue e della loro evoluzione interna e quelli di *linguistica dell'acquisizione* con particolare riferimento all'interlingua² e all'*error analysis*.

Nel corso degli anni si è passati dal considerare la lingua come sistema, alla lingua in atto o, come definirebbe Saussure, alla *parole*, spostando il centro di interesse dal fattore linguistico all'individualità del soggetto che apprende, il quale ha conquistato il ruolo di attore principale all'interno del processo educativo. L'apprendente della lingua straniera è stato oggetto di indagine attraverso studi di *neurolinguistica*, la scienza che studia i rapporti che intercorrono tra cervello e linguaggio, di *psicolinguistica*, che studia i fenomeni del linguaggio in rapporto ai processi psicologici che li determinano e di altre teorie umanistico-affettive che prendono in considerazione le potenzialità umane, oltre che delle intelligenze multiple (Balboni, 2011, p.14). Lo studente è diventato quindi il centro degli approcci di insegnamento delle lingue: le sue caratteristiche, le sue motivazioni, i suoi stili di apprendimento ed il suo vissuto determinano il tipo di insegnamento che riceverà.

Alla luce di quanto detto fino ad ora, una domanda cruciale per gli attori coinvolti nel processo di apprendimento-insegnamento rimane ancora in sospeso. Qual è la scienza che si occupa della didattica della LS? La risposta si racchiude in una parola sola, glottodidattica. La glottodidattica è una scienza teorico-pratica che si occupa di come insegnare le lingue seconde e straniere, entrando in relazione con tutte le altre scienze del linguaggio citate in precedenza, con le scienze dell'educazione e la prassi didattica. Insegnare una lingua rappresenta un'attività estremamente delicata che necessita di competenze teoriche, oltre che di solide basi metodologiche. Gli insegnanti di lingua devono, dunque, prestare attenzione a numerosi fattori, a partire dall'insegnamento precoce delle lingue straniere. A tal proposito vanno menzionate le politiche europee sul versante del multilinguismo, promotrici di *policy* di incentivazione

² L'interlingua è il sistema linguistico provvisorio che l'apprendente poco a poco ricostruisce, relativamente alla lingua che sta apprendendo.

dell'apprendimento linguistico, con l'obiettivo primario di incentivare la conoscenza di almeno due lingue straniere oltre alla propria madrelingua in ogni cittadino comunitario³. Apprendere una lingua sin dalla tenera età appare ampiamente caldeggiato anche dalle neuroscienze, principalmente in quanto il cervello dei bambini piccoli è predisposto naturalmente all'acquisizione di suoni diversi da quelli della propria lingua materna per via della plasticità neuronale, tipica di questa fase dello sviluppo. Inoltre, i bambini pongono minori resistenze all'apprendimento linguistico, quali ad esempio la vergogna, la possibilità di utilizzare suoni diversi e poco familiari. Non va comunque scordato che, per un inizio ottimale dell'apprendimento della LS, è necessario prestare attenzione ad alcuni fattori fondamentali, come ad esempio la motivazione e il coinvolgimento emotivo del soggetto in formazione, aspetti che verranno presi in esame nel corso dei prossimi capitoli. Appare significativo ricordare come siano molteplici le condizioni essenziali per un apprendimento efficace, tra cui: la classe stimolante, l'enfasi sull'ascolto (considerato nettamente più importante dell'istruzione grammaticale) e sull'azione, il coinvolgimento attivo degli studenti, la centralità del soggetto che apprende, l'impegno e l'autonomia da parte del discente (Cangià, 1998, pp.22-23). Per la formazione di appropriate connessioni neuronali anche l'attività e gli stimoli provenienti dall'ambiente sono di cruciale importanza e di conseguenza, è ragionevole asserire che, quanto più ricca sarà l'offerta di input diretta al bambino, tanto migliore sarà il suo apprendimento.

Appare dunque chiaro come imparare una lingua straniera sia un processo assai articolato che coinvolge la persona nella sua interezza, sul piano cognitivo, fisico, emotivo e che non può prescindere da un costante approccio metariflessivo sul proprio operato, sia da parte del docente, sia da parte del discente.

1.1.3 Gli approcci

Come già esplicitato in precedenza, l'approccio individua gli obiettivi e le finalità dell'educazione linguistica, all'interno di un preciso quadro teorico di riferimento. È tuttavia innegabile ritenere che non esista un unico approccio, metodo o tecnica più efficace rispetto alla

³ L'Unione Europea promuove, mediante l'erogazione di contributi, la mobilità e gli scambi, sia di natura lavorativa che formativa, volti alla conoscenza e all'approfondimento di più lingue. Per un maggiore approfondimento si veda il sito http://ec.europa.eu/languages/index_it.htm.

moltitudine di proposte esistenti; al contrario, si raccomanda un utilizzo sapiente e variegato di scelte didattiche che attingono in parte dal passato e in parte dalle continue scoperte divulgate dalla comunità scientifica, tenendo conto dei bisogni e delle aspettative degli allievi, così come delle specificità del contesto in cui si opera (Chiapedi, 2009).

Al fine di comprendere meglio l'evoluzione del contesto in cui l'apprendimento delle lingue straniere si è modificato nel tempo, di seguito viene presentato un breve *excursus* sui principali approcci glottodidattici sorti nel secolo scorso.

Attorno alla fine del diciannovesimo secolo nacque il Movimento di Riforma nell'insegnamento delle lingue, che vide tra i personaggi di spicco Sweet in Inghilterra, Viëtor in Germania, Passy in Francia. In questo periodo avvenne una svolta radicale per quanto concerne il panorama delle teorie sull'insegnamento linguistico, basato prima di allora sull'approccio che ha dominato la scuola italiana almeno fino agli anni Settanta (Chiapedi, 2009, p.233), quello grammatico-traduttivo. Tale approccio si basava essenzialmente sullo sviluppo della competenza linguistica a livello fonologico, morfologico, sintattico, in cui l'insegnamento della grammatica e l'utilizzo della lingua materna rappresentavano componenti centrali. La comunicazione e l'esposizione alla lingua straniera non si connotavano come condizioni imprescindibili, in quanto la didattica si basava sulla lettura di regole grammaticali e sulla traduzione di vocaboli.

Sulla base dell'inadeguatezza dell'approccio grammaticale-traduttivo, legato all'esigenza di dover comunicare con persone di differenti nazionalità, Berlitz ideò l'approccio diretto basato sulle attività di ascolto e di parola, ambientate in situazioni realistiche e quotidiane, totalmente svolte in lingua straniera. La LS veniva dunque appresa all'interno dell'ambiente linguistico, oppure interloquendo con il docente madrelingua in classe. La traduzione e la parte grammaticale venivano quindi sostituite da materiali autentici, mediante i quali i discenti ricavano induttivamente le regole linguistiche.

Sull'onda dello sviluppo di teorie di stampo strutturalista e neocomportamentista, nacque il metodo audio-orale, che prevedeva l'apprendimento della lingua attraverso esercizi strutturali di ripetizione di frasi e parole presentate oralmente, all'interno di un laboratorio linguistico. Gli enunciati, considerati le unità di base, venivano ripetuti e conseguentemente memorizzati, grazie alla loro manipolazione e trasformazione. Tale metodo considerava le abilità orali come la componente più importante da sviluppare e, anche in questo caso, l'insegnamento della grammatica avveniva in maniera implicita, per via induttiva. Analogamente, si sviluppò anche il metodo audio-visivo, che, a differenza di quello citato in precedenza, era basato sulla

presentazione di materiale linguistico mediante strumenti audiovisivi, piuttosto che sfruttando il canale auditivo.

A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso sorsero alcuni approcci orientati in modo particolare alla competenza comunicativa, ancora oggi di grande importanza, che si contrappone alla correttezza grammaticale come obiettivo glottodidattico principale da perseguire e che privilegia i bisogni comunicativi degli apprendenti, a partire dai quali il docente attua la progettazione didattica. È questo il caso del metodo situazionale, basato sul precetto che la lingua si situa in un determinato contesto sociale di comunicazione. Lo studente apprende in modo deduttivo grazie all'impiego di film, *role play*, diventando il protagonista del proprio apprendimento. Un altro approccio di stampo comunicativo è quello nozionale-funzionale, volto a valorizzare il contesto socio-culturale della lingua e le esigenze espressive del singolo, quello comunicativo che, oltre al raggiungimento della competenza linguistica, si focalizza su tutti gli aspetti della comunicazione in grado di veicolare significato.

Grande rilevanza hanno avuto ed hanno tuttora gli approcci umanistico-affettivi, volti al perseguimento della competenza comunicativa, arrivati in Italia solo intorno alla fine degli anni Settanta, basati sulla centralità dello studente e sull'importanza degli aspetti psicologici nel processo di apprendimento. Fanno parte di questa categoria il *Community Language Learning*, il *Total Physical Response*, la *Suggestopedia*, il *Natural Approach*, il *Silent Way*⁴. Gli approcci umanistico-affettivi hanno delle caratteristiche comuni: si interessano non soltanto degli aspetti cognitivi ma anche di quelli affettivi e fisici, cercano di limitare i blocchi dell'apprendimento definiti da Krashen il filtro affettivo (Krashen, 1981), pongono al centro del processo la persona, la sua realizzazione e le sue potenzialità. Tali approcci, facendo leva sull'importanza della componente emotivo-affettiva e di quella fisico-corporea, pongono la loro attenzione a componenti psicologiche che incidono fortemente nel processo di apprendimento-insegnamento, quali la relazione tra insegnante e allievo, il clima di classe.

Il *Community Language Learning* (CLL) si prefigge di eliminare, o quantomeno arginare il più possibile il fattore ansia nel processo di apprendimento-insegnamento e, di riflesso, nell'educazione linguistica, dando poca importanza agli errori che si commettono esprimendosi in LS. Il modello educativo di riferimento è quello del *Counseling-Learning*, che contempla il docente come una guida che stimola, aiuta, fornisce spiegazioni e, al contempo, lascia ai propri studenti la responsabilità dell'apprendimento. Tipiche attività di tale approccio sono il lavoro in

⁴ Per una trattazione più approfondita degli approcci si rimanda ai manuali di glottodidattica presenti all'interno dei riferimenti bibliografici.

gruppo, l'uso della lingua materna e della lingua straniera assecondando i tempi dei discenti, le registrazioni audio necessarie per riascoltarsi, le attività metacognitive.

Il *Total Physical Response* (TPR) corrisponde al metodo della reazione fisica totale, proprio in quanto richiama il coinvolgimento olistico del soggetto nel processo di apprendimento. La valenza del corpo e delle sue potenzialità di apprendimento al fine di favorire processi linguistici è stata riconosciuta dallo psicologo Asher, ideatore del TPR, intorno agli anni '60 del secolo scorso, il quale identificò la comprensione orale come elemento fondamentale da privilegiare all'interno dell'educazione linguistica (Asher, 1969, pp.3-17), soprattutto nella fase iniziale dell'apprendimento, in quanto portatrice di tutte le modalità esperienziali, motorie, audio-orali, visive e affettive della persona. Al fine di insegnare ad ascoltare e comprendere i messaggi linguistici, il metodo raccomanda l'utilizzo di movimenti corporei in risposta a comandi verbali, via via sempre più articolati e accompagnati da input gestuali, disegni e oggetti per facilitarne la chiarezza comunicativa.

La *Suggestopedia* è un metodo nato in Bulgaria dallo psicoterapeuta Lozanov, basato sull'utilizzo del rilassamento, quale componente necessaria per guidare il discente nel processo glottodidattico, all'interno di un clima privo di paura, ansia e competitività. La lezione di stampo suggestopedico prevede l'utilizzo della musica di sottofondo, di tecniche di controllo della respirazione, la memorizzazione attraverso letture, drammatizzazioni, *role play* ed altre attività di matrice comunicativa, al fine di offrire allo studente la possibilità di stimolare tutta le potenzialità ricettiva, cosciente e subconscia del corpo. Tale approccio, che ha visto ulteriori sviluppi e reali campi di applicazione in differenti paesi, quali la Germania, gli Stati Uniti e l'Unione Sovietica, si configura come una possibilità per la progettazione di una didattica di matrice olistica, in cui vengono integrate tutte le dimensioni volte allo sviluppo delle condizioni di realizzazione di un costante scambio comunicativo con l'altro e con l'ambiente.

Il *Natural Approach* o metodo naturale, viene generalmente ricondotto agli illustri studiosi sull'acquisizione della seconda lingua Krashen e Terre, sostenitori dell'esistenza di un ordine naturale dell'apprendimento linguistico, sia che si parli di L1 che di L2. La finalità di tale metodo riguarda la comprensibilità dell'input fornito dal docente allo studente, nell'ambito di attività che privilegiano lo scambio comunicativo, a discapito dello studio esplicito della grammatica, in quanto, quest'ultima, si configura come un elemento che può essere appreso anche indirettamente. L'acquisizione del linguaggio, secondo Krashen, è influenzata da fattori esterni al discente, quelli ambientali, interni, rappresentati da meccanismi mentali subconsci, quali ad esempio il filtro affettivo. L'assunto fondamentale di tale approccio si basa sul fatto che

la produzione in lingua seconda deve avvenire solamente quando l'apprendente percepisce la necessità di esprimersi, secondo il proprio ritmo di apprendimento, che in termini educativo-didattici si riflettono nel clima di apprendimento rilassato e nell'input comprensibile.

Il *Silent Way* ideato dal pedagogo Gattegno, si basa sul ruolo del docente che, come si evince dal nome del metodo, opera in maniera "silenziosa". Se è vero che buona parte del parlato in classe avviene in modo unidirezionale da parte del docente (Alexander, 2008), il *Silent Way* vede l'insegnante fornire *feedback* gestuali, modelli piuttosto che spiegazioni e i discenti godere di molta autonomia di apprendimento, nell'ottica di una didattica incentrata sul *problem solving* e sulle attività di gruppo. Tale metodo prevede l'utilizzo di oggetti che possono venire associati ai contenuti da apprendere, come ad esempio i regoli di Cuisinaire attraverso i quali vengono veicolati elementi lessicali, sintattici, o le *flash card* per apprendere vocaboli. Dopo la presentazione dello stimolo o di un enunciato, avviene un momento di silenzio in cui l'apprendente assimila e formula delle ipotesi riguardo al funzionamento della lingua; nella fase successiva, solitamente in gruppo, si interpreta lo stimolo ricevuto e si procede con l'azione richiesta.

Dopo aver preso in rassegna, seppur brevemente, i principali metodi per l'insegnamento delle LS, risulta quanto mai efficace comprendere il versante sul quale si sta muovendo la comunità scientifica, facendo riferimento al *Manifesto dell'approccio globale*⁵, ovvero ad un decalogo sui metodi, sui modi di essere e agire nella classe di lingua. Si parla di approccio globale, in quanto, partendo dal metodo di matrice comunicativa, si contemplan tutte le numerose influenze e piste di ricerca portate avanti negli ultimi trent'anni, che in chiave pedagogica e metodologica *intende ricucire apprendimento e acquisizione, corpo e logica, lingua e comunicazione, grammatica e testo, insegnante e studente, sostegno e autonomia* (Torresan, 2015, p.28). Le prospettive future dell'apprendimento delle lingue sono dunque incentrate sempre più su una didattica intesa come creatività pedagogica (Massa, 1999), che contempli approcci e metodologie diversificate, volti più che alla programmazione curricolare, ad un progetto educativo complesso e globale.

⁵ Tale manifesto è stato pubblicato sul sito della casa editrice Alma Edizioni, consultabile all'indirizzo http://www.almaedizioni.it/media/upload/almaxxi_2012/materiali-on-line/maxxi2012-manifesto.pdf.

1.1.4 Le indicazioni legislative in materia di apprendimento delle lingue straniere

Parlando di apprendimento e insegnamento delle lingue straniere, appare quanto mai indispensabile fare riferimento alla normativa vigente nel nostro Paese, rappresentata dalle Indicazioni nazionali, andate a sostituire quelli che un tempo rappresentavano i Programmi, volte alla guida del processo di insegnamento, nell'intento di delineare obiettivi di massima da perseguire nel corso della scuola dell'obbligo. Sin dal 2004, il decreto legislativo n.59 ha definito le norme per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, con la scelta dell'inglese, quale lingua obbligatoria nella scuola primaria, a partire dalla prima classe, ponendo particolare attenzione agli aspetti motivazionali, per stimolare il più possibile l'acquisizione della lingua, considerata un mezzo espressivo più che un aspetto dell'educazione linguistica, superando le carenze di natura sociale, cognitiva ed affettiva che potrebbero ostacolare l'apprendimento (Balbi, 2010, pp.12-13).

Successivamente, con le Indicazioni per il curricolo del 2007, si è riconosciuta l'importanza della conoscenza delle lingue per poter esercitare, mediante una competenza plurilingue e pluriculturale, la cittadinanza attiva in tutto il mondo, ma anche per riuscire ad identificare differenze ed analogie con la lingua materna. Altro nodo fondamentale di tale riferimento normativo è la continuità sia di tipo verticale tra gradi scolastici differenti, mediante la progressione degli obiettivi, che di tipo orizzontale tra L1 e LS nell'apprendimento delle lingue. Sin dalla scuola primaria, infatti, è necessario promuovere l'alfabetizzazione di due lingue europee, attraverso un approccio didattico che faccia leva sulla motivazione, sulla propensione del discente alla socializzazione e alla comunicazione, secondo attività che prevedono il *fare con la lingua* (MIUR, 2007, p.58), ovvero mediante il ricorso ai linguaggi espressivi, al gioco, alla comunicazione non verbale e a tutti gli altri strumenti che permettono di esplorare i nuovi suoni linguistici e di riutilizzarli creativamente. In altri termini, si tratta di promuovere attività che valorizzano la spontanea attitudine dei discenti all'utilizzo di linguaggi non verbali e gestuali, all'interno di situazioni comunicative significative da un punto di vista linguistico-affettivo (Rampone, 2006, p.2). Il riferimento ai linguaggi espressivi non è affatto casuale, in quanto la lingua straniera è inserita nell'area linguistico-espressiva e, proprio nello stadio scolastico primario, appare quanto mai opportuno impiegare il mezzo teatrale, sonoro-musicale, gestuale, artistico, per veicolare non soltanto dei contenuti, ma dei veri e propri mondi linguistici. Basandosi sul QCER europeo, le Indicazioni per il curricolo raccomandano il raggiungimento almeno del livello A1 alla fine del grado primario di istruzione. Nella scuola

secondaria di primo grado lo studente si appropria sempre più delle strutture linguistiche, sviluppando il pensiero formale, il riconoscimento, la rielaborazione e l'interiorizzazione di modalità di comunicazione linguistica, che applicherà consapevolmente nei diversi contesti. Accanto ad attività che privilegiano l'utilizzo di materiali autentici, la presa in causa dei propri bisogni, quali stimoli fondamentali per comunicare in lingua, la corrispondenza virtuale, i gemellaggi con studenti stranieri anche grazie all'uso delle tecnologie informatiche, l'insegnante propone attività di riflessione linguistica. È necessario considerare con attenzione l'apprendimento orizzontale, in quanto l'iniziale entusiasmo che contraddistingue normalmente l'acquisizione di una LS, sembrerebbe diminuire progressivamente già a partire dagli ultimi anni della scuola primaria, per problemi di natura didattica, contraddistinta dalla ripetitività e dall'insufficiente attenzione nei confronti delle esigenze cognitive ed affettive dei soggetti in formazione (Balbi, 2010, pp.28-29).

Le seguenti Indicazioni del 2012 hanno confermato e portato avanti le basi scientifico-metodologiche delineate in quelle dell'allora Ministro Fioroni, focalizzando l'attenzione dell'apprendimento delle LS nella prospettiva del *lifelong learning*. Secondo tale prospettiva, le lingue straniere, indispensabili per vivere e lavorare nei contesti plurilingui della società contemporanea, vengono insegnate e apprese sulla base delle esperienze e delle competenze linguistiche già maturate dallo studente, grazie alla guida del docente che avrà il compito di alternare strategie ed attività, contribuendo in tal modo ad aumentare la motivazione. L'aspetto più innovativo sancito dalle Indicazioni 2012 è la possibilità di *creare situazioni in cui la lingua straniera sia utilizzata, in luogo della lingua di scolarizzazione, per promuovere e veicolare apprendimento collegati ad ambiti disciplinari diversi* (MIUR, 2012, p.37), ovvero potere insegnare discipline non linguistiche in una lingua straniera attraverso la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

Anche la recente Legge n. 107 del 2015 sulla *Buona scuola* pone particolare attenzione al potenziamento della conoscenza delle lingue straniere, estendendo i percorsi di apprendimento alla scuola dell'infanzia e ricorrendo alla metodologia CLIL in tutti i gradi scolastici, grazie alla quale gli studenti potranno raggiungere, alla fine della scuola secondaria superiore, un livello di apprendimento B2 nella lingua straniera principale.

1.1.5 L'analisi del contesto problematico

L'apprendimento delle lingue straniere in Italia sembra essere uno dei nodi problematici all'interno del contesto scolastico, con evidenti ripercussioni sull'intero Paese in termini di competitività economica e di produttività (Education First, 2013). Analizzando più da vicino il fenomeno, è facile scoprire una situazione alquanto critica che permea il mondo della formazione, che viene descritta in modo lapalissiano all'interno dei rapporti internazionali, oltre che nelle indagini e nelle ricerche condotte in ambito italiano.

La ricerca-azione *Let it fly*, riguardante i fabbisogni di formazione linguistica a fini professionalizzanti e quelli riconducibili all'educazione e alla formazione permanente, nonché alle correlate iniziative ed esperienze che promuovono e sviluppano l'apprendimento delle lingue straniere in Italia, commissionata dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, mette in luce come la penisola italiana sia caratterizzata da un clima di scarso multilinguismo. Tra i dati più significativi, infatti, il 66,2% degli intervistati dichiara di conoscere almeno una lingua straniera, pur tuttavia, valutando nel 50% dei casi le proprie abilità come scarse e molto buone nel 7,1% (LETitFLY, 2006). La lingua straniera più conosciuta è certamente l'inglese, che viene utilizzato, in particolar modo nel Centro-Sud, in modo sporadico e in momenti informali e ricreativi, come ad esempio durante i viaggi, nell'utilizzo del web o nella visione di programmi tv.

Se l'indagine sopracitata può apparire abbastanza datata, elementi interessanti vengono forniti dal Rapporto di *Education First*, che ogni anno compara il livello di conoscenza della lingua inglese di sessanta paesi in tutto il mondo, e che annovera l'Italia tra le nazioni a basso livello di competenza, al trentaduesimo posto, insieme a Russia, Cina e Francia, solo per citarne alcune (*Fig. 1*). Dal rapporto emerge, tuttavia, come negli ultimi anni la conoscenza della lingua inglese sia leggermente migliorata, pur rimanendo in una posizione arretrata nei confronti del resto d'Europa, in quanto nessuna *policy* è riuscita ad intervenire efficacemente per contrastare ed arginare il problema, riuscendo al tempo stesso ad accelerare la ripresa economica italiana, spingendosi sempre più verso un'economia della conoscenza (Rullani, 2011).

Nr.	Paese
29	Uruguay
30	Sri Lanka

31	Russia
32	Italia
33	Taiwan
34	Cina
35	Francia
36	Emirati Arabi Uniti
37	Costa Rica
38	Brasile
39	Perù
40	Messico

Fig. 1 Paesi con un basso livello di competenza

L'allarmante situazione delineata sinora, appare facilmente riconducibile, oltre che alla mancanza di interventi politici adeguati, anche alla particolarità del sistema di istruzione nazionale, che solo di recente ha previsto l'introduzione dell'apprendimento obbligatorio delle lingue straniere sin dai primi gradi scolastici, pratica consolidata già da molti anni in alcuni territori privilegiati della penisola⁶. Come testimoniano molteplici indagini⁷, inoltre, il corpo docente impiegato in Italia è estremamente anziano e poco incline al cambiamento, con una prevalenza di *over 40* (40%) ed una quasi completa assenza di insegnanti sotto i trent'anni (1%).

Le indagini sugli insegnanti condotte nel 2008, così come quello del 2013 fanno emergere come la quasi totalità dei docenti veda l'insegnamento come un processo attivo, ma utilizzi pratiche didattiche passive. In Italia, infatti, la pratica più impiegata è rappresentata dalla lezione frontale, dal controllo dei compiti, dall'utilizzo del libro di testo⁸, dal controllo della comprensione da parte degli studenti, nettamente in contrasto con le metodologie didattiche incentrate sullo studente che apprende, il quale deve progressivamente acquisire maggiore autonomia nella costruzione del proprio sapere, nella collaborazione con gli altri, oltre che

⁶ Sin dagli 2000 nella Provincia autonoma di Bolzano, notoriamente bilingue, si è dato il via alla sperimentazione di alcune realtà scolastiche trilingui, in cui le discipline venivano insegnate in italiano, tedesco e inglese. A tal proposito si veda la pubblicazione di Maule, Cavagnoli, Lucchetti (2005).

⁷ Si vedano i dati del *Rapporto Eurydice* (2015), del *Rapporto TALIS* (2013; 2010), del *Rapporto della Fondazione Agnelli* (2011), dell'*Indagine IARD* (2008) presenti nei riferimenti bibliografici.

⁸ L'abuso nell'impiego del libro di testo da parte dei docenti, a discapito di una didattica più creativa e meno rassicurante, che permetta di costruire i propri strumenti, attingendo dalla molteplicità di strumenti didattici è evidenziato anche da Grasselli (2007), la quale invita i docenti ad investire in una rivisitazione dei materiali.

diventare abile nell'instaurare relazioni interpersonali positive. A tal proposito, va fatto esplicito riferimento al rapporto condotto dalla Fondazione Agnelli nel 2011, dal quale emergono le problematiche tipiche soprattutto dell'istruzione secondaria di primo grado, in un'ottica di comparazione internazionale, con docenti legati ancora ad arcaiche metodologie di trasmissione della conoscenza. L'Italia è infatti il paese in cui gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado credono maggiormente ad approcci tradizionali di insegnamento e apprendimento e, di conseguenza, impiegano tecniche legate al *problem solving*, al *cooperative learning*, alle relazioni d'aiuto tra pari in maniera sporadica e discontinua (Fig. 2). L'effetto immediato delle scelte didattiche dei docenti si riflette sulla percezione che gli studenti hanno del mondo della scuola e del processo di apprendimento, i quali, anche tra quelli eccellenti, dichiarano di sentirsi annoiati, oppressi e privi di stimoli nello stare a scuola, in quanto la conoscenza non trova una connessione diretta con la spendibilità nel mondo professionale (Cavalli & Argentin, 2007), sottolineando quindi lo scollamento tra la formazione ed il mercato del lavoro.

	Primaria	Sec. di I grado	Sec. di II grado		
			Liceo	Istituto tecnico	Istituto professionale
Lezione frontale e collettiva per la trasmissione delle informazioni	72,5	74,2	79,4	78,7	78,8
Lezione frontale più discussione/domande finali	76,5	72,7	68,6	71,1	71,4
Lezione dialogica	75	66,2	60,5	58,5	57
Lezione centrata sulla discussione	43,1	30,1	25,1	21,6	27,4
Lezione basata sul rinforzo	34,5	27,5	18	18,4	27,1
Lavori di gruppo	30	21,7	12,9	15,2	19,9
Didattica attiva	37,5	19,1	11,4	13,1	17,9
Attività di laboratorio	23,6	25,9	21,3	30,8	32,3
Metodi di Cooperative Learning	17,6	13,9	6,5	5,5	10,1

Fig. 2 Frequenza nell'utilizzo delle metodologie didattiche

1.2 Apprendimento vs Acquisizione della lingua straniera

Come ricorda Domenico Parisi (2000), in una società globalizzata, che ha visto un incessante susseguirsi di invenzioni, cambiamenti e trasformazioni, la scuola è l'unico luogo

rimasto invariato, tanto da riuscire a far stare a proprio agio finanche un uomo dell'800. L'insegnamento odierno, infatti, appare ancora essere di tipo tradizionale, contraddistinto da una trasmissione diretta del sapere e di conseguenza poco incline ai bisogni formativi e agli stili di apprendimento dei discenti, provocando reazioni disastrose in termini di abbandono scolastico.

Il modello tripolare che raffigura il tradizionale processo didattico, composto da studente, docente e disciplina, risulta mancante di un quarto elemento, rappresentato dalla modalità di comunicazione (Balboni, 2011, p.28), che richiede una profonda attenzione alle soggettualità di tutti gli attori, così come al bisogno primario di sperimentare forme e modalità di conoscenza adeguate agli stili di apprendimento dei soggetti in formazione. Raffigurando tale modello con una piramide (Fig. 3), troviamo al vertice lo studente, il primo attore del processo educativo, in una posizione privilegiata in quanto è colui che apprende e dunque compie un atto presumibilmente volontario e, al contempo, interagisce in maniera costante con il docente e con la disciplina (posti alla base della piramide), comunicando anche grazie al linguaggio non verbale, carico di componente affettivo-emozionale.

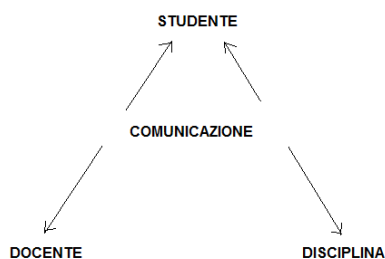


Fig. 3 Il modello tripolare della didattica

Questo modello rappresenta un cambio di prospettiva nel processo didattico, in quanto, fino a qualche decennio fa, l'apprendimento era interamente gestito dall'insegnante, il quale veniva considerato, insieme al libro di testo, il mezzo di trasmissione del sapere per eccellenza. In mezzo alla piramide troviamo la modalità di comunicazione, ovvero l'elemento di novità rispetto al passato. Il docente può diversificare la prassi didattica in molteplici modi: usando le nuove tecnologie, le metodologie cooperative, i lavori di gruppo, la didattica *blended* (lavorando in presenza e online), i linguaggi espressivi⁹. L'insegnante è in costante rapporto con la

⁹ A tal proposito, molto interessanti appaiono gli ultimi dati forniti dalla terza indagine IARD sugli insegnanti italiani, che mettono in luce come la metà di essi non faccia uso alcuno di metodi d'apprendimento cooperativo, quali gruppi di lavoro in classe, soluzione collettiva dei problemi, relazioni di aiuto tra pari. L'Italia è il paese OCSE in cui gli insegnanti di scuola secondaria credono di più ad approcci tradizionali di insegnamento ed apprendimento; pertanto essi impostano in larga misura le lezioni attraverso la trasmissione diretta della conoscenza (la classica lezione frontale). Tali dati vanno contro tendenza rispetto alle teorie pedagogiche moderne e alle linee guida dei programmi scolastici nazionali.

creatività, ad esempio ricorrendo all'ampia gamma di risorse per la progettazione, ma lo è anche lo studente che viene stimolato attraverso i differenti input forniti. Alla luce della scoperta delle intelligenze multiple, Gardner *in primis* ci fornisce il pretesto e il dovere di predisporre materiali ed attività diversificate, che non penalizzino nessuno, dando vita ad una scuola che diventa una bottega di apprendistato cognitivo (Collins, Brown, & Newman, 1995), in cui si sperimenta, si apprende cooperativamente, si manipola il sapere. È sulla base del tipo di intelligenza e dello stile cognitivo, infatti, che ogni persona si dota di proprie strategie di apprendimento.

Prendendo in esame il ruolo del soggetto in formazione, è necessario fare chiarezza su due termini cruciali: apprendimento e acquisizione. Come ribadito in precedenza l'apprendimento rappresenta un atto volontario; al contrario, l'acquisizione è un processo inconscio che sfrutta le strategie dell'emisfero destro del cervello, oltre a quelle analitiche dell'emisfero sinistro. La produzione linguistica si basa su ciò che viene acquisito, in quanto ciò che viene appreso non è definitivo, ma permane nella memoria a medio termine.

Come avviene il processo di acquisizione della lingua? Il cervello è composto da due emisferi che lavorano in maniera differente, collocati all'interno del cranio nella parte sinistra e in quella destra. L'emisfero sinistro è deputato a compiti di natura logica, analitica, concreta, mentre si eseguono con l'emisfero destro i compiti di natura analogica, globale, che riguardano l'istinto, la percezione, i sentimenti. L'elaborazione del linguaggio avviene prevalentemente nell'emisfero sinistro. Più precisamente, per spiegare questo fenomeno si parla di principio di bimodalità e di direzionalità. Il termine bimodalità descrive come entrambi gli emisferi cerebrali siano coinvolti nel processo di comunicazione linguistica e debbano essere integrati, affinché l'intera mente venga coinvolta nel processo di acquisizione della lingua. Il processo bimodale avviene secondo una direzione ben precisa: dall'emisfero destro a quello sinistro (principio di direzionalità). L'insegnante deve, dunque, progettare degli interventi didattici che tengano conto dei due principi e che prevedano precise attività consequenziali:

- inizialmente gli allievi vengono motivati affettivamente (favorendo la parte destra del cervello, che controlla il piacere di comunicare, l'interesse, la curiosità);
- poi viene favorita la motivazione sul piano logico (stimolando la parte sinistra, che racchiude i bisogni che spingono ad apprendere la lingua);
- in seguito si presenta il materiale contestualizzandolo attraverso richiami sensoriali e connotazioni culturali (parte destra);
- solo alla fine vengono svolti gli esercizi strutturali, di riflessione linguistica e grammaticale (parte sinistra).

Stephen Krashen, mediante la teoria sulla SLA (*Second Language Acquisition*), esplicita ulteriormente la differenza tra apprendimento ed acquisizione, sostenendo come l'acquisizione sia un processo che sfrutta le strategie di entrambi gli emisferi, per cui quando un concetto viene acquisito entra a far parte in maniera stabile della competenza della persona. Proprio in virtù di questo, il docente deve assicurarsi di produrre acquisizione nei propri allievi, in quanto l'apprendimento spesso illude di aver ottenuto un risultato positivo, misurabile attraverso una prova oggettiva di profitto, ma che, dopo un breve lasso di tempo può svanire, non riuscendo a generare alcun comportamento linguistico autonomo. Krashen individua tre ipotesi attraverso le quali si produce acquisizione:

- *l'input comprensibile*: l'acquisizione avviene quando l'allievo concentra l'attenzione sul significato e non sulla forma dell'input;
- *l'ordine naturale*: l'input deve essere collocato al gradino dell'ordine naturale immediatamente successivo all'input che fino a quel momento è stato acquisito, analogamente alla zona di sviluppo potenziale vygotskijana e alla zona di sviluppo prossimale di Bruner;
- *il filtro affettivo*: è costituito da stimoli chimici¹⁰ che producono meccanismi di autodifesa, come ad esempio l'ansia e che diventano dei veri e propri ostacoli all'interno del processo di acquisizione. A scuola diventa quindi fondamentale favorire un clima positivo, sfavorendo l'insorgenza di filtri affettivi.

Acquisire contenuti non è una cosa semplice e, aldilà della professionalità e dell'impegno dell'insegnante, una buona dose di responsabilità per riuscire in questo intento sta all'apprendente, sostenuto dalla sua motivazione e dall'impegno personale.

Concludendo, va ricordato che il processo di insegnamento-apprendimento-acquisizione, nella sua complessità, deve adattarsi al soggetto in formazione, tenendo in considerazione i fattori interni, quali l'età, l'attitudine, la motivazione, lo stile cognitivo, i fattori affettivi e quelli esterni, quali i bisogni, gli input linguistici ed i fattori sociali. L'approccio all'apprendimento di una lingua dovrebbe essere contemplato in modo globale, in cui la persona, con le sue caratteristiche neurobiologiche, viene considerata come parte di un sistema che comprende continue interazioni con altri individui in un determinato ambiente.

¹⁰ Si pensi ad esempio, come in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione. In stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola che difende la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo (ghiandola che attiva i lobi frontali e dà l'avvio alla memorizzazione).

1.3 I fattori che influenzano l'apprendimento linguistico

Come già ampiamente ribadito, lo studente rappresenta il centro degli approcci nell'insegnamento delle lingue, elemento per molti versi ritenuto ancora la conseguenza di una vera rivoluzione copernicana (Guglielmini, 2014), non del tutto attuata fino in fondo: i suoi bisogni, i suoi stili e ritmi di apprendimento, le sue motivazioni, il suo vissuto, determinano significativamente il tipo di insegnamento che gli viene impartito. Appare dunque necessario soffermarsi sulle variabili, sugli elementi contestuali e idiosincratici, così come sulle componenti biologiche e neurobiologiche, responsabili della riuscita o meno del processo di acquisizione di una lingua straniera.

Innanzitutto, lo studente che apprende una LS entra in contatto con la lingua all'interno di una variegata moltitudine di situazioni, il cosiddetto ambiente linguistico, che fornisce degli input di natura linguistica (Krashen, 1976). L'ambiente più proficuo è senza ombra di dubbio quello in cui la lingua rappresenta un mezzo naturale per comunicare, che necessita di contenuti autentici e adatti al proprio sviluppo, di referenti con cui entrare significativamente in relazione, al di là del costante processo di verifica degli apprendimenti da parte del docente, in modo da evitare che la comunicazione diventi artificiale e pedagogicamente sterile.

L'input, ovvero il materiale linguistico a disposizione dello studente, si configura come un fattore molto importante che incide sull'acquisizione della lingua straniera. Tra gli studiosi che si sono occupati di individuare le caratteristiche dell'input maggiormente favorevoli alla comprensione, un ruolo di rilievo è stato assunto da Krashen, con la teoria dell'input comprensibile. Secondo il teorico, l'acquisizione avviene solamente quando il discente pone attenzione al significato e non alla forma dell'input; ne consegue che se si fornisce un input comprensibile, si aziona autonomamente il processo di acquisizione della LS, a condizione che sia posto al grado immediatamente successivo rispetto all'input acquisito fino a quel momento, come nella teoria vygotskiana della zona di sviluppo prossimale e che non ci sia la presenza del filtro affettivo, ovvero del meccanismo di autodifesa, spesso implicato nell'apprendimento della LS.

I tempi, le modalità e gli esiti dell'apprendimento di una lingua dipendono fortemente dallo stadio di sviluppo cognitivo della persona, quindi anche dalla sua età (Pallottini, 2003). La letteratura scientifica, infatti, è concorde nell'affermare che il periodo migliore per apprendere le lingue straniere sia durante l'infanzia, in cui la plasticità neuronale si ripercuote positivamente sul versante cognitivo. Col passare degli anni la lateralizzazione cerebrale delle funzioni

linguistiche, compromette l'acquisizione naturale della lingua e, di conseguenza, una persona adulta impiegherà più tempo ed energie per acquisirla. Tale fenomeno è spiegabile anche prendendo in considerazione le resistenze psico-affettive, il filtro affettivo, per cui i bambini mostrano meno reticenze ed ansie nell'usare suoni linguistici diversi da quelli presenti in L1, senza per questo incorrere in situazioni di shock linguistico (Stengal, 1939).

Uno dei fattori che sono stati maggiormente presi in considerazione nelle ricerche in glottodidattica è quello della motivazione (Caon, 2012), che assume un ruolo di complessità ulteriore nell'apprendimento di una lingua straniera rispetto alle altre discipline, in quanto la motivazione linguistica comporta lo sviluppo di una seconda identità, che comprende elementi della cultura della lingua che si apprende (Dörnyei, 1998, p.118), oltre che della dimensione personale, sociale e cognitiva. Molteplici campi delle scienze umane si sono occupati dell'importanza di questa componente, in relazione a diversi settori della vita della persona. Maslow (1943), ad esempio, delinea la motivazione come una tendenza all'autorealizzazione, ovvero lo stimolo attraverso cui l'uomo sviluppa una serie di comportamenti, capacità e competenze per la riuscita di un progetto, che, traslato nella realtà scolastica, rappresenta la motivazione all'apprendere una lingua per motivi ricreativi o lavorativi. Ancora, Freddi (1994) sostiene che non esista alcun tipo di apprendimento linguistico senza una motivazione adeguata, componente che tra l'altro rientra nella sfera emotiva, personale e comportamentale del soggetto.

Dörnyei e Kubanyiova (2014) parlano di motivazione rispetto a tre differenti elementi: della lingua, dell'apprendente, del processo di apprendimento. Il primo tipo di motivazione, riguardante la lingua, pone l'attenzione su un aspetto fondamentale, ovvero la necessità di favorire esperienze in cui si possa fare un uso autentico della lingua, come nel caso della visione di film, nei gemellaggi, nelle corrispondenze epistolari, nei soggiorni studio. La motivazione dell'apprendente invece, concerne una dimensione psicologica molto labile, soprattutto in età scolare, la fiducia in se stessi e nelle proprie potenzialità. È compito del docente, nell'ottica della promozione del successo formativo del discente, motivare, incoraggiare, lodare, fornire feedback sull'andamento scolastico, progettare interventi didattici con obiettivi realistici da raggiungere. Per quanto concerne il processo di apprendimento, Dörnyei delinea una serie di fattori motivanti in grado di influenzare tale aspetto, quali il coinvolgimento dello studente, l'interesse per gli argomenti proposti, la riflessione del docente sul proprio operato. È infatti l'insegnante a dover essere in prima persona motivato affinché possa trasmettere passione, entusiasmo, vitalità, in altre parole motivare intrinsecamente i propri studenti (Moè, 2010).

Lo studio di una lingua straniera, oltre che rappresentare un processo particolarmente delicato, in quanto, come si è visto, si basa su una fitta trama di relazioni fattoriali, molto spesso difficili da tenere sotto controllo nella sua globalità. Il docente non ha bisogno di trovare un metodo o una teoria da seguire pedissequamente, in quanto è costantemente chiamato ad analizzare una molteplicità di idee da fronteggiare grazie alla propria creatività, riuscendo a superare i problemi e a rispondere alle domande che emergono all'interno della pratica didattica (Noddings, 2013). Nella classe di lingua, l'insegnante deve, quindi, cercare il più possibile di fare ricorso a strategie variegate per conquistare l'interesse dei propri allievi, motivandoli attraverso un apprendimento attivo e creativo, in cui gli studenti vengono chiamati a scegliere gli argomenti ed i contenuti da affrontare, attraverso il lavoro di gruppo, l'apprendimento per scoperta, l'esperienza diretta dell'uso della lingua, il gioco (Rainer, 2008).

1.4 Un osservatorio di grande interesse: la scuola secondaria di primo grado

La scuola secondaria di primo grado registra un vero e proprio distacco per quanto concerne il ricorso alle metodologie ludiche, che sembrano venire confinate alla scuola primaria, nonostante la lingua straniera sia composta anche da una forte componente *giocosa* (Gabrieli, 2014). I professori del grado scolastico intermedio, infatti, sembrerebbero prestare maggiore attenzione allo studio della grammatica e alla memorizzazione del lessico, privilegiando di gran lunga attività riguardanti le abilità di produzione scritta. Le ripercussioni dirette di questi interventi pedagogici si riflettono chiaramente negli studenti, i quali testimoniano come, con l'aumentare degli anni, si riduca proporzionalmente il piacere di andare a scuola e aumenti lo stress percepito (Istituto Superiore di Sanità, 2013, pp.40-41). Dopo la scuola primaria si apre uno scenario di forte impatto: i discenti si ritrovano catapultati in un ambiente educativo che chiede loro maggiore autonomia personale e che prevede gerarchie spesso molto strutturate, andando ad influire in maniera rilevante sulle relazioni sociali, sullo sviluppo integrale e di conseguenza sul successo formativo.

L'indagine condotta dalla Fondazione Agnelli, citata nei paragrafi precedenti, dipinge la scuola secondaria di primo grado in un modo alquanto drammatico:

Il passaggio d'età molto difficile dal punto di vista psicologico e cognitivo, modelli didattici vecchi, monocordi e spesso privi di reali alternative, uno spettro disciplinare eccessivamente frammentato, criteri di formazione delle classi poco equi e alla lunga dannosi, un corpo docente con un'anzianità da record, una formazione prevalentemente disciplinare e, perciò, insufficienti strumenti pedagogici e didattici a disposizione fa sì che nell'insieme i risultati di apprendimento dei ragazzi delle medie siano inferiori rispetto a quelli degli altri paesi (Fondazione Giovanni Agnelli, 2011, pp.143-144).

Il Rapporto pone l'attenzione sui numerosi problemi che gravitano attorno allo snodo d'istruzione secondario, anche in un'ottica comparativa, lanciando un vero e proprio monito all'opinione pubblica, poiché argomenti quali la dispersione e l'insuccesso scolastico non possono più far parte dell'agenda di priorità del solo mondo dell'istruzione. Partendo dal concetto cardine per cui non esistono pratiche didattiche miracolose per ottenere risultati efficaci, è indispensabile per il docente del domani possedere una cassetta degli attrezzi ricca di contenuti teorici, ma anche operativi. L'importanza che i soggetti in formazione attribuiscono a ciò che imparano è correlato con la rilevanza attribuita al grado di interesse per i contenuti e al loro coinvolgimento nel processo educativo, che, di conseguenza, dipende in gran misura dalle scelte didattiche attuate dagli insegnanti.

1.4.1 Gli adolescenti, tra problematicità e specificità

Dopo aver parlato della scuola secondaria di primo grado sembra doveroso analizzare un po' più da vicino il relativo *target* di riferimento, rappresentato dagli studenti adolescenti, spesso afflitti da problematiche di tipo esistenziale e comportamentale, considerati in un periodo di transizione verso la condizione adulta (Blos, 1988).

L'adolescenza rappresenta una fase dello sviluppo, che va dagli undici ai diciotto anni, alquanto particolare, caotica ma necessaria (Dawirs & Moll, 2011), poiché implica sviluppi considerevoli per ciò che riguarda la costruzione dell'identità, all'interno di un continuo alternarsi tra identificazione e differenziazione dall'altro. Il periodo dell'adolescenza è contraddistinto dalla trasformazione del soggetto sia dal punto di vista biologico-fisico, i cui cambiamenti sono dovuti a ragioni di tipo ormonale e di sviluppo cerebrale, che psicologico, basti pensare all'importanza che riveste la sfera emozionale nella ricerca di incessanti equilibri tra il Sé e l'ambiente esterno, che si ripercuotono inevitabilmente sui processi di socializzazione.

Durante questo periodo, l'adolescente è piuttosto vulnerabile, poiché viene messo in crisi il sistema di riferimento e di comportamenti abituali, che fino ad allora rappresentavano dei capisaldi nella propria vita. Complici tutti questi mutamenti e assestamenti, l'adolescente può assumere atteggiamenti ribelli, devianti e rischiosi sotto numerosi punti di vista, come ad esempio le relazioni interpersonali, la salute, la sessualità. Tralasciando i fattori familiari e contestuali, necessariamente implicati in questo particolare periodo, l'adolescenza è connotata da quello che Elkind (1999) chiama sentimento di invulnerabilità, ovvero il senso di imbattibilità che il giovane ribelle manifesta. È proprio per questo che spesso l'adolescente si sente incompreso dal mondo adulto, facendo spazio ad una percezione trascendente dei propri sentimenti e pensieri, una vera e propria fiaba personale (Alberts, Elkind, & Ginsberg, 2007).

Appare dunque necessario che i genitori, gli insegnanti, gli educatori, quali figure significative di riferimento, si rapportino ai ragazzi con interventi attenti alla specificità delle situazioni. Accanto a tale dimensione, i contesti di aggregazione e le nuove opportunità di socializzazione con il gruppo dei pari svolgono una funzione indispensabile per quanto concerne il processo di costruzione dell'identità personale e la regolazione affettiva, potendo crescere in modo indipendente dalle proprie figure di riferimento (Galante & Michelis, 2007, p.29).

Nella fase adolescenziale avviene anche lo sviluppo delle capacità di ragionamento astratto e del pensiero formale che, a loro volta, rappresentano delle componenti fondamentali nel processo di comprensione dell'altro. Lo sviluppo del cervello tipico di questa fase, riguardante principalmente la stabilizzazione delle funzioni cerebrali, ovvero l'aumento della massa bianca e la riduzione della massa grigia (Sambanis, 2013, p.71), porta ad implicazioni didattiche ben precise. Il docente deve tenerne conto, in quanto non è possibile condurre la lezione in maniera rigida e frontale, ma, al contrario, deve venire vivamente promossa l'attuazione di strategie di intervento volte al miglioramento della plasticità cerebrale, spostando il *focus* dall'apprendimento a quello di meta-apprendimento.

All'interno dell'ambiente scolastico in cui i ragazzi passano gran parte della loro giornata, al di là degli aspetti educativi, la classe rappresenta il contesto ideale per lo sviluppo di relazioni e interazioni emozionali. Ecco, dunque, che la scuola può diventare un luogo privilegiato in cui pensare questa delicata fase di transizione, riuscendo a dare ampio spazio, all'interno di un luogo protetto, a dinamiche tipiche dell'adolescente, quali la competizione, l'affermazione di sé, la gestione di conflitti, lo scambio generazionale (Galante & Michelis, 2007, p.45). Purtroppo tale visione idilliaca tende spesso a scontrarsi con la realtà dei fatti, per cui la scuola secondaria sembra perpetuare atteggiamenti di ostilità verso il mondo della

formazione, determinando un calo di motivazione e un incremento nelle difficoltà di apprendimento. La centralità delle relazioni interpersonali positive appare, dunque, rappresentare un elemento prioritario, che deve essere perseguito in primo luogo dai docenti, i quali sono promotori di un ambiente di apprendimento stimolante, inclusivo e attento alle metodologie di intervento (Ianes, 2005). L'adolescente che diventa adulto necessita di costanti giustificazioni in relazione alle azioni e ai compiti che gli si richiedono: il ricorso a metodologie ludiche non può più rappresentare un'imposizione, ma deve venire esplicitata l'utilità, la natura psicologica e cognitiva delle attività, coinvolgendo il discente nella presa di coscienza del processo di acquisizione della conoscenza (Balboni, 2011, p.170). Oltre all'attenzione per la sfera cognitiva, è altresì utile promuovere l'educazione emotivo-affettiva che, come si vedrà nel prossimo capitolo, rappresenta un enorme fattore in grado di influenzare le relazioni interpersonali, la pratica didattica, il successo formativo e promuovere atteggiamenti di rispetto, tolleranza e collaborazione, necessari per la costruzione di un'immagine realistica di sé e di rapporti autentici (Francescato, Putton, & Cudini, 1992).

In conclusione, gli adolescenti vanno accompagnati costantemente nel percorso di crescita mediante relazioni di cura (Boffo, 2006) che si instaurano con il docente, volte al superamento del disagio e degli atteggiamenti di malessere e devono essere messi nella condizione di comprendere il ruolo della scuola, quale elemento di transizione tra la famiglia e il contesto sociale.

1.5 Le *Performing arts*: tra apprendimento e insegnamento performativo

Viene ora delineato un interessante filone di ricerca, volendo riprendere l'argomento cardine di questo capitolo, emerso soltanto di recente, a cui la comunità scientifica internazionale in ambito glottodidattico pare interessarsi sempre maggiormente, l'apprendimento-insegnamento performativo (*Performative Teaching-Learning*). Questa tendenza è dovuta in gran parte all'importanza che il QCER ha riconosciuto alla componente emotiva e alla competenza comunicativa, che sta direzionando il *focus* della didattica sulla *performance* linguistica, piuttosto che sull'idea di competenza linguistica formale, intesa come conoscenza del sistema di codici della lingua (Nofri, 2014, p.10). Col susseguirsi dei differenti approcci che hanno

caratterizzato l'evolversi dell'insegnamento delle LS, infatti, è stata enfatizzata sempre più la dimensione sociale e non verbale della comunicazione. Proprio per questo, l'approccio performativo in glottodidattica fa riferimento ad un apprendimento globale, che comporta l'attivazione di tutti i canali sensoriali necessari per lo sviluppo dei processi di memorizzazione e della sfera cognitiva, che non può prescindere dal considerare centrale il ruolo svolto dalle emozioni.

Oggi, sembra impossibile esimersi dal riconoscere l'abuso che viene fatto della parola *performance*, non soltanto in chiave economico-produttiva, ma anche educativa. Siamo bombardati costantemente da messaggi indiretti che ci ricordano quanto ognuno debba continuamente "essere al top", essere iperformato, raggiungere *standard* sempre più elevati, compiere prestazioni impeccabili. È quindi necessario delineare più dettagliatamente tale costrutto prima di accostarlo al mondo della pedagogia e dell'educazione.

Sin dagli anni '50 del secolo scorso gli studi umanistici hanno cominciato a ricorrere al concetto di *performance*, per delineare una specifica tipologia di produzione legata all'interpretazione di un *performer* e al coinvolgimento di un pubblico. Col passare degli anni tale concetto ha assunto un carattere talmente preponderante in alcuni settori, da permettere di approfondire la dimensione interdisciplinare della *performance*.

Il termine performativo, richiamando il compiere e l'eseguire nella sua valenza etimologica, induce il linguista e filosofo John Langshaw Austin ad utilizzarlo nell'ambito della teoria degli atti linguistici, per delineare gli enunciati che coincidono con l'azione che si sta esprimendo, anziché limitarsi a descriverla e constatarla (Austin, 1987). La glottodidattica mutua tale valenza operativa ed esecutiva del termine, associandola al teatro, alla musica, alla danza e all'arte visiva, quali strumenti a servizio dell'apprendimento e dell'insegnamento. Tra le arti performative, un ruolo preminente appartiene sicuramente al teatro e al *drama*, concetti meglio espressi nei prossimi capitoli, attraverso i quali è possibile creare profonde opportunità di apprendimento e influire sui fattori che ruotano intorno ad esso. Il teatro, infatti, muovendosi tra la dimensione dell'azione e quella della narrazione, si configura come una delle forme più efficaci per la realizzazione dell'educazione estetica. È proprio attraverso questa specifica educazione, aldilà della sua concezione strumentalistica (Gennari, 2006, p.77), che diviene possibile rimettere al centro dell'interesse pedagogico la persona, la quale, attraverso l'esperienza estetica, esperisce una condivisione culturale, un ascolto critico e una ricerca espressivo-comunicativa.

Mutuando le parole di Diadori, le *performing arts* sono forme d'arte in cui corpo, voce, oggetti vengono usati per trasmettere l'espressione artistica, caratterizzate da elementi, quali la *performance* e la partecipazione personale, che a loro volta sono riscontrabili tanto nelle arti, quanto nell'apprendimento delle lingue straniere (Diadori, 2014, pp.20-28).

L'accostamento arte-insegnamento è in realtà una prassi riconosciuta sin dai tempi di Eisner (1972), il quale associa la propria riflessione alle teorie psicologiche sul pensiero creativo e divergente, pone particolare attenzione all'importanza degli aspetti estetici dell'insegnare, del senso e della sua percezione nell'ambiente scolastico, riflettendo sugli aspetti qualitativi insiti, oltre che negli obiettivi e finalità valutabili in modo standardizzato, anche negli obiettivi espressivi.

Insegnare una lingua attraverso le arti performative, termine ombrello che racchiude l'ambito estetico, le arti e la didattica delle lingue straniere (Schewe, 2013), significa attivare processi di apprendimento che combinano la dimensione motoria, visiva, uditiva, tattile, emotivo-affettiva con la componente cognitiva della produzione e della ricezione linguistica. Il *performative teaching and learning* rappresenta, dunque, un vero e proprio approccio multimodale all'insegnamento delle lingue, che riconosce ad elementi, quali i codici non verbali, il movimento corporeo e le emozioni, una valenza strategica, in quanto il discente viene coinvolto attivamente nel processo di apprendimento, che si trasforma in un'esperienza totalizzante. Il coinvolgimento del soggetto in formazione tramite esperienze sensoriali significative, in seguito all'utilizzo dei metodi attivi che stimolano l'immaginazione, l'utilizzo del pensiero divergente, genera un apprezzamento ulteriore per la lingua straniera (Jensen & Hermer, 1998) e incentiva le possibilità di una sua diretta acquisizione.

Un contributo interessante nel campo delle *performing arts* viene fornito da Hallet, il quale definisce il concetto di competenza performativa come l'insieme delle abilità dell'individuo, che permettono di comprendere e praticare situazioni di interazione sociale e di riflettere criticamente su di esse (Hallet, 2010). Tali abilità si palesano quando osserviamo attentamente la "società performativa", all'interno della quale gli studenti devono trovare la propria strada. È dunque mediante le arti, il teatro fra tutte, che è possibile promuovere uno spirito critico per l'analisi della teatralizzazione che avviene nella quotidianità.

La letteratura internazionale presenta una significativa produzione di saggi e articoli riguardanti ciò che è stato sinora definito *performative teaching and learning* e una sua divulgazione all'interno di convegni internazionali, quali la conferenza tenutasi nel 2012 a Nantes dal titolo *Langues en mouvement: didactique de langues et pratiques artistiques*, quella

di Cork nel 2014 intitolata *Performative Teaching, Learning and Research* e quella svoltasi nel medesimo anno a Roma dal titolo *Performing Arts in Language Learning*.

Il convegno internazionale di Cork è stato il primo ad assumere un carattere internazionale riguardo alle arti performative in ambito glottodidattico, con l'obiettivo di creare un vero e proprio *network* tra i differenti ricercatori che operano nel mondo accademico e professionale. L'evento, organizzato dal 29 maggio al 1 giugno 2014, ha visto il susseguirsi di relazioni, *workshop* e *performance* teatrali aventi per oggetto una riflessione teorica multidimensionale ed esperienziale riguardante il teatro, la musica, la danza, l'educazione estetica e interculturale, l'apprendimento delle lingue seconde e straniere. Tale avvenimento ha promosso uno scambio attivo tra partecipanti e relatori, fra cui è possibile annoverare i più grandi esperti dei metodi performativi per l'insegnamento delle lingue straniere, primi fra tutti, Manfred Schewe (University College Cork) e Susanne Even (Indiana University, Bloomington), soffermatisi sul ruolo della pedagogia performativa (Crutchfield, 2015), quale veicolo di transizione da un'educazione orientata sugli aspetti cognitivi ad una di matrice olistica. Gli autori parlano di pedagogia in transizione (Schewe & Even, 2014), in cui le arti rappresentano un mezzo privilegiato per raggiungere le aspirazioni educative più alte, ricostruendo conseguentemente il processo di apprendimento-insegnamento.

La seconda conferenza internazionale, dal titolo *International Conference on Performing Arts in Language Learning*, si è svolta a Roma ed è stata realizzata nell'ambito del progetto europeo *Glottodrama Trasferimento dell'Innovazione* con l'agenzia di ricerca e formazione linguistica Novacultur. La conferenza ha rappresentato un'ulteriore occasione di approfondimento del rapporto tra arti e lingue: l'insegnamento delle lingue attraverso il teatro, la musica, la danza, della letteratura e della cultura, i metodi ludici, le tecniche teatrali e drammatiche. Ampio spazio è stato dato ad un particolare metodo, il Glottodrama, ideato e sperimentato dall'agenzia organizzatrice, i cui risultati in termini di validità scientifica sono stati presentati e le cui peculiarità sono state sperimentare dai partecipanti nel corso di due laboratori.

2. APPRENDERE E INSEGNARE CON TESTA, CUORE E MANO

Il lavoro del docente che insegna, così come quello dello studente che apprende, è estremamente complicato e denso di variabili. Per secoli si è perpetuata un'idea di scuola secondo cui il bambino dovesse essere riempito di conoscenza, come fosse un vaso vuoto, da un insegnante, unico illustre sapiente deputato alla crescita intellettuale del fanciullo. Allo stesso tempo, sin dalle epoche più remote, è prevalsa l'idea che la mente e il corpo fossero due entità ben distinte, andando a influenzare il pensiero filosofico, con grandi ripercussioni riscontrabili nei molteplici modelli psico-pedagogici sviluppati negli anni. È solo a partire dal secolo scorso che l'essere umano viene riconosciuto come un organismo complesso, biologico e culturale. Volendo citare le "teste ben fatte" di Morin, *il cervello con cui pensiamo, la bocca con la quale parliamo, la mano con la quale scriviamo sono organi nello stesso tempo totalmente biologici e totalmente culturali* (Morin, 2000, p.37). L'educazione quindi, secondo una visione olistica della persona, riconosce l'importanza, oltre che della sfera cognitiva, anche di quella fisica e psicoaffettiva, tenendo conto del contesto socioculturale in cui si è inseriti. Tuttavia, nel sistema educativo italiano, l'attenzione accordata ai differenti tipi di intelligenza e alle esperienze creative è, tutt'oggi, ancora insoddisfacente rispetto a quella dedicata all'educazione della razionalità (De Angelis et al., 2014).

Il titolo del capitolo mutua il concetto del celebre pedagogista elvetico Johann Heinrich Pestalozzi di apprendimento attraverso testa, cuore e mano, secondo cui lo sviluppo delle capacità è triplice, in quanto comprende, al tempo stesso, una parte fisica, una morale e un'altra intellettuale (Pestalozzi, 1974, p.202). È opinione del pedagogista considerare l'educazione della persona un atto volto non solo allo sviluppo delle capacità dell'intelletto, ma anche a quelle del cuore e dell'intero complesso delle abilità fisiche. Riferendosi all'educazione professionale del popolo sostiene che:

È evidente che l'educazione della mano alla professione deve partire da quella delle capacità intellettuali e quella della capacità professionale per quanto riguarda la mano e l'intelletto deve partire da uno stato d'animo in cui è avvertito, amato e ricercato ciò che vi è di più puro, di più elevato e di più nobile di cui è capace la natura umana (Pestalozzi, 1974, p.211).

In ambito scolastico, la metafora dell'insegnamento-apprendimento attraverso testa, cuore e mano si traduce in un uso del movimento, che favorisce le esperienze corporee spontanee, creative, attraverso l'attivazione di processi di natura cognitiva e linguistica (Schewe,

1993, p.9). Il processo educativo non implica il mero apprendimento da parte dei soggetti in formazione, bensì contempla un insegnamento, in cui il docente è a disposizione di tutti, in qualità di mezzo di espressione e che non si limita ad imporre direttive o a far eseguire esercizi isolati, ma che promuove occasioni realmente formative, in contesti ricchi di contenuto. Oltre ai contributi dei più illustri pedagogisti, alla luce delle scoperte in ambito psicologico e delle più recenti neuroscienze, è possibile riconoscere l'importanza delle emozioni e del movimento corporeo nel processo educativo.

Le emozioni ci accompagnano in ogni momento della nostra vita, è dunque necessario riconoscerle e gestirle attraverso un attento percorso. L'attuale momento storico, caratterizzato da una profonda complessità e cambiamento, fa registrare un malessere generale anche dal punto di vista emozionale, riscontrabile in campo educativo nell'aumento di fenomeni quali la depressione, il bullismo, la violenza, l'esclusione sociale. Inoltre, a partire dagli anni '90, diversi ambiti scientifici, quali la psicologia e la neurologia, avvalorano tesi secondo cui i processi mentali comprendono sia la sfera cognitiva che quella emozionale, con una preponderanza di quest'ultima (Surkamp, 2010, p.45). Negli ultimi anni si è visto un crescente interesse per questo argomento anche in pedagogia e in psicologia, grazie al quale sono state fatte interessanti scoperte scientifiche, oggetto dei prossimi capitoli.

Parallelamente, il corpo è stato a lungo completamente assente nel sistema d'istruzione italiano, relegato all'ora di educazione fisica. Gli studenti vanno a scuola come fossero degli esseri immateriali, con gravi conseguenze sull'apprendimento, sulla significatività dell'esperienza scolastica, sui livelli di frustrazione, sulle capacità di gestione e controllo della propria fisicità, sul rispetto di ogni tipo di differenza (Batini, 2014). Come per le emozioni, anche per il corpo si sta mostrando un progressivo interesse in ambito psicopedagogico. Facendo un passo a ritroso nella storia della cultura classica, sin dai tempi di Aristotele, con la scuola peripatetica, si era convinti che il movimento influisse positivamente sull'apprendimento e sul filosofare. Negli ultimi anni, riprendendo tale pensiero, il mondo delle scienze dell'educazione, di concerto con le neuroscienze, sta cercando di comprendere come il movimento corporeo sia collegato con la memoria e con l'apprendimento delle informazioni.

2.1 Come l'apprendimento modifica il cervello

L'ultimo decennio del XX secolo si è caratterizzato per il crescente interesse verso la struttura ed il funzionamento cerebrale dell'uomo, riuscendo a desumere valide spiegazioni scientifiche ad una vasta gamma di ambiti del comportamento umano, in particolar modo al processo di apprendimento. Oggigiorno, siamo in grado, grazie ai continui progressi nel campo delle neuroscienze, attraverso sofisticate tecniche di neuro-immagine come la PET (tomografia a emissione di positroni) e la fMR (risonanza magnetica), di comprendere il funzionamento cerebrale, anche attraverso una conoscenza analitica del cervello, dal punto di vista fisiologico, anatomico, molecolare e cellulare (Daloiso, 2009, p.21). Come afferma Gallo, l'oggetto delle neuroscienze è rappresentato dall'indagine e dalla spiegazione in termini di attività cerebrale dei comportamenti: dai più semplici, come quelli motori, ai più complessi, riguardanti ad esempio il senso di sé. Respirare, leggere, camminare, così come qualsiasi altro comportamento, sono originati dall'interazione tra cellule nervose in circuiti che mediano il rapporto tra l'organismo e l'ambiente. Mente e cervello vengono considerati due linguaggi da cui osservare il medesimo fenomeno. Allo stesso modo, le neuroscienze riconducono ad una visione olistica del sapere, superando la differenziazione e facendo confluire su un terreno comune i contributi di diverse discipline, ridando in tal modo una unità alla riflessione sull'essere umano (Gallo, 2003, p.15). Sta avvenendo una vera e propria rivoluzione, che porterà ad un progressivo miglioramento della vita, aprirà nuovi spiragli nella cura delle malattie, nelle concezioni delle funzioni psicologiche e delle modalità in cui si apprende. Un ruolo preponderante è rivestito, quindi, dalla neuropedagogia, ovvero dall'incontro fra neuroscienze ed educazione, in quanto, compito di quest'ultima, è proprio il "dare forma" al cervello stimolandolo (Oliverio, 2015). Per comprendere più approfonditamente i meccanismi sottesi al processo di apprendimento, è necessario conoscere meglio come si sviluppano il cervello e le funzioni da esso dipendenti.

Apprendere significa attività, aumento e modificazione attraverso molteplici comunicazioni tramite segnali elettrici e chimici, una vera e propria esigenza del cervello. È bene ricordare che il cervello non è fatto per apprendere a memoria dei contenuti, ma per risolvere i problemi. Con il termine apprendimento, infatti, non si intende l'accumulo di sapere, ma la costruzione e l'ottimizzazione di competenze. È attraverso l'esperienza che il cervello apprende al meglio e si modifica, guidato dalla sua peculiare caratteristica, la plasticità, elemento alla base anche dell'apprendimento.

I neuroni rappresentano l'insieme alla base del sistema nervoso. Il cervello umano è costituito da miliardi di neuroni, ovvero cellule nervose interconnesse tra loro che, come le altre cellule del corpo, hanno uno scopo ben preciso: comunicare attraverso segnali elettrici e chimici anche ad enormi distanze, influenzando l'attività di migliaia di altre cellule nervose (Fabbro, 2004). Possono avere le forme più diverse, ma la loro struttura rimane invariata, ovvero un corpo cellulare coperto da molte estensioni ramificate chiamate dendriti, attraverso i quali vengono recepiti i segnali dagli altri neuroni. Il passaggio di informazioni si compie grazie agli impulsi elettrici, trasmessi mediante i prolungamenti cellulari, ovvero gli assoni, le cui terminazioni creano punti di contatto con altri neuroni. I neuroni che ricevono impulsi non entrano però a contatto con quelli che li trasmettono, anche se sono molto vicini. La fessura che esiste tra loro e che rappresenta il punto di contatto funzionale viene definita sinapsi. Nelle terminazioni dell'assone è immagazzinato un neurotrasmettitore rilasciato nella sinapsi, che passa l'impulso al neurone successivo (Sambanis, 2013, p.11). Al fine di assolvere il proprio compito di coordinamento dell'attività umana, i neuroni del cervello formano una rete di gruppi cellulari dalla quale nascono il pensiero, le sensazioni, le azioni e l'apprendimento. Questa riorganizzazione, talvolta si origina naturalmente per via di fattori genetici (come ad esempio il pianto dei neonati), talaltra dipende dagli *input* presenti nell'ambiente (come ad esempio lo sviluppo del linguaggio, imprescindibile da un *input* linguistico) (Daloiso, 2009, p.20). Oltre ai neuroni, gli elementi "nobili" del tessuto nervoso, esistono altre cellule fondamentali, le cellule gliali, dalle dieci alle cinquanta volte più numerose dei neuroni e che costituiscono l'impalcatura del sistema nervoso centrale. Queste cellule, pur non trasmettendo direttamente gli impulsi nervosi, assicurano il nutrimento, proteggono e riparano i neuroni (Umiltà, 1999, p.18). Alcune producono la mielina, attraverso cui l'assone viene isolato, permettendo una migliore propagazione dei segnali elettrici; altre aiutano la rimozione di frammenti di cellule in degenerazione. Altre ancora rappresentano una sorta di filtro che protegge da sostanze tossiche ed assicurano il flusso di sangue al cervello (Schleim, 2013).

Lo scopo principale delle neuroscienze è capire come i gruppi di neuroni interagiscono per creare il comportamento. Vengono studiate l'azione di cellule, molecole, così come le interazioni coinvolte nella percezione, nel pensiero, nel movimento e nell'apprendimento.

Per capire come funzioni l'apprendimento, è inoltre importante comprendere come agisca la comunicazione sul piano neuronale. L'apprendimento avviene, infatti, in forma di eccitazione neuronale e di trasmissione di eccitazione. La comunicazione tra neuroni funziona come il segnale elettrico di un circuito semplice: tale segnale viene generato grazie ad una differenza di

potenziale prodotta da una pila, la cui trasmissione si ottiene istantaneamente collegandola con un semplice cavo. Allo stesso modo, i neuroni sono delimitati da una membrana che conferisce loro la capacità di ricevere, condurre e trasmettere segnali codificati elettricamente. Attraverso gli ioni, molecole cariche di elettricità, la membrana cellulare subisce il cosiddetto potenziale d'azione. Ai due lati della membrana esiste una differenza di potenziale: quando il neurone è a riposo, non in stato di eccitazione, la superficie interna è caricata negativamente rispetto all'esterno, determinando una differenza di potenziale di -70mV , come in una batteria elettrica (Kiernan, 1992, p.18). Come già ricordato, il punto di contatto tra neuroni o tra neurone ed altre cellule è la sinapsi. Durante la sinapsi vengono convertiti chimicamente gli impulsi elettrici coinvolgendo i neurotrasmettitori, attraverso i quali vengono trasferite le informazioni fra le cellule. Si distinguono i neurotrasmettitori eccitatori, che promuovono la creazione di un impulso nervoso, o inibitori, quando inibiscono l'impulso. Il neurone può tenere in memoria per un certo periodo di tempo le informazioni arrivate e decidere se trasmetterle o meno. Quando la cellula stabilisce di trasmettere il messaggio, tutti i dati vengono cancellati, in quanto le informazioni ricevute precedentemente non sono più indispensabili e il neurone è nuovamente pronto a riceverne di nuovi (Umiltà, 1999, pp.50-51). Da ciò si evince come la comunicazione neuronale venga rafforzata o indebolita dalle attività che facciamo, compreso lo studio o l'esercizio. Tutti i comportamenti, i pensieri, le emozioni, sono il risultato di una combinazione di segnali tra i neuroni.

Un altro aspetto interessante, al fine di considerare la sfera biologica dell'apprendimento, è rappresentato dalle dimensioni del cervello. Il cervello di un neonato pesa intorno ai 350 grammi, mentre quello di un adulto, dai 1350 ai 1400 grammi nel caso sia maschio e dai 1250 ai 1300 grammi per le femmine (Sambanis, 2013, p.19). Il numero di neuroni, invece, sembra essere uguale sia nei neonati che negli adulti. Dopo la nascita, l'aumento del peso dell'encefalo è dovuto alla moltiplicazione delle cellule gliali, al processo di mielinizzazione e all'aumento delle interconnessioni e delle dimensioni dei neuroni. Solo nel primo anno il suo peso raddoppia, per arrestarsi alla fine della pubertà. A prescindere dal suo peso, viene stimato che ogni secondo, il cervello venga bombardato da dieci milioni di informazioni che deve necessariamente filtrare in venti impulsi da elaborare. Le ricadute sul piano pedagogico, perciò, contemplano un'attenzione particolare dell'educatore nella somministrazione di stimoli, tenendo conto dell'età e dello sviluppo del bambino, al fine di non sovraccaricare o bloccare le capacità che possiede fino a quel momento.

Affinché inneschi e trasformi efficienti reazioni, il cervello necessita di una grande rapidità che gli consenta uno scambio immediato di informazioni. Un impulso si trasmette molto velocemente nel nostro corpo, per opera di una guaina che circonda la maggior parte delle fibre nervose, chiamata mielina, grazie alla quale gli impulsi non si disperdono. La guaina mielinica non è continua, ma salta attraverso delle brevi interruzioni denominate nodi di Ranvier, all'interno dei quali l'impulso si rigenera, riattivando l'intensità del segnale iniziale (Kandel, Schwartz, & Jessell, 2007, p.24). Danni alla guaina mielinica provocano una serie di conseguenze, basti pensare che nella parte distrutta o danneggiata gli impulsi si rallentano o si bloccano, causando sintomi differenti. È il caso, solo per citarne uno tra tanti, della sclerosi multipla, in cui la mielina viene distrutta dal proprio sistema immunitario.

Solitamente, si apprende attraverso il materiale fornito o un determinato stimolo che richiama l'attenzione. Si impara anche attraverso la ripetizione di movimenti, perfino avvalendosi delle nuove tecnologie, quali la digitazione di testi sullo *smartphone*. È risaputo che il cervello apprende continuamente, attraverso qualsiasi *input*; di conseguenza, a scuola, si acquisisce indipendentemente dagli obiettivi dell'insegnante. Di notevole importanza sono, dunque, i fattori che ruotano intorno all'apprendente, quali l'intensità e la durata degli stimoli cognitivi, così come di quelli emozionali con i quali viene sollecitato (Sambanis, 2013, p.14). A tal proposito va ricordato che nel cervello vengono lasciati dei segni, delle tracce, che occupano i nostri pensieri. A scuola capita spesso che i docenti si inalberino, in quanto gli studenti, assorti da pensieri che non centrano nulla con gli argomenti trattati, si distraggono facilmente. Al fine di richiamare l'attenzione il più possibile, è necessario che gli insegnanti, oltre a perseguire obiettivi e competenze disciplinari, stimolino anche la parte emozionale degli allievi. Infatti, l'utilizzo di tali stimoli influisce sulla memorizzazione, e, inoltre, come si vedrà meglio nei prossimi paragrafi, la componente emotivo-affettiva può influenzare l'apprendimento. Se i docenti riescono a "lasciare" determinate tracce nel cervello dei propri allievi, necessariamente queste condizioneranno anche il successo formativo, così come l'intero processo di apprendimento-insegnamento. Queste tracce devono però venire consolidate attraverso la ripetizione, altrimenti scompaiono, così come accade anche per i neuroni e per le connessioni non utilizzate. Tale processo accade, ad esempio, quando un musicista, dopo aver passato anni allo studio del proprio strumento, smette di suonare. Avviene una riorganizzazione della rappresentazione mentale della mano, dell'utilizzo delle dita, non attraverso un evento improvviso, ma grazie ad un vero e proprio processo. Dopo un periodo di inattività, dovuto alla mancanza di determinati impulsi, i neuroni tendono ad assumere altre competenze. Questo

processo di riorganizzazione corticale gioca un ruolo importante anche nella sindrome dell'arto fantasma, per il quale alcuni pazienti a cui hanno amputato un arto hanno la sensazione di averlo ancora, di avvertirne la posizione e di poterlo muovere. Suddetto fenomeno è collegato alla plasticità della corteccia cerebrale, o neocorteccia, che rappresenta la maggior parte della superficie cerebrale ed è considerata la sede di funzioni fondamentali per lo sviluppo umano, quali la percezione, il linguaggio, la memoria, l'apprendimento. Hebb (1949) ipotizzò che il cervello è in grado di modificarsi, mutando, di conseguenza, anche il comportamento, in funzione della propria attività cerebrale. È grazie alla plasticità, un processo rapido nella struttura e nella funzione del cervello, che esiste la cognizione, la mente.

Le operazioni cerebrali necessarie per esplicitare le capacità cognitive hanno luogo essenzialmente nella corteccia cerebrale. Nei primi decenni del ventesimo secolo, Korbinian Brodmann riuscì a distinguere le diverse aree funzionali della corteccia, delineandone cinquantadue, ognuna delle quali deputata ad una specifica funzione. Nel corso del tempo si è scoperto che la corteccia cerebrale è suddivisa in un numero di aree ben maggiore di quelle identificate originariamente da Brodmann (Kandel et al., 2007, p.13). Le scoperte neuroscientifiche hanno portato alla consapevolezza che le diverse parti del cervello svolgono specifiche funzioni, ma che ognuna agisce sempre di concerto con tutte le altre e che la plasticità cerebrale consente di modellare la corteccia in maniera sostanziale. Per quanto riguarda la cognizione e l'apprendimento, gli esseri umani sono in grado, sfruttando la capacità simbolica del linguaggio, di espandere i limiti della cognizione oltre quelli di qualunque altra specie animale. La cognizione non è altro che l'abilità del cervello di trasformare connessioni neurali per affrontare più efficacemente nuove circostanze; questa plasticità rappresenta la base biologica dell'apprendimento e della memoria (Pegoretti, 2011). Nonostante con l'avanzare dell'età possano avvenire dei processi degenerativi nel cervello, è dimostrato che la plasticità non venga perduta.

I messaggi nervosi, come già ricordato, vengono trasmessi da un neurone ad un altro elemento nervoso grazie alla sinapsi. Il cervello umano produce molte più sinapsi di quelle che riesce a tenere in vita. Questo fenomeno conferisce all'uomo un'eccezionale adattabilità, in termini di plasticità comportamentale e cognitiva. La sinapsi può essere rigenerata, attraverso processi di sinaptogenesi, o diminuita mediante lo sfoltimento sinaptico o *pruning*, che prevede l'eliminazione dal cervello delle connessioni meno importanti o poco utilizzate. Apprendere significa cambiamento neuronale e, quindi, anche mutamento a livello sinaptico, che permette l'interazione di ogni neurone con un migliaio di altri. Gli studi risalenti alla metà del XX secolo

dello psicologo canadese citato precedentemente, Donald Hebb, precursore di teorie riguardanti il sistema nervoso e il comportamento, hanno messo in luce importanti scoperte. Il suo fondamento teorico si basa sull'assunto per il quale, se un neurone è abbastanza vicino ad un altro da contribuire ripetutamente e in maniera duratura alla sua eccitazione, allora ha luogo in entrambi un processo di crescita (Kandel et al., 2007, p.1250). Tale assunto, consente di spiegare anche il fenomeno secondo cui riusciamo ad associare eventi, colori, fragranze, oggetti. È grazie alla plasticità sinaptica che un oggetto può essere richiamato sentendo semplicemente un profumo, proprio come nel celebre romanzo di Proust, *Alla ricerca del tempo perduto*, in cui la sola visione di una *madeleine* riesce a riportare all'infanzia la memoria dello scrittore. Se è vero che due neuroni reagiscono meglio quando vengono attivati contemporaneamente e frequentemente, dal punto di vista pedagogico ne deriva che, quanto più la didattica riesce a stimolare tutti i sensi dell'individuo, tanto migliore sarà la qualità e l'intensità dell'apprendimento. Ma un ambiente di apprendimento stimolante non può che essere fondato su delle relazioni interpersonali efficaci, sull'ascolto, su degli scambi affettivi ed emotivi alla base di una "buona scuola".

2.2 Le emozioni

Nel contesto storico in cui viviamo, intriso di individualismo, competitività e crisi sociale, appare quanto mai attuale soffermarsi sulle ricadute di questi fattori nel mondo dell'educazione. Giorno dopo giorno aumentano sempre più gli atti di violenza, bullismo, omofobia, esclusione sociale, di abuso di sostanze psicotrope, contrassegnati da un malessere di natura emozionale (Morganti, 2012). Ecco perché in ambito pedagogico, forti delle scoperte neuroscientifiche, si sta sempre più ampliando il dibattito relativo alle emozioni, fattori in grado di influire fortemente sull'intero processo di apprendimento-insegnamento e alle sue ripercussioni all'interno della relazione educativa, in un'ottica di promozione della motivazione allo studio e di contrasto alla dispersione scolastica (Cappello, 2014). A seguito dei notevoli progressi raggiunti, nel mondo delle scienze dell'educazione si è dunque affermata la pedagogia delle emozioni, che riconosce a queste ultime un ruolo chiave nella vita delle persone, in particolare in ambito educativo. Le emozioni, racchiuse in un mondo complesso e caleidoscopico, fanno parte integrante della vita di ogni persona e si manifestano in qualunque

momento. La scuola deve quindi prestare una profonda attenzione alla dimensione emozionale, peraltro considerata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità una *life skill*, e porsi come sfida centrale la formazione di cittadini emotivamente intelligenti. Ciascun docente deve riuscire a creare contesti in grado di promuovere l'educazione alle emozioni, al fine di assicurare una piena acquisizione dei contenuti disciplinari e favorire il benessere degli studenti. Come ricorda Gardner (2005), infatti, le esperienze prive di richiami emozionali appaiono poco coinvolgenti e, di conseguenza, poco inclini alla memorizzazione, in quanto non riescono a produrre una rappresentazione mentale del sapere. Soprattutto nell'apprendimento delle lingue, le emozioni sembrano essere la spinta fondamentale della motivazione, andando ad incidere direttamente sugli esiti scolastici (MacIntyre, 2002). Il rilievo della dimensione emotiva sulla socializzazione e sull'apprendimento, ha consentito il potenziamento di differenti piste di ricerca in ambito scolastico e conseguentemente l'attuazione di sperimentazioni, molto frequenti nel contesto nordamericano (CASEL, 2013). Le istituzioni scolastiche, altresì, vanno sensibilizzate affinché tale argomento non venga relegato all'interno di un curriculum specifico, ma si progettino percorsi inter- e intradisciplinari, capaci di favorire apprendimenti significativi e di stimolare relazioni interpersonali di alta qualità.

Il dibattito intorno alle emozioni nel mondo della psicologia iniziò alla fine dell'800 grazie a importanti trattati, primo tra i quali quello di Darwin del 1878, intitolato *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, secondo il quale le emozioni sarebbero innate e adattive, in quanto funzionali alla sopravvivenza del singolo individuo e della specie. Darwin descrisse anche le caratteristiche di alcune emozioni dal punto di vista fisiologico e comportamentale, quali l'attivazione dei muscoli e il tono della voce, tanto nell'uomo quanto nell'animale:

Il furore mette violentemente in azione i muscoli tutti, compresi quelli della voce; così veggonsi parecchi animali, sotto l'impero di questo sentimento, emettere suoni che si sforzano di rendere forti e rauchi ... (Darwin, 1878, p.106).

Nello stesso periodo lo psicologo James (1884) pubblicò l'articolo *What is an Emotion*, formulando un'ipotesi che collegava le emozioni alle reazioni fisiologiche che queste producevano. La sua teoria contemplava come elemento fondamentale l'attivazione fisiologica dell'organismo (*arousal*) nella manifestazione delle emozioni, tale da attribuire una sigla specifica per ognuna, rendendola inconfondibile da tutte le altre. Ad ogni emozione, infatti, corrispondeva una distinta configurazione di meccanismi neurofisiologici del sistema nervoso.

Cannon, nel 1928, mettendo in discussione la teoria precedente, individuò nella regione talamica del cervello i centri di attivazione, controllo e regolazione delle emozioni. Sarebbe infatti dal talamo e dall'ipotalamo che le informazioni verrebbero trasmesse alla corteccia, luogo deputato all'elaborazione cognitiva.

Schachter e Singer negli anni '60, riprendendo la teoria di James, sostennero come la rappresentazione di un'emozione avverrebbe grazie alle informazioni sul contesto fisico-sociale in cui si trova la persona, oltre che all'attivazione fisiologica dell'organismo; in altre parole, le emozioni rappresentano un'interpretazione cognitiva di determinate situazioni. Dagli anni '70 ad oggi si sono susseguiti diversi tipi di teorie che hanno proceduto a consolidare sempre più il legame tra emozione e cognizione, in particolar modo grazie alle teorie dell'*appraisal*¹¹.

Nonostante questo breve inquadramento teorico generale, non si ha ancora risposto ad un quesito fondamentale, che cosa sono le emozioni? Non è facile rispondere a questa domanda, in quanto non esiste una definizione universalmente accettata. La parola emozione, prendendo in considerazione il suo etimo, deriva dal latino *moveo*, che attraverso il prefisso –e genera il significato *muovere da* e fa emergere immediatamente un senso di movimento, di impulso ad agire (Stefanini, 2013, p.31). È proprio in virtù di queste ragioni primordiali che, per cercare di definire una qualsiasi emozione, è necessario fare riferimento alle dimensioni che caratterizzano la sua complessità. Al fine di esplicitare di quale emozione si stia parlando bisogna considerare le sensazioni corporee percepite, le espressioni facciali, i comportamenti attivati, i sentimenti provati, la valutazione cognitiva dello stimolo innescato dall'emozione, la sua categorizzazione. Tenendo conto della complessità dell'entità emotiva, la psicologia propone definizioni che privilegiano determinate dimensioni piuttosto che altre. Allo stesso modo, la varietà di approcci teorici porta ad una difficoltà nel definire in modo adeguato tale costrutto teorico.

Seppur datata, ancora oggi una delle definizioni più complete appare essere quella formulata da Kleinginna e Kleinginna (1981), che descrive l'emozione come un insieme complesso di interazioni tra fattori soggettivi ed oggettivi, mediati dai sistemi neurali-ormonali, in grado di:

- suscitare esperienze affettive come senso di eccitazione, di piacere e dispiacere;
- generare processi cognitivi come effetti percettivi emozionalmente rilevanti, valutazioni cognitive, processi di etichettamento;

¹¹ Per una definizione più dettagliata delle teorie dell'*appraisal*, così come di quelle alla base delle emozioni, si rimanda alla consultazione delle opere riportate nei riferimenti bibliografici del professor Luigi Anolli.

- attivare adattamenti fisiologici diffusi di fronte a condizioni di eccitamento;
- condurre ad un comportamento che spesso, ma non sempre, è espressivo, diretto ad uno scopo e adattivo.

Un'altra definizione interessante, poiché introduce ad una prima differenziazione tra emozioni primarie e secondarie, è quella proposta da Anolli e Legrenzi (2003), secondo cui le emozioni rappresentano delle risposte spontanee e inconsce dell'organismo a determinate condizioni ambientali, legate a mutamenti somatici del sistema nervoso, alcune delle quali sono da considerarsi innate (emozioni primarie), come ad esempio gioia, tristezza, collera, paura, mentre altre sono determinate dal contesto socio-culturale di appartenenza (emozioni secondarie), quali il senso di colpa, la vergogna, l'ansia da prestazione. Secondo gli autori, le emozioni raffigurano una sintesi complessa e multifattoriale che comprende fattori biologici, psichici ed esperienze soggettive compiute dalla persona. Così come per la definizione di emozione, anche la suddivisione in emozioni primarie e secondarie appare dipendere dalle diverse teorie di riferimento. In una interessante rassegna presente in letteratura, Kemper (1987) individua le quattro emozioni primarie a base fisiologica comuni ai diversi autori: paura, rabbia, tristezza e soddisfazione.

Paul Ekman (1973), scopre che la paura, la collera, la tristezza e la gioia vengono rappresentate mediante le medesime espressioni facciali riconosciute in ogni cultura del mondo: questo suggerisce l'universalità di tali emozioni e avvalorare la tesi secondo la quale possano definirsi emozioni di base o fondamentali. Alla luce delle tante famiglie emozionali delineate da numerosi teorici di riferimento, appare interessante citare la posizione di Goleman (1996), il quale si interroga sull'utilità di seguire un preciso raggruppamento, che non tenga in considerazione di emozioni miste, quali ad esempio la gelosia, la fede, il coraggio, la noia. Lo studioso preferisce riferire il termine emozione a contesti più ampi e flessibili, quali le condizioni psicologiche e biologiche, i sentimenti, le propensioni ad agire, senza limitare il costrutto ad una rigida e schematica suddivisione.

Da un punto di vista fisiologico, la ricerca nel campo delle neuroscienze ha individuato nel sistema limbico la struttura associata al controllo delle emozioni. Studi in questo campo (Pert, 2005) tendono a definire il substrato fisiologico delle emozioni composto da neuropeptidi e ad altri leganti con i loro recettori, tali per cui qualunque loro variazione di livello comporta una modificazione nello stato emotivo e viceversa. All'interno di questo sistema, un ruolo fondamentale nella gestione delle emozioni è rivestito dall'amigdala, una struttura che assomiglia ad una mandorla e che è situata nella parte anteriore del lobo temporale mediale dei

due emisferi cerebrali, con il compito di integrare componenti comportamentali, vegetative e ormonali delle risposte emozionali. L'attivazione dell'amigdala, grazie ai moderni studi di diagnostica per immagini, pare avvenire durante l'espressione delle emozioni più che nel riconoscimento delle stesse (Morganti, 2012, p28). L'emozione, sotto forma di informazione può percorrere due tipi di circuito, denominati via bassa e via alta. Di norma, l'*input*, sia esso esterno o interno, viene recepito dai due talami, che successivamente inviano l'informazione all'amigdala, la quale provoca una risposta comportamentale. Seguendo il primo tipo di circuito, l'informazione, prima di raggiungere l'amigdala, passa per il talamo sensoriale e per la corteccia, riuscendo ad attivare risposte endocrine e motorie che possono manifestarsi in forma di effetti somatici o espressioni facciali, generando risposte più ragionate e socialmente "educate" (via alta). Il secondo circuito (via bassa), più semplice, utilizzato dai bambini piccoli e dagli animali che non hanno sviluppato la neocorteccia, concerne le connessioni dirette tra talamo e amigdala, al fine di consentire risposte immediate a stimoli poco complessi, generando risposte impulsive. Secondo LeDoux (2003), l'amigdala riveste un ruolo di archivio della memoria emozionale ed è in grado di attivare reazioni fisiologiche, quali l'aumento del battito cardiaco, l'innalzamento della pressione sanguigna, tipiche di emozioni, quali la paura o la rabbia. Oltre all'amigdala, un'altra struttura che si collega alla dimensione emozionale è l'ippocampo, che consente l'immagazzinamento delle informazioni nel cervello. Le emozioni, infatti, influenzano la memoria, così come le percezioni (Pert, 2005). L'emozione è un meccanismo che attiva un circuito neurale, sia a livello cerebrale che corporeo e dà luogo ad un ricordo. Gli stati emotivi, prodotti dai neuropeptidi, stimolano la produzione di noradrenalina e serotonina che lasciano una traccia nell'amigdala, oltre a predisporre l'organismo ad una risposta.

Le emozioni, classificate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001 tra le funzioni mentali specifiche, non sono attività di determinate aree, ma si organizzano mediante un sistema proprio, un insieme di aree collegate tra loro. Grazie alle emozioni, elementi alla base delle relazioni umane, il cervello può essere plasmato. La dimensione emotiva riveste dunque un grande potere, in quanto riesce ad influire sulla mente e sul corpo, riuscendo a produrre effetti indirizzati allo stato di salute generale (Gasparini, Sarrica, & Contarello, 2011). Come già ribadito, infatti, le emozioni si configurano come dei processi che coinvolgono tutto l'organismo, attivando risposte:

- fisiologiche: ciascuna emozione innesca specifiche reazioni corporee;
- tonico-posturali: tensione o rilassamento corporeo;
- motorio-espressive: mimica facciale, gesti, postura;

- cognitive: attribuzione di significato e valutazione cognitiva rispetto a ciò che accade;
- motivazionali: avvicinamento/allontanamento rispetto ad eventi piacevoli/spiacevoli, regolazione di comportamenti;
- sociali: le relazioni sociali sono collegate alle emozioni (Morganti, 2012, p.61).

Prima di ampliare la tematica sinora trattata, è necessario indirizzare il dibattito verso un argomento di fondamentale interesse nel mondo delle scienze umane. Se le emozioni sembrano giocare un ruolo cruciale nel processo di acquisizione del sapere e non solo, è possibile parlare anche di una intelligenza emotiva? Un breve *excursus* sul tema dell'intelligenza può sicuramente riuscire a fare maggiore chiarezza.

2.2.1 Intelligenza o intelligenze?

Durante il XX secolo, nel panorama delle scienze dell'educazione, un'attenzione particolare è stata posta al tema dell'intelligenza. Il periodo che intercorre dall'inizio del secolo scorso fino alla fine degli anni '60, che coincide con il progressivo riconoscimento scientifico della psicologia, si è contraddistinto per una distinzione tra ricerche sull'intelligenza e quelle sull'emozione. Tuttavia, l'intelligenza veniva considerata un ambito di ricerca ben definito, non contaminato con quello riguardante la sfera emozionale. Il dibattito scientifico ha visto da una parte i fautori dell'intelligenza come costrutto composto da un unico fattore e dall'altra i difensori dell'intelligenza come caratteristica multifattoriale. Grazie ai sostenitori del modello multifattoriale, nel corso degli anni, si sono sviluppati differenti strumenti per la misurazione di tale costrutto¹². Verso la fine del secolo, si sviluppa nel territorio americano la teoria delle intelligenze multiple, grazie all'apporto dello psicologo Howard Gardner, il quale individua originariamente sette forme di intelligenza. Gardner sostiene che ogni persona possiede diverse tipologie di intelligenza, che può sviluppare in misura diversa, fino a raggiungere soddisfacenti livelli in ognuna di esse, purché vengano garantite delle condizioni favorevoli al loro sviluppo. Secondo l'autore, l'intelligenza si compone di facoltà mentali localizzabili in specifiche aree cerebrali, secondo criteri biologici e neurologici, relativamente autonome tra loro, ed è basata su

¹² Nel contesto italiano, tra gli strumenti maggiormente impiegati per la misurazione delle abilità mentali, troviamo il *test D 70* di Kourovsky e Rennes (1970) e il *CLAVES* di Seisdedos Cubero (2003).

criteri evolutivisti, psicologici ed antropologici. Non è possibile parlare di intelligenza come fattore unitario, misurabile attraverso un test di intelligenza, ma è necessario contemplare l'intelligenza come un insieme di fattori. Servendosi della mappatura del cervello fornita dagli studi di neurolinguistica, Gardner associa ogni forma di intelligenza da lui individuata ad una parte del cervello. Lo psicologo sostiene che l'evoluzione delle intelligenze è strettamente collegata all'evoluzione della specie (criteri evolutivisti), basti pensare allo sviluppo della scrittura, rintracciabile nell'uomo in rudimentali sistemi, come la scrittura cuneiforme e in alcune tipologie di scimmie dotate di capacità di azioni simboliche. A sostegno di ciò, inoltre, basti annoverare la capacità logico-matematica della specie umana, che ha portato alla creazione di un sistema di notazione numerica o la capacità delle api, che facendo delle vere e proprie danze, rappresentano distanze e riescono a comunicare informazioni riguardanti la presenza e la posizione del cibo. È opinione dello psicologo considerare l'intelligenza una potenzialità biopsicologica (Gardner, 2005), che si concretizza nell'elaborazione di informazioni, nella risoluzione di problemi, nella creazione di prodotti dotati di valore e che può realizzarsi di più o di meno, a seconda dei fattori esperienziali, culturali e motivazionali che influiscono su di una persona. L'intelligenza, inoltre, riprendendo il concetto di esperienza cristallizzante (Gardner, 1992), si indirizza verso un determinato contenuto, come ad esempio lo studio di uno strumento musicale ed è caratterizzata da un'iniziale attrazione emotiva, in grado di innescare il suo particolare sviluppo.

Ad oggi, Gardner ha individuato nove diverse forme di intelligenza, ovvero quella:

- *linguistica*, concernente le operazioni centrali del linguaggio, in particolar modo relative alla semantica (attenzione al significato delle parole ed alle sue sfumature), alla sintassi (regole grammaticali e struttura della frase), alla fonologia (musicalità e suoni della lingua), alla pragmatica (saper spiegare, trasmettere, apprendere ecc.), alla retorica (saper convincere), alla memorizzazione (saper ricordare informazioni mediante il linguaggio) e alle sue diverse funzioni (analisi metalinguistica relativa);
- *logico-matematica*, riguardante il pensiero astratto, permette alle persone di utilizzare le relazioni astratte in riferimento alla conoscenza aritmetica di base, i numeri. Nel corso dello sviluppo, i bambini scoprono i numeri attraverso azioni senso-motorie, per poi arrivare a lavorare su processi astratti, logici e scientifici. Fanno parte di questa forma di intelligenza il ragionamento induttivo e deduttivo, il riconoscimento di modelli astratti, il pensiero scientifico;

- *musicale*, composta dagli elementi fondanti della musica, quali i suoni, il ritmo, il timbro. Particolarmente legata a questa intelligenza è l'importanza delle emozioni, in grado di collegare il mondo musicale con la sfera affettiva. L'intelligenza musicale permette la creazione, la comunicazione e la comprensione dei significati dei suoni;
- *spaziale*, originata e connessa alla propria percezione del mondo visivo. Fanno parte dell'intelligenza spaziale la visualizzazione e la rappresentazione di idee in modo visivo e spaziale, l'esecuzione di trasformazioni delle percezioni, la rappresentazione grafica, la formazione di immagini mentali, la memoria visiva, la manipolazione mentale di oggetti;
- *corporeo-cinestetica*, concernente l'esercizio del proprio corpo, così come l'utilizzo dello stesso per esprimere sentimenti ed azioni fisiche. Fanno parte dei nuclei centrali di questa forma di intelligenza il controllo dei movimenti corporei, la manipolazione di oggetti, la connessione corpo-mente, il riconoscimento delle posizioni del corpo nello spazio;
- *intrapersonale*, alla base per l'accesso alla conoscenza di sé, alla propria vita affettiva, che comprende sentimenti ed emozioni, riuscendo a discriminarli, analizzarli, esprimerli attraverso simboli e prendendoli come guida del proprio comportamento;
- *interpersonale*, riguardante l'abilità di cogliere e interpretare stati d'animo, motivazioni, intenzioni e temperamenti di altre persone. Rientrano in questa categoria l'empatia, la comunicazione verbale e non verbale, l'ascolto. Gardner suddivide questa intelligenza in specifiche abilità, quali la predisposizione alla *leadership*, la capacità di coltivare e conservare amicizie, risolvere conflitti ed analizzare situazioni sociali;
- *naturalistica*, caratterizzata dall'interesse e dall'amore verso la flora e la fauna, dall'interesse per l'allevamento di animali e la coltivazione di piante, dall'attenzione al tema dell'ecosostenibilità, del rispetto ambientale e dell'inquinamento;
- *esistenziale*. Questa è l'ultimo tipo di intelligenza ipotizzata dallo psicologo e riguarda l'abilità cognitiva di riflessione su ciò che concerne l'esistenza e il ragionamento astratto, per categorie concettuali universali.

Mentre la teoria di Gardner ha riscosso un notevole successo e notorietà, che ha influito fortemente sulle scelte didattiche e sui *curricula* scolastici, allargandoli a campi dell'attività umana, spesso considerati poco importanti come la psicomotricità e la musica, un altro approccio ugualmente valido e con una robusta impostazione scientifica è rappresentato dalla teoria triarchica di Robert Sternberg (1985). Anche tale approccio considera l'intelligenza un costrutto complesso e multifattoriale, impossibile da ricondurre ad un'unica abilità. Secondo Sternberg esistono tre forme di intelligenza:

- *l'intelligenza analitica* è una forma prettamente di tipo astratto; riguarda la capacità di analisi, valutazione, giudizio, confronto e contrapposizione di informazioni. Studenti dotati di questa intelligenza sono apprezzati dai docenti e mostrano buoni risultati scolastici;
- *l'intelligenza pratica* riguarda la capacità di utilizzare concretamente ciò che è stato appreso, sperimentare, applicare direttamente strumenti e oggetti, ma anche di attuare piani. I discenti con una spiccata intelligenza pratica amano applicare soluzioni pragmatiche e apprendere per scoperta;
- *l'intelligenza creativa* è strettamente legata al pensiero divergente, riguarda le abilità di scoperta, invenzione, produzione, immaginazione di oggetti e idee. Gli studenti dotati di questa intelligenza sono inclini al proporre idee e trovare vie alternative per la risoluzione di problemi.

È opinione di Sternberg il fatto che esista un'intelligenza efficace (*successful intelligence*), utile per agire proficuamente in ogni contesto, che si posiziona come punto di equilibrio tra l'intelligenza analitica, quella pratica e quella creativa. Per valutare l'intelligenza di una persona, le abilità elencate in precedenza non sono l'unico fattore da prendere in considerazione, in quanto è necessario valutare anche i suoi stili cognitivi, riuscendo ad integrare ciò che sa fare con ciò che preferisce fare.

Mettendo a confronto le teorie di Gardner e di Sternberg è facile asserire che sono compatibili l'una con l'altra e allo stesso modo integrabili, soprattutto nell'ottica di una didattica curricolare. Ancora troppo spesso, la lezione sembra essere caratterizzata da un approccio di stampo tradizionale, attraverso il quale l'insegnante spiega e successivamente interroga, andando a valutare sterili conoscenze apprese, ma probabilmente non acquisite. Le teorie sulle intelligenze multiple forniscono i presupposti teorici, grazie ai quali il rapporto docente-studente può capovolgersi: la didattica deve necessariamente approcciarsi creativamente al discente, che deve apprendere secondo il proprio stile, le sue capacità e utilizza i canali sensoriali

maggiormente inclini a sé. L'intelligenza è stata dunque rappresentata come un elemento riconducibile all'ambito delle emozioni. A tal proposito, nel paragrafo seguente, verrà analizzato proprio il tema dell'intelligenza emotiva.

2.2.2 L'intelligenza emotiva

Aver presentato, seppur brevemente, il concetto di intelligenza, ha fatto emergere un costrutto sempre più dibattuto in ambito scientifico, quello dell'intelligenza emotiva. Come già ricordato, fino alla fine degli anni '60 del secolo scorso, la ricerca psicologica ha progressivamente riconosciuto un posto privilegiato all'argomento dell'intelligenza, ma solo a partire dagli anni '70 si ha cominciato a dirigere il focus sull'ambito delle emozioni, grazie agli studi di Ekman (1973), attraverso l'integrazione delle due sfere d'interesse. Come evidenziato nel paragrafo precedente, Gardner ritiene che le emozioni siano un fattore appartenente alla sfera cognitiva di ognuno e che interagiscano in ogni momento con la persona. L'intelligenza emotiva, secondo lo psicologo, non si riferisce ad un dominio singolo, ma rappresenta una componente trasversale alle intelligenze multiple. Se fino a pochi anni fa, si parlava di intelligenza e di specifici test per valutarla, in quanto preziosi strumenti predittori di numerosi fattori, tra cui il successo scolastico, oggi, sempre più spesso, viene chiamata in causa l'intelligenza emotiva. Secondo la vecchia concezione, un elevato quoziente intellettivo avrebbe dovuto corrispondere ad una elevata prestazione scolastica, poiché non venivano presi in causa fattori psicologici strettamente legati al processo di apprendimento, quali la motivazione, il senso di autoefficacia, le capacità personali e, non per ultima, la sfera emotiva. Anche in ambito neurologico, la ricerca, grazie alle tecniche di neuroimmagine, ha dimostrato la presenza di un'intelligenza distinta dal quoziente intellettivo e maggiormente legata alle emozioni. Attraverso tali strumenti, che hanno permesso di esaminare le lesioni cerebrali riscontrate nell'amigdala e nella corteccia pre-frontale, centri legati all'intelligenza emotiva, si è scoperto come danni in questa area producano dei deficit nelle abilità sociali, nel riconoscimento delle emozioni e, più in generale, nelle abilità relative all'intelligenza emotiva.

L'uso accademico del termine intelligenza emotiva, seppur ancora embrionale e parziale, si può ricondurre al ricercatore americano Bar-On che introdusse il termine "quoziente emotivo" e al collega Payne durante gli anni '80 (Di Fabio, 2010, p.20). L'intelligenza emotiva riguarda la

capacità di riconoscere i sentimenti propri e altrui, motivare se stessi e gestire le emozioni tanto interiormente, quanto nelle relazioni sociali. Numerosi studi hanno messo in luce come l'intelligenza emotiva sia un predittore del successo scolastico ed accademico (Lanciano & Curci, 2012), migliori le competenze personali e sociali (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2012), riduca comportamenti a rischio e l'aggressività (Bagnato, 2013), potenzi la partecipazione e la motivazione scolastica (Richardson, Abraham, & Bond, 2012), incida sulle *performance* lavorative (Druskat, Mount, & Sala, 2013).

Nel corso degli anni sono stati sviluppati diversi modelli teorici riguardanti l'intelligenza emotiva, tra i più importanti vanno annoverati quelli di Salovey e Mayer, Goleman, Bar-On, Petrides e Furnham.

Nel 1990 Salovey e Mayer, per primi, hanno utilizzato il termine *intelligenza emotiva* per connotare quella particolare forma di intelligenza facente parte dell'intelligenza sociale, volta alla discriminazione di sentimenti ed emozioni e ad un loro uso consapevole e pertinente nella vita quotidiana. Tale prospettiva ha permesso di modificare il paradigma di riferimento, definendo l'intelligenza emotiva una vera e propria abilità. Il modello originale discriminava tre processi mentali tra loro connessi: la valutazione, la regolazione e l'utilizzo dell'emozione. Tuttavia, a seguito delle influenze degli studi condotti da Goleman, gli autori attuano un'evoluzione del modello originario e formulano il *Four-Branch Model*, mediante il quale attribuiscono una maggior importanza alle componenti cognitive e contemplano il ruolo dell'intelligenza emotiva in una prospettiva di sviluppo a lungo termine. Tale modello prevede quattro componenti dell'intelligenza emotiva, basate sui processi psicologici della mente umana: la percezione ed espressione delle emozioni, la loro regolazione conscia e riflessiva. Grazie a Salovey e Mayer, l'intelligenza emotiva diventa un costrutto psicologico, un'abilità che è possibile apprendere e sviluppare (Morganti, 2012).

Nel 1995, Daniel Goleman si afferma come studioso e raggiunge una importante notorietà in ambito editoriale, cavalcando l'onda del malessere della società moderna preta di *miseria emotiva*, grazie alla celeberrima pubblicazione *Emotional Intelligence*. Secondo lo studioso l'intelligenza emotiva è *la capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza impedisca di pensare, di essere empatici e di sperare* (Goleman, 1996). Contrariamente a Gardner, Goleman considera l'intelligenza emotiva un insieme di competenze e abilità, più che un talento innato, che può venire sviluppata mediante percorsi di alfabetizzazione in qualsiasi momento della vita. Se è

possibile affermare che sin dai tempi antichi la filosofia ha perpetuato una netta separazione tra la componente razionale e quella emotiva della mente, mostrando evidenti ripercussioni ancora oggi, Goleman affronta la differenza tra mente razionale e mente emozionale, dove la prima rappresenta una modalità di comprensione, mentre la seconda un sistema di conoscenza impulsiva e potente che porta ad una visione unitaria della mente.

Nel 1997, Reuven Bar-On sviluppa un modello teorico che definisce l'intelligenza emotiva come un costrutto multifattoriale comprendente abilità non cognitive, quali quelle emotive, personali e sociali che influiscono sul modo di fronteggiare le domande, le pressioni dell'ambiente circostante e sulla capacità di avere successo nella vita (Bar-On, 2002). Anche Bar-On è concorde nell'affermare che tale intelligenza possa essere appresa e sviluppata grazie ad opportuni interventi formativi. L'autore individua cinque dimensioni dell'intelligenza emotiva, ognuna delle quali è suddivisa a sua volta in ulteriori sottodimensioni, riferite alla consapevolezza delle proprie emozioni, alla capacità di esprimere i propri sentimenti, alla capacità di gestire le emozioni, alle abilità interpersonali, alla capacità di risolvere problemi attraverso la gestione e la regolazione delle emozioni, all'umore generale, ovvero all'abilità di provare sentimenti positivi.

In base ai diversi approcci teorici di riferimento, è possibile trovare in letteratura numerosi test standardizzati di abilità per la rilevazione dell'intelligenza emotiva, tra cui: il MSCEIT (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*) volto alla valutazione dell'intelligenza emotiva in base alle sue quattro componenti (percepire, utilizzare, comprendere e gestire le emozioni); il EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*) per la rilevazione dell'intelligenza emotiva percepita in base alle dimensioni psicologiche di natura emotiva e sociale orientate al benessere psicologico; l'EIS (*Emotional Intelligence Scale*) costruito secondo le tre dimensioni del modello teorico di Salovey e Mayer (valutazione ed espressione, regolazione e utilizzo delle emozioni); l'ECI 360 (*Emotional Competence Inventory*) volto alla valutazione delle competenze emotive individuali delineate nel modello teorico di Goleman; l'Org-EIQ (*Organizational-Emotional Intelligence Questionnaire*) basato sui modelli teorici di Bar-On e di Goleman (Di Fabio, 2010, pp.32-46).

2.2.3 Il ruolo delle emozioni in educazione

Parlare di emozioni in ambito educativo implica una presa in causa di tutta la discussione all'interno dell'ambito scientifico, riguardante il caleidoscopico mondo delle emozioni. Le scienze dell'educazione, per natura proiettate all'interdisciplinarietà e al dialogo con le altre scienze, stanno progressivamente recependo l'importanza della costruzione di *format* educativi mirati all'insegnamento e al rafforzamento, nei soggetti in età evolutiva, della capacità di individuare, riconoscere, modulare e gestire le proprie emozioni, proprio perché non costituiscono una variabile esterna alle funzioni cognitive, bensì rappresentano una parte fondamentale del nostro modo di essere (Muzi & De Angelis, 2003). Le emozioni sarebbero agenti necessari per l'integrazione e il sostegno allo sviluppo del bambino (Emde & Hewitt, 2001), oltre che abilità affettive presenti nel neonato sin dai primi mesi di vita, necessarie per la costruzione di relazioni stabili con l'altro (Riva Crugnola, 1999) e per l'assolvimento di una funzione regolatoria eterodiretta negli scambi interpersonali (Trevarthen, 1998).

Come testimonia l'ampia letteratura di riferimento (Grazzani & Ornaghi, 2007), infatti, i costrutti della consapevolezza e della competenza emotiva quali abilità determinanti per il benessere psicofisico e sociale lungo l'intero arco di vita della persona, consentono di riconoscere negli stati affettivi e nelle esperienze emozionali l'importante ruolo adattivo che questi ricoprono nella maturazione del soggetto. Non di meno, l'apporto delle neuroscienze ha contribuito alla conferma del fatto che una maggior consapevolezza delle emozioni è in grado di influire positivamente nell'ambito dell'intersoggettività, promuovendo il *locus of control* interno, ovvero la consapevolezza di poter controllare gli eventi, attribuendo alle proprie abilità e volontà i successi o gli insuccessi ottenuti e riuscendo a sviluppare l'autostima, l'autonomia, la sfera interpersonale, riducendo al contempo comportamenti devianti. Proprio alla luce di tali considerazioni, è necessaria, in termini pedagogici, un'attenzione alla prassi educativa e didattica che contempi interventi mirati riguardanti l'ambito affettivo-emozionale, volti alla maturazione della personalità del soggetto (Bagnato, 2013), alla motivazione, alla partecipazione scolastica e miglioramento del processo di apprendimento, al successo formativo (Di Fabio & Busoni, 2007) e a quello professionale.

Dal punto di vista dell'educatore, così come di qualsiasi altro *caregiver*, promuovere il benessere dell'educando significa impegnarsi nel dialogo, nella comunicazione, nell'attenta osservazione della realtà quotidiana, riconoscendo un valore fondamentale alle emozioni

(Ambrosino, 2012, p.61). Ecco che, l'educazione emotiva assume una valenza trasversale ai numerosi riferimenti normativi, primi fra tutti le *life skills* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. L'OMS, infatti, nell'ottica della prevenzione e della promozione della salute, quale stato di benessere psico-fisico e relazionale, identifica le competenze emotive come *abilità imprescindibili al fine di acquisire un comportamento versatile e positivo, grazie al quale possiamo affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana* (OMS, 1994).

Pensare a percorsi di natura emotiva significa contemplare principalmente due tipologie di canali differenti: l'educazione informale e quella formale. L'educazione emotiva informale riguarda la riflessione e il confronto relativo a vicende di carattere quotidiano, con particolare attenzione al vissuto emotivo. L'educazione informale può essere promossa dagli adulti di riferimento del bambino, ma anche dal gruppo dei pari. Particolarmente importanti sono le figure genitoriali, incaricate nel concorrere allo sviluppo armonico del proprio figlio, partendo in primo luogo dalla trasmissione dei valori fondamentali, quali la protezione, la comprensione, l'ascolto attivo, l'empatia. Il contesto familiare è il luogo in cui il bambino si sente protetto, stabilisce le prime relazioni, prova emozioni e inferisce gli stati emozionali dei propri interlocutori (Rosini, 2000). Il neonato piange, si arrabbia, sorride, attribuisce progressivamente significato alle proprie espressioni e riconosce ad esse una forte valenza emotiva. Con il passare degli anni, il bambino si relaziona con altre persone all'infuori della propria famiglia, entrando in contatto con il gruppo dei pari, con il quale condividerà gran parte della propria infanzia e adolescenza in luoghi formali, primo fra tutti il mondo della scuola. È proprio a scuola che si sviluppa il secondo tipo di educazione emotiva, quella formale. Proprio a tal fine, gli esperti, gli psicologi, gli insegnanti, gli educatori devono promuovere momenti strutturati in cui discutere, confrontarsi, definire ed elaborare tutto ciò che concerne la competenza emotiva. La scuola rappresenta un luogo privilegiato in cui parlare di emozioni (De Angelis, 2014), contribuisce, di conseguenza, alla prevenzione di comportamenti devianti e marginali, in una società in cui purtroppo non è scontato il fatto che le figure genitoriali accompagnino il bambino durante il delicato periodo dello sviluppo. A tal proposito, appaiono quanto mai esplicative le parole di Goleman (1996, p.184):

... Poiché a moltissimi giovani il contesto familiare non offre più un punto d'appoggio sicuro nella vita, le scuole restano il solo istituto al quale la comunità può rivolgersi per correggere le carenze di competenza emozionale e sociale dei ragazzi. Questo non significa che esse da sole possano sostituire istituzioni sociali troppo spesso prossime al collasso. Ma poiché quasi tutti i bambini vanno a scuola, almeno all'inizio, la scuola è un luogo che permette di raggiungere ognuno di essi e di fornirgli lezioni fondamentali

per la vita che, altrimenti, non potrebbe mai ricevere. L'alfabetizzazione emozionale comporta che il ruolo sociale delle scuole si estenda e vada a compensare le deficienze familiari nella socializzazione dei ragazzi.

L'alfabetizzazione, così come la gestione delle emozioni, diventa quindi una *mission* che si pone trasversalmente all'interno dei curricoli scolastici, così come degli obiettivi di qualsiasi intervento educativo. Essa riguarda, infatti, aspetti psicosociali alla base di ogni tipo di apprendimento, quali le competenze relazionali, l'autostima, l'autonomia, che a loro volta stimolano la partecipazione, la motivazione, lo spirito critico e la cittadinanza attiva. Ne emerge un'idea di educazione globale, olistica, che considera nel suo insieme aspetti cognitivi ed emozionali, corpo e anima, riuscendo a superare il cosiddetto errore di Cartesio (Damasio, 1995). La scuola è chiamata, dunque, a ripensare in direzione diacronica e sincronica la propria proposta educativa da un punto di vista epistemologico nonché didattico, con un occhio di riguardo per le scelte metodologiche, il collegamento dei saperi, la costruzione di teste "ben fatte" anziché di teste ben piene (Morin, 2000, p.15), in grado cioè, di acquisire conoscenze e competenze spendibili a prescindere dai test oggettivi di profitto, che sembrano costituire lo scopo primario del sistema di istruzione in questi ultimi anni.

La sfida educativa è in primo luogo riuscire a coniugare gli aspetti cognitivi con quelli affettivi ed emozionali, stimolando la partecipazione e la motivazione nei discenti, ricorrendo intelligentemente ai loro interessi, agli strumenti innovativi e creativi che il mondo dell'arte, delle nuove tecnologie, della scienza, offrono al bagaglio informale e non formale di apprendimento, costruito autonomamente da ognuno, nell'ottica di una continua riflessione sui processi educativi in atto. Un ruolo fondamentale, caratterizzante qualunque esperienza educativa e formativa, è rivestito dalla dimensione emotiva, riscontrabile a livello intersoggettivo nelle dinamiche di gruppo, nelle relazioni che implicano un uso della corporeità e dell'affettività. Come è noto, i bambini con buone competenze emotive e inseriti in contesti di apprendimento "emotivamente sicuri", oltre ad ottenere superiori risultati scolastici, stabiliscono anche migliori relazioni con il gruppo dei pari (Dwyer, 2003). Allo stesso modo, qualora le emozioni vengono mal gestite, si attivano dei processi neurofisiologici che possono ripercuotersi negativamente non solo a livello comportamentale, ma anche cognitivo¹³.

Alla luce delle numerose interconnessioni e dei forti legami tra lo sviluppo cognitivo e quello emotivo, appare chiaro che docenti, educatori, formatori e tutti i professionisti del mondo

¹³ L'ansia, ad esempio, è in grado di intralciare la capacità dei lobi frontali di conservare la memoria di lavoro, luogo deputato alla memorizzazione dei dati necessari per portare a termine un'attività, compromettendo l'intero processo di apprendimento.

dell'educazione devono tenere conto dei fattori emotivi, in qualsiasi momento, progettando attività specifiche, promuovendo quindi percorsi di educazione socioemotiva, in grado di favorire il benessere e lo sviluppo armonico della persona nella sua interezza (Weare & Nind, 2011).

2.2.4 Verso un'educazione socioemotiva

Oggi più che mai sembra imprescindibile progettare linee d'intervento educative mirate a favorire l'autocontrollo, l'ascolto, l'empatia, la cooperazione, l'autoconsapevolezza in una prospettiva di alfabetizzazione emozionale dell'educando, promuovendo cioè l'alfabeto delle emozioni. Come ricordano Kindlon e Thompson (2000), il processo di alfabetizzazione emotiva, analogo a tutte le altre tipologie di alfabetizzazione, favorisce la formazione di cittadini equilibrati e sereni, in grado di riconoscere le emozioni proprie e altrui, oltre che incidere positivamente sulle relazioni personali e professionali. Attuare un allenamento emotivo, come già ribadito, significa predisporre le basi per una buona educazione dei propri figli già all'interno delle mura domestiche. Come avvalorato da Gottman e Declaire (1997), un buon allenamento emotivo si può suddividere in cinque fasi:

- essere consapevoli delle emozioni del bambino;
- riconoscere nell'emozione un'opportunità di intimità e di insegnamento;
- ascoltare con empatia e convalidare i sentimenti del bambino;
- aiutare il bambino a trovare le parole per definire le emozioni che prova;
- porre dei limiti, mentre si aiuta il bambino a risolvere il problema.

Tali indicazioni sono facilmente trasferibili anche agli attori implicati nello *step* formativo successivo, gli insegnanti, i quali *in primis* devono farsi carico di un autoallenamento emotivo, al fine di progettare interventi di alfabetizzazione efficaci rivolti ai propri allievi. L'aspetto emotivo non è infatti una delle tante competenze da trasferire ai discenti, ma una delle tre classi fondamentali di operazioni mentali, insieme all'aspetto cognitivo e a quello motivazionale (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Come verrà chiarito in seguito, l'insegnamento è di per sé una pratica emotiva: attraverso l'interazione con gli allievi, i docenti mettono in campo le proprie emozioni, generano reazioni emotive e apprendono strutture

emotive. La capacità di utilizzare consapevolmente le emozioni non dipende soltanto dalla competenza individuale, basti pensare all'importanza svolta dall'altro soggetto implicato nella relazione, allievo, genitore, collega, o dalla struttura organizzativa dell'interazione, che riguarda prettamente la propensione all'aiuto nel processo di riconoscimento ed espressione dell'emozione. Intervenire in primo luogo sulla formazione dei docenti appare imprescindibile, se si vuole sensibilizzare il mondo della scuola all'importanza dell'educazione dei sentimenti e delle emozioni, troppo spesso reputati obiettivi di serie b, subordinati ad altri contenuti "preponderanti" a livello curricolare.

Gli ultimi venti anni sono stati contrassegnati da un'esplosione di interesse verso l'educazione socioemotiva, meglio conosciuta come *social and emotional learning* (SEL). Negli Stati Uniti, alla luce delle politiche attuate in ambito educativo in tale direzione, è stata calcolata la presenza di più di cinquecento programmi, soprattutto di natura scolastica, incentrati sull'insegnamento SEL, ma riguardanti anche la formazione dei genitori (Durlak et al., 2015). Il termine SEL rappresenta il *framework* concettuale attraverso il quale viene identificata la promozione di competenze sociali, emotive, accademiche e il coordinamento dei programmi scuola-famiglia ad esse correlati (Elias et al., 1997). L'educazione socioemotiva è orientata allo sviluppo negli studenti di abilità cognitive, emotive e sociali, al fine di aiutarli a riconoscere, esprimere e gestire le loro emozioni, a sviluppare abilità assertive e prosociali, a prendere decisioni responsabili e a stabilire relazioni interpersonali positive (Morganti, 2012, p.49). Alla luce di tali considerazioni, nel 1994, nasce il CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), fondato da Daniel Goleman e Eileen Rockefeller Growald, al fine di istituzionalizzare la valenza dell'educazione socioemotiva nel mondo dell'istruzione. Oltremodo, CASEL si è occupata del riconoscimento scientifico di SEL, della promozione di percorsi di formazione per educatori, creando gruppi di interesse e di dibattito sia con i professionisti delle scienze dell'educazione, che con tutta la schiera dei non addetti ai lavori.

Un programma efficace di educazione socioemotiva raggruppa trasversalmente tutti i gradi scolastici, a cominciare dalla scuola dell'infanzia fino ad arrivare all'università. Come è possibile vedere dall'immagine sotto riportata (*Fig.4*), CASEL ha identificato cinque competenze chiave tra loro interconnesse, di tipo cognitivo, affettivo e comportamentale, in merito ai programmi SEL:

- **autoconsapevolezza** (*self-awareness*): l'abilità di identificare e riconoscere le proprie e altrui emozioni, essere autoefficaci, avere fiducia in sé, riconoscere i propri punti di forza e debolezza;

- **autocontrollo** (*self-management*): l'abilità di controllare le emozioni in situazioni differenti, gestire lo stress, sapersi motivare e perseguire i propri obiettivi;
- **consapevolezza sociale** (*social awareness*): l'abilità di essere empatico, rispettare l'altro, a prescindere dal suo *background* e dalla sua cultura di appartenenza, comprendere norme e comportamenti socialmente ed eticamente corretti;
- **competenze relazionali** (*relationship skills*): l'abilità di instaurare e mantenere relazioni sane e gratificanti, comunicare in modo chiaro, ascoltare attivamente, essere capaci di cooperare, di chiedere e ricevere aiuto, gestire i conflitti in maniera costruttiva;
- **problem solving e capacità decisionali** (*responsible decision making*): riflettere e valutare le responsabilità personali, i risvolti etico-morali, valutare realisticamente le conseguenze di azioni, il proprio benessere e quello altrui (CASEL, 2013).

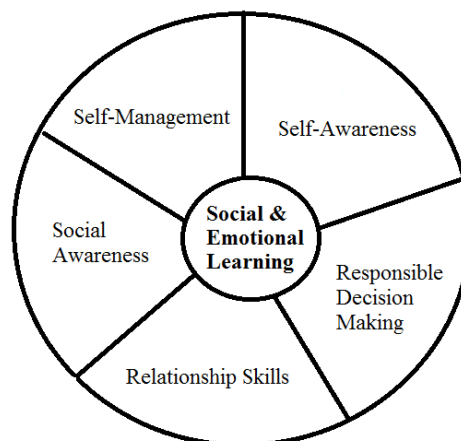


Fig.4 Le cinque competenze SEL

Promuovere le cinque competenze SEL vuol dire intervenire sulla persona che apprende, modellare le inclinazioni emotive che la accompagneranno lungo tutto l'arco della vita, massimizzare lo sviluppo individuale e incoraggiare la partecipazione attiva all'interno del contesto in cui è inserita. Per realizzare tale macro obiettivo è necessario attuare percorsi educativi sin dalla prima infanzia, età in cui la plasticità cerebrale del soggetto consente di trarre il massimo dalle proprie funzioni e di conseguenza di sedimentare solide basi di natura emozionale. Le finalità di un'educazione socioemotiva individuate da CASEL sono orientate alla promozione dell'autocontrollo, dell'autoconsapevolezza, della consapevolezza sociale, delle relazioni, delle capacità decisionali, al fine di migliorare i comportamenti e gli atteggiamenti nei propri confronti, in quelli altrui e verso la scuola. I percorsi SEL sono orientati a gettare le basi

per un miglior adattamento delle *performance*, riscontrabili principalmente nello sviluppo di comportamenti sociali e relazioni tra pari più adeguati, nel miglioramento della condotta, nel minore stress emotivo (Durlak et al., 2011). Ne consegue che l'educazione socioemotiva necessita di contesti favorevoli, caratterizzati da inclusione, ascolto, collaborazione, organizzazione, in grado di riconoscere gli elementi esterni, così come quelli interni alla persona e incoraggiare lo sviluppo di attitudini e comportamenti emotivamente responsabili.

2.2.5 Le emozioni nel processo di apprendimento-insegnamento della lingua straniera

Nel tortuoso mondo dell'istruzione scolastica, spesso si riconduce il processo di apprendimento-insegnamento a banali meccanismi mnemonici, tali per cui il discente è costretto a memorizzare massicce dosi di "sapere", che in una certa maniera deve riuscire ad immagazzinare nel proprio cervello. Al tempo stesso, il docente dovrebbe riuscire a trasferire il maggior numero di nozioni possibili, in modo tale da adempiere ai propri ruoli istituzionali e non, come ad esempio, far superare brillantemente ai propri alunni le indagini sulle competenze disciplinari degli organismi internazionali¹⁴, che sempre più imperversano nel mondo della scuola, con evidenti ricadute politiche a livello globale. Partendo da questo scenario, che mette in luce un sistema di istruzione incentrato perlopiù sui contenuti, è utile ricondurre l'analisi sinora effettuata intorno agli elementi imprescindibili del processo di apprendimento-insegnamento, identificati dalla ricerca scientifica di matrice neurologica. Sono proprio gli studi condotti sul funzionamento cerebrale ad aver dimostrato come l'apprendimento, in verità, sia un processo estremamente articolato, caratterizzato da un'interrelazione tra fattori cognitivi, sociali ed emotivi, con una preponderanza di questi ultimi (Surkamp, 2010, p.45). Ne consegue che il successo scolastico è una effettiva conseguenza della sfera interpersonale, del clima classe, della memoria emozionale, le quali hanno potuto incidere sui fattori psicologici che ruotano attorno all'apprendimento, come ad esempio la concentrazione e la motivazione allo studio. Il rilievo della dimensione emotiva, con particolare riferimento alle emozioni positive, sull'apprendimento e, conseguentemente, la complessità di potenziare nel discente la sua motivazione allo studio,

¹⁴ Si vedano a tal proposito i risultati delle indagini Ocse PISA.

hanno orientato talune direttrici di ricerca in ambito scolastico (Allen et al., 2011). Tali indagini, proprio in considerazione dei riverberi positivi sugli esiti di apprendimento, hanno approfondito l'analisi del ruolo della competenza emotiva dei docenti e degli scambi emozionali che essi promuovono, al fine di incentivare la cooperazione, le abilità sociali, incrementare le relazioni basate sul rispetto reciproco e sul valore delle differenze individuali. Se si pensa, anche intuitivamente, all'importanza delle esperienze emozionali implicate nella azioni che comunemente ognuno di noi compie, quali il pensare e il memorizzare, è semplice comprendere come lo sviluppo della mente solo apparentemente sia dovuto alle esperienze cognitive, in quanto un ruolo determinante è giocato da quelle emotive. Ogni forma di apprendimento è marcata emotivamente, per cui, ne consegue che le emozioni possono diventare un motore potente (Goleman, 1996, p.123), in grado di promuovere il successo formativo. Ci si sente più competenti quando si considera un compito o un argomento interessante e quando si presta maggiore attenzione e si apprende divertendosi, per cui i contenuti appresi in questa maniera rimangono più a lungo nella memoria. Al contrario, emozioni negative, in particolar modo l'ansia e l'oppressione, incidono sfavorevolmente sull'attenzione e sull'apprendimento.

Secondo tale prospettiva, all'interno del processo di apprendimento-insegnamento, il docente non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma diventa promotore di scambi valoriali, relazioni educative di qualità, dibattiti finalizzati alla formazione di futuri cittadini consapevoli e riflessivi, aspetto tra l'altro messo in luce anche dalle Indicazioni per il curricolo, in cui l'educazione alle emozioni diventa un elemento imprescindibile. Dare spazio alle emozioni nella didattica disciplinare significa, in primo luogo, predisporre empaticamente ed emozionalmente verso il gruppo classe, nessuno escluso, riuscendo ad accogliere la dimensione personale e soggettiva degli studenti, a riconoscere i bisogni educativi speciali e promuovere modelli inclusivi. Mutuando il pensiero di Collacchioni (2014), è necessario che l'insegnante si prefigga momenti di metariflessione atti a sviluppare flessibilità e autocritica, in maniera tale da riuscire a ripensare la propria azione educativa. Allo stesso tempo, il docente metariflessivo è in grado di comprendere e analizzare il rapporto emozionale che intercorre tra lo studente e il sapere, incentivare un percorso scolastico sereno, contraddistinto da un clima di lavoro volto alla costruzione autonoma dell'apprendimento, in cui l'errore non assume una valenza punitiva, ma rappresenta un indispensabile strumento di crescita e di miglioramento (Cappello, 2014).

Se è vero, dunque, che le emozioni permeano il processo di apprendimento-insegnamento, quale valenza ricoprono all'interno del più specifico ambito della glottodidattica, campo di riferimento del presente lavoro di tesi? In accordo con Daloiso (2009), senza dubbio

esistono almeno tre dimensioni interconnesse che influenzano l'apprendimento linguistico: le emozioni, i sentimenti, la motivazione. Appare sovente primeggiare il ruolo della motivazione nell'apprendere una lingua straniera, soprattutto durante la fase iniziale, che, tuttavia, può ben presto vanificarsi a causa dei fattori contestuali, in grado di generare emozioni negative, come ad esempio la metodologia didattica, il clima di apprendimento, il gruppo classe. Quando episodi di stress, ansia, insicurezza, vergogna ad esprimersi in una lingua diversa dalla propria, diventano meccanismi quotidiani, ne consegue un rifiuto verso l'apprendimento della lingua e del mondo linguistico ad essa associato.

Interessanti studi scientifici indicano come l'umore dell'apprendente venga influenzato da molteplici fattori, quali il tempo, la temperatura, i colori (Sambanis, 2013, p.31). Il colore rosso, ad esempio, richiama l'attenzione verso un errore, ma anche la memorizzazione. Una ricerca del *Transferzentrum* per le neuroscienze di Ulm, ha indagato se e in quale modo il fattore luce possa avere delle ricadute sull'apprendimento. I risultati hanno mostrato come la luce con un'alta percentuale di blu, piuttosto che quella naturale, influisca sulla velocità nell'abilità cognitiva degli studenti. Il docente deve prendere in considerazione il maggior numero di fattori possibili in grado di incidere sull'umore, che a sua volta favorisce un clima rilassato (Butzkamm, 2012), migliora l'atmosfera rendendola più leggera, la relazione docente-studente e diminuisce la paura (Raaf, 2005). A livello cerebrale, l'umore e le emozioni positive riescono a rendere migliore il processo di apprendimento, in quanto l'ippocampo, sede della memoria, così come dell'elaborazione di ogni evento, viene stimolato quando riceve *input* positivi, sereni e di conseguenza regola anche l'umore (Thaler, 2012, pp.5-8).

Anche gli studi di glottodidattica hanno sempre più preso in considerazione l'ambito delle emozioni. Tra i precursori di tale filone di ricerca va citato Renzo Titone, luminare della pedagogia e della linguistica, che alla fine degli anni '80 del secolo scorso studiò il rapporto tra ragione ed emozione, quali elementi in grado di accendere la miccia della motivazione. Gli studi più recenti in questo settore, mettono in luce come il rapporto tra emozioni e glottodidattica sia stato studiato relativamente all'insegnamento letterario (Abbatichio, 2002), alla dicotomia cognizione/emozione nell'interazione linguistica, alla competenza emozionale, all'intelligenza emotiva nell'apprendimento linguistico (Sambanis, 2013), alla dimensione emotiva nella memorizzazione e nell'analisi degli errori (Cardona, 2002), al piacere dell'apprendimento linguistico attraverso le canzoni (Caon, 2009).

Se l'apprendimento di una lingua può rappresentare un'esperienza emozionale gratificante, soprattutto quando indica una scelta volontaria, è nei contesti di apprendimento

obbligatorio che il docente manifesta più difficoltà nello stimolare le emozioni positive. L'arduo compito, soprattutto se si pensa all'alto numero di studenti per classe, sta nel creare situazioni altamente motivanti, in grado di abbattere il cosiddetto filtro affettivo¹⁵, le barriere emozionali. A tal proposito, Balboni (2013) identifica precise caratteristiche che l'input da sottoporre al discente deve avere per scatenare l'*arousal*, ovvero una reazione che incida positivamente sull'acquisizione linguistica:

- *novità*: va pensata una didattica che promuova emozioni positive, riuscendo a variare tecniche e metodologie. Durante la lezione di lingua è necessario lavorare su tutte le abilità, di comprensione, produzione e interazione, attraverso l'utilizzo delle differenti tipologie testuali, dei contenuti grammaticali, della comunicazione verbale e di quella non verbale, di attività ludiche e multisensoriali (che stimolino e chiamino in causa i differenti canali di senso). Ogni intervento in aula va contraddistinto da un elemento "nuovo", che incoraggi e motivi continuamente il discente ad acquisire la lingua straniera;
- *qualità*: lo stimolo da presentare allo studente deve possedere altresì caratteristiche accattivanti, quali la piacevolezza, la bellezza e la qualità estetica. Se si pensa ai contenuti da veicolare, appare maggiormente proficuo proporre esercizi che esulino dalle routinarie ripetizioni di frasi, per concentrarsi piuttosto sugli interessi degli allievi, in grado di incentivare l'utilizzo vero della lingua, appresa in contesti autentici. Allo stesso tempo, la qualità estetica di una fotocopia, un ambiente salubre e accogliente, strumenti didattici funzionanti e tecnologici, rappresentano accorgimenti in grado di stimolare emozioni positive;
- *protezione*: il docente deve rassicurare sistematicamente i propri allievi sul fatto che fare errori è necessario per poter apprendere. Il ruolo dell'insegnante deve essere quello di colui che chiarisce l'errore, evitando di punire ingiustamente la persona, in quanto provocherebbe una reazione emotiva controproducente alla riuscita del processo di apprendimento. Spesso, quando si sbaglia si provano emozioni negative; sta all'intelligenza del docente riuscire a non tramutarle in reazioni psico-fisiologiche, tali da mettere a rischio l'autostima e l'immagine sociale, con cause catastrofiche dal punto di vista cognitivo e socio-relazionale;

¹⁵ Il filtro affettivo comprende gli stimoli orientati all'autodifesa, come quelli prodotti in caso di paura o stress eccessivo.

- *fattibilità del compito*: nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ognuno, è necessario prevenire reazioni negative di rifiuto e incoraggiare gli allievi sulla fattibilità dell'esercizio. In tal modo, lo studente si rende consapevole dell'emozione, tale per cui anche durante il compito più duro può sentirsi protetto, con una conseguente riduzione del rischio di un *arousal* negativo;
- *rilevanza funzionale*: ogni compito, ogni attività deve avere delle ricadute sull'apprendimento degli studenti. Per riuscire a favorire la motivazione e, di conseguenza, le emozioni positive vanno dichiarati esplicitamente le finalità e l'utilità di tutto ciò che si sta facendo (Balboni, 2013, pp.18-21).

A partire da tali considerazioni, appare evidente come il ruolo dell'insegnante sia di fondamentale importanza nella costruzione di percorsi di apprendimento curricolare centrati sulle emozioni. Tale conclusione porta però ad una questione piuttosto centrale, riguardante la competenza emotiva del docente. Come è possibile, infatti, pensare e progettare una didattica che tenga conto delle emozioni, con ripercussioni dirette sulla motivazione personale, sulla capacità cognitiva e docimologica, sulla gestione della classe, se l'insegnante non è emotivamente competente? A differenza dello studente che spesso subisce l'emotività del docente, quest'ultimo ha un duplice aggravio, in quanto si trova a mediare spesso le proprie emozioni con quelle dei propri allievi, dei colleghi, dei genitori. Appare dunque indispensabile pensare a dei percorsi di formazione iniziale e di aggiornamento professionale per gli insegnanti, in grado di sviluppare competenze emotive, che li aiutino a fronteggiare il cambiamento, ripensare la propria professione, porsi nuove sfide educative, al fine di diminuire fenomeni negativi che sempre più imperversano nel corpo docente, non per ultimo il *burnout* (Monticone, 2015).

2.3 Il corpo

Dopo avere esplicitato il significato che la sfera emozionale rappresenta nella relazione educativa, viene preso in considerazione un ulteriore elemento di pari importanza, che per secoli è stato ingiustamente sottovalutato, ma che attualmente riveste un ruolo da protagonista nella cultura contemporanea, il corpo. Oggigiorno, il corpo si configura come la componente attraverso cui esplorare il mondo e costruire conoscenze, abilità, risorse personali, conoscere ed entrare in contatto con gli altri. Le sensazioni che riusciamo a percepire attraverso di esso

condizionano i nostri comportamenti e influiscono conseguentemente sul modo di percepire e rappresentare la realtà. Tuttavia, i processi comunicativi caratterizzanti la quotidianità, mettono in evidenza la centralità della componente corporea e motoria in un'ottica spesso utilitaristica e speculativa, ma la sua vera natura va rintracciata nel rapporto con la dimensione cognitiva, oggetto di analisi e di scontro ideologico sin dai tempi più remoti.

La corporeità¹⁶ come oggetto di indagine necessita di uno scambio dialogico tra opinioni e saperi differenti, mediante apporti scientifico-metodologici in continua tensione tra la specificità e la globalità della sua natura, tra cura di sé e cura dell'altro, sfera privata e sfera pubblica, comunicazione interiore e comunicazione sociale, secondo il paradigma dell'*embodiment* (Mariani, 2011). Le scienze umane, filosofia e pedagogia tra tutte, hanno abbracciato sempre più la visione della corporeità come esistenzialità complessa, globale e articolata, implicata nella definizione dell'identità della persona, oltre che nei processi di acquisizione e produzione del sapere (Di Torre, 2014, p.179). Ciò nonostante, prima di arrivare a una tale concezione, si è passati attraverso teorie e visioni piuttosto discordanti, che hanno caratterizzato l'evolversi delle molteplici civiltà e popolazioni, seppur in misura e in maniera differente.

Figure di spicco del mondo filosofico hanno riflettuto sul ruolo dell'educazione corporea, quale strumento di sviluppo delle naturali disposizioni dell'uomo, come ad esempio Immanuel Kant, il quale concepì il corpo come un facilitatore che interagisce con la mente nel processo di acquisizione della conoscenza. Altrettanto interessante appare la distinzione attuata dal pensiero fenomenologico in merito a due differenti modalità di considerare il corpo: il *Körper*, la parte anatomica, e il *Leib*, cioè come il corpo viene recepito e vissuto dall'individuo. Edmund Husserl (1992) e Maurice Merleau-Ponty (1945) misero bene in luce la distinzione tra le due visioni, andando contro la concezione meccanicistica del corpo. Mentre Husserl sosteneva che l'individuo apprende ad elaborare relazioni causali tra sé e l'esterno grazie alle esperienze cinestesiche, Merleau-Ponty considerava quella corporea, un'esperienza di rapporti con le cose e con il mondo, basata sulle percezioni del corpo rispetto al proprio movimento (Piro, 2011, p.155); l'esperienza corporea, infatti, veniva costantemente associata al fattore cinestesico, in cui gli oggetti rappresentavano possibili elementi di azione.

¹⁶ La riflessione pedagogica negli ultimi decenni ha preso sempre maggiormente in esame l'argomento della corporeità, stimolando il dibattito scientifico. Progressivamente, grazie al contributo di tutte le scienze, sia umanistiche che naturali, si è messa in evidenza la pluralità semantica della corporeità, in riferimento allo stato di benessere biopsichico, all'autonomia, alla sfera socio-relazionale.

L'esperienza corporea intesa come insieme di possibilità motorie, anche grazie al meccanismo di rispecchiamento, permette di esperire e al contempo distinguere la consapevolezza di sé e quella degli altri, poiché attraverso le possibilità che modellano il nostro sé corporeo ci rendiamo coscienti anche di quello altrui (Sinigaglia, 2013).

Sempre secondo tale visione, tra i pedagogisti più influenti, troviamo Johann Heinrich Pestalozzi, il quale mise in evidenza il significato evolutivo e sociale della dimensione corporea, così come la sua caratteristica di sviluppare processi astratti. È infine grazie a Enrico Clias (1816) che l'educazione corporea assunse un'importanza cruciale per la prevenzione della salute, per lo sviluppo dell'autonomia personale e la formazione del carattere (Sibilio, 2002, pp.9-10).

In Italia, si cominciò ad affrontare il rapporto tra corpo ed educazione, all'interno del dibattito scientifico, solamente nel corso del diciannovesimo secolo; basti pensare al ruolo della legge Casati (1859) nella riconsiderazione pedagogico-educativa delle attività motorie all'interno dei programmi della scuola elementare. È, tuttavia, durante la seconda metà del '900 che si affermò una nuova cultura del corpo nel mondo dell'istruzione, in cui proprio le funzioni motorie, così come quelle affettive, oltre che cognitive, operavano in maniera sinergica secondo le esigenze formative dello studente. Come evidenzia Sibilio, avvenne un'evoluzione terminologica del corpo e del movimento, che passò dalla fase abilitativa della ginnastica, considerata una mera attività corporea priva di caratteristiche educative, alla fase della pedagogia dell'educazione motoria, fisica e sportiva, *che sintetizza l'insieme dell'operativo e del cognitivo come elementi concorrenti per il raggiungimento dell'autonomia della persona in uno spazio socio-educativo* (Sibilio, 2002, pp.17-18).

Oggi, il corpo rappresenta uno strumento di apprendimento sin dalla vita prenatale, quando, mediante il corpo materno, facciamo esperienza del mondo attraverso i sensi che permeano la relazione madre-feto (Gamelli, 2001, p.73). Successivamente, dal momento della nascita fino a quando non sopravviene la parola, è solamente attraverso il corpo e il movimento che l'infante riesce ad esprimersi e, in seguito, a costruire la rappresentazione del mondo mediante l'integrazione alle azioni motorie di percezioni, emozioni ed elaborazioni cognitive. Come ricorda Piaget (1970), attraverso il corpo si compiono i primi apprendimenti, si crea il substrato di conoscenze intermedie indispensabili ai complessi processi di simbolizzazione, astrazione e classificazione. L'apprendimento si configura, dunque, come il risultato dell'attività motoria e del rapporto che la persona crea con il mondo, secondo l'ottica del *learning by doing*, la forma più intuitiva e naturale per stabilire relazioni, apprendere e conoscere la realtà.

È proprio tale natura ancestrale a conferire importanza alla dimensione corporea all'interno dei contesti educativi, al fine di favorire la comunicazione attraverso molteplici linguaggi, così come il passaggio ad una visione globale dell'individuo che apprende, in cui la sfera emotiva assume una rilevanza strategica. Le attività corporee di movimento divengono quindi una buona opportunità per conciliare la partecipazione del soggetto in formazione con le emozioni positive nel processo cognitivo, che abbiamo visto essere fondamentali nella promozione del successo formativo (Sambanis & Speck, 2009).

Inoltre, per ricongiungere la riflessione a quanto è stato già detto, appare utile citare Gardner che, riferendosi all'importanza rivestita dal corpo all'interno dei processi di apprendimento, parla di intelligenza corporeo-cinestetica, definendola la capacità del corpo di orientarsi, esprimersi e rispondere ai problemi motori. Se si pensa alla profonda influenza che il corpo ha avuto per l'evoluzione del genere umano, nella misura del manipolare, costruire, utilizzare oggetti e utensili, l'intelligenza corporea diviene uno dei pilastri dell'apprendimento, in continua relazione con le altre intelligenze e capacità, oltre che con l'ambiente.

Per concludere, il corpo viene considerato come la sede dell'interscambio di diverse funzioni biologiche, cognitive e sociali che, mediante il linguaggio insito in esso, comunica con l'ambiente secondo forme differenti, attraverso le quali fa emergere la propria interpretazione della realtà, della cultura di riferimento, delle relazioni interpersonali. L'essere umano si esprime più chiaramente attraverso il movimento e il linguaggio del corpo, sotto forma di gesti, atteggiamenti, posture, piuttosto che con le parole, in alcuni casi addirittura anticipando il linguaggio verbale (Lowen, 2013). Tale dimensione non può venire abbandonata dallo sguardo attento dell'educatore, che, oggi più che mai, si rapporta al discente secondo un approccio olistico.

2.3.1 Il dualismo corpo-mente

Gran parte della cultura scientifica dello scorso millennio è stata attiva protagonista di un percorso di alternanza tra l'esaltazione e la mortificazione della dimensione corporea, imprigionandola all'interno di un limitato approccio dualistico, di una logica disgiuntiva rappresentata dalla divisione del corpo dalla mente. Questa separazione, dovuta a ragioni religiose ed etiche, ha promosso una cultura incentrata sull'ideale dell'anima, quale entità

immortale e del corpo, come strumento materiale di cui l'anima può servirsi. Di contro, antecedentemente alla cultura classica, corpo e anima rappresentavano un'unitarietà, un insieme unico di elementi appartenenti alla stessa natura cosmica.

Nell'antica Grecia il corpo ha rivestito un ruolo fondamentale; il modello ideale da raggiungere era quello di perfezione dell'atleta, basti pensare ai numerosi rimandi letterari provenienti dall'Iliade e dall'Odissea, alle raffigurazioni di eroi attraverso le sculture, o ancora, alla nascita delle Olimpiadi. Testimonianza di ciò va fatta risalire anche al modello educativo vigente a Sparta, in cui i discenti, sia maschi che femmine, venivano avviati all'attività militare, dovendo conseguentemente fortificare il proprio corpo, anche a discapito delle attitudini personali. Il modello ateniese, al contrario, anziché avere una connotazione bellica, ha prediletto la valorizzazione dell'atleta, identificando nel concetto di *kalokagathìa* la bellezza estetica e il valore morale come ideale di perfezione. Il potenziamento delle doti fisiche, infatti, doveva venire associato a qualità morali ed etiche, in quanto la supremazia dell'atleta rappresentava la grandezza e la fama non solo dell'individuo, ma dell'intera collettività.

L'ideale di educazione corporea ellenica è stato progressivamente modificato, attribuendo sempre maggiore centralità all'anima. In tal senso, Platone ha segnato una netta separazione tra corpo e anima, considerandole due entità distinte e indipendenti, riconoscendo all'anima una posizione di superiorità, in quanto detentrica dei sentimenti più nobili. Tale concezione filosofica ha identificato il corpo unicamente con la fisicità e la materialità, come luogo in cui l'anima veniva imprigionata e dal quale sarebbe stato necessario liberarla (Galimberti, 2001, p.65). Al contrario di Platone, Aristotele considerava il corpo e l'anima due elementi costituenti dell'essere umano e, di conseguenza, non potevano essere contemplati come unità separabili. Secondo tale visione, l'anima possedeva capacità specifiche del corpo, necessarie all'organismo per vivere e, pertanto, non potevano essere divise l'una dall'altra.

Con l'avvento del Medioevo e del cristianesimo la connotazione del corpo ha recepito un significato estremamente negativo, andando a rappresentare un oggetto del peccato e del male, che nella logica religiosa doveva venire purificato mediante un percorso di sofferenza e nella vita quotidiana si traduceva in divieti e proibizioni. Tali condizioni hanno avuto importanti ripercussioni pedagogiche nel mondo dell'educazione, tanto da confinare la sfera corporea a spazi secondari ben delimitati, legati perlopiù ad azioni disciplinari (Frabboni & Pinto Minerva, 2001, p.164). Sulla concezione del dualismo finora espresso, il celebre filosofo Cartesio ha privato il corpo del suo mondo e di tutte quelle informazioni di senso che si fondavano sull'esperienza corporea (Galimberti, 2009, p.69), trasformandolo quindi in una somma di parti

senza un'interiorità e, al contempo, elevando l'anima a puro intelletto. L'esistenza, secondo Cartesio, assumeva un duplice significato: come cosa o *res extensa* e come coscienza o *res cogitans*. Solamente la *res cogitans* rappresentava la parte deputata all'intelletto, l'essenza della vita, poiché l'uomo veniva concepito come un essere unicamente pensante, che poteva vivere a prescindere dal proprio corpo (Descartes, 2009, p.72). Tale visione, oltre al mondo scientifico, ha caratterizzato fino al ventesimo secolo anche l'intero mondo dell'educazione, sempre più indirizzato al controllo del corpo e alla sua separazione dalla sfera cognitiva.

Nel corso del '900, in Europa, è possibile ritrovare l'idea di perfezione fisica ellenica all'interno dei programmi di educazione fisica, soprattutto grazie al diffondersi dei regimi totalitari che hanno concorso alla strumentalizzazione del corpo, come strumento di propaganda politica per veicolare significati ben precisi: espressione di un aspetto sano, eccellenza muscolare, forza (Sarsini, 2008, p.471).

Nella scuola italiana, all'inizio del secolo scorso, il corpo rappresentò l'elemento primario da valorizzare attraverso l'esercizio, al fine di formare il giovane cittadino sul piano ideologico-morale, perpetuando la metafora del corpo-macchina, volta alla legittimazione del potere dello Stato sugli individui (Foucault, 2005). Successivamente, durante il fascismo, al corpo vennero attribuite la funzione di formazione del cittadino, procreazione e sostentamento della razza. All'interno dell'educazione fascista, così come di quella nazista, la ginnastica doveva promuovere specifiche abilità, quali la sincronicità e la simmetria, necessarie per le parate di massa, dimenticando la concezione di corpo come vissuto individuale, espressione dell'essere vivente e mezzo di comunicazione interpersonale.

È solo numerosi anni dopo la caduta del regime che nella società italiana si sviluppò l'interesse per lo sport secondo un'ottica ludico-ricreativa, volto a liberarsi dallo stato di prigionia che il corpo ha lungamente subito. Una svolta radicale avvenne nel 1985 con l'emanazione dei Programmi della scuola elementare, in cui veniva perseguito un ideale di formazione olistica con un conseguente riavvicinamento della sfera corporea a quella cognitiva. Nello specifico, appare estremamente significativa la concezione del corpo, quale elemento costitutivo della personalità e delle relazioni sociali, in quanto viene enfatizzato l'aspetto ludico-ricreativo della motricità, in cui il movimento è considerato alla pari degli altri linguaggi, in una prospettiva di esperienze motorie con modalità e finalità educative diverse, tali da garantire lo sviluppo integrale del soggetto (Sarsini, 2008, p.474). La scuola intesa come luogo fisico diventa, da questo momento, un ambiente di apprendimento in cui acquisire linguaggi ed esplorare il mondo mediante la valorizzazione delle attitudini personali di ciascun allievo.

In conclusione, è possibile notare una convergenza di opinioni in letteratura che vede proiettare il significato dell'attività motoria in quello di educazione motoria, quale insieme di processi volti alla maturazione dell'individuo e all'apprendimento di abilità e competenze, privilegiando le dimensioni intellettuale, cognitiva, fisica, emozionale, motivazionale e socio-relazionale (Lipoma, 2014, p.11).

L'orizzonte pedagogico ha visto, dunque, un superamento del dualismo corpo-mente, abbracciando sempre più la filosofia di Merleau-Ponty che vede nel corpo un elemento intersoggettivo in costante relazione con il mondo (Merleau-Ponty, 2010) e l'idea piagetiana secondo cui attraverso il corpo avvengono le prime forme di apprendimento.

2.3.2 Il corpo a scuola: per una pedagogia del corpo e del movimento

Nonostante oggi sia possibile asserire che i processi cognitivi sono riconducibili a profonde interazioni del corpo con il mondo (Wilson, 2002), per un lungo periodo è stato condiviso il dogma secondo il quale la mente fosse un processore di informazioni, le cui connessioni con l'ambiente rivestissero un ruolo di marginale importanza. Questo punto di vista è prevalso per molti anni anche nel mondo dell'educazione, facendo sì che numerose componenti venissero trascurate, tra cui le emozioni, il corpo e il contesto. Finalmente, anche grazie all'aiuto di divergenti apporti disciplinari, come quello delle neuroscienze, il discente ha assunto una centralità indiscutibile nel processo di apprendimento. Tra le più recenti scoperte, ad esempio, le neuroimmagini corroborano scientificamente come l'attivazione e il movimento del corpo migliorino il processo di memorizzazione della lingua straniera (Sambanis & Speck, 2009, pp.111-115). Al tempo stesso, l'uso didattico del corpo ha rappresentato un oggetto di indagine scientifica anche per le scienze bioeducative, impegnate ad indagare le modalità in cui il sostrato biologico condiziona e viene condizionato dalle esperienze didattico-educative. Ne consegue che la divisione corpo-mente non è più contemplabile, i concetti si fondano sull'esperienza percettiva e motoria e sono rappresentati neuralmente; il movimento rappresenta quindi un elemento essenziale per la crescita e lo sviluppo di numerose funzioni mentali (Marchetti, 2010, p.16). Vita e movimento, mente e corpo si fondono nel processo di sviluppo della persona a partire dal linguaggio, per arrivare alle abilità più complesse, quelle metacognitive e riflessive. I movimenti infatti, non sono un mero meccanismo, ma assumono un ruolo fondamentale nella formazione

della mente, condizionano l'apprendimento e sono alla base del linguaggio. Riguardo al rapporto corpo-linguaggio, con particolare riferimento all'aspetto non verbale, Galimberti (2009, p.353) afferma che

il corpo diventa il luogo privilegiato del linguaggio, perché se l'altro non "presta l'orecchio" alle richieste o alle lamentele verbali, che di solito non hanno altro effetto se non quello di mettere a nudo le proprie debolezze, non può non cedere il linguaggio del corpo che, invece di "chiedere" qualcosa, "esibisce" violente sofferenze che, istillando nell'altro sentimento d'amore o sensi di colpa, producono l'azione desiderata.

In chiave pedagogica, appare necessario soffermarsi sul ruolo delle relazioni che si instaurano tra i corpi all'interno dell'ambiente formativo. Ecco, dunque, che ogni scelta didattica, come ad esempio il *setting*, l'uso dei materiali, le componenti comunicative dell'interazione docente-studente, la consapevolezza che fra i corpi intercorrono dinamiche emotive, concorre a creare un ambiente sano di apprendimento o al contrario ostacoli nell'incorporazione delle conoscenze (Gamelli, 2013).

Il corpo non può essere relegato in spazi e tempi limitati, ma deve rappresentare il protagonista del complesso di relazioni ed esperienze attuate a scuola. La dimensione corporea, non può trovare il suo *habitat* naturale solo all'interno della palestra, bensì deve scorgere spazi adeguati anche all'interno dell'aula, attraverso una sapiente attenzione alla disposizione dei banchi, ancora troppo spesso poco conformi e funzionali alle caratteristiche evolutive degli studenti.

In tale contesto, l'approccio educativo di stampo costruttivista ha contribuito al percorso di rivalutazione del corpo e delle sue potenzialità nella costruzione e condivisione di significati, rilanciando di fatto la caratteristica multidimensionale propria dell'ambito didattico, in cui confluiscono differenti scienze in un contesto pluri- e interdisciplinare (Sibilio, 2011, p.57). Attraverso questa prospettiva è possibile delineare la significatività delle "corporeità didattiche" (Sibilio, 2011), quali componenti non verbali, fisiche, motorie, prossemiche ed emotive che si incontrano con altre forme comunicative nel processo di costruzione dei significati.

È oramai risaputo, anche grazie alla scoperta dei neuroni specchio, che percezione, cognizione e azione rappresentano tre funzioni coincidenti e non una semplice sequenza. Azioni e movimenti assumono una connotazione essenziale nei processi di rappresentazione mentale sin dalle fasi embrionali, in cui l'azione precede la sensazione e non il contrario, come ritenuto precedentemente (Oliverio, 2015). La comunità educante non può esimersi dal recepire

l'importanza di simili scoperte scientifiche nel ridefinire il ruolo del corpo e del movimento, quali elementi non più arginabili a marginali esperienze ricreative e orientate al mero benessere fisico. L'apprendimento esperienziale è indubbiamente più efficace rispetto a quello trasmissivo tradizionale, in quanto induce un processo integrato tra la sfera cognitiva, quella affettiva e motoria, simile all'apprendimento per scoperta del neonato. La pedagogia, infatti, deve tenere in considerazione le differenti valenze simbolico-comunicative che il corpo trasmette, rivendicando la pluralità di linguaggi.

Per comprendere meglio la concezione olistica del corpo-movimento in educazione, Gamelli (2001) parla di pedagogia del corpo, quale attitudine formativa trasversale orientata alla scoperta e alla relazione. In primo luogo, essa deve riconsiderare il ruolo che per molti secoli e in alcuni casi ancora oggi assume di assenza della dimensione corporea, di scollegamento del sapere con l'esperienza. A tal fine, la pedagogia del corpo si serve di tecniche e linguaggi propri di altre discipline, come la danza, la psicomotricità, il teatro, andando ad intervenire nei differenti contesti mediante percorsi progettuali.

L'educazione corporea, vista in quest'ottica, assume una valenza più ampia, rappresenta un veicolo di modelli di comportamento e valori orientata all'accettazione di sé, al senso di autoefficacia e alla socializzazione. Nel corso dei delicati anni della fase di sviluppo, soprattutto durante il periodo adolescenziale, il corpo assume un valore ancor più importante, in quanto l'identità del fanciullo si basa anche sulla percezione dell'immagine corporea. Non a caso, assai frequenti sono i fenomeni di disagio dovuti alla bassa autostima e alle difficoltà di adattamento, in parte condizionati dai disadattamenti verso la propria immagine durante l'infanzia e dai cambiamenti percepiti a livello corporeo. Tali espressioni di disagio vanno a ripercuotersi anche sulla sfera emotiva, direttamente connessa a quella corporea, così come su quella relazionale. È proprio per queste ragioni che la pedagogia del corpo e del movimento non può identificarsi unicamente con l'ora di educazione fisica, ma deve assumere un carattere interdisciplinare, attivo e socializzante, volto all'acquisizione e alla rielaborazione dei saperi in chiave partecipativa e collaborativa (Sarracino, 2011). È necessario riconoscere alle funzioni motorie un valore educativo determinante, mediante un agire didattico, volto al perseguimento di obiettivi intrinseci dello sviluppo e dell'apprendimento motorio, ma anche trasversali, correlati al movimento e alla corporeità, riscattando i relativi differenti significati, cognitivi, emotivi, comunicativi e identitari.

I benefici del movimento sono rintracciabili in tutti gli attori del processo formativo, siano essi discenti, docenti o genitori. Se si pensa agli studenti, imparare muovendosi, attività ampiamente praticata sin dai tempi dell'antica Grecia, significa utilizzare tutti i canali sensoriali

ed incrementare la capacità di prestazione, in quanto aumenta l'irrorazione del cervello e la connessione delle cellule nervose (Hollmann & Löllgen, 2002). Oltre che ripercuotersi positivamente sulla sfera psico-fisica, il movimento promuove competenze sociali, quali il rispetto, il senso di fiducia, appartenenza e responsabilità.

I docenti possono utilizzare il movimento per migliorare l'ambiente di apprendimento e, di conseguenza, l'immagine della scuola stessa, ma anche per potenziare la concentrazione e la motivazione degli allievi, nonché la propria soddisfazione personale.

Per i genitori, invece, il movimento assume un ruolo importante nella promozione dello stato di salute e di benessere dei propri figli, dello stile di vita sano e nella facilitazione dei processi di apprendimento.

2.3.3 Educazione, movimento, psicomotricità

Intorno agli anni '60 del secolo scorso, in Francia, volto all'associazione della sfera fisico-motoria con quella psicologica, si diffonde un nuovo modello di educazione fisica, la psicomotricità, conseguentemente agli apporti psicologici di Piaget e a quelli epistemologici di Merlau-Ponty. Secondo tale approccio, il corpo rappresenta il fulcro della comunicazione e dell'interazione con la realtà, nonché uno strumento di interiorizzazione della conoscenza. Mutuando il pensiero di Gamelli (2013), la psicomotricità *rappresenta il modo peculiare di abitare la realtà [...], una modalità corporea di stare al mondo, informata dai sensi e dall'azione concreta, esclusiva nei primissimi anni di età, prevalente fino al 7-8 anno di vita.* Nonostante il suo delineato statuto epistemologico, essa rappresenta una pratica d'intervento volta al perseguimento dell'equilibrio tra corpo e mente, a partire dai punti di forza del soggetto, secondo una progettazione educativa che favorisca l'intera esperienza apprenditiva.

L'intervento psicomotorio in ambito preventivo (...) diventa azione condivisa attraverso l'implementazione di una pratica che cerca di situarsi alla distanza ottimale per accompagnare il bambino nel suo percorso di crescita. Accompagnare, ascoltare, sostenere, condividere, rispettare, sono i principi base di questa filosofia di intervento e di ricerca orientata al benessere psico-fisico dell'individuo, in tutto il suo ciclo di vita (Bonifacio, 2011, p.25).

La psicomotricità si configura, in tal senso, come un approccio olistico alla persona, uno scambio dialettico tra corpo, mente, relazione, emozione, che si contrappone alla concezione esistente fino agli '70, prettamente biomeccanica, dell'educazione fisica. Tale visione poneva il *focus* della ginnastica sulla cura del corpo, indipendentemente dalla dimensione emotiva ed emozionale della persona, idea ampiamente messa in discussione dalle scuole psicomotriciste francesi. È opinione dei teorici Aucouturier e Lapiere (1982) considerare il movimento come un mezzo per esperire emozioni e sentimenti attraverso il corpo, grazie ai quali si dà avvio ad un processo di apprendimento per scoperta di nozioni astratte; in altre parole, la psicomotricità sottolinea la valenza dell'azione, elemento caratterizzante della motricità spontanea, sul pensiero. I movimenti, secondo la concezione psicomotoria, devono essere liberi da schemi che potrebbero in qualunque modo bloccare o limitare le sensazioni che agiscono sullo sviluppo cognitivo-affettivo. Oltre ai movimenti, particolare attenzione è rivolta alla dimensione comunicativa del gesto come, ad esempio, il gridare, il mangiare, il vestire, che rappresenta l'espressione di una semantica complessa di significati innati, appresi in base alle esperienze di vita e all'ambiente socio-culturale di riferimento.

Gli obiettivi che guidano gli interventi di psicomotricità, nonostante i differenti approcci con cui è possibile accostarsi alla disciplina, sono direzionati dal gioco sensomotorio, da quello simbolico e da quello rappresentativo. In una prospettiva di *lifelong learning*, queste tre dimensioni, che non possono esistere solamente per lo specifico *target* dell'infanzia, trovano una giustificazione pedagogica nel contesto motorio (sport, danza, yoga), espressivo (teatro, drammatizzazione) ed estetico (atelier artistici). Secondo quanto esplicitato, la pedagogia del corpo non può rappresentare una specifica disciplina a sé stante, al contrario, si configura come uno sfondo integratore, interdisciplinare, che vede nel corpo l'oggetto di interesse primario, nonché un mediatore tra gli apprendimenti, le forme espressive e la sfera affettiva.

In opposizione all'approccio psicomotorio, reputato carente degli aspetti interazionali e comunicativi delle azioni motorie e difficilmente attuabile in classe da parte dei docenti autonomamente, Parlebas (1997) introduce accanto alla variabile cognitiva e affettiva anche quella relazionale-comunicativa, in ciò che viene comunemente identificato con il nome di *sociomotricità*. Il teorico, in particolar modo, fa riferimento al concetto di condotte motorie¹⁷,

¹⁷ Per condotte motorie, Parlebas intende *quelle modalità motorie che impegnano la personalità nella sua globalità e che mettono in atto una serie di saperi del soggetto, plurali e complessi, che vanno dall'intuizione alla decodificazione delle informazioni dell'ambiente, dalla previsione delle mosse dell'avversario alla progettazione delle azioni corporee, fino all'interpretazione dei messaggi comunicativi che connotano i giochi di squadra*. Sarisini (2008, pp. 479-480).

considerate comportamenti cinestesici portatori di significato, il cui *focus* è rappresentato dall'espressione della persona che agisce; pertanto, oltre a cogliere l'evento in sé, viene prestata attenzione anche al relativo significato intrinseco.

In ambito didattico è estremamente importante tenere conto delle competenze comunicative, che si esplicano nelle più diverse forme, ma che trovano nelle posture, nello sguardo e nello stato emozionale elementi di interesse primario, così come delle competenze metacomunicative, più orientate verso la comprensione empatica dei comportamenti motori. A tal fine, vanno privilegiate attività di riflessione critica dei linguaggi motori, comunicazione orientata all'ascolto e al riconoscimento di sé e dell'altro, progettazione di condotte motorie.

Pur non volendo trascendere dalle consequenziali ripercussioni per la didattica delle scienze motorie, in questa sede appare maggiormente rilevante recepire tali prospettive teoriche, al fine di ripensare una didattica disciplinare che si appropri del linguaggio motorio, abbracciando la finalità interdisciplinare della pedagogia del corpo. Progettare la didattica, in tal senso, significa in primo luogo valorizzare la predisposizione dei tempi e degli spazi di apprendimento, senza dimenticare l'importanza della molteplicità di codici linguistico-comunicativi in seno al movimento corporeo. In Nondimeno, privilegiando l'aspetto cognitivo, l'utilizzo del movimento corporeo favorisce la formazione del pensiero ipotetico-deduttivo e di quello creativo, secondo una logica di *problem solving* e di riflessione.

2.3.4 Il movimento come condizione essenziale dello sviluppo: la scuola in movimento

Pensando allo sviluppo armonico della persona, il movimento è riconducibile facilmente ad una forte emergenza sociale dei paesi industrializzati, l'obesità. Nonostante l'attenzione rivolta alla promozione di stili di vita sani, complici le abitudini e i comportamenti poco regolari, recenti dati forniti dall'Organizzazione mondiale della salute evidenziano come i bambini dai 6 ai 9 anni in sovrappeso corrispondono ad una percentuale piuttosto alta: dall'11% al 37% per i maschi e dal 15% al 35% per le femmine. Solamente in Italia, la percentuale nel 2012 era del 22,2% di giovani in sovrappeso e del 10,6% di obesi (WHO, 2014). Oggigiorno, i giovani

sembrano preferire attività passive¹⁸, come ad esempio guardare la TV o stare al computer, mangiare in modo sregolato e assumere cibi ricchi di zucchero o sale, andare a scuola in automobile, anziché svolgere attività che privilegiano la funzione motoria.

Ciononostante, parlare di movimento significa prendere in esame tutto il corso della vita, fortemente caratterizzato da una condizione di dinamicità, l'intero sviluppo dell'essere umano, dalla vita intrauterina alla vecchiaia che, al contrario della crescita, non può essere confinato ad un determinato lasso di tempo. Il movimento corporeo rappresenta di conseguenza la *conditio sine qua non* affinché possa compiersi una forma di sviluppo, non facilmente identificabile con l'apprendimento, bensì con lo sviluppo di abilità orientate al progetto di vita della persona (Ianes, Cramerotti, 2007).

Accanto a tali ragioni, numerosi studi in campo scientifico hanno evidenziato i benefici dell'attività motoria per i soggetti in età evolutiva, così come per la formazione della personalità, del carattere, della consapevolezza della propria identità corporea, dimostrando il miglioramento della qualità della vita in generale e della propensione all'inclusione sociale (Casolo, 2011, pp.227-228).

Dal punto di vista didattico-pedagogico, l'utilizzo del movimento trova differenti spiegazioni: secondo una concezione antropologica, il movimento è considerato un bisogno primario; per la neuropsicologia, invece, rappresenta un mezzo di elaborazione delle informazioni. Inoltre, in un'ottica di educazione alla salute, attraverso il corpo si vuole promuovere il miglioramento psico-fisico e al contempo, sul piano cognitivo, il movimento facilita l'elaborazione di informazioni, anche grazie alla componente motivazionale insita in esso (Sambanis, 2013, p.90).

Particolarmente significative a riguardo sono le esperienze attuate in ambito didattico nei territori germanofoni, espressione di una scuola attenta ai cambiamenti negli stili di vita della popolazione, alla maggiore sedentarietà, con ricadute catastrofiche sulle abilità motorie, attentive e sullo stato di salute generale, che ritrovano il proprio essere nella *Bewegte Schule* (Müller & Petzold, 2006) o scuola in movimento. Istituzioni educative di questo genere, ancora poco conosciute e contemplate sul territorio italiano, pongono l'educazione alla salute e al movimento come temi centrali.

Congiuntamente, la regione elvetica ha da tempo sviluppato un interessante modello di scuola in movimento, fondato sul pensiero del pedagogista dello sport Urs Illi, secondo cui

¹⁸ A conferma dell'inattività della popolazione italiana si vedano anche i dati del Rapporto Passi (2011) e quelli dell'ISTAT (2013). Entrambi mettono in luce in maniera piuttosto drammatica la carenza di attività di movimento e il conseguente malessere psicofisico.

l'inattività del corpo che la scuola tende a perpetrare rappresenterebbe la causa principale dell'aumento dei problemi posturali tra i giovani (Illi, 1991). Il mondo dell'istruzione e quello dell'opinione pubblica svizzera hanno gradualmente recepito l'idea per cui una scuola attenta al movimento è sinonimo di una scuola sana, non solamente nell'ottica di prevenzione e benessere psicofisico o per quanto concerne l'accettazione della propria immagine e di quella dell'altro, ma anche nell'ottica di benessere cognitivo, poiché viene enfatizzato l'utilizzo di molteplici canali sensoriali che generano, di conseguenza, la produzione di ormoni orientati alle emozioni positive e al miglioramento della *performance* (Müller & Petzold, 2006).

La scuola in movimento va al di là della promozione dello sport, abbraccia un'ideale di educazione che riconosce al movimento un elemento transdisciplinare all'interno del processo di apprendimento-insegnamento. Il movimento, secondo il modello elvetico, rappresenta un *trait d'union* nell'intreccio del mondo della scuola con quello della famiglia e del tempo libero e si concretizza in molteplici occasioni, secondo criteri strutturali e temporali:

- a scuola (eventi, viaggi di istruzione, attività extracurricolari, momenti ludico-ricreativi, sport, materie facoltative);
- in classe (educazione fisica, didattica in movimento, insegnamento interdisciplinare, attività manuali);
- prima/dopo la scuola (tragitto casa-scuola a piedi o in bicicletta, compiti a casa) (Confederazione Svizzera, 2013, p.15).

Dal 2005, la Confederazione svizzera ha dato la possibilità agli istituti scolastici presenti sul proprio territorio di aderire gratuitamente ai percorsi per le scuole in movimento, che prevedono un impegno minimo di almeno venti minuti al giorno in attività motorie per ogni classe, al di fuori delle ore di educazione fisica, secondo un programma piuttosto strutturato che prevede, oltre a del materiale cartaceo, alcuni consigli pratici settimanali, erogati attraverso una piattaforma telematica dedicata e delle visite nelle scuole da parte di personaggi famosi in ambito sportivo, attraverso cui gli studenti possono condividere esperienze e praticare attività fisica.

In un'epoca in cui il corpo si configura come una componente centrale per l'essere umano, che necessita però di precise attenzioni e cure per promuovere uno sviluppo sano dal punto di vista bio-psichico, il mondo dell'educazione e della formazione non può esimersi da una forte riflessione sull'importanza del movimento nel processo di apprendimento-insegnamento. Attraverso l'esperienza scolastica, come avviene nelle scuole svizzere, è possibile consolidare alcune abitudini o *best practice* che si ripercuoteranno nella vita dei ragazzi, in termini di

sensibilizzazione e coinvolgimento attivo delle famiglie, maggiore attività fisica e diminuzione dei problemi legati all'inattività motoria¹⁹. Proprio per questo appare quanto mai auspicabile un intervento diretto delle Istituzioni nella promozione di percorsi *ad hoc*, non assimilabili in alcun modo ai timidi sforzi della recente Legge 107, riguardanti il potenziamento dei docenti specialisti in educazione fisica nei gradi primari d'istruzione italiana, né tantomeno alla visione europea di alfabetizzazione motoria che, invece di considerare pedagogicamente l'educazione motoria come una componente basilare per l'apprendimento, si sofferma unicamente sulla dimensione fisica e sportiva (Pignato, 2011, p.52). Va invece ripensata la programmazione didattica curricolare, tradizionalmente basata sulla parola scritta e parlata (Lipoma, 2014, p.14), auspicando una maggiore attenzione alla formulazione di obiettivi e alla scelta di contenuti di natura motoria, innegabilmente differenti da quelli di natura sportiva.

2.3.5 Apprendere la lingua straniera attraverso il movimento

L'apprendimento delle lingue straniere, l'educazione inclusiva, così come il movimento e l'educazione motoria rappresentano le priorità dell'Unione Europea per poter raggiungere l'obiettivo di realizzare una crescita "intelligente, sostenibile ed inclusiva". In tale prospettiva, l'apprendimento delle LS va considerato non soltanto in modo strumentale, ma come una *life-long skill*, i cui benefici sono tali da stimolare una molteplicità di abilità comunicative e sociali, quali l'autostima, la conoscenza di sé e delle differenti culture (Edwards, 2009). La responsabilità della scuola sembra dunque essere quella di sviluppare un curriculum individualizzato, che parta dalle reali capacità dell'allievo e che sia in grado di adempiere non soltanto allo sviluppo cognitivo, bensì anche al potenziamento di abilità trasversali, all'interno di un contesto pedagogico positivo e stimolante.

Il collegamento tra movimento e lingua non è affatto una scoperta della moderna didattica della lingua straniera, ma rimanda a centinaia di anni fa. Sin dai tempi di Aristotele, infatti, con la scuola peripatetica, si era convinti che il movimento influisse positivamente

¹⁹ A tal proposito, Casolo (2011) ricorda che *le attività motorie e sportive vanno considerate un efficace contesto di formazione globale della personalità umana. La componente motoria è infatti parte di una unità – la persona – che comprende anche le componenti intellettiva, emotivo-affettiva e socio-relazionale. Pertanto tutte le agenzie educative che conoscono e condividono il valore pedagogico delle attività motorie, possono utilizzare le forme di movimento per conseguire non solo fini legati alla crescita motoria ma anche correlati allo sviluppo di competenze di altri ambiti della personalità.*

sull'apprendimento e sul filosofare. Tuttavia, negli ultimi anni sta suscitando un notevole interesse capire a livello neuroscientifico come il movimento sia collegato con la memoria e con l'apprendimento di informazioni. L'approccio psicopedagogico allo studio del linguaggio nel '900 ha offerto interessanti paradigmi interpretativi per rintracciare nel corpo le basi delle facoltà linguistiche e non solo. Cominciando da Dewey, con l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta, per giungere a Piaget e Vygotskij, convinti valorizzatori della dimensione cognitiva del corpo e del movimento e a Montessori, la quale associa la motricità all'intelligenza, si è riconosciuto al movimento una caratteristica di propedeuticità allo sviluppo cognitivo, un'opportunità di acquisizione dei saperi (Cambi, 2005).

Anche la lingua possiede una forte componente motoria, proprio in virtù del fatto che l'atto del parlare è di per sé un'abilità motoria. Parlare e ascoltare assolvono importanti funzioni durante l'interazione comunicativa e, di conseguenza, anche nel processo di apprendimento della LS. Il parlare è di per sé movimento, ma la comunicazione implica anche altri movimenti corporei, quali la distanza, i gesti, la mimica, per non parlare del ruolo svolto dalla motricità nei processi emozionali (De Angelis, 2013, p.63). Ne consegue che il corpo e il movimento non si intrecciano con la lingua, ma sono parte della sua stessa natura.

Se si prova a ripercorrere la storia dell'insegnamento delle lingue, durante il periodo di riforma pedagogica che ha investito il ventesimo secolo, è possibile trovare tracce tangibili dell'importanza rivestita dal movimento nell'apprendimento linguistico. Si pensi ad esempio alle metodologie basate sul movimento (Palmer & Palmer, 1925), al *Total Physical Response*, alla Suggestopedia e ai metodi musicali ampiamente utilizzati nella didattica della LS. Ciononostante, tale panorama di offerte didattiche sembra rivolgersi principalmente al *target* della prima infanzia, per scomparire nei gradi di istruzione secondari.

In ambito glottodidattico, il movimento, così come il gioco possono diventare utili strumenti didattici, nonché facilitatori dell'apprendimento delle lingue straniere (Asher, 1969) e di numerose abilità socio-relazionali. I giochi di movimento durante la lezione sono in grado di eliminare quelli che Butzkamm (2012, p.297) definisce *Energiestau*, ovvero blocchi di energia, ma possono anche attenuare i problemi di salute, alleggerire la lezione e creare un ambiente di apprendimento rilassante e privo di fattori stressogeni. I benefici del movimento nel processo di apprendimento sono da far risalire a motivi fisiologici, secondo cui attraverso l'attività motoria è possibile ottimizzare i processi psico-sociali, che in glottodidattica sono rappresentati dall'impiego di consegne motorie per l'apprendimento di una lingua straniera. Allo stesso tempo

esistono logiche didattiche che giustificano come il movimento riesca a *ritmicizzare*²⁰ la lezione: il tempo dedicato all'apprendimento viene disciplinato attraverso brevi consegne motorie (Confederazione svizzera, 2013, p.17).

Sambanis (2013, p.93) distingue due principali tipologie di movimento in glottodidattica, quello in *alternativa/compensazione* alla lezione frontale e quello in *aiuto* al processo di apprendimento. Il movimento inteso quale *alternativa* alla routine della lezione prevede, ad esempio, l'introduzione di attività di riscaldamento o di chiusura, il dettato di corsa²¹, i lavori in gruppo. Al contrario, fanno parte del secondo tipo le attività in cui il movimento rappresenta un elemento essenziale per il perseguimento degli obiettivi linguistici, come, ad esempio, la ripetizione di parole accompagnate ai gesti. Recenti studi hanno dimostrato come tali attività non siano soltanto una differente modalità per diversificare il processo di apprendimento-insegnamento e aumentare la motivazione nei discenti, ma migliorino ed incentivino la memoria a lungo termine dei contenuti appresi (Spitzer, 2009). In ambito neuroscientifico si è messo in luce come il sistema del linguaggio non sia autonomo, ma interagisca con altri sistemi e aree cerebrali, tra cui quelle legate alla motricità. Sulla scia di questi studi si è andata a formare una copiosa letteratura che avvalora sempre più le significative correlazioni tra prestazione motoria e rendimento linguistico.

Le attività motorie in glottodidattica vengono spesso svolte in gruppo, come ad esempio le attività corali, nelle quali gli studenti associano parole a movimenti; la dimensione grupppale risulta fondamentale per arginare il filtro affettivo, in quanto si agisce insieme e non individualmente, si è protetti e incoraggiati dagli altri. Come è stato dimostrato, il docente, in questo tipo di attività, risulta indispensabile nella fase iniziale, dopodiché è importante che i movimenti vengano eseguiti dagli studenti anche senza il suo aiuto (Macedonia, Müller, & Friederici, 2011). I vantaggi di tali pratiche devono essere ricercati nella centralità della relazione corpo-mente, in una visione globale dell'apprendente, nella condizione psicologica favorevole che permette di creare in classe, la quale induce una sensazione di rilassamento totale, priva di ansia nella *performance* linguistica e in cui gli studenti comprendono gli input forniti dal docente.

²⁰ Il concetto di ritmo è da ricondurre all'idea di educazione propria di Platone, il quale sosteneva come dovesse incentrarsi sulle arti, musica, danza, poesia e ginnastica, tutte dominate dalla componente ritmica. Alla base di tale concetto sta la dicotomia quantità/qualità espressa nell'alternarsi dei fenomeni spazio-temporali. Il ritmo rappresenta quindi la natura originaria dell'umanizzazione dell'uomo.

²¹ Il dettato di corsa o *Laufdiktat* è una variante al dettato tradizionale. In piccolo gruppo, gli studenti leggono parte del testo appeso al muro, tornano al posto e lo scrivono nel quaderno. Il meccanismo si ripete fino a quando non avranno scritto tutto il testo del dettato.

2.4 Emozioni e corpo nella formazione esperienziale: il caso del teatro

Le argomentazioni sinora delineate si fondano su un'idea di formazione che raffigura l'apprendimento come un processo nato dall'esperienza vissuta, generatrice a sua volta di processi di comprensione, elaborazione e trasformazione dei contenuti e che vede nelle dimensioni affettivo-emotiva, così come in quella corporea il proprio centro di interesse, sia dal punto di vista epistemologico che da quello didattico.

Come ricorda Orefice, nella definizione del cambiamento umano, in cui si inserisce l'azione educativa, la variabile più importante è rappresentata dal valore cognitivo del potenziale senso-motorio ed emozionale nell'interazione con il pensiero (Orefice, 2011, p.33). Quella senso-motoria e quella emozionale raffigurano entrambe come forme di conoscenza nate dai processi neuro-biologici, che producono saperi e costruiscono significati interpretativi a partire dal sentire, grazie alle relazioni con l'ambiente. Se si pensa che ciascuna esperienza di apprendimento significativa per il soggetto deve essere caratterizzata da una sollecitazione di tutte le componenti della personalità, a partire da quelle emotivo-affettive, appare evidente lo stretto rapporto che lega l'attività motoria alle emozioni (Pignato, 2014).

In tale prospettiva, dunque, il movimento si configura come una parte immancabile nella capacità della mente di costruire saperi mediante la produzione di significati e, insieme alle competenze emozionali, necessita di essere promosso mediante appositi interventi educativi, che trovano nelle metodologie cooperative e partecipative, nell'attenzione agli elementi, quali l'ascolto, la relazione e la riflessione, la loro chiave di volta.

Come ampiamente ribadito, la moderna concezione dell'essere umano supera la contrapposizione corpo-mente, in modo tale da riconsiderare anche l'importanza della sfera emotiva, che costituisce uno dei domini conoscitivi alla base del potenziale umano. Il processo complesso che caratterizza l'esperienza emozionale rappresenta una concatenazione di variabili, che prendono in causa le strutture cerebrali, la fisiologia delle emozioni e la fisicità del corpo. Appare utile, dunque, ricondurre il discorso al pensiero di Nussbaum (2004), la quale riconosce all'alfabetizzazione emotiva un ruolo di rilievo, grazie alla sua capacità di riflettersi sull'intero sviluppo della personalità.

Tali aspetti, estremamente rilevanti nel processo educativo, rappresentano tratti caratterizzanti anche di un altro elemento ritenuto una vera e propria pratica ad alto contenuto pedagogico, il teatro. L'attività teatrale diviene sinonimo di sperimentazione creativa delle potenzialità umane della persona, che racchiude in sé una valenza in termini di apprendimento e

al contempo di sviluppo di un sano sistema di valori, di equilibrio emotivo-relazionale (Buccolo, Mongili, & Tonon, 2012, p.31). Sviluppare la competenza emotiva, allenando la capacità di espressione emozionale, risulta un obiettivo primario della pratica teatrale. Ecco, dunque, che il teatro favorisce quello che in termini deweyani viene definito apprendimento esperienziale, un'esperienza formativa autentica, in cui il discente possiede grande libertà nella costruzione della conoscenza grazie all'esperienza diretta, ai numerosi materiali a disposizione, ai testi, ai compagni, al docente.

Il fare teatro rimanda alla comunicazione, alla narrazione, alla relazione con gli altri, alla sperimentazione, al momento ludico del gioco, quale strumento privilegiato di conoscenza primaria e, in questo contesto, come ricordato da De Angelis (2013), il corpo si configura come uno strumento indispensabile per la relazione interpersonale, che trova nel linguaggio teatrale una commistione ideale di dimensione verbale e non verbale. Il corpo può essere considerato la fonte primaria di comprensione dell'esperienza e proprio per questo necessita di essere vissuto e agito nelle relazioni, evitando di vederlo snaturato, rinchiuso in una realtà che non gli permette di esprimere fino in fondo le potenzialità e le risorse dei propri linguaggi (Gamelli, 2005). Il linguaggio corporeo racconta molte più cose rispetto a quello verbale e ciò è assai evidente anche nell'azione educativa, che si concretizza nei comportamenti, nei gesti piuttosto che nelle parole. Pertanto, il teatro appare il luogo privilegiato in cui i gesti, la motricità e la creatività si identificano nel pieno significato delle relazioni compiute a più livelli:

Non va trascurato il valore di “educazione motoria e corporea” che il “giocare” a fare teatro è in grado di innescare, sfruttando le possibilità ritmiche, coreutiche e musicali dell'essere attori, soprattutto in vista di una accresciuta capacità di controllo sui movimenti del proprio corpo. Come pure di una scoperta delle molteplici valenze mimetico-figurali di esso, in quanto strumento espressivo in grado di veicolare significati sul piano della mimica, della pura gestualità, della creatività corporea (Gioisi, 2012, p.182).

Le parole di Gioisi sopra riportate trovano parimenti una loro applicabilità alla sfera emozionale, in quanto parlare di emozioni significa fare riferimento in prima istanza all'analisi delle modalità vocali, mimico-espressive e gestuali attraverso cui si manifestano. Le emozioni nel linguaggio teatrale possiedono una doppia valenza: da un lato si riflettono simbolicamente nei gesti, dall'altro possono essere vissute e suscitate dal movimento, da sensazioni fisiche o stati del corpo (Stanislavskij, 2008).

L'apprendimento mediante testa, cuore e mano, motore del presente capitolo²², risulta assai più delineato, nonché sostenuto da valenze epistemologiche e trova una propria logica all'interno del mondo della formazione, sempre più attento all'intreccio di voci e relazioni, inteso come incontro di corpi vivi, in movimento, piuttosto che luogo di trasferimento di una conoscenza astratta e poco spendibile nell'ambito professionale.

In tal senso, il linguaggio e la pratica teatrale assumono una reale caratteristica formativa, attraverso cui è possibile promuovere la maturazione delle capacità conoscitive, del potenziale personale, delle intelligenze multiple degli studenti e al contempo favorire l'integrazione dei saperi, l'efficacia dell'insegnamento, lo sviluppo di relazioni interpersonali positive, secondo una prospettiva di formazione dei talenti (Margiotta, 1997).

²² Cfr. 2 Apprendere e insegnare con testa, cuore e mano.

3. TEATRO E DRAMA IN EDUCAZIONE

I contesti educativi sembrano interessarsi sempre più sulla valenza pedagogica del linguaggio teatrale, quale sfondo integratore trasversale alle discipline e agli ambiti, che consente di integrare fra loro differenti metodologie, stili di apprendimento e riuscendo ad intervenire efficacemente sulle dinamiche di gruppo. Il teatro, così come il mondo della formazione e dell'educazione, mette al centro del processo la persona, in quello che Eugenio Barba (2011) definisce *il luogo dei possibili*, all'interno del quale ci si può esprimere senza timore, senza paura di compiere errori, ma anche conoscersi meglio e comprendere più adeguatamente la realtà in cui si vive.

Gioco, improvvisazione, rappresentazione sono solo alcune delle modalità di impiego del teatro ad uso pedagogico e didattico, che, come verrà spiegato in maniera più approfondita, può declinarsi secondo forme differenti a seconda delle finalità che si vogliono perseguire. In tal senso, il linguaggio teatrale si configura come uno strumento pedagogico che le istituzioni formative possono impiegare per un corretto espletamento delle potenzialità educative, partendo da una visione olistica dei diversi linguaggi, per arrivare alla promozione dell'inclusione e alla formazione di una cittadinanza attiva, unitaria e plurale, sempre più protesa verso una logica europea ed interculturale.

Proprio secondo questa prospettiva le recenti *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali* per l'anno scolastico 2016/2017, emanate dal MIUR conseguentemente alla Legge 107 del 2015, hanno cercato di rispondere ad un'esigenza culturale e didattica italiana, quale la presa in carico del teatro e dell'educazione teatrale all'interno dei percorsi di formazione di ogni ordine e grado. Tuttavia, se da un lato tale riconoscimento può rappresentare un elemento di progresso, necessario per ricordare agli attori implicati sulla scena educativa di ri-portare il teatro a scuola, dall'altro, attraverso la lettura di queste non particolarmente innovative Indicazioni, sembra esserci il rischio di limitare gli sforzi alla raccolta delle buone prassi presenti sul territorio e alla loro conseguente socializzazione. Come è possibile notare sin dal principio, infatti, le linee guida ribadiscono i valori educativi del fare teatro a scuola, pratica attuata da decenni in maniera abbastanza sistematica, e raccomandano altresì l'inserimento di spettacoli artistici nei curricula formativi, presumibilmente facente riferimento alla fruizione di spettacoli teatrali, altra pratica piuttosto consolidata all'interno delle scuole italiane. Per quanto riguarda il fare teatro, le Indicazioni auspicano di rendere omogenee le differenti realtà portate avanti dagli istituti formativi, facendo riferimento anche al laboratorio,

quale ambiente privilegiato in cui non si apprende un sapere, bensì lo si produce. Va poi sottolineato come attraverso il linguaggio teatrale sia possibile concorrere al miglioramento della qualità dell'istruzione, sia dal punto di vista dell'apprendimento che della vita sociale. Tuttavia, le novità maggiormente interessanti sembrano emergere alla fine del documento, in cui viene annoverata la creazione di una *piattaforma web*, quale fonte di documentazione e informazione riguardante opportunità di formazione, spettacoli, festival e di *forme di incentivi e agevolazioni* per la fruizione di spettacoli destinate ai giovani.

Alla luce di quanto presentato, vengono ora presi in esame il mondo del teatro e quello dell'educazione e della formazione, cercando di tracciare uno sfondo teorico grazie al quale individuare relazioni e rilevanze pedagogiche.

3.1 Teatro ed educazione

Quando si parla di teatro ed educazione non si scopre certo un nuovo binomio da sperimentare. Il linguaggio teatrale è stato e rimane tuttora un veicolo ampiamente utilizzato in tutti i contesti educativi, da quelli informali a quelli formali, tanto da venire citato anche nelle Indicazioni nazionali per il curricolo per quanto concerne la promozione di un ambiente di apprendimento significativo che metta gli studenti nelle condizioni ottimali di acquisire il sapere (MIUR, 2012, p.26). Il successo raggiunto dal teatro in ambito educativo è dovuto a numerosi fattori, primo fra tutti la sua valenza sensibilizzatrice e di sviluppo delle competenze della persona, basti pensare alla sollecitazione della sfera cognitiva, ma anche emotiva, corporea e creativa che si ripercuote sulla globalità dell'apparato percettivo e sensoriale (Gioisi, 2012, p.180). In differenti contesti vengono proposte occasioni attraverso cui esperire la teatralità, in quanto essa rappresenta un'occasione di conoscenza, scoperta, produzione di socialità e dialogo, incontro di linguaggi. Mediante l'esperienza teatrale, intesa sia come fruizione di uno spettacolo che come sperimentazione attiva, la sfera cognitiva viene attivata tanto quanto quella emotiva, poiché entrambe percorrono gli stessi circuiti neurali. Ecco, dunque, che nel progettare interventi efficaci all'interno dei contesti educativi è necessario rispettare il grado di sviluppo raggiunto dal soggetto; di conseguenza, se in età prescolare verranno privilegiate attività, quali ad esempio il gioco teatrale, con persone più grandi si potranno sperimentare situazioni sempre più complesse e strutturate.

Fare teatro in educazione significa andare oltre il testo scritto, per arrivare ad esplorare territori più sensibili e reconditi, assimilabili alla sfera emotivo-affettiva, proprio grazie alla pratica teatrale che funge da lente di ingrandimento per una migliore comprensione di innumerevoli dinamiche. Mediante l'agire, infatti, l'individuo comprende e identifica le emozioni che al tempo stesso promuovono una trasformazione orientata verso nuove realtà (Oliva, 1999, p.19).

“Giocare a fare teatro” significa anche e soprattutto utilizzare la componente motoria stimolandone la parte ritmica, mimico-gestuale e creativa, pregna di valori e significati. Attraverso il *training* attoriale la persona entra in sintonia con il proprio corpo e prende coscienza del suo funzionamento, secondo una prospettiva orientata alla biomeccanica²³, in relazione alla sfera cognitiva che vigila sulle reazioni: *la mente si arricchisce di nuove esperienze sensoriali e arriva a una più alta consapevolezza delle proprie possibilità di espressione* (Oliva, 2005, p.170).

Utilizzare il linguaggio teatrale significa altresì promuovere la creatività, intesa non soltanto come libera espressione o libero sfogo (Robinson, 2015, p.16), bensì come caratteristica della mente umana, che necessita di abilità, conoscenza e concentrazione. Spesso, seppur erroneamente, la creatività viene associata al mondo dell'arte, anche se è oramai ampiamente condiviso il fatto che tale caratteristica non sia appannaggio di nessuna coltre di privilegiati. Tuttavia, è indubbiamente attraverso le *performing arts* che diventa possibile stimolare più di qualsiasi altro canale il pensiero divergente, poiché favoriscono situazioni ricche di stimoli di natura diversa, a cominciare da quelli emotivi, che facendo leva sulla propria memoria esperienziale riescono a dare vita a qualcosa di inconsueto. La creatività nella pratica teatrale la si individua nell'uso degli spazi, dei tempi, nei rapporti interpersonali, nell'utilizzo del testo scritto che più che mai consente di variare intonazioni, volumi, espressioni ecc. La tecnica dell'improvvisazione, elemento essenziale dell'esperienza teatrale, più delle altre, permette alla persona-personaggio di sperimentare situazioni, modi di essere, modalità di vedere le cose e concepire il mondo, di scoprire schemi alternativi per affrontare la realtà, pur rimanendo protetto da una “maschera”.

In tal senso, il teatro è in grado di aiutare i futuri cittadini del domani a sviluppare competenze creative, attingendo dai propri talenti, spesso soffocati dal sistema della scuola

²³ La biomeccanica fu inventata da il regista russo Mejerchol'd, il quale, indagando i principi delle azioni fisiche e del movimento dell'attore in scena, predispose un rigido *training* volto ad una perfetta conoscenza del proprio corpo e dei gesti che si compiono, al fine di riuscire ad utilizzare correttamente tutti i mezzi espressivi organicamente a disposizione.

contemporanea, per riuscire a far fronte alle sfide a cui ci troviamo e sempre più ci troveremo davanti (Robinson, 2015, p.19). Attraverso la sperimentazione artistica è quindi possibile sopperire alla didattica tradizionale, spesso orientata all'affievolimento di passioni, interessi e ragionamento critico. Al contrario, promuovere una didattica comunicativa, cooperativa, orientata alla risoluzione dei problemi e alla promozione di rapporti interpersonali di qualità, in cui tutti i soggetti trovano uno spazio per esprimersi, rappresenta la caratteristica naturale del fare teatro.

Alla luce dello scenario sinora dipinto risulta quanto mai cruciale la figura dell'educatore, del docente, dell'esperto teatrale, perché cariche di finalità educative e non ancorate a dimensioni ludiche, spesso fini a se stesse. Non è possibile stimolare la creatività negli altri se gli educatori per primi non si accostano alla professione, alle sfide insite in essa, ai problemi e alle domande che quotidianamente si presentano, analizzando le differenti specificità e ricorrendo alla propria creatività (Noddings, 2013). Proprio in virtù di questo, la dimensione creativa può configurarsi come una chiave di volta nell'educazione moderna, in quanto porterebbe benefici a tutti gli attori del processo educativo-formativo che, partendo da un pretesto, i linguaggi artistici, riuscirebbero a perseguire al meglio i bisogni apprenditivi del terzo millennio. Secondo tale concezione, quindi, il teatro è candidato a diventare il dispositivo formativo per eccellenza in grado di concorrere al continuo cambiamento che caratterizza la società contemporanea, alla riflessione critica necessaria per analizzare la realtà, ma anche di fornire quella cassetta degli attrezzi alla persona, indispensabile per assumere ruoli differenti all'interno di qualsiasi contesto e gestire la complessità del cambiamento.

3.2 Il teatro nella scuola

Il mondo del teatro si incontra sovente con quello dell'educazione attraverso i numerosi corsi/laboratori presenti in tutte le scuole di ogni ordine e grado, volti alla spettacolarizzazione (Gisotti, 2004, p.13) mediante una *performance* conclusiva, che nella maggior parte dei casi viene allestita per mostrare ai genitori le "abilità" dei propri figli, spesso impauriti nell'affrontare il palcoscenico, dovendosi esibire davanti a degli sconosciuti. Purtroppo, viene spesso privilegiata la fascinazione estetica (Pecini, 2015, p.41) anziché il potenziale educativo dell'esperienza, a discapito dal fare appassionare i discenti al mondo del teatro. Il fare teatro

rimanda alla comunicazione, alla narrazione, alla relazione con gli altri, alla sperimentazione, al momento ludico del gioco, quale strumento privilegiato di conoscenza primaria, che non deve essere finalizzato necessariamente ad una rappresentazione davanti ad un pubblico. Proprio nell'aspetto ludico del fare teatro a scuola e, più in generale, nei contesti educativi, è sotteso un potenziale enorme per la creazione di appartenenza al gruppo, muovendo capacità individuali al servizio di una finalità comune, perché il gioco, quando è condiviso, aiuta e facilita la relazione tra i partecipanti.

In una società in cui le tecnologie proiettano la persona sempre più verso mondi virtuali, il fare ed il fruire teatro può significare un ritorno all'infanzia nelle sue caratteristiche più intime. Mediante il teatro, il bisogno che il bambino ha nei primi anni di vita di esprimersi, farsi sentire, vedere e capire, può essere riproposto e rivissuto mediante linguaggi differenti, fatti di voci, corpi, immagini, storie, creando un mondo comune, condiviso da tutti i partecipanti e protetto dal gruppo stesso.

In Italia, il mondo dell'educazione ingloba il teatro nei suoi campi di interesse numerosi secoli orsono. L'esempio maggiormente eclatante è senza dubbio quello della Compagnia di Gesù che, a partire dal sesto secolo a.C., inserì il teatro nel curriculum formativo dei suoi istituti. Il teatro, per i gesuiti rappresentava una disciplina dell'anima e del corpo, un esemplare strumento pedagogico per plasmare l'allievo, fatto a immagine e somiglianza di Dio, uno spazio educativo privilegiato in cui forgiare il buon gesuita (D'Amante, 2013). Solo per citare alcuni altri esempi di teatro in educazione esorditi in Italia, si pensi alla *Scuola giocosa* di Vittorio da Feltre e agli *Oratori* di San Filippo Neri, che da sempre hanno inglobato le arti nel mondo dell'educazione. La storia del teatro in ambito educativo ha dunque radici molto lontane, che testimoniamo come la fruizione e la pratica teatrale possano contribuire fortemente allo sviluppo di numerose abilità e competenze, come ad esempio quelle intellettive e critiche, quelle volte all'arricchimento e all'educazione delle emozioni, alla promozione della creatività e dell'interazione sociale.

È, tuttavia, durante la seconda metà del '900 che il teatro divenne una prassi consolidata a livello scolastico²⁴, facendo fiorire quello che viene tuttora definito teatro didattico, quale spazio finalizzato all'apprendimento, che trae i suoi contenuti ed obiettivi all'interno dei programmi scolastici. Prima di affrontare questo argomento è indispensabile considerare il fatto che, durante il secolo appena trascorso, consistenti furono le rivoluzioni all'interno del mondo del teatro, forti

²⁴ Perissinotto (2001) propone un'interessante analisi del teatro come strumento educativo e formativo, mettendo in luce la situazione paradossale venutasi a creare nell'ultimo decennio del '900 in Italia, in cui, parallelamente al periodo di profonda crisi che attraversava il teatro professionale, si contrapponeva un incremento di sperimentazioni in ambito teatrale-pedagogico.

sostenitrici del cambiamento del concetto di fruizione dello spettacolo, così come del ruolo della riscoperta del corpo e delle tecniche recitative. Nel corso del '900, vennero sempre più proposte sperimentazioni che videro lo spettatore essere il vero protagonista della scena e che aboliscono la cosiddetta quarta parete, ovvero il muro immaginario che divide l'attore dal pubblico, ideando rappresentazioni provocatrici e "traumatiche"²⁵, come nel caso di Antonin Artaud, vera figura di spicco del teatro contemporaneo novecentesco, comprensive di tutte le forme di linguaggio in un'ottica paritetica, fondendo cioè parole, gesti, luci, movimento. Da questo momento la rappresentazione non ebbe più bisogno necessariamente del luogo per antonomasia deputato ad essa, ma si cominciò a fare teatro ovunque: per le strade, nei parchi, nei capannoni abbandonati, nelle scuole. Il corpo dell'attore assunse un ruolo centrale nel lavoro teatrale, quale mezzo fondamentale d'espressione, non più puramente di natura verbale e declamatoria (Oliva, 2009, p.29). Infine, ma non per ultimo, va ricordato che la vera e propria rivoluzione che caratterizzò il mondo del teatro nel '900 fu la riscoperta della centralità del lavoro dell'attore, anche e soprattutto attraverso l'uso del corpo quale mezzo di espressione, che può essere trovata analogamente anche nel mondo dell'educazione, in cui il corpo ha progressivamente rappresentato il mezzo attraverso cui comprendere il mondo (D'Ambrosio, 2015), primo fra tutti grazie a John Dewey.

Come ricordano le *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali* pubblicate dal MIUR, il teatro a scuola assume principalmente due forme: la visione di spettacoli teatrali e le attività laboratoriali. Tutte le scuole, come testimoniano i piani dell'offerta formativa, in collaborazione con i teatri locali e le compagnie di teatro per ragazzi, offrono ai propri studenti molteplici opportunità di fruizione di spettacoli lungo il corso dell'anno scolastico. Basta fare una semplice ricerca utilizzando il web per accorgersi di quanto sia vasto l'universo del teatro ragazzi: ci si immerge direttamente in un panorama ricco di rassegne teatrali, comprensive di spettacoli mirati al *target* della prima infanzia, spesso accompagnati da momenti di preparazione alla fruizione della rappresentazione. Risulta infatti fondamentale preparare i giovani spettatori alla visione di uno spettacolo teatrale, al fine di non lasciare tale esperienza ricca di valore formativo, una delle tante occasioni di intrattenimento possibili.

²⁵ Secondo Antonin Artaud la rappresentazione teatrale doveva produrre nello spettatore una sorta di provocazione, un trauma, aldilà del testo scritto e del tradizionale dialogo tra gli attori. Il testo non è più concepito come un tiranno che guida la rappresentazione, in quanto diventa un elemento secondario rispetto agli altri e ai differenti linguaggi di cui l'attore può servirsi.

Per approfondire l'argomento si consiglia la lettura di una delle maggiori opere del regista, *Il teatro e il suo doppio*, riportata nei riferimenti bibliografici.

Attività analoghe vengono organizzate anche per promuovere la musica colta occidentale, creando appositi momenti di formazione e preparazione alla visione dell'opera lirica, interamente dedicati a docenti e giovani studenti. L'occasione della fruizione di uno spettacolo racchiude in sé una molteplicità di implicazioni didattiche, come l'attivazione di processi simbolici, l'arricchimento delle capacità creative ed interpretative, la conoscenza del patrimonio artistico-culturale e necessita a tal fine, di prerequisiti sui quali i docenti devono intervenire, quali ad esempio l'educazione all'ascolto attivo (MIUR, 2016).

Un fiore all'occhiello nell'ambito del teatro ragazzi è senza dubbio il Teatro delle Briciole, che da quasi quarant'anni appare essere un vero e proprio *leader* in Italia, ma molto conosciuto anche nel resto d'Europa, per quanto concerne il teatro di ricerca e il teatro per l'infanzia. I fattori principali che ruotano intorno a questa idea di teatro sono il linguaggio non verbale, il coinvolgimento del pubblico, gli oggetti, la musica, che portano ad oltrepassare il concetto di spettacolo, per giungere a quello di incontro, basato sulla relazione umana, sulla scoperta dell'arte e del mondo. Il teatro viene dunque inteso come una fusione tra contesto, lingua, linguaggi e relazioni interpersonali.

Un altro modo di esperire il linguaggio teatrale in ambito scolastico è mediante la tradizionale formula del laboratorio, spesso tenuto da un esperto del settore esterno alla scuola, in cui gli studenti possono sperimentare tecniche e metodi della pratica teatrale. Il laboratorio si configura come un ambiente protetto, attento al processo che il discente compie, più che al prodotto, mediante un percorso di sperimentazione ed esplorazione di altre realtà. L'importanza della metodologia laboratoriale attraverso i linguaggi artistici, tuttavia, meritando una riflessione più approfondita, verrà analizzata nel successivo paragrafo.

Un primo approccio al linguaggio teatrale, molto simile al gioco e, di conseguenza, largamente impiegato nei contesti educativi rivolti alla prima infanzia, è il gioco drammatico, definito da Oliva (1999, p.58) come un'attività di gruppo o una creazione individuale caratterizzata da regole precise, all'interno delle quali primeggia l'accettazione degli altri individui e la cooperazione dei diversi elementi che costituiscono il gruppo. Sin dai primi anni di vita, infatti, i bambini sono predisposti naturalmente al gioco, tema molto caro a psicologi e pedagogisti, attraverso il quale sperimentano il proprio essere nel mondo. Ecco dunque, che il teatro può assumere la forma di gioco drammatico ovvero di gioco particolarmente strutturato. A differenza del fare teatro, il gioco drammatico prevede molta improvvisazione, parti scelte dai partecipanti, una creazione ripetuta di situazioni. Contrariamente al gioco, in cui l'*altro* diventa un elemento, un oggetto, nel gioco drammatico il bambino recita se stesso, pur rimanendo

consapevole di stare giocando attraverso l'altro e per l'altro, in quanto bisognoso di essere riconosciuto.

Fare teatro con gli adolescenti, così come con gli adulti, consente di recuperare la dimensione ludica dell'educazione, sottolineando l'importanza di un ritorno al gioco come elemento alla base dello sviluppo cognitivo e della personalità, per la narrazione e l'interpretazione della realtà. L'utilizzo delle tecniche teatrali promuove altresì la costruzione attiva del sapere, la rappresentazione di contesti e di situazioni autentiche che spesso nell'aula scolastica è impossibile ricreare, fornendo agli apprendenti gli stimoli ideali per poter perseguire gli obiettivi educativi. A tal proposito va sottolineato come l'attività teatrale chiami in causa una dimensione insita in ognuno di noi, quella dell'immaginario. Situazioni, *input*, musiche, idee e pensieri rappresentano solo alcuni degli stimoli dai quali è possibile creare una realtà diversa, che ha origine appunto nell'immaginario. Tale paradigma rappresenta quello che Winnicott (2005) definisce spazio intermedio, ovvero uno spazio protetto in cui le persone possono essere se stesse con piena libertà di espressione, ma che permette loro di essere anche altro, in una dimensione del "come se", attraverso l'esplorazione del proprio immaginario, in un rapporto duale, che mette in continua relazione il Sé con l'ambiente circostante. Nello spazio in cui si organizza il laboratorio, aula o altro ambiente che sia, vanno a coincidere due realtà contemporaneamente: quella concreta e quella immaginaria. La realtà immaginaria, pur possedendo le caratteristiche della scena reale, materializza la dimensione simbolica della vita concreta, andandone a creare un'altra basata sulle relazioni tra personaggi/partecipanti, ottenendo così una pluridimensionalità del campo espressivo.

In ambito formativo, le esperienze a carattere teatrale vengono identificate con il concetto di animazione teatrale, ovvero quello spazio progettuale all'interno del quale vengono impiegate le tecniche teatrali, necessarie per attivare percorsi di ricerca inerente l'ambito espressivo, in particolar modo legati alle esigenze e alle capacità del soggetto (Perissinotto, 2004, p.29). Mediante l'animazione teatrale, le persone, identificate con il concetto di gruppo, possono sperimentare linguaggi e modi di essere, narrare e narrarsi, scoprire i propri punti di forza e le proprie debolezze, mettersi in gioco pur rimanendo in un ambiente protetto, conoscere ed entrare in relazione con gli altri partecipanti, mettersi nei panni dell'altro, collaborare ad un progetto comune. Appaiono dunque molteplici le possibilità che la pratica teatrale fornisce al mondo dell'educazione e della formazione.

3.3 Il laboratorio teatrale

Il ruolo che oggi svolge il teatro all'interno del mondo dell'istruzione è di tipo funzionalista, in quanto è chiamato a rispondere ai saperi fondamentali: il sapere, il saper fare e il saper essere. La pratica, così come la fruizione teatrale concorre allo sviluppo e al rinforzo delle capacità critiche ed intellettive, alla promozione di situazioni interazionali e collaborative che stimolano il bisogno espressivo di ciascun soggetto in formazione. Proprio a tal fine, sempre maggiori sono le occasioni che gli istituti scolastici realizzano all'interno dei propri spazi in forma di laboratorio, condotti da esperti del settore, molto spesso esterni al corpo docente²⁶, in cui gli studenti hanno l'occasione di esperire in prima persona metodi e tecniche proprie del lavoro teatrale.

Il termine laboratorio, derivato dal latino *laborare*, che nell'accezione odierna identifica lo spazio in cui avviene la sperimentazione scientifica, nel Medioevo indicava il luogo deputato allo svolgimento delle attività artigianali. Proprio in virtù di questo doppio valore risulta più comprensibile osservare i laboratori didattici, ampiamente diffusi in Italia a partire dagli anni '60/70 del Novecento, che fondono la teoria con la pratica e che vedono lo studente parte attiva del processo di apprendimento-insegnamento, il quale opera e sperimenta in maniera creativa (De Bartolomeis, 1978). In tal senso, il laboratorio si configura come un'officina in continua ricerca e problematizzazione, basata su ciò che Dewey definisce *learning by doing*, lontana dalle logiche tradizionali della trasmissione del sapere. Allo stesso tempo, il laboratorio interviene anche sulle dinamiche relazionali, in quanto viene organizzato attraverso il lavoro di gruppo, che a sua volta enfatizza la componente affettiva, così come quella emotiva del processo di apprendimento. Se è vero che uno dei compiti più importanti della scuola è quello di favorire le dinamiche interpersonali, caratterizzate da un clima socioaffettivo e relazionale positivo, come ricorda Frabboni (2006, p.54), una delle strategie maggiormente idonee è la realizzazione di programmi *colorati di estetico* all'interno dei laboratori, che più di ogni altra metodologia stimolano la creatività nei discenti, poiché utilizzano differenti linguaggi, non per ultimi quelli artistici.

²⁶ A tal proposito, l'indagine condotta da IRRE Lombardia mette in evidenza come i laboratori teatrali organizzati negli istituti scolastici vengono condotti dai singoli docenti oppure dagli operatori teatrali esterni alla scuola. Secondo gli autori dello studio, appare fondamentale la centralità di entrambe le figure: qualora l'insegnante non avesse le competenze per condurre l'esperienza, in un'ottica di lavoro collaborativo ed integrato, l'uno non si sostituisce all'altro, ma lo affianca e partecipa attivamente alla realizzazione del progetto comune (Di Rago, 2008).

Proprio secondo tali considerazioni nasce il laboratorio teatrale, quale scoperta e sviluppo della creatività negli attori professionisti e recepito conseguentemente anche in ambito educativo, promuovendo in primo luogo la socializzazione. All'interno del laboratorio vengono messe in discussione le convenzioni che regolano le esperienze comunicative, gli schemi di relazione interpersonale, così come l'uso del corpo e della sfera cognitiva (Oliva, 2005, p.237). Come sottolinea Oliva, il conduttore di tale esperienza si prefigge una duplice finalità, in quanto da una parte concorrere alla formazione globale della persona, dall'altra promuove l'acquisizione di competenze artistiche, poiché la valenza formativa della pratica teatrale è caratterizzata da una reciprocità di queste due componenti (Oliva, 1999, p.20). L'esperienza teatrale, in tal senso, si fonda su tre livelli differenti, quello individuale, in cui la persona si confronta con un pubblico, quello relazionale, dove interagisce con gli altri sulla scena e quello gruppal, in cui sperimenta un'avventura con il gruppo. Infatti, esperire il linguaggio teatrale permette di servirsi delle abilità apprese nella quotidianità, allenare le competenze emotive, ma anche la precisione ed il controllo di sé.

Oltre ai numerosi benefici intuitivamente identificabili, esiste una giustificazione antropologica nella sperimentazione del linguaggio teatrale attraverso il laboratorio, in quanto facilita la visione del mondo e della società attraverso la messa in scena, promuove la formazione olistica della persona fornendo solide basi sulle quali basare la capacità di pensare in maniera critica (Oliva, 2009). In altri termini, attraverso il teatro è possibile oltrepassare i confini tra le diverse discipline, arrivando a concepire l'apprendimento strettamente collegato all'educazione integrale della persona, riuscendo ad unire i diversi saperi con le esigenze, le competenze e le aspettative di ogni singolo allievo. Fare teatro, infatti, significa utilizzare abilità cognitive, emotive, affettive, che si ripercuotono in primo luogo sul clima di classe e sulle relazioni tra i vari attori implicati nel processo educativo.

Il lavoro teatrale si fonda su metodologie didattiche ben precise che abbracciano i capisaldi della pedagogia contemporanea: l'attivismo pedagogico, le intelligenze multiple, l'apprendimento per scoperta e quello cooperativo, l'educazione emotiva. Secondo tale prospettiva, l'educazione teatrale considera il discente l'attore principale del processo educativo, che attraverso l'uso di molteplici canali, nel rispetto dei suoi tempi e modi di apprendere, costruisce autonomamente il proprio sapere.

All'interno del laboratorio di teatro viene posto l'accento anche su un ulteriore aspetto fondamentale, troppo spesso trascurato dal sistema di istruzione italiano, l'educazione all'ascolto. Abitualmente si parla di educazione del discente all'ascolto, manifestando il

pregiudizio che sia compito unicamente dello studente quello di ascoltare (le parole pronunciate dal docente), perpetuando in questo modo un processo linguistico di tipo unidirezionale. Educare all'ascolto, attività alla base anche del mestiere dell'attore, non può essere considerato un momento privilegiato del processo di apprendimento-insegnamento, ma deve rappresentare un reale strumento formativo, in grado di prevenire conflitti, stimolare le intelligenze, migliorare la relazione e la comunicazione interpersonale (De Angelis, 2013, p.95).

Il laboratorio teatrale ha superato l'approccio arcaico al teatro che prevedeva la semplice visione di uno spettacolo e conseguentemente anche la separazione tra attore e pubblico; al contrario ha enfatizzato la dimensione del fare, la sperimentazione, la cooperazione nella creazione di un prodotto condiviso, in cui solidarietà e responsabilità si configurano come due componenti caratteristiche (Gisotti, 2004, p.39). Il modello sul quale si fonda questa metodologia, infatti, è quello della scuola dei laboratori del celebre regista polacco Jerzy Grotowski, in cui viene enfatizzata la centralità della componente grupppale, al fine di dare significatività all'esperienza educativa. Secondo tale visione, il testo non rappresenta un elemento fondamentale nel lavoro teatrale, in quanto appare estremamente più efficace stimolare l'improvvisazione, tecnica basata sull'uso di molteplici tipologie di linguaggio, che offre agli studenti continui stimoli da rivivere spontaneamente in un'azione dialogica. L'improvvisazione rifiuta il testo da imparare a memoria, al fine di realizzarne uno nuovo in risposta a tutti gli input linguistici e situazionali che permettono, sul piano didattico, di riuscire a lavorare anche sulla lingua, da un punto di vista formale, oltre che uditivo.

Pianificare un laboratorio teatrale significa fondere il linguaggio verbale con quello gestuale, pittorico, musicale. Proprio quest'ultimo può rivelarsi assai utile, in quanto

... segna fortemente la qualità dell'esperienza teatrale e la messa in scena anche sul piano emotivo e psicologico. Il linguaggio musicale è sempre particolarmente vicino alle esperienze dei più giovani e nel laboratorio teatrale svolge una funzione assai sensibile e ricettiva nei confronti dell'azione che si sviluppa. È imparare il narrare attraverso la musica, imparare a riconoscere e ad utilizzare con consapevolezza i mondi che emergono dal brano musicale (Gisotti, 2004, p.34).

3.4 Il *drama*

In aggiunta agli aspetti sinora illustrati, è possibile delineare un singolare filone di ricerca, che vede le tecniche teatrali protagoniste della didattica a scuola. Non ci si limita più a considerare il linguaggio teatrale nell'ottica della fruizione dello spettacolo, né tantomeno del laboratorio per la messa in scena di un testo; si comincia ad usare la pratica teatrale, con le sue tecniche e le sue metodologie, a servizio dell'insegnamento curricolare delle diverse discipline. Se si pensa al binomio teatro-educazione, già nell'antica Grecia il sistema educativo era improntato in ampia parte sui giochi fisici e sulle arti, linguaggi teatrali *in primis*, attraverso i quali venivano valorizzate opere letterarie e componimenti poetici. È tuttavia nel corso del ventesimo secolo che una nuova concezione della teatralità assunse una funzione di rilievo nel mondo dell'educazione, soprattutto in Inghilterra, che, lontana da una visione utilitaristica del linguaggio teatrale, analizzò il suo alto potenziale all'interno dei processi di apprendimento. Proprio nel Regno Unito, a partire dalla metà del '900, si accese un fervente dibattito che vide contrapporsi da un lato i sostenitori del *drama in education* e dall'altro quelli del *theatre in education* (Tschurtschenthaler, 2013, p.20). L'importanza della pedagogia drammatica in Inghilterra ha visto i suoi albori durante quella che può essere definita una vera e propria rivoluzione copernicana nel mondo dell'educazione, il movimento dell'educazione nuova (Goussot, 2014), che si discostava dal concetto tradizionale di statica e impersonale trasmissione del sapere, abbracciando bensì concetti più ampi, come quelli di puerocentrismo educativo, individualizzazione dei processi di apprendimento e insegnamento, metodologie didattiche attive.

Tra i pionieri anglosassoni dell'inizio del secolo scorso troviamo Harriet Finlay-Johnson, la quale sviluppò un curriculum scolastico *dramacentrico* (Johnson & O'Neill, 1991, p.7), in cui tutte le materie affrontavano contenuti attraverso il linguaggio teatrale. Concetti cardine per Johnson, come ad esempio l'importanza del processo di drammatizzazione rispetto al prodotto finale, le attività di libera improvvisazione e l'irrilevanza della rappresentazione davanti ad un pubblico, vengono ripresi tutt'oggi da molteplici pedagogisti teatrali.

A partire dagli anni '50, figure di spicco quali Peter Slade e Brian Way gettarono le basi del *drama* in educazione, influenzando progressivamente sempre più docenti di tutti i territori anglofoni. Con tale termine si intende distinguere uno specifico metodo, in cui gli studenti immaginano ruoli, situazioni e imparano ad affrontare problemi, eventi e relazioni. Peter Slade (1966), in questo periodo, riconobbe il potere educativo e terapeutico del *drama* e della

recitazione (*dramatic play*) per lo sviluppo della concentrazione nel discente e della fiducia in se stesso, schierandosi costantemente a favore del *drama* orientato al processo piuttosto che al prodotto, in quanto, secondo lui, i bambini improvvisano spontaneamente situazioni senza avere bisogno di un pubblico che apprezzi la loro *performance*. Durante la seconda metà del '900, il mondo anglosassone propose l'utilizzo delle tecniche teatrali volte allo sviluppo di molteplici componenti della persona, tra cui la dimensione creativa ed il potenziale individuale.

Il metodo di Slade venne criticato, in quanto poco strutturato e giudicato una mera raccolta di esercizi senza forma, né contenuto. Brian Way (1967), invece, parlò di *creative drama* attraverso cui promuovere un apprendimento globale, soprattutto dello sviluppo della personalità dello studente, mediante specifiche attività da svolgere all'interno della normale lezione scolastica: giochi di interazione, divertimento, riscaldamento ecc.

Un'altra figura rilevante fu quella di Betty Jane Wagner (1976) che contribuì ad esplicitare al mondo pedagogico le possibilità creative, cognitive, emozionali, sociali, estetiche e motorie del *drama*. Wagner sostenne che la didattica attraverso il *drama* usa gli elementi del linguaggio teatrale, ma a differenza del teatro, in cui tutto è forzato e programmato, in modo da far gradire la *performance* al pubblico, il *drama* prevede che gli studenti si divertano a lavorare, poiché il processo di apprendimento è incentrato su di loro.

Come ricorda Piazzoli, nel mondo inglese si sviluppò durante gli anni '70 l'*educational drama*, che vide tra i pionieri Dorothy Heathcote, la quale cominciò ad utilizzare le tecniche teatrali per l'insegnamento della storia, della geografia e della lingua madre, riuscendo a coinvolgere e a far appassionare gli allievi attraverso il suo approccio pedagogico piuttosto rivoluzionario per l'epoca (Piazzoli, 2011).

Emerge a questo punto una questione centrale del dibattito: teatro e *drama* possono essere considerati la stessa cosa? Way, Heathcote, Maley e Duff, Schewe, solo per citare alcuni dei protagonisti internazionali del *drama* in educazione, differenziano questi due ambiti, che in Italia vengono spesso utilizzati come sinonimi e concetti intercambiabili. Se con il termine teatro viene identificata la *performance*, il *drama* contempla invece l'utilizzo del teatro, nella sua dimensione fisica, estetica, emozionale e cognitiva a fini didattici. L'impiego del *drama* nella didattica disciplinare, consente di sviluppare competenze durante e dopo il suo impiego, mediante differenti metodologie, quali il *learning by doing*, le attività di riflessione e di metacognizione.

Al fine di comprendere meglio tale scenario, appare quanto mai fondamentale riprendere la teorizzazione fatta da Heathcote che ha enfatizzato il ruolo del *drama* come mezzo per veicolare contenuti e realizzare un'esperienza di gruppo. Il suo metodo si fonda sull'assunto

secondo il quale, attraverso il gioco i bambini possono creare spontaneamente delle situazioni di apprendimento all'interno della classe (Wagner, 1976). In tale situazione, ciascun bambino è parte attiva dell'attività sia in qualità di personaggio che di individuo che agisce, inventa e improvvisa l'azione drammatica senza la presenza di un pubblico. Il docente è coinvolto nell'azione drammatica, interviene nel processo di apprendimento-insegnamento all'interno di un "ruolo drammatico" o rimane nel proprio "ruolo" di insegnante, modificando, di conseguenza, il rapporto con i discenti, perché in prima persona condivide l'esperienza con loro ed in questo modo favorisce la partecipazione attiva e l'apprendimento attraverso l'esperienza.

Tra i vantaggi più significativi del *drama* in educazione troviamo l'incoraggiamento a comunicare e ad esprimersi, usando non soltanto il linguaggio verbale, che a volte può risultare limitato, ma anche quello non verbale, il movimento e le espressioni facciali (Phillips, 1999). Inoltre, impersonando un ruolo, i bambini possono evadere dalla propria identità e perdere le inibizioni per riuscire, ad esempio, a parlare una lingua differente da quella materna o per lavorare in gruppo. Il lavoro in gruppo infatti, è un elemento caratteristico del *drama*, gli studenti sono chiamati a prendere decisioni gruppali, ascoltare i compagni e valutare le diverse proposte emerse, grazie ai quali il *drama* riveste un ruolo educativo oltre che estetico, in quanto gli obiettivi vengono condivisi e negoziati, ricorrendo al pensiero divergente e mettendo in atto attività di *problem solving* (Fennessy, 2000). Va altresì messo in luce il ruolo dello studente, il quale può manifestare differenti reazioni verso le attività teatrali-drammatiche. Come mettono ben in luce Kao e O'Neill (1998, pp.111-112), esistono tre tipologie principali di discenti: quelli che reputano le attività drammatiche utili per svagarsi e un sistema legittimato per non fare lezione; quelli scettici in merito all'uso della metodologia e soprattutto ai benefici che possono trarne; quelli che non partecipano alle attività. Nonostante sia necessario contemplare tali variabili, è altrettanto importante rispettare i tempi anche degli studenti che manifestano atteggiamenti oppositivi, cercando di farli approcciare ed esperire le attività in maniera graduale, in quanto è proprio in seguito alla sperimentazione su se stessi che è possibile modificare le eventuali titubanze e preconcetti.

3.4.1 Teatro versus Drama

Pur considerando il teatro e il *drama* due validi strumenti a servizio dell'educazione e della formazione dell'individuo, quali sono le principali diversità dei due approcci? Il lungo dibattito che ha investito il mondo scientifico rispetto alla relazione teatro-*drama* ha visto una considerevole contrapposizione di opinioni e teorie differenti. Tuttavia, è altrettanto doveroso ricordare la posizione di David Hornbrook (1991), fermo sostenitore di una sostanziale uguaglianza concettuale tra i due termini. L'opinione più condivisa, invece, prendendo ad esempio quella di Geoff Gillham (1991), vede un accostamento del teatro alla *performance* e alla qualità della stessa, mentre il *drama* viene associato alla qualità interna delle attività svolte; in altre parole, in questo secondo caso, si privilegia un utilizzo delle caratteristiche proprie del linguaggio teatrale perseguendo altre finalità.

Lo schema sotto riportato (Fig.5) mette in evidenza le basilari differenze tra l'approccio teatrale e quello drammatico, che si concretizzano principalmente in un cambio di prospettiva in merito ad alcuni elementi, quali il *focus*, gli obiettivi, gli scopi, il procedimento e le tecniche utilizzate (Sambanis, 2013, p.117).

Teatro	<i>Drama</i>
Focus sul prodotto: la rappresentazione teatrale.	Focus sul processo.
Orientato verso il pubblico, fruitore della <i>performance</i> .	Orientato sullo studente che agisce ed apprende.
Lo scopo è rappresentato dallo spettacolo finale.	Gli scopi sono dinamici e prevedono un tipo di apprendimento attraverso la stimolazione di una molteplicità di canali sensoriali e mediante attività di interpretazione, di drammatizzazione, di sperimentazione, di riflessione e di <i>feedback</i> .
Le attività prevedono la scelta di un testo, la suddivisione in ruoli, le prove, la preparazione di scenografie e costumi,	Le attività riguardano l'improvvisazione, il <i>role play</i> , il mimo ed altre tecniche teatrali seguite da <i>feedback</i> e momenti di

la rappresentazione finale.	condivisione dell'esperienza.
-----------------------------	-------------------------------

Fig.5 Le differenze fra teatro e drama

Il teatro è orientato alla rappresentazione finale di un testo e proprio tale fattore può rappresentare un incoraggiamento per il gruppo a portare avanti un lavoro per un tempo definito e concorrere al perseguimento di obiettivi comuni. Come ricorda Buccolo (2012, pp.73-74), parlando dell'importanza della componente gruppale all'interno dei processi teatrali,

è infatti opinione di molti operatori del settore che ciò che conta di più sia, per l'appunto, l'esperienza del gruppo nel presente, perché l'idea della rappresentazione evoca associazioni mentali di successo e produzione, mentre il processo drammatico creativo è sufficiente in sé e per sé e non c'è bisogno di arrivare ad un prodotto.

L'obiettivo della rappresentazione conclusiva consente a chi la crea di mettere in atto processi creativi che si riverberano sul pubblico, elemento essenziale del percorso teatrale. Al contrario, nel *drama* la rappresentazione diventa un elemento facoltativo rispetto all'esperienza teatrale. Il *drama*, inoltre, permette una modificazione del ruolo del docente, che non si limita a dettare perentoriamente contenuti disciplinari, bensì coordina le attività, aiuta gli studenti, osserva in silenzio, proprio come fa un regista con i suoi attori, facendo costruire autonomamente l'apprendimento, nel rispetto di tempi, ritmi e capacità di ognuno. Lavorare teatralmente e drammaticamente significa prevedere momenti di *feedback* che permettono ai discenti di poter esprimere la propria opinione riguardante i contenuti, le attività svolte, il docente, contribuendo attivamente al miglioramento del processo formativo. Infatti, attraverso attività di condivisione e di riflessione, in un'ottica metacognitiva, è possibile migliorare il clima di classe e intervenire su molteplici fattori psicologici che incidono sull'apprendimento (Borkowski & Muthikrishna, 2011).

4. DAL DRAMA ALLA DRAMMAPEDAGOGIA

Il seguente capitolo appare quanto mai necessario, al fine di delineare le prospettive didattiche del panorama sinora indagato sotto il profilo epistemologico, arrivando a concepire il linguaggio teatrale come una vera e propria risorsa per il docente. L'uso del *drama*, quale strategia presente nella cassetta degli attrezzi dell'esperto dei processi formativi, come si vedrà, non solo risulta sempre più sostenuto dalle pratiche operativo-riflessive degli insegnanti di ogni ordine e grado, ma annovera al contempo sempre più indagini in ambito scientifico, volte alla sua legittimazione e validazione.

A partire dagli '50 del secolo scorso, il *drama in education* inglese ha direzionato il focus dalla *performance* verso gli elementi prettamente esperienziali della metodologia, relativi al processo di crescita della persona. In altre parole, la rappresentazione teatrale appariva secondaria, in quanto i soggetti in formazione potevano trarre altrettanto, per non dire maggiore vantaggio dall'esperienza teatrale, riuscendo a concorrere ad una crescita personale e acquisire parimenti contenuti propri dei curricula scolastici. Fondamentale fu l'apporto teorico di Piaget (1952), che descrivendo le teorie dello sviluppo, pose l'accento proprio sull'importanza della parola, dell'interazione e del pensiero nei processi di apprendimento, concetti cardine altresì nella visione del processo teatrale di Slade, quale processo esperienziale. Tali presupposti trovarono nel pensiero di Heathcote sorprendenti conferme pratiche: l'educazione attraverso il *drama* favorisce la comprensione e l'apprendimento più approfondito dei contenuti, l'espressione e la presentazione di concetti, oltre che aumentare il coinvolgimento attivo e la motivazione nei discenti (Bolton, 2003).

Le premesse pionieristiche sopracitate portarono il *drama* a varcare l'ingresso dei percorsi di formazione per i docenti in tutto il Regno Unito. Nel 1990, in seguito ad un rapporto sui processi di insegnamento-apprendimento condotto dall'*Inspectorate of Education*, che confermò nuovamente la valenza del mezzo drammatico, si decise di elaborare delle proposte da inserire all'interno dei curricula delle singole discipline, per l'utilizzo del *drama* come specifica metodologia. Fu così che, a partire dal 1999, i programmi scolastici inglesi inclusero tale metodologia per la promozione delle abilità orali e di ascolto, anche mediante l'ausilio di materiali appositamente ideati all'interno delle scuole (Clipson-Boyles, 2012).

4.1 Il *drama* come risorsa didattica

In seguito all'interesse mostrato dai paesi anglosassoni verso l'utilizzo del linguaggio teatrale, sempre più ricercatori, in particolar modo quelli anglofoni e germanici, hanno spostato il focus di attenzione verso questo filone d'indagine, soprattutto per quanto concerne l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere. Al contempo, negli ultimi venti anni è cresciuto anche il numero di conferenze, workshop, riviste specializzate, pubblicazioni, così come delle risorse didattiche presenti in rete (Belliveau & Kim, 2013) afferenti a questo settore.

Il *drama* rappresenta un facilitatore dell'apprendimento, poiché gli studenti diventano parte attiva, riuscendo ad interpretare ruoli differenti, affrontando situazioni da molteplici prospettive all'interno di contesti che si permeano di significatività. Impersonare ruoli e recitare aiuta ad aumentare la sicurezza in se stessi, in quanto accanto all'aspetto prettamente performativo dell'esperienza, risulta altrettanto fondamentale quello collaborativo (Almond, 2005, p.10). Attraverso il gruppo, infatti, è possibile creare un clima di apprendimento protetto, privo di inibizioni, in cui ci si sente sicuri di esprimersi, perché tutti condividono il medesimo obiettivo. Le attività consentono ai discenti di incarnare un tipo di apprendimento olistico: la recitazione può divenire un'esperienza viscerale, cognitiva ed emozionale che permette una reale acquisizione di contenuti, divenuti in tal modo maggiormente significativi e legati alla quotidianità.

Schewe (1993, p.94) propone un interessante modello, volto a configurare la valenza didattica del *drama*, così come è stata ideata dai pionieri Bolton e Heathcote, per incentivare differenti tipologie di apprendimento, principalmente tre, al centro delle quali risiede l'esperienza estetica (Fig.6).

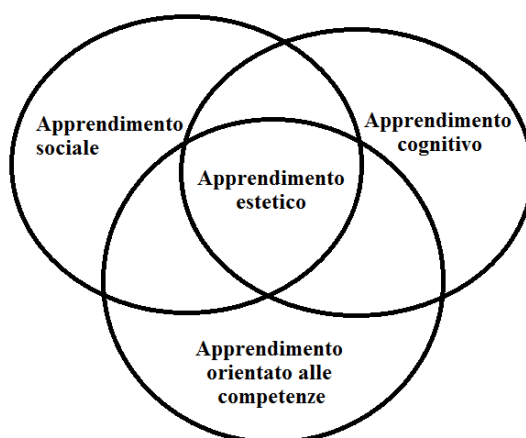


Fig.6 L'apprendimento mediante il *drama*

Innanzitutto, l'approccio drammatico promuove l'apprendimento sociale, proprio partendo dalle sue caratteristiche essenziali, l'interazione, la cooperazione e la relazione di aiuto all'interno di un gruppo. In secondo luogo, interviene sulla sfera cognitiva grazie ai continui stimoli che si presentano ai discenti, alla risoluzione di problemi, alla riflessione che accompagna l'intero processo. Strettamente collegato risulta, quindi, l'apprendimento orientato allo sviluppo di competenze, in quanto attraverso la sperimentazione diretta delle tecniche teatrali e drammatiche, il discente sviluppa abilità spendibili anche all'infuori della "scena". L'interrelazione di queste tre componenti permette di esplicitare il minimo comun denominatore, rappresentato dall'apprendimento estetico, il quale trasforma l'esperienza formativa in un percorso di acquisizione profonda di conoscenza (sapere) e competenza (saper fare), ricco di emozionalità e di significatività per il soggetto.

Utilizzare il *drama* nella didattica delle lingue straniere appare una pratica largamente diffusa, in quanto offre agli studenti la possibilità di usare la propria immaginazione per vivere e sperimentare la lingua, aumentare la fluenza e la competenza comunicativa (Cumico, 2005), inserire la lingua in un contesto reale fornendo in tal modo agli apprendenti esperienze di successo in situazioni di vita quotidiana, che fungono da palestra per esercitare l'interazione orale, fondamentale nelle situazioni extrascolastiche. Promuovere il linguaggio teatrale favorisce una comunicazione di tipo spontaneo, scarsamente praticabile durante la lezione frontale, necessaria al fine di acquisire una lingua e che promuova un uso efficace ed efficiente della stessa nella conversazione in un contesto sociale (Even, 2011). Le attività drammatiche consentono ai discenti di utilizzare un sistema di scelte comunicative, mediante le quali negoziare e scambiare informazioni e idee in un setting immaginario, ma al tempo stesso ancorato alla realtà. Parimenti, il *drama* è in grado di generare opportunità di utilizzo della lingua, sviluppando anche la competenza comunicativa interculturale, in termini di abilità di scoperta, maggiore apertura, curiosità, abilità di agire nelle e attraverso le interazioni (Byram, 1997). Numerose sono le indagini empiriche che hanno confermato i benefici della metodologia drammatica rivolta alla competenza interculturale in lingua straniera (Küppers, 2011). Sotto il profilo linguistico, inoltre, Dinapoli sostiene come il *drama* promuova negli apprendenti di una seconda lingua una comprensione più ampia ed empatica dei contenuti impliciti di un testo, grazie alla contestualizzata esposizione agli aspetti linguistici, creativi ed emozionali del discorso (Dinapoli, 2009).

Partendo dall'assunto vygostskijano secondo cui il linguaggio ed il contesto non possono venire separati e l'interazione gioca un ruolo importante nell'apprendimento linguistico,

mediante il *drama* è possibile creare un ambiente in cui la lingua sia presente, appresa e usata attraverso l'interazione situata in contesti sociali in maniera spontanea (Eun & Lim, 2009). La facilitazione dell'interazione, caratteristica delle attività drammatiche, permette di stimolare le abilità di collaborazione tra compagni per la costruzione dell'ambiente, la condivisione di esperienze differenti, la connessione della lingua con la letteratura e la cultura di riferimento (Hoecherl-Alden, 2006). Kao e O'Neill rappresentano due forti sostenitori di come il *drama* solleciti gli studenti a diventare parte attiva non solo nella lezione, ma persino nell'acquisizione della lingua e a riprendere la loro naturale inclinazione, quella di esseri partecipi nel processo di interazione e costruzione di scambi dialogici in classe (Willburn, 1992).

In letteratura, le implicazioni didattiche relative alla metodologia teatrale-drammatica hanno portato a tracciare molteplici similitudini tra la figura dell'insegnante e quella dell'attore (Almond, 2005). Entrambe, infatti, agiscono di fronte ad un pubblico al quale trasmettono dei concetti, delle idee, dei sentimenti e per farlo in maniera proficua devono essere accattivanti. Il docente di lingua straniera ha sempre cercato in qualche maniera di assumere le caratteristiche dell'attore (Plath, 2010), recitando per richiamare l'attenzione del suo uditorio e, proprio in tal senso, insieme ai suoi alunni ha da sempre *fatto teatro* durante la lezione di lingua (Schewe, 1993, p.119). Mutuando il pensiero di Tauber e Mester, il docente deve trasmettere entusiasmo mediante un uso consapevole della voce, del corpo, dello spazio, ma anche della dimensione affettiva, cercando di trasmettere sentimenti ed emozioni positive, in grado di creare un clima favorevole all'apprendimento (Tauber & Mester, 1994). Un uso efficace della voce e del corpo necessita di variazioni di intenzioni, intensità e soprattutto di naturalezza, che dovrebbero venire costantemente monitorati in termini di impatto sugli studenti. In modo particolare nella didattica della lingua straniera è più che mai importante l'uso del corpo, delle espressioni facciali e del contatto visivo, in quanto attraverso tali dimensioni è possibile sopperire all'eventuale incomprensione del messaggio verbale. Il mestiere dell'insegnante, così come quello dell'attore, è prettamente comunicativo, interattivo e performativo e proprio per questa ragione sarebbe quanto mai auspicabile intervenire durante la formazione iniziale e in itinere del corpo docente, al fine di far acquisire competenze performative, atte ad ampliare e consolidare la loro professionalità dal punto di vista comunicativo-interazionale (Schewe, 2011). In tal senso, intervenire sulla formazione e sull'aggiornamento del docente relativamente alle *performing arts*, secondo un'ottica di formazione integrata (Perissinotto, 2001), oltre che fornire un valido strumento di arricchimento metodologico, concede la possibilità di illuminare quegli aspetti

strutturali in grado di elevare qualitativamente la relazione educativa (Antonacci & Cappa, 2009), che altrimenti verrebbero considerati di secondaria importanza.

Un aspetto altrettanto rilevante è rappresentato dall'umore, inteso come elemento di aiuto per il docente e per i discenti, necessario al fine di ridurre l'ansia e la tensione e mantenere alto il grado di attenzione. A livello psicologico, infatti, l'*effetto di congruenza dell'umore* spiegherebbe come un contenuto caratterizzato da un'alta valenza emotiva venga appreso meglio quando esiste una corrispondenza tra il suo valore affettivo e l'umore dello studente, tale per cui, se è di buon umore, anche il materiale propostogli sarà connotato positivamente e quindi verrà appreso in maniera più efficace (Sambanis, 2013, p.33).

La copiosa letteratura esistente evidenzia come la metodologia drammatica e teatrale consenta agli studenti di assumere un ruolo attivo, trasformandosi da elaboratori passivi di informazioni a pensatori ed utilizzatori della LS, investigatori, costruttori di conoscenza. I discenti possono dunque lavorare autonomamente al soggetto e all'oggetto del processo di apprendimento, mediante esperienze, ricordi, comportamenti, valori, convinzioni, bisogni, sensazioni e fantasie, sperimentando il linguaggio verbale e quello non verbale. Attraverso il *drama* gli studenti sperimentano sempre ruoli diversi, che consentono loro di distanziarsi dalle proprie caratteristiche e dalla propria personalità, elementi vulnerabili soprattutto nell'età adolescenziale e riuscendo ad immedesimarsi secondo prospettive differenti. Assumendo dei ruoli, i discenti reagiscono e mettono in atto decisioni spontanee in maniera flessibile, al fine di risolvere il problema in modo creativo, compiendo delle vere e proprie sfide. Ciò si ripercuote anche sul piano linguistico, per cui le frequenti lacune lessicali, caratterizzate dalla necessità di utilizzo della parola che non si conosce o non si ricorda, non verranno colmate mediante l'uso della lingua madre, ma verranno cercati modi alternativi per esprimersi nella lingua target. Tali *situazioni di emergenza* (Tselikas, 1999) forniscono un'opportunità di cambiamento, di allenamento della competenza comunicativa anche ricorrendo all'improvvisazione, in cui i soggetti in formazione vengono stimolati in modo globale e non soltanto sul piano cognitivo.

4.2 Il drama nelle riviste specializzate

La ricerca del materiale bibliografico, necessario al fine di supportare scientificamente la valenza delle metodologie teatrali e drammatiche in ambito glottodidattico, ha previsto l'analisi

delle due riviste italiane dedicate all'insegnamento dell'italiano L2/LS e delle lingue straniere: LEND e SELM. Appare quanto mai necessario indagare tale settore anche attraverso le sopracitate pubblicazioni editoriali, in quanto, come è stato messo in luce, la letteratura scientifica italiana, al contrario di quella internazionale, non se ne è occupata, se non in modo poco approfondito e condiviso.

LEND (Lingua e Nuova Didattica) è un'associazione di docenti di lingue straniere e lingua italiana che, dagli anni '70 del secolo scorso, ha contribuito all'elaborazione e alla socializzazione di esperienze, proposte didattiche e formative attraverso conferenze, seminari, incontri e mediante due strumenti editoriali, una rivista e i *quaderni*. La rivista è bimensile e si compone di rendicontazioni di pratiche didattiche, momenti riflessivi ed epistemologici in riferimento all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue in Italia. I quaderni, pubblicati con l'Editore Carocci, al tempo stesso, costituiscono ulteriori strumenti per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti.

SELM (Scuola e Lingue Moderne) è una rivista trimestrale che si rivolge ai docenti di lingue straniere di tutti gli ordini e i gradi, al cui capo vi è l'Associazione professionale di docenti di lingue straniere italiana ANILS. Anche questo periodico si compone di saggi, recensioni, proposte atte a comunicare, discutere e socializzare esperienze, relativamente al settore della glottodidattica.

Per quanto riguarda la rivista LEND, i primi articoli che hanno indagato il ruolo del teatro e del *drama* risalgono all'anno 1993 con "La psychodramaturgie linguistique" di Sivestre (1993), il quale prende in esame una specifica metodologia per l'apprendimento delle lingue straniere ideata da Bernard Dufeu. Successivamente, è solo con Bünger, nel 1999, che si parla di *drammapedagogia*, un'ulteriore metodologia attinta dalla letteratura straniera. Tre anni più tardi, Long (2002) rendiconta un progetto condotto con una classe di adolescenti, in cui parla espressamente di *drama* utilizzato per aumentare la competenza orale.

Tra i numerosi articoli afferenti allo specifico ambito del teatro in educazione, quello di Nardi (2003) appare sicuramente di rilevante importanza, in quanto non si limita a descrivere il progetto messo in atto, bensì utilizza la metodologia della ricerca-azione per mettere in luce importanti fattori, quali il setting d'aula come cornice emotiva del processo di apprendimento, il ruolo dell'insegnante, il filtro emotivo, il movimento e la creatività.

È nuovamente Bünger, docente di lingua tedesca negli istituti superiori in Italia, la promotrice di ulteriori contributi volti all'approfondimento dell'approccio drammatico e degli elementi in esso implicati nel processo di apprendimento-insegnamento linguistico. L'autrice,

infatti, in aggiunta alla metodologia drammapedagogica, si concentra sull'importanza dell'ascolto e dei metodi più efficaci per svilupparlo (Bünger, 2004), oltre che sulle riflessioni teoriche in materia di neurodidattica delle lingue (Antoci & Bünger, 2015).

A differenza della prima rivista, gli articoli presenti su SELM si riferiscono espressamente al fare teatro in lingua straniera, ovvero al processo di messa in scena di un testo. I primi articoli risalgono al 2003, come quello di Ghidoni, il quale descrive un percorso in lingua inglese nella scuola primaria, in cui la *performance* viene contemplata come pretesto per promuovere la creatività, la fantasia ed il *cooperative learning* (Ghidoni, 2003).

Nell'articolo *Teatro, drammatizzazione e lingua straniera* (Fortunato, 2004), l'autore pone l'attenzione sulla differenza tra il termine teatro e quello di drammatizzazione, quali strumenti pedagogici creativi, che prevedono l'uso di tutte le facoltà umane, attivando un processo di apprendimento globale e concorrendo in particolar modo alla crescita emotiva del soggetto. È opinione dell'autore ritenere che la drammatizzazione sia quello specifico processo creativo che intercorre tra la preparazione e la messa in scena di uno spettacolo teatrale, che si avvale di tecniche teatrali e può avere come esito un prodotto teatrale. Allo stesso modo, nell'articolo di Beltrame (2010), si fa riferimento alla drammatizzazione, quale valida pratica attiva di apprendimento-insegnamento, in grado di coinvolgere e motivare gli studenti, favorire l'acquisizione di contenuti e conoscenze linguistiche, offrire al docente la possibilità di contemplare i diversi stili di apprendimento dei propri allievi. Tuttavia, appare piuttosto discordante l'opinione dell'autore rispetto a quanto riportato in letteratura, sostenendo che l'obiettivo della drammatizzazione è la creazione dello spettacolo finale.

Nonostante il grande interesse mostrato per questo ambito di ricerca a livello internazionale, come testimoniano le esperienze condivise scientificamente in ambito italiano relative all'analisi finora condotta, appare evidente come non vi sia un utilizzo particolarmente strutturato del *drama* all'interno della classe di lingua straniera, al contrario di quanto avviene all'estero (Even, 2008). Una caratteristica specifica della prassi glottodidattica sembra essere l'uso decontestualizzato della metodologia rispetto al curriculum di lingua straniera, di sovente limitato all'esecuzione di *role play* (Montesano, 2009) e alla memorizzazione di dialoghi poco accattivanti e inclini al linguaggio reale (Matthias, 2007). Come emerso dalla rivista *Scuola e Lingue Moderne*, inoltre, risulta abbastanza evidente un uso improprio del termine drammatizzazione. Appare quanto mai necessario riportare la definizione di Perissinotto, che distingue due accezioni principali di tale termine: da un lato la drammatizzazione rappresenta il

processo di scrittura e strutturazione di un testo (originariamente epico, letterario, storico) e di dialoghi accompagnati dalle dinamiche tra i personaggi che, mutuando le indicazioni ministeriali degli anni '80, risulta necessario al fine di mettere in scena il testo e recitarlo, sovrapponendo di fatto la drammatizzazione al teatro; parallelamente, attraverso tale espressione è possibile definire quel processo di invenzione di un testo ispiratore (attingendo anche da sonorità, colori, immagini) e di comunicazione immediata, che può portare a differenti forme di *performance* (Perissinotto, 2001).

4.3 Le tecniche teatrali e drammatiche ad utilizzo scolastico

Al fine di programmare un intervento secondo una prospettiva drammatico-teatrale all'interno della didattica curricolare, come ricorda Tselikas (1999, p.49), è necessario fare attenzione alla scelta di alcuni fattori, in grado di contraddistinguere elementi distintivi per quanto concerne la strutturazione e la flessibilità della proposta educativa. Innanzitutto, appare fondamentale prendere in considerazione le caratteristiche del gruppo (età, livello, provenienza, entità numerica) a cui viene indirizzato l'intervento e l'argomento centrale in base al quale esso si struttura. Come per qualsiasi altra progettazione afferente all'ambito educativo, è poi imprescindibile delineare obiettivi e finalità che si vogliono perseguire, in modo tale da poter pianificare le tecniche più efficaci da impiegare, che attingono dalla pratica attoriale e dagli strumenti necessari per la valutazione finale.

La copiosa letteratura inerente il teatro e il *drama* ad uso didattico, mette in luce una varietà di tecniche e attività che il docente o l'operatore teatrale può impiegare all'interno dei contesti educativi e formativi. Nei libri di testo per l'apprendimento delle lingue straniere viene fatto ampio uso di dialoghi, che fungono da *input* per l'introduzione dell'unità didattica, degli esercizi grammaticali, di lettura, ascolto e scrittura. Esistono poi altre attività comuni, come ad esempio il mimo, i giochi ruolo, le simulazioni, le drammatizzazioni di testi, nei quali è possibile individuare una serie di carenze sul piano pedagogico-didattico. Innanzitutto, spesso vengono richieste eccessive prestazioni agli studenti, non tenendo conto delle loro reali potenzialità e al tempo stesso non fornendo descrizioni precise in merito allo svolgimento delle attività. In secondo luogo, come peraltro emerge dalla bibliografia, l'insegnante non assume alcun ruolo, ma si limita a fornire la consegna rimanendo estraneo al processo (Schewe, 1993, p.150), quando

invece, proprio per le caratteristiche del *drama* sinora delineate, potrebbe “entrare in scena”, prendendo parte attivamente all’azione drammatica.

Alla luce di quanto finora esplicitato, vengono prese in rassegna alcune delle tecniche e delle attività drammatiche²⁷ più comunemente impiegate e che è possibile utilizzare all’interno della didattica disciplinare, al fine di colorare teatralmente il processo glottodidattico e che esulano dalla consueta messa in scena di un testo teatrale in lingua straniera.

Una prima tecnica sulla quale è utile porre l’attenzione è l’*improvvisazione*, che consente di creare situazioni reali o immaginarie mettendosi in gioco assumendo un ruolo. I soggetti in formazione possono simulare o reinventare la realtà, abbandonando i meccanismi di reazione, per poter sperimentare attivamente la relazione, il mondo linguistico e creare una libertà personale in cui giocare e produrre conoscenza in un ambiente protetto (Serafini & Zanardi, 2014). L’improvvisazione può assumere una duplice forma: spontanea o ricostruita. La prima tipologia prevede che gli studenti agiscano spontaneamente interpretando un ruolo, che deve essere coerentemente interpretato per tutta la durata dell’azione, cercando di stimolare la scoperta del proprio interlocutore anziché ignorarlo. L’improvvisazione ricostruita, invece, rappresenta uno sviluppo di quella spontanea e consente di tornare sull’improvvisazione fatta per poterla rivedere, modificare, ampliare o usare per la scrittura di un testo (Clipson-Boyles, 2012). Gli obiettivi glottodidattici di tale tecnica sono orientati al miglioramento della pronuncia, al rinforzo di un corretto uso delle strutture grammaticali, alla valorizzazione dell’impiego del lessico in lingua (Dundar, 2013, p.1426).

Il *role playing* è una tecnica ludiforme (Mian, 2013) coniata dallo psicologo Jacob Levi Moreno, in cui i partecipanti simulano un dialogo, partendo da alcune indicazioni circa i caratteri dei personaggi e dello scenario di riferimento, senza avere un copione con delle battute precise da imparare a memoria. Attraverso tale tecnica si crea una situazione che simula la realtà, in cui gli studenti sono chiamati a sollecitare le competenze comunicative in LS, relazionali e di *problem solving*. Spesso è possibile trovare *role playing*, all’interno dei libri di testo, poco definiti per quanto riguarda la situazione da ricreare e i ruoli, conferendo a questa tecnica la

²⁷ Il termine *attività drammatiche* viene impiegato da Maley e Duff (1978) per identificare tutte quelle attività che forniscono al discente l’opportunità di usare la propria personalità, al fine di creare il materiale su cui basare il linguaggio di classe e che riguardano le naturali abilità umane di imitazione, di espressione mediante i gesti, il linguaggio non verbale, l’immaginazione, la memoria. Gli autori, quindi, non identificano le attività drammatiche con la drammatizzazione di un testo davanti ad un pubblico, bensì con l’uso di tecniche per approfondire contenuti disciplinari, lessico e strutture grammaticali.

caratteristica di messa in scena non drammatica (Schewe, 1993, p.141), situazione quanto mai paradossale, poiché qualsiasi messa in scena possiede una struttura drammatica.

La *drammatizzazione*, al contrario delle prime due tecniche descritte, rappresenta una particolare modalità di simulazione in cui le possibilità creative sono più limitate, poiché gli studenti sono chiamati a recitare un testo. Sicuramente, tra i vantaggi più evidenti, vi è la memorizzazione di un'ampia gamma di lessico, di espressioni idiomatiche della lingua target, che tuttavia, assai raramente vengono acquisite e successivamente utilizzate nella comunicazione autentica nella vita reale (Balboni, 2011, p.252). L'uso di copioni originali, infatti, consente un confronto diretto con la parola, con gli atteggiamenti espressivi mediante la voce e l'intonazione. Qualora si scegliesse di drammatizzare i dialoghi presenti sul libro di testo, più che con ogni altra tipologia testuale, sarà necessario creare dei contesti autentici per l'utilizzo della lingua, attraverso la caratterizzazione precisa dei personaggi (età, carattere, aspetto estetico, professione ecc.) e la definizione di un preciso setting in cui avviene la drammatizzazione, anche mediante l'utilizzo di oggetti.

La tecnica della *simulazione*²⁸ consente ai discenti di diventare i protagonisti di un evento e contribuire alla sua evoluzione (Jones, 1980). Generalmente, tale tecnica prevede una simulazione della vita reale attraverso una serie di circostanze ben strutturate, in cui gli studenti possono mettersi in gioco attuando strategie di *problem solving*, usando la lingua straniera, interpretando un ruolo, entrando e sviluppando la situazione data. Assai importante, al fine della riuscita della simulazione, è il distacco tra gli "attori" e qualsiasi elemento del mondo esterno alla classe (Dundar, 2013, p.1427), che può comportare distrazioni e blocchi emotivi.

Una tecnica estremamente interessante, in quanto consente di esperire il linguaggio non verbale, con particolare attenzione al movimento corporeo, ai gesti e all'espressione facciale, è quella del *mimo*. La mimica, così come i gesti, per propria natura rappresenta il linguaggio del bambino, e a livello teatrale assume i caratteri visivi e spettacolari che contraddistinguono il personaggio. È grazie al contributo di molti artisti, tra cui Etienne Decroux e Jacques Lecoq che il mimo diventa una forma di spettacolo, in cui la storia drammatica viene sviluppata principalmente mediante i gesti, le maschere inespressive e gli oggetti. Da un punto di vista

²⁸ Vale la pena citare un'ulteriore possibilità, a metà strada tra il *role play* e la simulazione: la *simulation globale*. A differenza delle due tecniche menzionate, questa si dipana in tempi più lunghi e si pone come obiettivo quello di costruire/ricostruire una parte di realtà completa e coerente. Il percorso della *simulation globale* è piuttosto lungo e articolato, favorisce un apprendimento creativo della lingua, ma non solo. L'insegnante diventa un conduttore, ma anche animatore e regista dell'esperienza formativa, mentre gli studenti "giocano", agiscono con la lingua dopo aver acquisito sufficienti conoscenze per poter affrontare l'esperienza, attraverso la quale i discenti entrano in contatto con differenti materiali forniti dall'insegnante, necessari per l'interazione socio-linguistica che porta ad una costruzione di strumenti per l'annotazione di lessico e di strutture grammaticali (Montali, 2013).

teorico risulta importante fare un breve rimando al ruolo del costrutto filosofico, la *mimesis*, nella sua accezione seppur riduttiva di imitare, che si configura quale attività naturale connaturata agli uomini sin dall'infanzia e che permette al contempo di comprendere e di far comprendere l'agire umano (Scaramuzzo, 2013). Nella lezione di lingua straniera, la gestualità rappresenta una parte integrante dello sviluppo delle competenze pragmatiche dei discenti; interagire in lingua non significa solamente utilizzare la dimensione verbale, va fatta attenzione anche ai sistemi espressivi non verbali che caratterizzano la dimensione culturale ed interculturale (Diadori, 2013).

Una variante o per meglio dire uno sviluppo del mimo è quella delle *voci separate* (*detached voices*) che permette a due studenti di rappresentare fisicamente e verbalmente l'azione di uno stesso personaggio. In coppia, un discente esprime un concetto, o più semplice narra un fatto, mentre il compagno si muove coerentemente con quanto detto. I ruoli possono poi essere scambiati, in modo da far rivivere l'esperienza linguistica da molteplici punti di vista.

La tecnica del *quadro vivente* appare significativa come strategia per stimolare l'utilizzo del pensiero divergente, dell'interazione e delle componenti linguistiche non verbali. Gli studenti possono realizzare in piccolo o grande gruppo delle scene teatrali statiche e mute, dei veri e propri quadri riguardanti situazioni reali o fantastiche (Even, 2003, p.164). La caratteristica di mutismo dei personaggi, può essere sciolta e sviluppata dal docente, il quale, intervenendo sulla scena, dà la parola ai singoli partecipanti. Il discente interpellato può raccontare l'azione che sta svolgendo nel quadro, interagire con un altro personaggio o essere sollecitato dall'insegnante nella creazione di scambi linguistici mediante il movimento, unendo di conseguenza il gesto alla parola.

Mutuando il lavoro compiuto da Augusto Boal nel suo Teatro dell'Oppresso (Boal, 1993), appare altrettanto rilevante utilizzare in glottodidattica la tecnica della *statua*, attraverso cui gli studenti creano delle vere e proprie sculture con i corpi. È possibile disporre i discenti in coppia, in cui uno rappresenta lo scultore e il compagno la materia da modellare, al fine di ricreare immagini senza l'utilizzo del linguaggio verbale. Il punto di forza di tale tecnica risiede nel potere della mimica, della postura, dello sguardo, quali atti non verbali che rappresentano un veicolo relazionale, in grado di comunicare intenzionalità ed emotività a prescindere dall'utilizzo della lingua. Come per la tecnica del quadro vivente, anche questa consente di riflettere sulle dinamiche insite ai processi comunicativi, di rappresentare fisicamente il lessico e sviluppare situazioni linguistiche a partire dall'uso del corpo.

Al fine di stimolare l'interazione orale in lingua straniera è possibile utilizzare la tecnica della *sedia* (*hot seating*). Al centro dell'aula si predispongono una seggiola sulla quale si siede uno studente che interpreta un personaggio, mentre i compagni pongono delle domande per capire chi stia impersonando. Questa tecnica, da un lato stimola l'utilizzo della lingua in una situazione concreta e di emergenza, poiché è necessario fare ricorso alla lingua target per poter partecipare all'attività, dall'altro consente al docente di osservare possibili errori e bisogni che verranno affrontati in seguito, durante il momento di riflessione linguistica.

Un ulteriore spunto, particolarmente efficace con i bambini piccoli, è l'utilizzo dei *burattini*, che rappresentano un veicolo per l'analisi di problematiche cognitive, affettive e relazionali (Campoli, 2007, p.24), peraltro già annoverato tra le tecniche per l'apprendimento di strutture fonologiche e morfosintattiche nei Programmi del 1985. Tale strumento, infatti, può essere impiegato dall'insegnante come strategia per entrare in relazione e rapportarsi in specifici momenti con il gruppo classe, stimolando la curiosità e l'interesse (Alessio & Diadori, 2009). Lavorare con i burattini permette di realizzare lavori di gruppo anche in assenza di uno specifico spazio per la messa in scena e senza avere bisogno di tempi lunghi per la sua realizzazione. In alternativa, anche le marionette, i pupazzi, le ombre cinesi o le immagini adesive, diventano dei mezzi per esplorare il linguaggio attraverso il gioco, simulare situazioni di domanda-risposta, mettere in scena dialoghi, narrare storie o crearne di nuove.

4.4 Le metodologie specifiche per l'apprendimento delle lingue straniere attraverso il *drama*

Nello specifico settore della glottodidattica, Clipson-Boyles elabora un interessante modello di riferimento²⁹ (*Fig.7*) che sottolinea l'importanza del *drama*, quale prezioso potenziamento dell'apprendimento linguistico, poiché permette al discente di diventare un utilizzatore attivo ed interattivo della lingua straniera.

²⁹ Lo schema è stato tradotto dall'opera originale di Clipson-Boyles (2012, p.53).

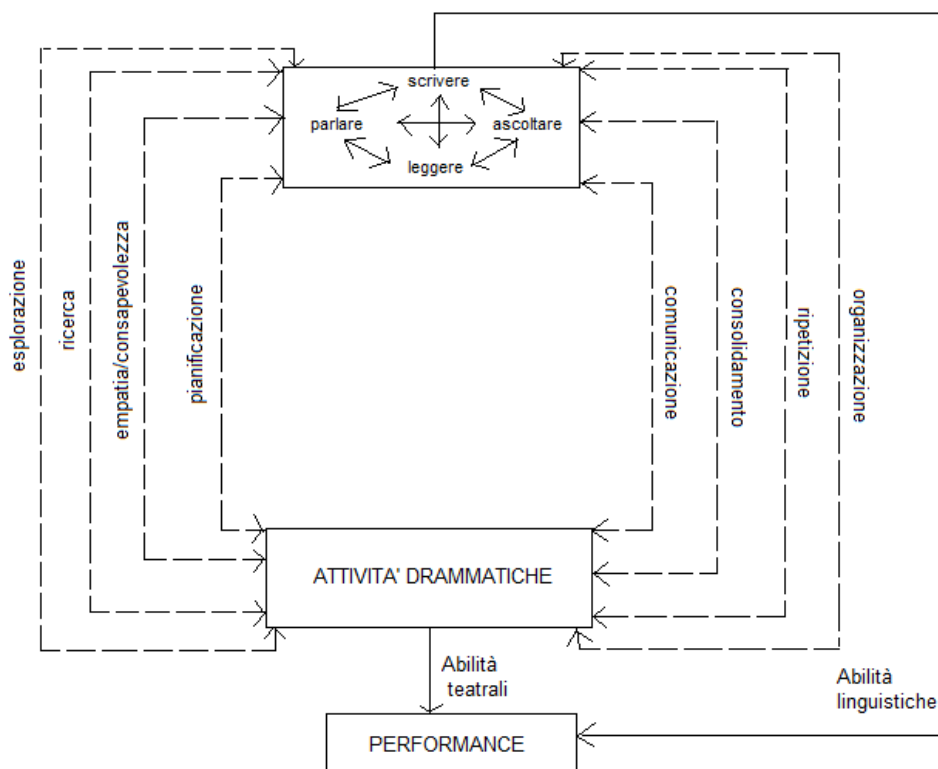


Fig.7 Abilità linguistiche e attività drammatiche

Il modello propone un collegamento tra le quattro abilità linguistiche fondamentali (ascoltare, parlare, leggere, scrivere) che agiscono simultaneamente ed interagiscono con le attività drammatiche, generando a loro volta otto differenti processi: esplorazione, ricerca, empatia e consapevolezza, pianificazione, organizzazione, ripetizione, consolidamento, comunicazione. I processi generati dalle attività drammatiche e teatrali, infatti, mettono in moto tutte le competenze e sottocompetenze linguistiche e, proprio per tale ragione, rappresentano una vera e propria cassetta degli attrezzi dalla quale è possibile attingere molteplici strumenti utili per far fronte ed arricchire la didattica. Come si evince dal modello, la *performance* è disposta in un riquadro esterno, in quanto come è stato ampiamente ribadito, non rappresenta un elemento fondamentale dell'approccio drammatico.

Come verrà descritto tra breve, esistono differenti metodologie glottodidattiche basate prevalentemente sull'utilizzo del *drama*. Partendo dal Regno Unito e arrivando all'Italia, verranno presentate le più accreditate piste di ricerca sorte nel fervente dibattito scientifico, a partire dagli anni '70 del '900. Negli ultimi paragrafi vengono passate in rassegna le più rappresentative metodologie sorte nell'ambito della didattica delle lingue straniere, che enfatizzano la componente comunicativa e l'interazione interpersonale mediante l'impiego del linguaggio teatrale.

Una questione fondamentale va ulteriormente messa in risalto come già avvenuto nel report del *Department of Education* britannico, il quale sottolinea la centralità della formazione e dall'aggiornamento del corpo docente per la promozione di approcci drammatici e teatrali in tutti i gradi scolastici (DfE, 2010). Ciò nonostante, così come nella maggior parte della letteratura a riguardo, anche in questo caso non vengono specificati i tempi e le modalità della formazione, ne tanto meno quali siano le competenze che i docenti dovrebbero maturare al fine di utilizzare in maniera appropriata le attività e le tecniche teatrali e drammatiche³⁰. Sarebbe quanto mai opportuno che venissero individuate linee guida e programmi, in grado di fornire ulteriori opportunità di sviluppo e di aggiornamento, volti alla promozione innanzitutto dello sviluppo di competenze artistiche, oltre che alla modificazione degli atteggiamenti dei docenti riguardo alle pratiche artistiche, in particolar modo ai linguaggi teatrali (Beaven & Alvarez, 2014).

4.4.1 Psicodrammaturgia linguistica

Il pedagogo Bernard Dufeu (1998) elabora un approccio incentrato sull'ascolto delle sonorità della lingua da apprendere come elemento alla base del processo di apprendimento. Sorto negli anni '70 del ventesimo secolo, quello di Dufeu risulta essere un metodo innovativo, che pone al centro del processo di apprendimento l'essere umano e lo considera il protagonista di un viaggio ricco di scoperte all'interno di un mondo, la lingua straniera. Dufeu parla di *psicodrammaturgia linguistica* (PDL), una metodologia che si rifà allo psicodramma³¹ ed alla drammaturgia ma che, tuttavia, non è né terapia, né teatro, bensì utilizza tecniche e concetti provenienti da questi due mondi a fini glottodidattici.

L'incontro con una lingua sconosciuta, diversa da quella materna, rappresenta un momento di grande importanza, che troppo frequentemente nei contesti formativi, rimane un momento come tanti altri, senza assecondare le implicazioni psico-fisiche in esso coinvolte.

³⁰ Un esempio possibile di programma di formazione *drama-based* è contenuto in K. Dawson, S. Cawthon, S. Baker (2011, pp.313-335).

³¹ Lo psicodramma, ideato da Jacob Levi Moreno, viene definito una scienza che esplora la verità attraverso metodi drammatici. Nella sua forma originaria ha dimostrato innumerevoli potenzialità di applicazione in ambito clinico, educativo e formativo. Attraverso l'espressività, la spontaneità ed il gruppo, il teatro viene utilizzato come strumento privilegiato in quanto è in grado di esternare i bisogni, le emozioni delle persone e di produrre cambiamenti. Nello specifico, la psicodrammaturgia linguistica utilizza tre particolari tecniche dello psicodramma: lo specchio, il doppio ed il rovesciamento di ruoli.

Secondo tale prospettiva, l'inizio del processo di apprendimento linguistico dovrebbe scaturire in maniera naturale, attraverso attività che favoriscono il desiderio di esprimersi degli alunni. Sin dalle prime lezioni, infatti, pur non conoscendo il lessico, la lingua non è più del tutto "straniera" se diventa riflesso ed espressione simbolica del mondo interiore dei partecipanti. È per questo che in psicodrammaturgia linguistica i contenuti non vengono imposti o definiti in anticipo dal docente, ma sono scelti e creati dai discenti, in funzione dei bisogni e dei desideri comunicativi della classe (Dufeu, 1998, p.16). In questo modo la lingua non viene acquisita in maniera astratta, in quanto è vissuta e sperimentata, diventando un mezzo di espressione e di comunicazione.

Mentre nell'insegnamento tradizionale spetta all'alunno comprendere quello che l'insegnante o il libro di testo vogliono comunicare, la PDL prevede che sia il docente a percepire ciò che il gruppo, in maniera creativa, vuole esprimere. L'atto del parlare, appunto, non si limita ad essere ripetitivo o imitativo, ma deve contemplare l'uso di tecniche che stimolino la componente creativa, in grado cioè di sviluppare comportamenti e processi mentali necessari per il processo di apprendimento (Dufeu, 1998, p.29). Per favorire le abilità orali, la psicodrammaturgia linguistica prevede l'utilizzo delle maschere, in grado anche di aumentare la concentrazione, la ricettività e diminuire l'ansia, scoprendo una differente dimensione creativa anche se non sono ancora stati raggiunti alti livelli di autonomia linguistica.

L'intervento programmato secondo la PDL inizia con una prima di fase di rilassamento (Florida, 2007) che permette di creare un luogo protetto, distaccato dal contesto esterno e che favorisce la concentrazione, l'espressione creativa, il contatto con il proprio corpo e con la sfera emotiva, variabili in grado di influire positivamente nella riuscita del processo glottodidattico. Il rilassamento corporeo³² risulta necessario, infatti, in quanto parlare una lingua straniera necessita di una trasformazione fisica, ma anche del ritmo respiratorio, della strutturazione del pensiero.

Grazie alle attività proposte in psicodrammaturgia linguistica, i discenti familiarizzano con gli elementi fonologici, morfologici e pragmatici sconosciuti, sviluppano differenti strategie di decodificazione orientate ad una percezione globale della lingua.

³² Le attività di rilassamento del corpo vengono ampiamente utilizzate nel lavoro teatrale, in quanto permettono alla persona di sviluppare capacità immaginative che si traducono in movimenti, gesti, emozioni, pensieri, ascolto, dialogo con l'altro e attraverso l'altro (Cassanelli, 2006, p.30). Spesso durante il rilassamento viene impiegata della musica al fine di stimolare la consapevolezza e la sensibilità verso il proprio corpo, la mente e il mondo che circonda il soggetto in formazione.

4.4.2 *Process Drama*

Il *Process Drama* è un termine utilizzato per definire una metodologia teatrale-drammatica in cui non si costruisce una *performance* rivolta ad un pubblico, ma risulta essenziale la presentazione delle attività all'interno del gruppo (Bowell & Heap, 2001, p.7). Nasce dall'esperienza pionieristica degli autori che, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, hanno partecipato al dibattito sul *drama in education* inglese, tra tutti ricordiamo Dorothy Heathcote e Gavin Bolton. A partire dagli anni '90, O'Neill trasforma il *process drama* in una vera e propria forma drammatica utilizzata in ambito didattico. Come si evince dal nome, si fa riferimento alla costruzione di un percorso, un approccio esperienziale utilizzato soprattutto nei paesi di origine anglosassone nella didattica disciplinare della L1, ma anche delle altre materie (Piazzoli, 2011).

Contrariamente ad altri approcci che utilizzano il linguaggio teatrale, il *process drama* utilizza un pre-testo (O'Neill, 1995), che può assumere la forma visuale, sonora, testuale, necessario per sviluppare un percorso creativo in cui i discenti e il docente costituiscono i soggetti principali del processo di apprendimento. Gli attori implicati nel processo non recitano ruoli preconfezionati con delle battute precise da memorizzare, bensì scoprono, di volta in volta, i contenuti e la struttura drammaturgica, attraverso l'utilizzo attivo dei fattori spazio-temporali, delle azioni, delle reazioni e delle interazioni. Sul piano linguistico, questa metodologia consente di creare scenari autentici in cui impiegare la lingua in maniera naturale, grazie alla necessità di assumere specifici ruoli che in maniera spontanea si colorano di sfumature emotive, acquisendo maggior significato. Compito dell'insegnante è quello di individuare modalità al fine di connettere i discenti con i contenuti, stimolando le loro reazioni attraverso il coinvolgimento e la riflessione sull'esperienza.

Come per la maggior parte della metodologie elencate, anche il *process drama* prevede una struttura tripartita della lezione: fase iniziale, fase esperienziale e fase riflessiva finale. Possono essere svolte attività di improvvisazione teatrale a partire da un pre-testo, costruendo una vasta gamma di scenari afferenti alla medesima struttura drammaturgica. Tra le differenti altre tecniche che la metodologia utilizza, tra cui *hot-seating*, *role playing* collettivo e quadro vivente, va annoverata l'importanza del mantello dell'esperto (Piazzoli, 2011). Attraverso il mantello dell'esperto, tecnica ideata da Heathcote, uno studente diventa il personaggio specialista di uno specifico argomento, ruolo corrispondente a quello dell'insegnante nella

didattica tradizionale, promuovendo un tipo di apprendimento attivo e lo sviluppo del pensiero critico.

L'elemento più caratteristico è probabilmente contraddistinto dai ruoli che il docente può rivestire, il quale non soltanto assume le sembianze del regista coordinando le attività (*out-of-role*), bensì anche quelle del *teacher in role* (Kao & O'Neill, 1998, p.26), ricoprendo un determinato ruolo all'interno della scena, proprio come gli studenti. Come ricorda Piazzoli, il docente, mettendosi in gioco in prima persona, contribuisce alla trasformazione e al rinnovamento delle dinamiche di classe, ridimensiona il rapporto gerarchico insegnante-allievo, promuove un maggior coinvolgimento dei soggetti in formazione e stimola la loro curiosità nell'interazione comunicativa (Piazzoli, 2012). Proprio per tali ragioni è possibile definire l'insegnante all'interno del percorso drammatico un *co-artista* (Taylor, Warner, & Bolton, 2006), in quanto assieme agli studenti permette loro di assumere anche le caratteristiche dell'attore, del regista e del drammaturgo.

4.4.3 Dramapädagogik

Il dibattito scientifico inerente la pedagogia orientata al *drama* ha visto, in aggiunta ai paesi anglosassoni, un progressivo interessamento anche da parte della Germania, che, a partire dalla fine degli anni '80 del secolo scorso, ha cominciato ad indagare la valenza della pratica teatrale nel settore della didattica del tedesco LS (DaF). Antesignana nel mondo germanofono fu l'opera di Manfred Schewe (1993), tuttora figura di riferimento del settore, *Fremdsprachen inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*, in cui affronta dapprima sul piano epistemologico e successivamente pratico le diverse possibilità di *mettere in scena* la lingua straniera, sperimentando la teatralità della vita quotidiana (Schewe, 2015) e, di conseguenza, creando quel luogo protetto in cui i discenti sono liberi di muoversi e sviluppare competenze linguistiche, oltre che transdisciplinari.

Il volume delinea una particolare proposta per l'apprendimento delle lingue, la *Dramapädagogik*, tradotto in italiano con il termine drammapedagogia (Bünger, 1999), incline alle correnti glottodidattiche comunicative e umanistico-affettive, a loro volta sempre più orientate verso un approccio globale (Torresan, 2009), che ritengono centrale una presa in causa del soggetto in formazione nella sua interezza e che trovano nella logica pestalozziana di testa-

cuore-mano una reale attuazione. Obiettivo della drammapedagogia è *la creazione di sequenze narrative in lingua straniera che vengono rappresentate scenicamente attivando, utilizzando e ampliando al contempo le potenzialità affettivo-relazionali, corporee e linguistico-espressive degli alunni* (Bünger, 1999), promuovendo competenze sia sul piano linguistico e quindi cognitivo/metacognitivo, sia sociale. Ogni incontro drammapedagogico comincia con la presentazione di uno stimolo, sotto forma di oggetto, immagine, input visuale o sonoro, attività di movimento, privilegiando le forme più familiari che coinvolgono i canali sensoriali. Questo primo *step* rappresenta la fase di *sensibilizzazione*, necessaria per riscaldare il corpo, incentivare la formazione del gruppo, la propensione a mettersi in gioco, la spontaneità e al contempo diminuire ansie ed inibizioni, creando un ambiente di apprendimento “protetto” libero da giudizi e pregiudizi. Una volta riscaldati e sensibilizzati, i discenti vengono condotti nella seconda fase drammapedagogica, quella di *contestualizzazione* e di *intensivizzazione*, ovvero il cuore del processo, in cui si propongono attività, tratte dalla pratica teatrale per veicolare e consolidare contenuti. A differenza del gioco o del gioco di ruolo, lo studente, in drammapedagogia, non si limita ad impersonare un ruolo o ad interpretarlo, ma necessita di entrare e agire all’interno della realtà drammatica in cui l’intero gruppo classe è affaccendato (Tselikas, 1999, p.65). Le diverse fasi ed attività vengono costantemente accompagnate da momenti di riflessione e di valutazione, necessarie per la condivisione con il gruppo di stati d’animo, opinioni, dubbi, ma anche per la presa di coscienza rispetto ai processi cognitivi messi in atto. Questo *step* rappresenta altresì quella che in letteratura viene definita fase di *chiusura* o *finale*, necessaria per abbandonare il contesto drammatico e ritornare alla realtà della classe, ma anche per riflettere su quanto è emerso durante la fase centrale, con particolare riferimento alla sfera linguistica, grammaticale e stimolare la modificazione della rete neuronale, mediante i feedback che mettono in luce le regole grammaticali, i modelli linguistici impiegati, gli errori commessi (Sambanis, 2013, p.121).

In tale percorso, il docente rappresenta una guida, un coordinatore, un regista che conduce i propri studenti in gruppo alla scoperta del mondo linguistico, delle relazioni, dando loro gli strumenti, gestendo i tempi e gli spazi. È proprio la dimensione gruppale che rende evidente quanto la drammapedagogia rappresenti una forma complessa di *cooperative learning*. Entrambe, infatti, sono minuziosamente strutturate, prevedono delle fasi pratiche (esercizi, attività di movimento ecc.) e di riflessione, volte al coinvolgimento cognitivo ed affettivo dello studente, il quale condivide e persegue insieme ai compagni degli obiettivi comuni. Tuttavia, la drammapedagogia differisce dall’apprendimento cooperativo (Bonnet & Küppers, 2011) per differenti ragioni, *in primis* relativamente al ruolo del docente, il quale può essere parte attiva del

processo, rimanere fuori dalla scena, ma anche assumere un ruolo più centrale. Al tempo stesso, nella lezione “drammatica” viene contemplata la possibilità di osservare il processo creativo da parte degli studenti, pur rimanendo partecipanti attivi e che, nel momento in cui vengono chiamati a creare la messa in scena, possono rifiutarsi di interpretare determinati ruoli o di partecipare alle attività. Non per ultimo, va ricordato che il *cooperative learning* non sempre utilizza aspetti del linguaggio non verbale e paraverbale, tra cui il movimento corporeo e le emozioni, come fulcro dell’esperienza di apprendimento da cui far emergere il substrato per l’acquisizione della lingua.

4.4.4 Drama Grammatik

Sulla scia della legittimazione didattica dell’approccio drammapedagogico, legato in particolar modo alla tradizione inglese del *drama in education* e al collegamento fatto da Manfred Schewe in ambito glottodidattico, si sviluppa un altrettanto interessante dispositivo per l’apprendimento della grammatica. Susanne Even, nel 2003, pubblica la sua opera più importante in cui illustra la *Drama Grammatik*, un approccio olistico all’insegnamento della grammatica in contesti reali, che pone l’attenzione non soltanto sui contenuti che i discenti esprimono, ma soprattutto sulla loro forma linguistica e grammaticale.

Nella fase di ideazione e sviluppo della *Drama Grammatik* sono stati presi in considerazione le opere più rilevanti che, in un certo qual modo, hanno affrontato anche l’ambito della grammatica seguendo un approccio teatrale. Tra tutti, Maley e Duff (1978), il cui libro rappresenta tutt’oggi un punto di riferimento per gli studiosi del settore, propongono delle attività teatrali caratterizzate da una marginalità della componente grammaticale. La medesima situazione la ritroviamo anche nell’opera *Grammar in Action* di Frank e Rinvoluceri (1991), i quali si limitano ad elaborare una raccolta di giochi grammaticali che prevedono l’uso del corpo e del movimento nella lezione di lingua straniera, ma che non contemplano la progettazione di obiettivi in relazione a specifici contenuti, né tanto meno il potenziamento delle strutture affrontate (Even, 2003, p.64). Al contrario, Even non limita l’efficacia dell’approccio drammagrammatico al raggiungimento di un obiettivo educativo-disciplinare, ma propone un’innovativa visione della grammatica, quale ambito centrale dell’intervento didattico, che non

pone limiti eccessivi, ma che lascia ai discenti la libertà necessaria al fine di realizzare un meta-apprendimento.

È opinione dell'autrice ritenere le competenze grammaticali una delle priorità nell'apprendimento linguistico, che nella didattica tradizionale, tuttavia, non vengono affrontate in maniera efficace, in quanto l'apprendimento della grammatica non è strettamente collegato all'acquisizione del linguaggio autentico, rimanendo quindi difficoltoso da usare in situazioni di vita quotidiana, all'infuori della pratica ripetitiva e semplificativa esercitata a scuola. Attraverso questa metodologia viene sollecitato l'apprendimento per scoperta orientato all'interazione e all'inclusione della sfera affettiva, il docente aiuta l'allievo a creare contesti immaginari di vita quotidiana in cui praticare la lingua, vengono impiegate in maniera diretta e immediata strutture grammaticali senza paura di sbagliare, promuovendo un atteggiamento personale positivo nei confronti delle regole che disciplinano la correttezza linguistica. Proprio secondo tale prospettiva, la *Drama Grammatik* si inserisce nel fervente dibattito tra gli approcci *focus on form* e *focus on forms* che ha messo in luce come la didattica orientata ai contenuti grammaticali debba riferirsi a precisi contesti significativi per il discente, che prevedano un'integrazione tra forma e significato (Vettorel, 2009).

La *Drama Grammatik* prevede un'attenzione specifica rivolta alla progettazione dell'incontro, secondo quanto già delineato nell'approccio drammapedagogico e che si rende necessaria, al fine di non attribuire caratteristiche di casualità all'intervento. Il modello proposto da Even (2003, pp.174-175) prospetta differenti fasi:

- di *sensibilizzazione*, necessaria a creare quelle situazioni in grado di richiamare l'attenzione verso determinate strutture e *fenomeni* grammaticali sui quali verte l'incontro;
- di *contestualizzazione*, in cui vengono presi in esame contenuti volti all'analisi delle strutture grammaticali;
- di *inquadramento*, dove vengono condivise sul piano teorico le regole sottese agli argomenti oggetto delle attività precedenti;
- di *intensificazione* delle strutture e delle conoscenze apprese, fondamentali per essere rielaborate in forma *drammatica*;
- di *presentazione* in plenaria delle *performance*;
- di *riflessione*, per affrontare ed analizzare l'esperienza, con un occhio di riguardo agli aspetti linguistico-grammaticali.

4.4.5 Glottodrama

In Italia, in seguito ad una sperimentazione transnazionale che ha visto il sostegno anche da parte dell'Unione Europea, si è diffusa recentemente una particolare metodologia glottodidattica per l'insegnamento delle lingue straniere, il Glottodrama. Il metodo enfatizza da un lato l'approccio comunicativo così come quello umanistico-affettivo (Nofri, 2010, p.11) e dall'altro le tecniche di recitazione teatrale, basandosi su pratiche consolidate, come ad esempio la Psicodrammaturgia linguistica, il Teatro dell'Oppresso, lo Psicodramma. Incentrando l'interesse verso l'oralità e quindi, fornendo le competenze al discente su come comunicare in lingua, uno degli obiettivi della metodologia è lo sviluppo integrato di abilità linguistiche e recitative all'interno di un percorso che alterna forme glottodidattiche e valutative basate sui parametri del QCER. Proprio per questo, generalmente un percorso di Glottodrama si compone di moduli dalla durata di novanta ore ciascuno, in cui un docente di lingua insieme ad un esperto teatrale portano avanti l'intero percorso, sintetizzando l'unione tra il mondo del teatro e quello glottodidattico.

I corsi di Glottodrama sono composti da due parti: la prima è volta all'azione, al lavoro attoriale sulla base di micro-testi, mentre la seconda prevede l'uso di lavori teatrali, sceneggiature, prodotti dei discenti sui quali lavorare, al fine di apprendere e riflettere sulla lingua abbattendo il muro che intercorre tra scuola e vita (Nofri, 2010, p.31). A differenza della struttura degli incontri piuttosto comune tra le metodologie sinora presentate, il Glottodrama, dopo la presentazione al gruppo di un input (testuale, visuale, sonoro), prevede una prima fase di *performance* (prove di recitazione) e la riflessione linguistica, in cui vengono sviluppati argomenti lessicali e grammaticali emersi nella prima fase. Successivamente, avviene la fase *actor studio* in cui vengono affrontati in maniera critica gli aspetti recitativi, espressivi e pragmatici del testo, e un'ultima fase di *performance* in cui si interpreta nuovamente il testo (Nofri, 2007, pp.31-32). Tale metodologia, dunque, contempla l'uso della recitazione teatrale e della *performance* con uno specifico spazio nell'aula destinato ad essa, come strumento essenziale per il suo sviluppo e la sua riuscita, prefissandosi l'intento di coinvolgere l'apprendente sul piano emotivo e riducendo i fattori stressogeni che possono ostacolare l'acquisizione linguistica.

Alcune considerazioni appaiono piuttosto doverose. Il glottodrama, in netta discordanza con le differenti metodologie descritte in precedenza, è l'unica che contempla la presenza di una fase in cui si riflette sul lavoro teatrale (*actor studio*) all'interno di un corso orientato

all'apprendimento delle lingue. Pensando alla spendibilità del metodo in ambito scolastico, inoltre, sembra evidente l'impossibilità di una sua reale applicazione, in quanto necessiterebbe di tempi (novanta ore) e di risorse professionali specializzate (compresenza di un docente di lingua e un esperto teatrale) al di fuori di ogni logica economica. Come ricorda Fonio, inoltre, il Glottodrama, per una sua più efficace riuscita, auspica un'omogeneità di livello linguistico dei partecipanti (Fonio, 2013, p.27), condizione assolutamente introvabile in alcuna classe scolastica e, altresì, poco incline alle teorie pedagogiche che riconoscono all'eterogeneità dei gruppi una delle risorse maggiori per produrre apprendimento.

5. IL PROGETTO DI RICERCA

Il progetto di ricerca sviluppato nasce da un approfondito lavoro di analisi della letteratura internazionale esistente, che ha permesso di indagare empiricamente gli argomenti oggetto di interesse, riuscendo a rilevare le ricadute all'interno del processo di apprendimento-insegnamento a seguito dell'utilizzo dell'approccio drammapedagogico³³. Dopo aver passato in rassegna le più importanti ricerche condotte nell'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere, delle *performing arts* e del *drama*, si è deciso di progettare un percorso che si inserisse tra le offerte di sviluppo professionale e di formazione continua del docente, secondo una prospettiva di ricerca-azione, andando cioè ad influire direttamente sui processi didattici, mediante un monitoraggio costante all'interno del contesto lavorativo. Pur tenendo conto della particolarità del sistema scuola, pregno di difficoltà, progetti, obiettivi da raggiungere, corsi di recupero, collaborazioni con le università, sono stati contattati tutti gli istituti secondari di primo grado di Roma, al fine di proporre una collaborazione all'interno del progetto.

Nell'individuare il problema di ricerca, oltre che da un effettivo interesse per l'argomento, si è utilizzato un approccio *bottom-up*, di particolare rilievo pedagogico per l'analisi della realtà educativa (Baldacci, 2014), che ha messo in luce una competenza linguistica piuttosto precaria dei giovani per quanto riguarda l'utilizzo delle lingue straniere (Education First, 2013) e, parimenti, un corpo docente che utilizza prevalentemente metodologie di insegnamento ancorate ad una vecchia trasmissione del sapere (Fondazione Giovanni Agnelli, 2011). Inoltre, l'analisi della letteratura afferente allo specifico ambito delle metodologie teatrali ad uso glottodidattico ha fatto emergere come in Italia non siano state condotte ricerche significative riguardanti l'argomento di indagine, al contrario di quanto avviene in ambito internazionale.

Una volta chiarito il problema di ricerca si è proceduto con l'individuazione dei quesiti di studio ai quali la ricerca ha provato a rispondere. Gli obiettivi che hanno guidato l'intero percorso di ricerca sono stati i seguenti:

- individuare e capire se e come la metodologia teatrale e drammatica viene usata dai docenti e in che modo influisce sull'apprendimento della lingua straniera;

³³ Si è deciso di utilizzare la drammapedagogia, in quanto tale tecnica sembra essere quella tra le più facilmente attuabili in classe anche da parte del docente meno esperto. Inoltre, la drammapedagogia consente di strutturare gli incontri nel rispetto dei tempi rigidi della lezione curricolare.

- verificare in che modo, all'interno della glottodidattica teatrale, l'utilizzo del movimento corporeo e delle emozioni influisce nel processo di apprendimento-insegnamento della lingua straniera;
- contribuire alla formazione dei docenti in questo settore;
- condividere le tesi delle ricerche che sostengono le nostre ipotesi sull'argomento;
- confermare le tesi delle ricerche già esistenti sull'argomento e fornire un contributo innovativo ai risultati finora ottenuti nelle *performing arts*.

Una volta formulati gli obiettivi è stato delineato lo scopo principale del progetto di ricerca, ovvero capire se l'utilizzo della drammapedagogia consentisse di migliorare il processo di apprendimento-insegnamento della lingua straniera e di favorire, in particolar modo, la competenza comunicativa, la partecipazione attiva del discente, l'insegnamento incentrato sull'alunno, il clima di apprendimento, la motivazione e la sfera affettiva del gruppo dei pari.

La pianificazione di tale percorso ha altresì previsto la formulazione dei risultati attesi, tenendo conto degli obiettivi e dell'ipotesi delineati, riassumibili nei seguenti punti:

- favorire la centralità dell'allievo nel processo di apprendimento-insegnamento attraverso il corpo e le emozioni;
- consolidare la pratica del *feedback* come strumento metacognitivo per lo studente;
- promuovere la pratica del *reflection in action* e del *reflection on action* per il docente;
- dare un contributo innovativo all'affermazione dell'argomento dell'ipotesi di ricerca nel panorama scientifico nazionale ed internazionale.

5.1 La metodologia

È possibile suddividere l'intero percorso di ricerca in tre fasi distinte.

Nella prima fase, iniziata nel gennaio 2013 e conclusasi alla fine del 2014, è stata affrontata l'analisi della letteratura di riferimento, al fine di costruire un quadro teorico necessario per rapportare le osservazioni e le interpretazioni dei dati alle teorie e ai modelli espliciti. Inoltre, poiché l'oggetto di ricerca risultava particolarmente poco dibattuto nel panorama scientifico italiano, si è ritenuto utile trascorrere un periodo di studio e di ricerca in Germania, fondamentale per approfondire il grande patrimonio bibliografico e confrontarsi con

numerosi esperti del settore, presso il Dipartimento di Filologia Inglese della *Freie Universität* di Berlino.

Sempre nella medesima fase sono state contattate tutte le scuole secondarie di primo grado di Roma, al fine di proporre un percorso di formazione per gli insegnanti di lingua straniera attraverso la drammapedagogia. Tale operazione ha fatto emergere due rilevanti problemi che hanno ostacolato l'originaria idea di ricerca:

- le scuole hanno risposto in minima parte all'offerta di aggiornamento professionale totalmente gratuita per i docenti;
- gli insegnanti hanno dichiarato di avere poco tempo libero e una scarsa motivazione.

Dei nove docenti che hanno preso parte all'incontro di presentazione e, di conseguenza, inizialmente interessati ad aderire, solo due hanno portato a termine l'esperienza. La formazione proposta e condotta dal ricercatore si è articolata in cinque incontri svolti tra maggio e settembre 2014, nei quali sono state sperimentate tecniche della drammapedagogia (primi tre incontri) ed è stato ideato un percorso didattico da implementare in una classe pilota. Si è data grande importanza alla fase di formazione dei docenti, in quanto appare essere un elemento centrale per la qualità della scuola³⁴, che, tuttavia, non può essere imposta *tout court*, perché vanificherebbe i suoi effetti, ma deve rappresentare un atto libero dell'insegnante, volto ad un miglioramento dell'azione didattica, in quanto professionista competente, riflessivo e consapevole delle proprie scelte. A sostegno di ciò, va menzionata l'indagine TALIS (MIUR, 2009), che mette in luce chiaramente come il corpo docente italiano abbia bisogno di offerte formative di qualità, tali da avere un impatto positivo sullo sviluppo professionale, con una preferenza per i percorsi di riflessione condivisa ed informale, quali ad esempio lo scambio di esperienze all'interno di vere e proprie comunità di pratica. L'importanza della formazione è stata dettata anche dagli esiti delle ricerche condotte in ambito internazionale dalle quali è emerso come i vantaggi di un'azione basata sull'uso della pedagogia teatrale si amplificano se a condurre le esperienze in classe sono gli insegnanti curricolari, piuttosto che gli esperti esterni al mondo della scuola (Kiger Lee et al., 2014).

Nella fase successiva (novembre 2014 - gennaio 2015) è stato condotto uno studio di caso in una classe terza di scuola secondaria di primo grado di Roma, per un totale di otto incontri, in cui le docenti partecipanti all'intero ciclo di formazione hanno condotto in prima persona un

³⁴ Sempre più le politiche nazionali ed internazionali (si veda a titolo esemplificativo la recente *Riforma della scuola italiana* e la *Strategia Europa 2020*) pongono al centro del dibattito il tema della formazione continua, come elemento di svolta per superare la crisi economica e sociale, in grado di formare cittadini che posseggano solide competenze, necessarie per riqualificarsi ed accedere ad opportunità di sviluppo della carriera professionale.

percorso didattico attraverso la metodologia drammapedagogica. Come già esplicitato, la scelta di prendere in esame la scuola secondaria di primo grado è stata dettata dalle sue evidenti problematicità all'interno del sistema di istruzione italiano. Con particolare riferimento alla metodologia utilizzata, la scelta dello studio di caso in questa specifica circostanza si lega alla ricerca-azione (Coggi & Ricchiardi, 2008), in quanto il ricercatore è dapprima intervenuto sui docenti nell'ambito del percorso di formazione e, successivamente, ha osservato il percorso didattico implementato dalle insegnanti stesse all'interno della classe, andando a valutare la trasformazione della realtà educativa prodotta in seguito all'attuazione del progetto (Baldacci, 2014, p.390). La scelta dello studio di caso nella ricerca-azione ha permesso di entrare in profondità nella situazione da indagare, favorendo la comprensione delle relazioni tra le variabili esistenti al suo interno. La ricerca-azione ha consentito di tenere presente i punti di vista di tutti i soggetti coinvolti, partendo dal coinvolgimento autentico e motivato degli insegnanti (Pellerey, 1980, p.462), e riuscendo ad approfondire la conoscenza dell'intero processo attivato, così come del contesto in cui è stata svolta l'indagine nel suo insieme. Allo stesso tempo l'intento dello studio di caso, come ricorda Trincherò, è quello di tenere conto il più possibile della complessità della situazione, pur considerando il fatto che esistono molti più fattori all'interno della situazione indagata di quanti sia possibile osservarne. L'idea è quella di approcciarsi al caso come unico e irripetibile nella sua complessità, attraverso un approccio olistico (Trincherò, 2004, p.157). Tale metodologia è apparsa quanto mai ottimale per affrontare una ricerca concernente l'apprendimento della lingua straniera, un processo che coinvolge l'ambito cognitivo, emotivo e socio-relazionale; in altre parole, la persona nella sua interezza.

La terza fase (febbraio-settembre 2015) ha invece riguardato l'analisi dei dati emersi durante lo studio di caso nella ricerca-azione, attraverso i *software* per l'analisi computer assistita, quali *NVivo 10* ed *Excel*. Come verrà in seguito esplicitato, sono stati predisposti differenti strumenti per la raccolta dati, tipici dello studio di caso e della ricerca qualitativa, al fine di produrre un corretto processo di triangolazione, che ha consentito di sovrapporre e combinare i dati compensando eventuali debolezze metodologiche e sostenendo l'attendibilità dei risultati (Mucchielli, 1999). Triangolare i dati ha significato altresì mettere in relazione aspetti diversi di uno stesso problema, prevenire distorsioni soggettive, rendendo più chiara la situazione da indagare. Questa fase, caratterizzata da una profonda sensibilità, è perdurata diversi mesi, necessari per interpretare al meglio la vasta mole di informazioni raccolte, improntando il lavoro sulla *trasparenza* delle procedure, sulla *riflessività* dell'approccio utilizzato nell'interpretazione e sulla *controfattualità* nel formulare le conclusioni (Trincherò, 2004, p.91).

5.2 Gli strumenti

Il percorso didattico implementato nella classe terza di scuola secondaria di primo grado si è articolato in otto incontri, quattro dei quali tenuti dalla professoressa di lingua inglese e quattro dalla professoressa di spagnolo.

Prima, durante e dopo il percorso didattico sono stati utilizzati differenti strumenti, ideati appositamente per ricavare dati di natura quali-quantitativa. Ogni attore della ricerca (studente, docente, ricercatore) ha contribuito alla raccolta dei dati secondo lo schema riportato qui di seguito:

	PRE INTERVENTO	PERCORSO DIDATTICO	POST INTERVENTO
STUDENTE	Questionario iniziale	Questionario percorso didattico	<i>Focus group</i>
DOCENTE	Intervista iniziale docente	Questionario docente	Intervista finale docente
RICERCATORE		Diario di bordo Videoregistrazione Checklist osservatore	

Precedentemente alla somministrazione di qualsiasi tipo di strumento, è stato richiesto alle persone coinvolte, in accordo con le docenti e il dirigente scolastico dell'Istituto, di firmare una liberatoria che autorizzasse il ricercatore a raccogliere informazioni mediante questionari, interviste e riprese video. Un nodo cruciale nel processo di ricerca è rappresentato, infatti, dalle responsabilità che il ricercatore ha nei confronti delle persone coinvolte. Come suggerisce Mason (1996, pp.166-167), il ricercatore qualitativo si imbatte in numerosi questioni etiche, basti pensare al coinvolgimento nelle vite pubbliche e private degli individui, all'attenzione per l'approfondimento e il dettaglio tipico di questo tipo di ricerca, alle mutevoli direzioni d'interesse e d'accesso durante lo studio. Si è ritenuto perciò fondamentale, oltre che caldeggiato dal Dirigente scolastico, richiedere un consenso informato (Punch, 1994), riuscendo ad offrire informazioni sulla ricerca ai soggetti coinvolti e ottenendo un consenso per procura, come nel

caso dei genitori degli alunni minorenni, per poter procedere con la somministrazione dei questionari e con la videoregistrazione degli incontri.

Fase pre intervento

Prima dell'inizio dell'intervento didattico, il ricercatore ha somministrato agli studenti della classe coinvolta il *Questionario iniziale* (Allegato 2).

Per l'ideazione della parte introduttiva di tale questionario, volta ad indagare il rapporto con le insegnanti, il gruppo classe, la lezione di inglese e di spagnolo, gli strumenti utilizzati, è stato preso come modello il questionario elaborato da *OECD Programme for International Student Assessment* (PISA, 2009) in quanto strumento validato scientificamente e utilizzato in ambito internazionale³⁵. Le domande di questa prima parte, dalla 1 alla 17, hanno consentito di tracciare un quadro generale più chiaro della classe da un punto di vista socio-relazionale ed affettivo.

Il questionario semistrutturato ha inoltre indagato la percezione dello studente in merito ad alcuni parametri specifici della ricerca, quali le attività teatrali, le emozioni, il corpo e il movimento nel processo di apprendimento. Sono state somministrate molteplici domande chiuse, ma si è scelto di formularne anche di aperte, poiché il formato aperto delle risposte ha il vantaggio di non distorcere la vera opinione del soggetto, suggerendo opzioni che possono non corrispondere al reale pensiero dell'intervistato (Zammuner, 1998, p.98).

Sotto consiglio delle docenti e del dirigente scolastico si è preferito lasciare il questionario in forma anonima. È stato richiesto agli studenti di indicare solamente due fattori che hanno permesso di comparare i dati, l'età ed il genere.

Nella fase pre intervento, è stata condotta con le due insegnanti coinvolte nel progetto l'*Intervista iniziale docente* (Allegato 3). Lo scopo è stato quello di raccogliere il punto di vista personale delle docenti sul proprio lavoro, sulla classe in cui hanno implementato il percorso didattico, sugli argomenti di ricerca, ovvero le attività teatrali, l'apprendimento linguistico e il ruolo delle emozioni, del corpo e del movimento nel processo di apprendimento-insegnamento.

³⁵ *OECD Programme for International Student Assessment* ha elaborato un questionario che indaga principalmente sulle abilità di lettura degli studenti. Sono presenti molte domande riguardanti il clima nella classe, le lezioni di lingua, la famiglia, il rapporto con le tecnologie ecc. Il questionario è reperibile all'indirizzo web http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20110914/11629-13098-1-stdq_ms09_ch_it_def.pdf (consultato in data 29.6.2015).

Fase percorso didattico

Durante il percorso didattico, a conclusione del secondo, quarto, sesto e ottavo incontro, gli studenti hanno risposto al *Questionario percorso didattico* (Allegato 4) di riflessione critica, che ha permesso di inferire più efficacemente, utilizzando la forma semistrutturata a domande aperte, le motivazioni e gli atteggiamenti dei discenti (Cecconi, 2002, p.174). Le domande aperte hanno consentito agli studenti di manifestare il proprio pensiero senza costrizioni, compensando le eventuali difficoltà incontrate nel dover scegliere per forza una serie limitata di proposizioni. Questo strumento appare dunque essere più simile al diario, che si pone a metà tra i due strumenti più “classici”, il questionario e l’intervista (Antonietti & Rota, 2004, p.27). Più specificamente, sono state predisposte cinque domande riguardanti i lati positivi e negativi dell’esperienza, la sfera emozionale e le eventuali variazioni riscontrate in classe. Comparando le risposte del questionario prodotte nei differenti momenti del percorso didattico (secondo, quarto, sesto ed ottavo incontro) è stato possibile monitorare i cambiamenti prodotti negli studenti.

Alla fine di ogni incontro, le insegnanti, hanno invece compilato il *Questionario docente* (Allegato 5), volto al monitoraggio dell’azione educativa. Per l’elaborazione di tale strumento è stato preso in considerazione il *Questionario di valutazione dell’insegnante* elaborato da Sibilio (2002). Il questionario proposto presenta al suo interno una *checklist* con otto *item* che, al termine di ciascun incontro, ha consentito di riflettere sul comportamento e sugli atteggiamenti dei discenti. Questo strumento ha permesso inoltre di comparare i dati, di natura prettamente quantitativa, relativi agli otto incontri, facendo emergere la prospettiva dell’insegnante.

Il ricercatore ha assunto un ruolo di osservatore: si è avvalso di un’osservazione non strutturata di tipo esperienziale, che ha previsto la registrazione di eventi, la produzione di descrizioni e spiegazioni in forma narrativa (Trincherò, 2004). Lo strumento per la registrazione dei dati, da parte del ricercatore, è stato il diario di bordo.

Le attività drammapedagogiche (attività di *warm up*, statue, *role playing*, improvvisazioni) sono state inoltre videoregistrate, al fine di poter avere una descrizione molto fedele, quasi “dal vivo” dei comportamenti osservati, priva dell’eventuale fattore di affaticamento dell’osservatore (Mantovani, 1998, p.99). Infatti, l’osservatore può distrarsi, può essere bombardato da molti stimoli contemporaneamente che non riescono ad essere registrati e compresi nel momento in cui si manifestano. La videoregistrazione ha permesso, inoltre, di osservare molteplici soggetti contemporaneamente, di poter rivedere più volte il filmato e, di conseguenza, analizzare variabili diverse, non necessariamente stabilite a priori, inclusi gli aspetti non verbali della comunicazione (Mantovani, 1998, p.141).

Al termine di ciascun incontro, il ricercatore ha compilato la *Checklist osservatore* (Allegato 6), la stessa compilata dalle docenti, allo scopo di garantire una triangolazione dei dati ancor più precisa.

Fase post intervento

A conclusione del percorso didattico, dopo quattro settimane, è stato utilizzato con gli studenti lo strumento dello *stimulated recall* (Gass & Mackey, 2000) nell'ambito del *focus group*, grazie al quale i discenti hanno rivisto alcuni frammenti delle videoregistrazioni effettuate, necessario per riflettere sull'intero processo di apprendimento-insegnamento. Attraverso lo *stimulated recall* gli studenti sono riusciti a rivivere la situazione già vissuta durante il percorso drammapedagogico (Di Mauro, 2003, p.127), anche sollecitati dalle domande poste loro dal ricercatore, che hanno contribuito non solo a far riemergere il vissuto della *performance*, ma anche ad attuare un processo di riflessione critica (Celentin, Frisan, & Zannol, 2011). Inoltre, la videoripresa rappresenta un'occasione per lo studente di diventare consapevole della propria identità di apprendente che si vede agire in lingua straniera (Bünger, 2014, p.54).

Alle insegnanti è stata invece somministrata l'*Intervista finale docente* (Allegato 7), dalla quale sono emersi gli aspetti positivi e quelli negativi, le ricadute didattiche dell'esperienza e una riflessione su ogni singolo studente, volte all'analisi dei cambiamenti riscontrati in seguito al percorso didattico realizzato.

5.3 La popolazione di riferimento

Durante la fase iniziale della ricerca, attraverso una lettera inviata ai dirigenti scolastici tramite posta elettronica, sono stati contattati tutti gli istituti secondari di primo grado di Roma, proponendo un percorso di formazione inerente il linguaggio teatrale per l'insegnamento delle lingue straniere rivolto ai docenti. Il totale delle segreterie contattate, corrispondenti agli Istituti presenti negli elenchi delle scuole secondarie di primo grado pubblicate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, sono state centoquarantaquattro. In seguito a questa azione, però, solo otto dirigenti hanno risposto positivamente e proposto agli insegnanti referenti di lingua straniera del proprio Istituto la collaborazione al progetto di ricerca. Ai docenti interessati sono state fornite maggiori informazioni sul percorso di formazione, sulla fase

successiva del progetto (l'implementazione di un percorso didattico in classe) e si è inoltre chiesto loro di compilare un questionario conoscitivo³⁶, al fine di delineare le principali caratteristiche della popolazione di riferimento rispetto alla pratica educativa, agli argomenti oggetto di ricerca, alle metodologie teatrali e alle emozioni.

Durante la fase di formazione i nove docenti interessati sono successivamente diminuiti a sei e, nella fase di implementazione del progetto, ulteriormente ridotti a due. Questi due insegnanti, peraltro appartenenti allo stesso Istituto, hanno condotto poi un percorso didattico in una classe terza, in cui insegnano parallelamente inglese e spagnolo.

La popolazione di riferimento presa in esame dallo studio di caso nella ricerca-azione è una classe terza di scuola secondaria di primo grado, composta da 21 alunni, di cui 13 maschi e 8 femmine. Va inoltre segnalata la presenza di 2 studenti (10%) certificati con disabilità e di 5 studenti stranieri (23,8%). A tal proposito, nel paragrafo successivo viene fornita un'analisi più dettagliata, per mettere in luce il contesto in cui si inserisce la scuola, pregno di difficoltà di natura socio-economica e caratterizzato da una massiccia presenza di cittadini stranieri.

5.4 Il contesto

Lo studio di caso è stato realizzato in una classe terza di scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo "Via Francesco Laparelli 60", situato nel V Municipio della città di Roma. Le sedi dell'Istituto sono ubicate in un contesto territoriale caratterizzato da un'alta densità abitativa, un consistente tasso di immigrazione con difficoltà di integrazione e da un importante disagio socio-economico. Come emerge dal POF dell'Istituto *insuccesso, ritardi e abbandono scolastico sono molto spesso indici di un malessere più profondo e il disadattamento rimanda, il più delle volte, a cause esterne alla scuola*. Ciò nonostante, tali caratteristiche hanno trasformato la realtà scolastica in un concreto luogo di integrazione e di ascolto, non solo per l'alunno, ma anche per la sua famiglia, volto al contrasto del crescente fenomeno della dispersione scolastica. In tale contesto socio-culturale, la scuola si pone come partner educativo delle famiglie e si impegna a favorire lo sviluppo delle potenzialità degli alunni e la formazione della persona, a creare opportunità di confronto con le famiglie per una progettazione partecipata. La scuola sente la necessità di coniugare l'apprendimento con il *saper stare al*

³⁶ cfr. paragrafo 5.5.1

mondo, intende promuovere negli studenti le capacità di dare senso alla varietà delle loro esperienze e lavora per costruire una reale ed efficace interazione scuola-famiglia-territorio assegnando, a ciascuno di essi lo svolgimento del proprio ruolo e della propria funzione educativa. Traendo vantaggio dalla realtà multiculturale del suo bacino di utenza, la scuola si impegna a fornire agli allievi gli strumenti adeguati per una corretta interazione delle diverse componenti culturali che la caratterizzano, nella convinzione che ciascun allievo impari meglio nella relazione con gli altri.

È semplice notare, analizzando ulteriormente il Piano dell'Offerta Formativa, come lo studente rappresenti il centro dell'azione educativa, che a sua volta è orientata verso un rafforzamento dei processi cognitivi, metacognitivi, affettivo-emozionali, necessari per preparare il futuro cittadino europeo ad affrontare il mondo, a costruire e trasformare i saperi in modo coerente con la rapida evoluzione delle conoscenze. A tal fine, la scuola promuove l'utilizzo di tutte le strutture a disposizione (attrezzature, laboratori, biblioteca, aula di informatica, spazio per praticare atletica, teatro). In funzione delle finalità educative e formative presenti nelle Indicazioni nazionali per il curriculum, la scuola, tenendo conto delle caratteristiche socio-territoriali, contribuisce allo sviluppo di conoscenze e competenze attraverso l'uso di metodologie di carattere operativo, tipiche della ricerca-azione, da affiancare a quelle puramente trasmissive. Un ruolo centrale sembra venire attribuito al laboratorio (informatico, linguistico, scientifico, espressivo, motorio), alle metodologie alunnocentriche, che a loro volta perseguono linee metodologiche fondamentali, dalle quali si è partiti per la progettazione dell'azione educativa drammapedagogia, quali:

- incoraggiare i rapporti di collaborazione interpersonale tra gli alunni e con i docenti;
- valorizzare il gioco;
- favorire l'apprendimento cooperativo;
- ricorrere frequentemente alle differenti forme comunicative possibili: iconica (disegni, immagini, audiovisivi), verbale (lezioni espositive, letture, conversazioni, discussioni), grafica (relazioni, composizioni, rielaborazioni, interpretazioni);
- privilegiare il coinvolgimento personale degli allievi, la loro partecipazione attiva alle esperienze altrui e la sperimentazione diretta di particolari attività, perché, attraverso il "fare", l'alunno sperimenta e individua problemi che permettono la formulazione di ipotesi e soluzioni, nel rispetto dei ritmi individuali di maturazione e dei propri stili cognitivi di apprendimento.

5.5 Prima fase

La prima fase della ricerca ha consentito al ricercatore, dopo aver delineato un chiaro *framework* teorico, di individuare la popolazione di riferimento per procedere successivamente con la sperimentazione di natura empirica. Come già descritto, questo *step* è stato caratterizzato da taluni ostacoli attinenti al rapporto con gli Istituti scolastici e alla motivazione del personale docente verso la formazione in itinere, peraltro un aspetto centrale delle più recenti disposizioni legislative licenziate dal Governo in materia di istruzione.

Nei prossimi paragrafi verranno presentati i risultati di un questionario rivolto ai docenti di lingua straniera in servizio nelle scuole di ogni ordine e grado di differenti regioni italiane e successivamente descritto il percorso di formazione svolto con le insegnanti coinvolte nella ricerca, così come l'analisi degli strumenti somministrati nella fase antecedente al percorso didattico: l'intervista iniziale alle docenti ed il questionario iniziale agli studenti.

5.5.1 Individuazione dei docenti: il Questionario

Durante la prima fase della ricerca sono state contattate tutte le scuole secondarie di primo grado di Roma per proporre un percorso di formazione, orientato all'acquisizione di competenze didattico-operative, seguendo le piste di ricerca proposte dalle *performing arts*. I docenti che si sono resi disponibili, hanno partecipato ad un primo incontro informativo, in cui è stato somministrato loro un questionario conoscitivo (Allegato 1), al fine di ricavare dati che permettessero di delineare le principali caratteristiche della popolazione di riferimento riguardo gli argomenti di ricerca. Avendo avuto un riscontro da parte dei docenti piuttosto modesto (dieci persone), si è deciso di promuovere la compilazione dello strumento, andando di conseguenza ad aumentare la popolazione di riferimento, tramite due riviste specializzate per l'apprendimento delle lingue straniere: *Scuola e Lingue Moderne*, *Lingua e Nuova Didattica*. Tali riviste, oltre che attraverso una *mailing list*, hanno permesso di pubblicizzare sui loro portali web il questionario, che poteva venire direttamente compilato *online*. Infatti, oltre alla forma cartacea impiegata con i docenti in presenza, è stata creata una versione per il web utilizzando uno strumento *open source* messo a disposizione da *Google Drive*. Grazie a tale accorgimento è stato possibile raccogliere le

opinioni di trentacinque insegnanti potenzialmente interessati alla glottodidattica teatrale e alla conseguente sperimentazione delle tecniche teatrali nelle proprie classi.

Il questionario, dopo alcune domande introduttive di base (genere, lingua insegnata, anni di servizio, sede lavorativa), ha proposto una prima parte di item (dal numero 1 al 10) incentrati sulle credenze riguardanti il processo di apprendimento della lingua e sulla didattica (approcci e metodologie utilizzate, attività svolte). La seconda parte (dalla domanda 11 alla 16), invece, ha indagato sull'uso delle attività teatrali all'interno del processo glottodidattico. In calce al questionario è stata predisposta la possibilità di lasciare un recapito, telefonico o indirizzo mail, al fine di contattare gli eventuali insegnanti interessati ad una collaborazione nell'ambito della ricerca.

Prima di somministrare il questionario è stato effettuato un *pre-test*, utile ad identificare le debolezze dello strumento, gli errori, le incoerenze e qualsiasi altro tipo di problema (Caselli, 2005, p.133), oltre che per verificare aspetti psicometrici tali per cui venissero confermati i requisiti di affidabilità e validità. Il *pre-test* è stato effettuato con un campione di dieci insegnanti di lingua straniera, i quali, dopo aver compilato il questionario, hanno partecipato ad un colloquio con il ricercatore per far emergere il maggior numero possibile di osservazioni.

Di seguito viene proposta l'analisi dei dati emersi dal questionario conoscitivo.

La popolazione presa in esame è composta da 35 insegnanti di lingua straniera in servizio presso le scuole di tutta Italia, di differente ordine e grado. L'8,6% degli intervistati sono maschi, mentre il 91,4% sono femmine. Come è possibile notare dal grafico (*Fig.8*) la lingua di insegnamento prevalente è l'inglese (48,6%).

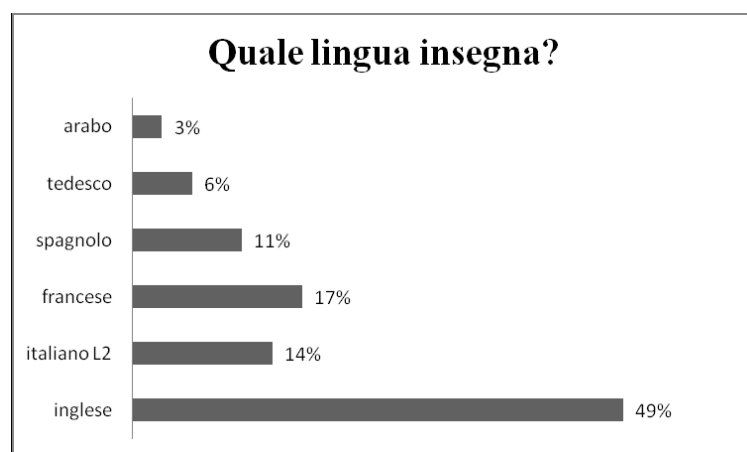


Fig.8

Il 37,1% dei docenti insegna nelle scuole primarie, il 37,3% nelle scuole secondarie di primo grado ed il 25,7% in quelle di secondo grado. La maggior parte (51,4%) proviene dal centro Italia, il 31,4% dal nord ed il 17,2% dal sud.

Come è possibile evincere dal grafico sottostante, a conferma delle indagini sul corpo docente delineate nei capitoli teorici, anche tra i rispondenti al questionario vi è un'ampia maggioranza di insegnanti con un'elevata anzianità di servizio (*Fig.9*).

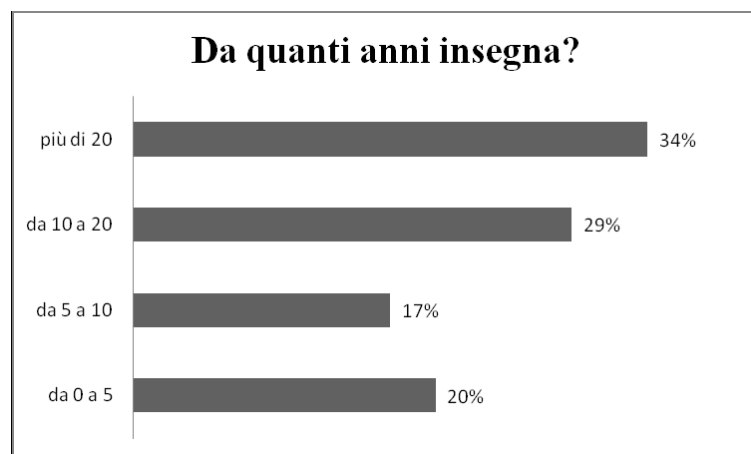


Fig.9

Nella prima parte del questionario le domande hanno messo in luce le credenze e le prassi didattiche utilizzate dai docenti di lingua straniera. Dalla prima domanda (*Fig.10*) emerge come i docenti ritengano che la motivazione (97,1%), la predisposizione all'apprendimento (51,4%), i fattori affettivi (51,4%) e l'età (48,6%) siano i principali fattori che interagiscono nel processo di apprendimento della lingua. Tali dati confermano le direttrici di ricerca che il mondo scientifico in ambito glottodidattico sta prendendo in considerazione; a tale riguardo, numerosi sono gli studi che sempre più rilevano come la motivazione e le dinamiche affettivo-relazionali siano predittori di un apprendimento efficace in ambito linguistico³⁷.

³⁷ A tal proposito si vedano le opere riportate nei riferimenti bibliografici di Caon (2012), Daloiso (2009) e Moè (2010).

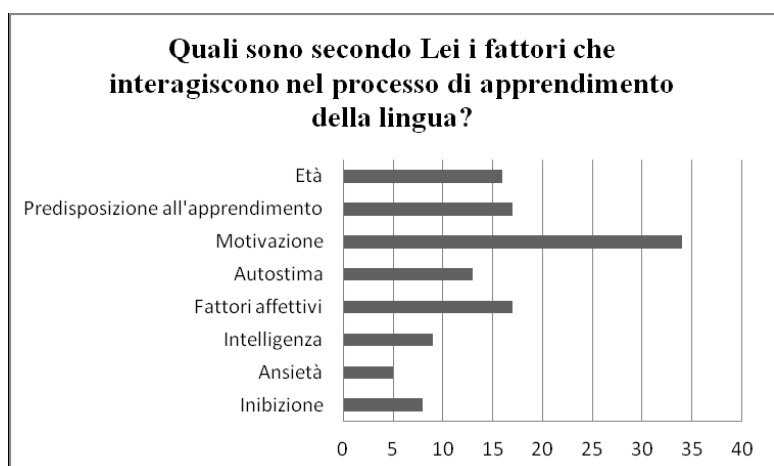


Fig.10

Il 68,6% della popolazione di riferimento dichiara di utilizzare specifiche metodologie nell'insegnamento della lingua straniera. Nello specifico, vengono annoverate il CLIL, la *flipped classroom*, il *cooperative learning*, la drammatizzazione, il *total physical involvement*, l'ascolto di canzoni, i giochi. Tali metodologie sottolineano come i docenti di lingua straniera provino, oltre che a modernizzare la didattica (CLIL e *flipped classroom*), anche ad utilizzare metodologie che prevedono un coinvolgimento attivo del discente (*total physical involvement*, drammatizzazione, giochi, apprendimento cooperativo).

Alla domanda "Secondo Lei, quale abilità è più importante sviluppare nell'apprendimento della lingua?" (Fig.11), nonostante non fosse contemplata la possibilità di esprimere più preferenze, i docenti hanno dato più di una risposta, facendo emergere la scelta per gli item *interazione orale*, *tutte indistintamente* e *comprensione orale*. Un dato interessante appare essere il 5,7% che ha contrassegnato la voce *abilità scritta*, in contrasto con i dati presenti in letteratura, che sostengono come la quasi totalità dei docenti di scuola secondaria di primo grado utilizza il libro di testo come strumento prevalente (Cavalli & Argentin, 2010).

Secondo Lei, quale abilità è più importante sviluppare nell'apprendimento della lingua?

Comprensione orale (ascoltare)	40%
Comprensione scritta (leggere)	14.3%
Produzione orale (parlare)	37.1%
Produzione scritta (scrivere)	5.7%
Interazione orale	51.4%
Tutte indistintamente	48.6%

Fig.11

Come è possibile notare dalla tabella sottostante (*Fig.12*), in linea con le risposte date al quesito precedente, i docenti svolgono spesso *attività di produzione* (48,6%) o sempre (51,4%), *attività di ascolto e comprensione* (45,7% spesso) e *di lettura* (42,9% spesso). Altrettanto rilevante appare il fatto che nessuno non svolga mai le attività elencate.

Quando svolge le seguenti attività?

	MAI	RARAMENTE	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE
Esercizi scritti	0%	8,60%	31,70%	34,30%	20%
Attività di ascolto e comprensione	0%	0%	11,40%	45,70%	42,90%
Lettura	0%	5,70%	34,30%	42,90%	17,10%
Produzione orale	0%	0%	0%	48,60%	51,40%

Fig.12

Gli intervistati dichiarano di utilizzare mezzi differenti per sviluppare le abilità orali di ascolto e parlato, prediligendo in particolar modo la conversazione (85,7%) e il cd del libro di testo (82,9%).

Attraverso quali mezzi sviluppa le attività di ascolto e parlato?

Conversazione	85.7%
CD allegato al libro di testo	82.9%
Ascolto dialoghi/storie	68.6%
Drammatizzazione	60%
Relazioni/esposizioni alla classe	51.4%

Fig.13

La domanda successiva ha indagato l'utilizzo degli strumenti e dei materiali nella prassi didattica. Dalla seguente tabella (*Fig.14*) si evince come il libro di testo rappresenti senza ombra di dubbio lo strumento usato più costantemente (51,4% *sempre*). A seguire, i docenti dichiarano di fare spesso ricorso durante la lezione a materiali video (51,4%), a immagini, foto e poster (40%), e alle canzoni (51,4%). Più raramente vengono invece impiegati i libri di narrativa (45,7%), così come le riviste specializzate (34,3%). I giochi e il dizionario sono due strumenti utilizzati saltuariamente (34,3% e 37,1% *qualche volta*). Lo spazio per le nuove tecnologie appare invece essere piuttosto modesto: viene usato *sempre* dal 20%, *spesso* dal 28,6%, *qualche volta* dal 31,4%, *raramente* dal 17,1 e *mai* dal 2,9% dei soggetti intervistati.

Nella pratica didattica quali di questi materiali utilizza?

	MAI	RARAMENTE	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE
Libro di testo	0%	0%	17,1%	31,4%	51,4%
Dizionario	17,1%	22,9%	34,3%	20%	5,7%
Libri di narrativa	11,4%	45,7%	20%	22,9%	0%
Riviste specializzate	20%	34,3%	34,3%	11,4%	0%
Computer	2,9%	17,1%	31,4%	28,6%	20%
Materiale video	0%	20%	22,9%	51,4%	5,7%
Immagini, foto, poster e simili	0%	5,7%	37,1%	40%	17,1%
Giochi	5,7%	8,6%	37,1%	25,7%	22,9%
Canzoni	0%	11,4%	20%	51,4%	17,1%

Fig.14

Le risposte alla domanda successiva inerente le metodologie utilizzate (Fig.15) hanno messo in evidenza la prevalenza di un orientamento pedagogico tipico del grado di istruzione secondario, ovvero quello che privilegia un approccio didattico unidirezionale, attraverso la lezione frontale (Cavalli & Argentin, 2010). Il 32% della popolazione intervistata infatti, sostiene di utilizzare maggiormente la lezione frontale, seguito dal 29% che impiega il *cooperative learning* e il 21% che utilizza il lavoro di gruppo.

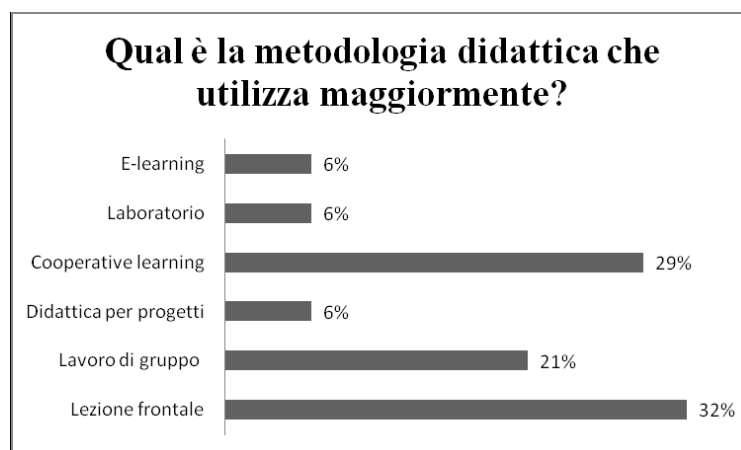


Fig.15

Da un'analisi della letteratura emerge come il senso di appartenenza alla scuola e alla comunità scolastica si associ ad elementi motivazionali, che a loro volta stanno alla base del successo scolastico (Currie et al., 2012). Tuttavia, promuovere la motivazione ad apprendere nei propri alunni appare un elemento alquanto problematico, soprattutto per i docenti di scuola secondaria di primo grado. A tal proposito, è stato chiesto ai rispondenti al questionario la loro opinione sul grado di motivazione dei discenti verso la disciplina insegnata (Fig.16). Le risposte

hanno evidenziato come la maggior parte dei docenti (51%) reputino gli studenti *discretamente* motivati e solo una piccolissima parte (3%) *scarsamente* motivati.

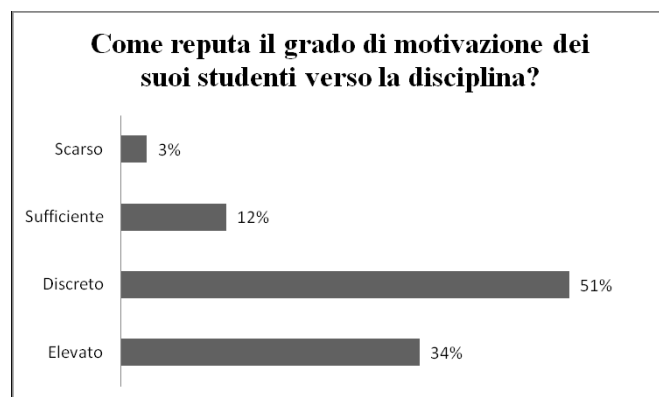


Fig.16

Il 74,3% degli insegnanti sostiene di utilizzare strategie specifiche per stimolare la motivazione nei propri allievi. Nella domanda a risposta aperta direttamente collegata a quella precedente, i docenti elencano differenti tecniche, tra le quali un ruolo preponderante è rivestito dalle attività che richiamano l'attualità e gli interessi tipici degli adolescenti. Di particolare interesse, anche se non rappresentativa della popolazione di riferimento, è la risposta data da una insegnante, che dichiara in maniera rassegnata di non utilizzare più nessuna strategia per promuovere la motivazione.

La seconda parte del questionario ha indagato sull'uso delle metodologie teatrali nella pratica didattica. Il 68,6% asserisce di avere utilizzato metodologie tratte dalla pratica teatrale, tra cui prevalgono il *role playing*, la drammatizzazione e la preparazione di spettacoli in lingua straniera.

Le occasioni in cui sono state utilizzate le metodologie teatrali (Fig.17) sono state principalmente durante la lezione (53%), per la preparazione di un saggio o di uno spettacolo (25%), come emerso dalla domanda precedente.



Fig.17

I docenti hanno espresso la loro opinione personale anche in merito al ruolo assegnato al teatro in ambito glottodidattico (Fig.18). La maggior parte ritiene che il teatro motivi l'apprendimento (80%), favorisca l'espressione degli studenti (80%) e sia un mezzo per esercitare la pronuncia (54,3%). In aggiunta, alcuni docenti hanno affermato che le attività teatrali sono utili anche per esercitare la memoria, fare collegamenti con altre discipline, favorire la partecipazione dei ragazzi meno dotati, apprendere divertendosi.

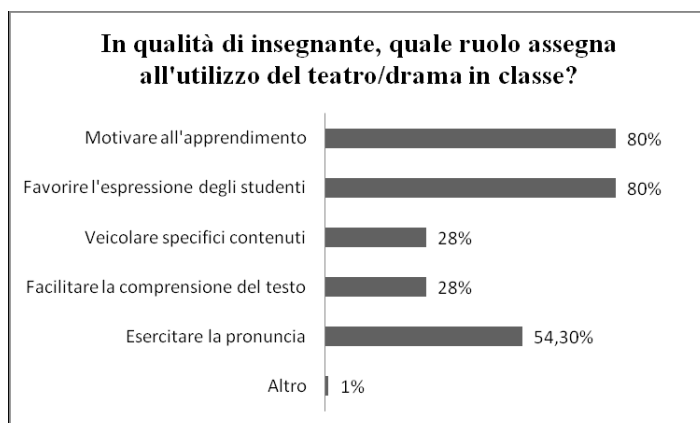


Fig.18

La quasi totalità dei rispondenti (97,1%) è concorde nell'affermare che la metodologie teatrali possono favorire l'apprendimento della lingua straniera, in quanto:

Facilitano la memorizzazione e l'apprendimento delle diverse funzioni comunicative per non parlare della motivazione e dal divertimento che provano ragazzi ed insegnanti.

Si sconfigge la timidezza che può essere invalidante nell'esposizione orale.

La drammatizzazione aiuta a contestualizzare la lingua rendendola viva, realmente comunicativa.

L'aspetto ludico elimina la tensione e favorisce la correzione/autocorrezione.

Imparare una lingua è imparare a recitare differenti ruoli.

Ci si concentra sulla parola e sulla gestualità.

Spesso, quando parliamo una nuova lingua, ci sentiamo impacciati... ma, se rivestiamo altri ruoli, e possiamo nasconderci dietro altre identità, superiamo le paure.

Si veicolano contenuti calati in situazioni reali. I contenuti non rimangono sterili ma se ne comprende l'utilità.

Più della metà dei docenti intervistati (57,1%) sostiene di non avere mai frequentato un corso di teatro. Chi lo ha fatto è stato per motivi personali (interesse, passione per la recitazione, per recitare in compagnie teatrali) o a scopi professionali (utilizzare la metodologia teatrale in ambito didattico).

La percentuale di insegnanti che sente il bisogno di ricevere una formazione specifica per utilizzare attività teatrali in ambito linguistico è dell'82,9%. Più nello specifico, il bisogno di formazione emerge dalle risposte aperte date all'ultima domanda:

Sento il bisogno di ancorare maggiormente la mia didattica quotidiana al teatro. Si tratta di un nuovo campo di ricerca nella didattica delle lingue straniere e per questo non farà altro che apportare degli sviluppi interessanti.

Sarebbe utile per scoprire nuovi strumenti e nuove tecniche.

Sarebbe utile una formazione ad hoc per esempio sulla gestione dei gruppi che sono diversi rispetto al classico gruppo classe.

Vorrei migliorare la mia offerta formativa.

Non conosco le metodologie per rappresentare un'opera o un testo in genere. Non ho strategie da applicare.

Per catturare l'attenzione degli studenti.

La preparazione del docente in ambito teatrale è fondamentale, poiché conosce i metodi che consentono un più corretto ed immediato apprendimento evitando così che il contatto con la LS si riduca a semplice attività mnemonica.

L'analisi delle risposte date al questionario conoscitivo ha permesso di tracciare un profilo dei docenti di lingua straniera abbastanza differente rispetto a quello delineato dalle ricerche nazionali, sicuramente in quanto all'indagine hanno partecipato anche insegnanti di scuola primaria. Insegnare ed imparare una lingua straniera significa partecipare in modo globale a tale processo, alla scoperta di un mondo nuovo fatto di significati, suoni, colori, odori, emozioni. Il difficile compito del docente è portare lo studente a vivere la lingua e, per fare ciò, deve necessariamente servirsi di quanti più mezzi ha a disposizione. Stimolare la motivazione e la partecipazione attiva dello studente implica necessariamente un uso sistematico di metodologie specifiche, quale il lavoro di gruppo, l'utilizzo delle nuove tecnologie, l'apprendimento per scoperta, attraverso i differenti canali sensoriali, in un'ottica di progettualità didattica che non può prescindere da una rigorosa attenzione verso il contesto in cui si opera e le esigenze del soggetto in formazione.

Le attività teatrali possono essere una delle tante modalità con cui intervenire nel processo glottodidattico, in particolar modo enfatizzando l'aspetto comunicativo-relazionale, alla base dell'apprendimento di una lingua straniera. Come emerge dalle risposte date dai docenti al questionario, è necessario potenziare la formazione, in modo tale da prevedere percorsi precisi, in linea con le nuove disposizioni in materia di aggiornamento professionale obbligatorio dei docenti di ruolo, tenendo conto che intervenire sulla formazione del corpo insegnante significa riflettere sulla propria intenzionalità educativa, sulle scelte che guidano, che motivano e sostengono le decisioni didattiche (Cambi, 2014).

5.5.2 La formazione dei docenti

I docenti individuati e interessati ad approfondire l'argomento della glottodidattica teatrale sono stati invitati a partecipare ad un percorso di formazione condotto dal ricercatore, della durata di cinque incontri da tre ore ciascuno, organizzati nel periodo aprile-ottobre 2014, presso la sede del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, necessari al fine di acquisire solide competenze per approcciarsi al lavoro teatrale in classe, oltre che porre le basi per un lavoro emotivo e introspettivo, fondamentale per affrontare con intelligenza le relazioni interpersonali e di conseguenza il processo di apprendimento-insegnamento (Fratini, 2014).

Durante il primo incontro è stato presentato il *framework* teorico di riferimento, ponendo particolare enfasi sulle differenze fra teatro e *drama*, sulla strutturazione dei quattro incontri di formazione perlopiù a carattere pratico, sulla proposta di sperimentazione di un percorso didattico da attuare in classe. Il secondo e il terzo incontro hanno previsto una fase di *training* attoriale e di dibattito. Gli ultimi due incontri, invece, sono stati indirizzati alla progettazione del progetto didattico da implementare in classe.

Si è pensato ad un percorso prettamente pratico, in quanto la formazione *in itinere* del docente, come evidenziato da La Marca, non può limitarsi alla partecipazione passiva a conferenze o a corsi di aggiornamento con lezioni frontali, credendo di riuscire a trasmettere principi pedagogici che gli insegnanti metteranno realmente in pratica (La Marca, 1999). Appare necessario invece, coinvolgere il corpo docente in prima persona, affinché riesca a migliorare sia la propria competenza professionale che la crescita personale, a partire da una consapevolezza

emotivo-affettiva. Proprio in tal senso, l'opportunità di aggiornamento si configura come uno spazio poetico ed autopietico volto alla sperimentazione e alla trasformazione del proprio agire educativo.

Nel corso del primo incontro di formazione, dopo una prima parte di natura teorica, sono state sperimentate alcune attività teatrali per inquadrare il lavoro che si sarebbe compiuto durante i successivi appuntamenti. Le attività proposte sono state tratte dall'ampia letteratura internazionale di riferimento (Maley&Duff, Schewe, Tselikas) riassunte nella tabella sottostante, comprensive degli obiettivi e della relativa descrizione.

TITOLO	OBIETTIVI	DESCRIZIONE
Camminate	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare lo spazio in maniera consapevole; - Utilizzare il corpo come mezzo di comunicazione. 	<p>1. I partecipanti camminano nello spazio facendo attenzione ad occuparlo tutto ed evitando di andare uno dietro l'altro. Quando il conduttore dice <i>stop</i>, tutti sono invitati ad assumere una posizione statica ma fantasiosa, ogni volta differente.</p> <p>2. I partecipanti camminano nello spazio sperimentando diverse andature e differenti velocità.</p>
Scopriamo la voce	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizzare la voce in modi diversi; -Leggere utilizzando toni inconsueti. 	Il conduttore propone la lettura di alcune frasi molto brevi. Successivamente chiede a ciascun partecipante di leggerle utilizzando un'emozione differente (gioia, tristezza, curiosità ecc.).
Gli ambasciatori	<ul style="list-style-type: none"> -Comprendere usi e costumi di differenti culture; -Interpretare un ruolo. 	Ogni partecipante ha un cartellino sul quale appare il nome di una nazione e una peculiarità della relativa cultura. A coppie, ognuno rappresenta l'ambasciatore della propria nazione e racconta all'altra persona l'ultimo film visto, prestando attenzione alla caratteristica culturale.

Durante il secondo incontro sono state trattate in linea teorica le differenze tra la pedagogia teatrale e quella *drammatica*, dopodiché si è proceduto con la parte pratico-esprienziale suddivisa in due parti: nella prima sono state proposte tecniche e attività riguardanti l'uso del corpo, mentre nella seconda ci si è soffermati sull'uso della voce. L'incontro, come tutti gli altri, si è svolto in italiano, lingua maggiormente familiare all'intero gruppo.

TITOLO	OBIETTIVI	DESCRIZIONE
Camminate	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare lo spazio in modo consapevole; - Utilizzare il corpo come mezzo di comunicazione. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il gruppo cammina nella stanza facendo attenzione ad occupare tutto lo spazio. Progressivamente, il conduttore fa sperimentare le velocità della camminata (partendo da 1, a rallentatore, fino ad arrivare a 10, corsa). 2. Il conduttore esorta il gruppo a camminare prima solo sui talloni, poi sulle punte, poi sulla parte interna ed infine su quella esterna dei piedi. 3. Camminando ad una velocità moderata (5) i partecipanti si incontrano attraverso le singole parti del corpo. 3. Si ripete l'attività di prima con una variante: invece di incontrarsi attraverso una parte del corpo con un'altra persona, i partecipanti compiono l'azione detta prima dello stop dal conduttore (lavarsi i denti, specchiarsi ecc.).
Cerchio	<ul style="list-style-type: none"> - Presentarsi usando il corpo - Coordinare gesti e suoni - Formare il gruppo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. In cerchio, ognuno si presenta solo con un gesto che il resto del gruppo ripete. Una volta finito il giro, ognuno propone un altro gesto seguito da un suono. Tutto il gruppo ripete il gesto-suono. 2. In cerchio, uno alla volta, ci si scambia un battito di mani con la persona alla propria destra, cercando di scandire il ritmo in modo preciso. Una volta preso il ritmo si inseriscono

		delle varianti: quando una persona fa il doppio battito con le mani, il partecipante alla sua destra salta un giro; quando una persona invece di battere le mani le mette sulle orecchie si inverte il giro.
Specchio	- Imitare i gesti del partner; - Entrare in relazione con il partner.	A coppie, uno di fronte all'altro, un partecipante fa dei movimenti che l'altro deve imitare specularmente, come se fosse davanti ad uno specchio. Dopo qualche minuto si scambiano i ruoli.
Ad occhi chiusi	- Entrare in relazione e aumentare la fiducia con il partner.	A coppie, una persona tiene gli occhi chiusi e si fa guidare dal partner per la stanza, il quale la conduce mantenendo una mano sulla sua spalla. Chi guida deve prestare attenzione alle altre persone e agli ostacoli presenti nella stanza, preservando l'incolumità del partner. Dopo qualche minuto ci si scambia di ruolo.
Statue	- Utilizzare il corpo e le espressioni facciali per comunicare.	A coppie, un partecipante impersona lo scultore e l'altro la materia. Il conduttore propone degli argomenti che gli scultori devono riprodurre modellando il corpo del compagno. Esempi di argomento possono essere le emozioni (gioia, tristezza, noia), le situazioni (in coda alla posta, al parco giochi, in aula studio). Dopo qualche minuto si invertono i ruoli.
Movimento libero	- Muoversi liberamente su musica.	Su musica classica ogni partecipante ad occhi chiusi si muove liberamente sul posto esprimendo tutto ciò che la musica evoca. È importante non pensare ai movimenti che si vogliono fare, ma lasciarsi guidare dalla musica stessa.
Quadri	- Rappresentare un	Il conduttore propone un argomento/tema

	argomento attraverso il corpo.	(scuola, frenesia, una cena a lume di candela). Uno alla volta, i partecipanti si posizionano al centro della scena e cominciano a rappresentare in modo statico un personaggio del quadro. Singolarmente, le persone si inseriscono nel quadro che poco a poco prende vita.
Rilassamento	- Rilassarsi attraverso una voce guida e l'accompagnamento musicale.	Ogni partecipante assume una posizione comoda sulla sedia o a terra con la schiena e gli arti posizionati sul pavimento. Il conduttore procede con un rilassamento guidato di tutte le parti del corpo partendo da una presa di coscienza del proprio respiro. Il tutto è accompagnato da una musica rilassante.
Riscaldamento	- Riscaldare la voce	1. In piedi e in cerchio, il gruppo riscalda la voce partendo dalla respirazione diaframmatica. Viene individuato il diaframma nel proprio corpo e compreso il meccanismo sotteso alla respirazione. 2. Sempre respirando, nella fase di espirazione si emettono delle S, poi delle M, per passare alle consonanti seguite dalle vocali (MA, ME, MI, MO, MU...).
Articolazione	- Risvegliare i muscoli facciali	1. Il conduttore propone degli esercizi per risvegliare la lingua, le labbra, la mandibola e altri muscoli facciali. 2. Si scandiscono il gruppo vocalico A – E – I – O – U ripetendolo e invertendolo al contrario, dall'ultima lettera alla prima. 3. Si pronunciano delle R, inventando melodie per giocare con questo suono. Si pronunciano con una perfetta scansione e sempre più velocemente i fonemi TRA, TRE, TRI, TRO,

		<p>TRU.</p> <p>3. Si recitano degli scioglilingua in lingua inglese:</p> <p>“I saw Susie sitting in a shoe shine shop. She sits where she shines, and she shines where she sits”;</p> <p>“If two witches would watch two watches, which witch would watch which watch?”.</p>
In aeroporto	- Trasformare la comunicazione non verbale in parola.	<p>I partecipanti sono disposti su due file, uno di fronte all’altro, ad una distanza di mezzo metro circa. Il conduttore spiega lo scenario: in aeroporto, in mezzo alle due file di persone è presente un vetro che impedisce di udire le voci. Una fila impersona l’accompagnatore, mentre l’altra rappresenta la persona in partenza. L’accompagnatore pensa a qualcosa da dire all’altro che gli deve far capire solo attraverso i movimenti del corpo. Successivamente, ripetendo la scena, si unisce anche una frase a sostegno del movimento. In seguito, le due file si invertono i ruoli.</p>
“Buongiorno”	- Coordinare gesti, parole, intonazioni; -Allenare l’ascolto.	<p>Il gruppo è in cerchio; comincia una persona (A) stringendo la mano a quella alla sua destra (B) dicendo “Buongiorno”. B risponde “Buongiorno”. A dice “Come va?”, B risponde “Bene”. La persona alla sinistra di A (che chiameremo C) domanda ad A “Cosa ha detto?”, A risponde “Niente”. Una volta finito inizia nuovamente il dialogo la persona successiva ad A ovvero B, sempre rispettando lo stesso testo:</p> <p>A: Buongiorno</p>

		<p>B: Buongiorno</p> <p>A: Come va?</p> <p>B: Bene</p> <p>C: Cosa ha detto?</p> <p>A: Niente</p> <p>Come variante, il conduttore consiglia di interpretare il testo con delle intenzioni ed emozioni differenti (tristezza, entusiasmo, stanchezza...).</p>
Il racconto	- Raccontare una storia inglobando elementi nuovi e restando concentrato.	Un partecipante si siede su una sedia al centro dell'aula e racconta una storia (ad esempio, come ha trascorso la mattinata). Dietro di lui ci sono altri due partecipanti che camminano. Di quando in quando, uno alla volta, si avvicinano all'orecchio della persona seduta e gli sussurrano una parola, che deve immediatamente inserire nel racconto, senza fare pause e senza perdere il filo del discorso.
Improvvisiamo	- Improvvisare una situazione reale.	A coppie, i partecipanti ricevono una situazione da improvvisare (un litigio tra amici; la rivelazione ad un genitore di un brutto voto preso a scuola; la scoperta di un furto commesso da un compagno di classe). In due minuti devono stabilire i ruoli, costruire i personaggi ed un breve dialogo. L'attività può essere anche scritta.

Il terzo incontro di formazione ha previsto una prima parte di ripasso delle attività svolte nei primi due incontri, dopodiché ne sono state proposte di nuove. Le docenti hanno scoperto alcuni modi di affrontare contenuti grammaticali utilizzando il corpo e il movimento. Sono state presentate anche delle attività “alternative” per lavorare su un testo (poesia, articolo di giornale, racconto). Per ultima, è stata presentata la metodologia del *Process Drama*, prima messa in pratica e successivamente inquadrata a livello teorico in una prospettiva pedagogico-didattica.

TITOLO	OBIETTIVI	DESCRIZIONE
Camminate	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare lo spazio in modo consapevole; - Utilizzare il corpo come mezzo di comunicazione; - Veicolare contenuti grammaticali (tempi verbali). 	<p>Il gruppo cammina nella stanza facendo attenzione ad occupare tutto lo spazio. Il conduttore spiega la consegna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quando viene pronunciato un verbo al PRESENTE camminiamo normalmente; -quando viene pronunciato un verbo al PASSATO camminiamo all'indietro; -quando viene pronunciato un verbo al FUTURO camminiamo a rallentatore.
Riscaldiamo la voce	<ul style="list-style-type: none"> -Riscaldare la voce; -Riattivare il corpo. 	<p>In cerchio, il gruppo emette il suono "Mmm" e poi "Rrr". Il conduttore simula i movimenti di un direttore d'orchestra: quando alza la mano il suono si fa più corposo e il volume si alza; quando la mano scende il volume diventa sempre più basso.</p>
L'albero di mele	<ul style="list-style-type: none"> -Riattivare il corpo; -Favorire l'ascolto e l'attenzione verso gli altri. 	<p>Ogni partecipante immagina di stare sotto un albero di mele e di doverle cogliere. Successivamente, una persona inizia a lanciare una mela (immaginaria) ad un altro, che la passa ad un altro e così via.</p>
Verbo mimato	<ul style="list-style-type: none"> -Mimare un'azione; -Coniugare i verbi. 	<p>I partecipanti si dividono in due file, uno di fronte all'altro. I componenti della prima fila hanno un foglietto con scritto un verbo che devono mimare al partner posto di fronte. Il compagno deve cercare di indovinare il verbo e comporre un frase (se il verbo è <i>mangiare</i>, la frase può diventare <i>Anna mangia</i>). È possibile fare questa attività chiedendo ai partecipanti di coniugare il verbo in un altro tempo.</p>
Struttura grammaticale	<ul style="list-style-type: none"> -Acquisire la struttura "Cosa faresti se fossi...?". 	<p>In cerchio, il conduttore introduce la struttura grammaticale "Cosa faresti se fossi ...?". Ogni</p>

		partecipante ha un cartellino con un aggettivo necessario per completare la frase. A turno, una persona comincia domandando la frase al suo vicino, il quale dovrà rispondere “Se fossi ..., ...” e formulare nuovamente la domanda inserendo l’aggettivo presente sul proprio cartellino alla persona che gli sta a fianco.
Componiamo frasi	-Riconoscere gli elementi di una frase; -Comporre frasi.	A terra sono presenti diversi cartellini contenenti una parola (nomi, verbi, preposizioni, congiunzioni..). I partecipanti camminano intorno alle parole osservandole. Il conduttore esorta il gruppo a formare frasi di 2 parole, poi di 3 e poi di 4.
Lavoriamo su un testo	-Produrre un testo partendo da un’immagine; -Mettere in scena un testo.	1. Sui muri della stanza sono attaccate le immagini di un ristorante e di una metropolitana. I partecipanti vedono le immagini ed esternano sensazioni, pensieri o qualsiasi cosa venga loro in mente guardandole. 2. Il conduttore presenta tre oggetti (un biglietto della metropolitana, un cestino dell’immondizia, un orologio, ovvero parole presenti nel testo che verrà letto alla fine). I partecipanti, in piccolo gruppo, sono invitati a scrivere un breve componimento (dialogo, spot pubblicitario, poesia ecc.) all’interno del quale devono inserire le tre parole relative agli oggetti, e successivamente metterlo in scena. 3. Viene letto il testo che ha dato spunto alle attività precedenti, un articolo di giornale intitolato.
La poesia	-Distinguere gli elementi grammaticali di una frase;	1. In cerchio, ogni partecipante ha una carta riportante una parola di una poesia di Emily

	<ul style="list-style-type: none"> -Rappresentare una parola attraverso il corpo; -Costruire un personaggio. 	<p>Dickinson. Ognuno, a turno, presenta agli altri la propria parola usando solo il proprio corpo.</p> <p>2. Le persone si dividono in gruppo a seconda delle categoria di parole presentate (verbi, nomi, preposizioni ...). I componenti di ciascun gruppo dialogano e rispondono ad una serie di domande: Se questa categoria fosse una persona, quali caratteristiche avrebbe? Quale lavoro potrebbe fare?</p> <p>3. In cerchio, ognuno, singolarmente, fa una presentazione della propria parola/persona.</p> <p>4. In piccoli gruppi si fa un'attività di <i>role playing</i> inscenando una cena-rimpatriata di amici che non si vedono da 15 anni, in cui ognuno parla della propria vita e del proprio lavoro. Ogni partecipante segue la storia presentata nello <i>step</i> precedente.</p> <p>5. Si legge la poesia, la si commenta e si trovano eventuali analogie con le attività svolte in precedenza.</p>
<p><i>Process Drama</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Descrivere un personaggio; -Interpretare un ruolo; -Risolvere un problema. 	<p>1. Viene mostrato un video-stimolo necessario per introdurre l'attività di <i>process drama</i> e, a coppie, si scambiano impressioni, sensazioni. Viene fatto rivedere il video, dopodiché, in piccoli gruppi, si formulano tre domande inerenti il filmato alle quali gli altri gruppi devono rispondere.</p> <p>2. Il conduttore spiega che il protagonista della storia (che poi è anche il protagonista del video) è un direttore di una testata giornalistica italiana. Viene disegnata una sagoma di un uomo alla lavagna e i partecipanti sono invitati a descriverlo minuziosamente, dandogli anche</p>

		<p>un nome, un'età e una provenienza geografica.</p> <p>3. Il conduttore spiega che il direttore non è più rintracciabile, ma il giornale deve andare in stampa e tutti gli articoli devono necessariamente essere visionati da lui. I partecipanti sono parte attiva della storia e devono riuscire a risolvere il caso.</p> <p>4. Ogni partecipante riceve la scheda personaggio in cui viene svelato il ruolo che ricopre nella storia, e inventa il nome, l'età, le caratteristiche della personalità e gli hobby. Al termine, i partecipanti, in coppia, hanno un minuto a testa per presentarsi all'altra persona. Infine, in cerchio, ognuno si presenta al gruppo, il quale, se curioso, può formulare alcune domande per scoprire meglio le identità dei personaggi.</p> <p>5. <i>Role playing</i> riunione: i partecipanti sono seduti intorno ad un tavolo per una riunione d'<i>equipe</i>. Il conduttore (<i>teacher in-role</i>), dopo un po', entra in scena e si siede al tavolo, assumendo la parte del commissario e spiegando ai partecipanti che il direttore del giornale è stato sequestrato e portato in Iran. L'<i>equipe</i> deve escogitare un piano d'azione senza il commissario, il quale esce dalla scena.</p> <p>6. Dopo qualche minuto il conduttore interrompe la discussione ed esorta il gruppo a mettere in scena un quadro vivente del piano d'azione che hanno progettato. Una volta concluso il quadro, il conduttore, toccando la spalla di un partecipante, può decidere di far parlare qualcuno.</p>
--	--	--

		<p>7. Metà dei partecipanti rimane nel proprio ruolo, l'altra metà si trasforma in un testimone (la moglie, un amico, il fratello, l'amante del protagonista ecc.). A coppie, ogni partecipante fa un'intervista ad un testimone e prova a ricavare il maggior numero di informazioni.</p> <p>8. <i>Role playing</i> riunione: i partecipanti stanno seduti intorno al tavolo fino a quando entra in scena il conduttore, il quale si informa sulle interviste fatte, dopodiché esce di scena. Dopo poco tempo rientra in scena spiegando che il direttore è riuscito a scappare dai sequestratori e che si stanno attendendo sue notizie.</p> <p>9. I partecipanti camminano per la stanza immaginando di essere il direttore che sta scappando. Allo <i>stop</i> dato dal conduttore, i partecipanti si immobilizzano impersonando solo con il corpo lo stato d'animo del direttore. Successivamente, riprendono a camminare e pensano ad una frase da dire, collegata allo stato d'animo. Al secondo <i>stop</i>, avviene un altro fermo immagine dove ognuno dice la propria frase.</p> <p>10. I partecipanti camminano per la stanza. Quando il conduttore interrompe la musica di sottofondo, le due persone più vicine si sussurrano all'orecchio un pettegolezzo inerente la storia, usando la formula "Hai sentito che ...".</p> <p>11. Come riflessione finale i partecipanti formano due cerchi, uno interno all'altro, che ruotano in due sensi opposti. Quando il conduttore pronuncia la parola <i>stop</i>, le due</p>
--	--	---

		<p>persone che si trovano di fronte riflettono sugli stimoli forniti dal conduttore di volta in volta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - qual è stato il momento preferito del <i>process drama</i>? - qual è stato il momento più difficile? - qual è stato il momento in cui ti sei stupito di te stesso? - cosa vorresti chiedere al conduttore? - cosa potresti usare in classe con i tuoi studenti?
--	--	--

Durante il quarto incontro di formazione è stato progettato il percorso didattico in inglese e spagnolo, che le due docenti hanno successivamente sperimentato nella classe terza di scuola secondaria di primo grado, nella seconda fase di ricerca.

Durante il percorso di formazione le docenti hanno mostrato un alto grado di motivazione e voglia di mettersi in gioco, aldilà delle barriere fisiche e mentali che a volte emergevano. Attraverso i continui momenti di *feedback*, hanno riflettuto criticamente sulle attività svolte, attuando processi metacognitivi che hanno messo in luce aspetti caratterizzanti il proprio lavoro, le possibili ricadute didattiche, i punti di debolezza e di forza. Anche se non sono stati predisposti strumenti volti alla rilevazione del gradimento, in quanto le partecipanti che hanno ultimato il percorso sono state soltanto due, è stato possibile constatare una considerevole soddisfazione generale. Nonostante il periodo piuttosto buio per la scuola italiana, è auspicabile credere che la formazione continua degli insegnanti, diventata oramai obbligatoria, si rivelerà un elemento fondamentale per rilanciare la qualità del sistema di istruzione. Come emerge dal rapporto TALIS (2013), la partecipazione di sviluppo professionale degli insegnanti italiani è una delle più basse tra i partecipanti all'indagine, complice la mancanza di incentivi (OECD, 2014). La riforma della scuola permetterà almeno di sopperire a questa lacunosa mancanza e di riuscire, altresì, a definire il profilo professionale generale, in grado di ricollocare il docente in una posizione di rilievo, al rango degli altri professionisti (Minardi, 2014).

5.5.3 Le interviste alle docenti

In questo paragrafo vengono presentate le interviste effettuate alle due docenti precedentemente all'inizio del percorso didattico, nella fase *pre intervento*. Attraverso le interviste si sono voluti indagare differenti aspetti, quali la percezione della propria professione e dei propri studenti, la didattica, la formazione in servizio, il teatro/drama. Viene di seguito presentata l'analisi dell'intervista fatta alla docente di inglese che chiameremo *Anna* e successivamente quella alla docente di spagnolo, *Giulia*.

Intervista ad Anna

La docente insegna da quindici anni, di cui tredici passati sempre nella stessa scuola, l'Istituto Laparelli. Come docente di inglese LS, lavora per tre ore settimanali in ciascuna delle sei classi. Anna reputa l'interesse e la motivazione dei suoi allievi verso la disciplina piuttosto alto, nonostante esista fra loro una preparazione e un rendimento alquanto eterogeneo a seconda del gruppo classe.

Nel suo lavoro cerca di puntare molto sull'aspetto affettivo-emozionale, facendo attenzione ai bisogni degli studenti. Sempre per quanto riguarda l'ambito lavorativo, tra le maggiori difficoltà riscontra lo studio superficiale ed i tempi ristretti di attenzione dei propri allievi.

In classe, Anna dichiara di utilizzare l'approccio comunicativo, in quanto ritiene di essere una persona comunicativa di natura e di non potersi comportare in maniera differente. Sempre in virtù della scelta di tale approccio, ritiene che la finalità dell'insegnamento della lingua straniera sia il saper comunicare con il mondo.

Anna imposta la didattica partendo con l'illustrare le caratteristiche comunicative, per poi passare alla grammatica e alla sintassi; infine, attraverso le attività di *role playing*, fa riprodurre le strutture apprese. Utilizza diversi strumenti tra cui il testo di LS, internet e lo stereo per effettuare gli ascolti tratti dal supporto audio del libro. Tra le metodologie favorite predilige la lezione frontale, la didattica per progetti e l'apprendimento cooperativo.

Dall'intervista emerge come la docente non segua alcun corso di aggiornamento al momento; tuttavia, di recente ha partecipato ad alcune proposte organizzate dalla scuola riguardanti la didattica agli alunni con disturbi specifici di apprendimento.

Per quanto concerne il linguaggio teatrale, Anna ha un'idea ben precisa: *dire che utilizzo il mezzo teatrale durante le mie lezioni è riduttivo, infatti io mi reputo una teatrante, nel senso*

che ho un approccio molto comunicativo, oserei dire teatrale. Ciò nonostante, non ha mai frequentato un corso di teatro, anche se durante l'adolescenza ha sempre voluto iscriversi alla scuola di recitazione di Gigi Proietti, ma la madre glielo proibì. In classe utilizza il *role playing*, in quanto ritiene che le metodologie teatrali possano favorire l'apprendimento della lingua straniera, perché *si veicolano contenuti calati in situazioni reali. I contenuti, in questo modo, non rimangono sterili ma se ne comprende la vera utilità.*

Parlando di corpo e di movimento, Anna sostiene come entrambi siano elementi che rivestono un ruolo molto importante a scuola. Allo stesso modo dichiara che i gesti, il volto e la voce sono fondamentali per creare una buona intesa con gli studenti. Pur essendo consapevole di tutto ciò, la docente non svolge nessuna attività specifica che contempli il movimento in classe.

Secondo la docente, anche l'approccio emotivo è un punto fondamentale nel processo di apprendimento. Le emozioni rappresentano un presupposto imprescindibile nel suo lavoro, in quanto permettono di creare un rapporto atto a veicolare in modo agevole i contenuti disciplinari, ma anche di mostrare un approccio alla vita.

Intervista a Giulia

Giulia è una docente entrata di ruolo da poco, che insegna spagnolo LS da nove anni. Attualmente lavora in nove classi. Riflettendo sui propri studenti, reputa il grado di interesse e di motivazione nei confronti della disciplina da lei insegnata abbastanza alto, pur riconoscendo un andamento della classe in termini di voti piuttosto eterogeneo. Secondo l'insegnante, le finalità dell'insegnamento della lingua straniera sono creare contesti motivanti e coinvolgere gli allievi nella dimensione multiculturale della LS.

La docente ritiene che il punto di forza del suo lavoro sia senza ombra di dubbio l'interesse degli alunni per lo spagnolo. Al contrario, individua fra le difficoltà maggiori la ripetitività del programma e il sistema di valutazione: *se potessi cambierei le modalità di verifica dei contenuti linguistici.*

Gli approcci utilizzati da Giulia nell'insegnamento della lingua straniera sono quello umanistico-affettivo e quello grammaticale, ma non ritiene che esista un approccio migliore di un altro, in quanto ciascuno possiede valide caratteristiche da cui si può imparare qualcosa. Tra le metodologie che impiega più spesso in classe c'è la lezione frontale, la didattica per gruppi di lavoro, la riflessione linguistica, le attività di *problem solving*, i giochi e le "scenette". A sostegno della didattica, Giulia utilizza frequentemente il cd audio del libro di testo, i supporti visivi e le schede tratte da altri testi, le attività di ricerca che gli studenti espongono in plenaria

alla classe e in maniera costante il libro. Nonostante dichiarò che tra i fattori che interagiscono nell'apprendimento di una lingua straniera vi sia la motivazione, Giulia non utilizza nessuna particolare strategia per stimolare questo fattore.

La docente sostiene di non seguire corsi di aggiornamento, in quanto non ne esistono di obbligatori. Tuttavia, partecipa a quelli consigliati dall'Istituto in cui presta servizio, ultimo dei quali quello sui bisogni educativi speciali.

Relativamente agli argomenti oggetto di indagine, Giulia dichiara di non aver mai frequentato un corso di teatro, né di avere utilizzato il linguaggio teatrale durante la pratica didattica. Le sue lezioni le definisce *molto poco dinamiche*; svolge poche attività che prevedono il movimento, giustificando la scelta con la mancanza di spazio e l'eccessiva vivacità di alcuni studenti. Ciò nonostante, ritiene che il corpo e il movimento corporeo siano due elementi utili a scuola: *l'associazione delle parole al movimento fisico, coinvolgerebbe maggiormente gli alunni perché unisce l'aspetto teorico a quello pratico*. Per quanto riguarda le emozioni invece, la docente riconosce loro una valenza importante all'interno del processo di apprendimento-insegnamento, poiché garantiscono il buon esito del processo stesso, pur non approntando interventi mirati nell'ambito della didattica curricolare.

5.5.4 Il questionario iniziale agli studenti

Prima di cominciare il percorso didattico è stato somministrato agli studenti un questionario composto da trentuno domande, attraverso il quale è stato possibile far emergere un quadro generale della popolazione oggetto di studio, relativamente al rapporto con il gruppo dei pari e con le docenti, al benessere scolastico, all'uso di determinati strumenti e metodologie nella didattica curricolare, all'opinione personale riguardo al movimento, al linguaggio teatrale e alle emozioni nel processo di apprendimento.

Il questionario è stato compilato da venti studenti (sette femmine e tredici maschi) tra i dodici e i quattordici anni, su un totale di ventidue iscritti, frequentanti la terza classe di scuola secondaria di primo grado.

Le prime cinque domande hanno riguardato il rapporto personale con le docenti di lingua straniera (*Fig.19*). Gli studenti manifestano un consenso generale nel sostenere di avere un buon rapporto con le insegnanti (il 63,2% è *d'accordo* e il 31,5% *molto d'accordo*). Appare altresì

evidente come le docenti si interessino al loro benessere (il 68,4% è *d'accordo*, il 21,1% è *molto d'accordo*) e alle loro opinioni personali (tuttavia, va evidenziato come il 31,5% sia *in disaccordo*), trattandoli con giustizia (il 42,1% è *molto d'accordo*) e incoraggiandoli ad esprimere la propria opinione personale (il 58% è *d'accordo*).

	Molto in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
1. Vado d'accordo con le insegnanti di lingua straniera (LS).	5,3%	0%	63,2%	31,5%
2. Le insegnanti si interessano al mio benessere.	0%	10,5%	68,4%	21,1%
3. Le insegnanti sono veramente interessate alle mie opinioni personali.	0%	31,5%	52,6%	15,9%
4. Le insegnanti mi trattano con giustizia.	5,3%	0%	52,6%	42,1%
5. Le insegnanti ci incoraggiano ad esprimere la nostra opinione.	0%	10,5%	58%	31,5%

Fig.19

Le domande dalla sei alla undici (Fig.20) invece, hanno indagato la percezione degli studenti sul modo di lavorare e di affrontare la didattica da parte delle insegnanti. Dalle risposte date sembra che la maggior parte della popolazione (68,4%) sia concorde nell'affermare che le docenti rendano partecipi gli studenti nelle decisioni inerenti la progettazione didattica e più nello specifico gli argomenti da affrontare, gli strumenti e le metodologie da utilizzare. Come emerge dalla settima domanda, il 63,2% sostiene di ricevere anche dei feedback dalle docente riguardo al proprio lavoro.

Due domande alquanto interessanti sembrano quelle relative alla lingua di comunicazione utilizzata dalle docenti. Il 94,7% degli studenti è d'accordo o molto d'accordo nell'affermare che le insegnanti parlano in italiano L1 durante la lezione di lingua straniera. Allo stesso tempo, una percentuale significativamente minore (78,9% in *accordo o molto d'accordo*) sostiene come esse parlino anche in lingua straniera (inglese o spagnolo) in classe. Nonostante la letteratura presenti opinioni differenti per quanto concerne la comunicazione docente-studente, la ricerca in campo glottodidattico sembra convergere sull'idea che l'insegnante di LS possa scegliere se esprimersi in lingua target o nella propria madrelingua, in base ai fini che un atto comunicativo si propone. Come ricorda Balboni (2011, p.81),

se è vero che la partecipazione emotiva si esprime soprattutto in lingua materna, allora ci saranno dei momenti di carattere affettivo-relazionale che andranno condotti in L1; allo stesso modo, è più funzionale discutere le correzioni in L1 piuttosto che in LS, per evitare di aggiungere altre difficoltà.

Un'alta percentuale di studenti (89,5% tra i *molto in disaccordo* e quelli *in disaccordo*) sostengono che il modo di spiegare delle proprie insegnanti non sia troppo veloce e che quindi non appaia complicato seguirle. Altro dato interessante è rappresentato dal 73,7% dei discenti concordi nell'affermare che le docenti condividano e concordino con loro i criteri di valutazione.

	Molto in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
6. Le insegnanti ci fanno esprimere la nostra opinione sul loro modo di fare lezione, sugli strumenti utilizzati e sugli argomenti trattati.	10,5%	15,8%	68,4%	5,3%
7. Le insegnanti ci forniscono feedback e commenti sul loro modo di lavorare.	10,5%	15,8%	63,2%	10,5%
8. Le insegnanti parlano in italiano.	0%	5,3%	36,8%	57,9%
9. Le insegnanti parlano in lingua straniera.	0%	21,1%	52,6%	26,3%
10. Le insegnanti spiegano troppo velocemente e non riusciamo a seguirle.	36,9%	52,6%	10,5%	0%
11. Le insegnanti ci dicono in anticipo in che modo verrà valutato il nostro lavoro.	5,3%	10,5%	73,7%	10,5%

Fig.20

Le domande dalla dodici alla sedici hanno riguardato il clima di apprendimento e l'impegno degli studenti nel processo di apprendimento (*Fig.21*). La maggior parte degli allievi sostiene che il gruppo classe stia attento ed ascolti l'insegnante. Allo stesso modo, numerosi soggetti in formazione (52,6% *in disaccordo*, 15,8% *molto in disaccordo*) sono concordi nel ritenere che in classe non ci sia chiasso né agitazione e che, di conseguenza, si possa lavorare tranquillamente (89,5% tra *molto in disaccordo* e *in disaccordo*).

Per quanto concerne il processo di valutazione, gli studenti dichiarano nel 94,4% dei casi (*in accordo* o *molto d'accordo*) di doversi impegnare molto per ricevere un buon voto.

La maggioranza degli allievi (78,9%) sostiene, altresì, che la quantità di compiti a casa data dalle docenti sia accettabile, mentre il 21,1% recrimina di non riuscire a finirli quasi mai.

	Molto in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
12. Noi studenti non ascoltiamo l'insegnante.	47,4%	36,8%	10,5%	5,3%
13. In classe c'è chiasso e agitazione.	15,8%	52,6%	26,3%	5,3%
14. In classe non si può lavorare tranquillamente.	42,1%	47,4%	10,5%	0%
15. Per ricevere un buon voto dobbiamo impegnarci tanto.	0%	5,3%	31,6%	63,1%
16. La maggior parte di noi studenti non ce la fa quasi mai a fare tutti i compiti per casa.	21,1%	57,8%	21,1%	0%

Fig.21

Nella domanda numero diciassette è stato chiesto di esprimere la propria opinione sull'uso di determinati materiali durante le lezioni di inglese e di spagnolo (Fig.22). Nella tabella sottostante si può facilmente notare come la prassi didattica preveda un uso sistematico del libro di testo (l'89,4% dichiara di utilizzarlo *sempre*). Al contrario, la maggior parte degli studenti sostiene di non utilizzare mai i libri di narrativa, il computer, il materiale video ed i giochi. Anche il dizionario e le immagini/poster sono mezzi utilizzati *mai o qualche volta* secondo la gran parte della popolazione di riferimento. L'unico mezzo "alternativo" alla didattica di stampo più canonico sembrano essere le canzoni, il cui uso sporadico è riconosciuto dal 57,9% degli allievi. La domanda ha previsto anche la possibilità di inserire altri materiali non presenti nell'elenco; sette studenti hanno sottolineato l'utilizzo frequente (spesso o sempre) del cd per effettuare gli ascolti dei dialoghi presenti nel libro di testo.

17. A lezione di inglese e spagnolo quali di questi materiali utilizzate?	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre
Libro di testo	5,3%	0%	5,3%	89,4%
Dizionario	42,1%	57,9%	0%	0%
Libri di narrativa	68,4%	26,3%	5,3%	0%
Computer	84,2%	15,8%	0%	0%

Materiale video	73,7%	26,3%	0%	0%
Immagini, foto, poster	52,6%	42,1%	10,5%	0%
Giochi	73,6%	21,1%	5,3%	0%
Canzoni	26,3%	57,9%	10,5%	5,3%
Altro: _____				

Fig.22

Il grafico sottostante (Fig.23) mette in luce chiaramente come il modello didattico usato più spesso dalle docenti di lingua straniera sia la lezione frontale, ovvero un approccio ancorato ad una vecchia trasmissione del sapere, in linea con i dati emersi dai questionari degli insegnanti e da quelli delle ultime indagini sul corpo docente condotte a livello nazionale.

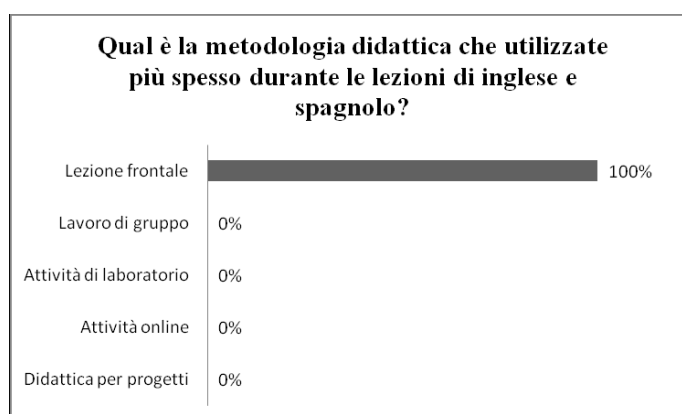


Fig.23

La domanda seguente ha indagato l'utilizzo del movimento corporeo in discipline che non fossero l'educazione fisica, che per antonomasia privilegia un approccio pratico alle attività fisico-motorie. Dal grafico (Fig.24) è possibile notare come i rispondenti che sostengono di aver usato il movimento durante le normali lezioni (47%), si equivalgono più o meno a quelli di opinione contraria (53%). Tuttavia, coloro che hanno risposto in maniera affermativa alla domanda aperta, esplicitano che l'utilizzo del movimento è avvenuto nell'ambito di un progetto sulla prevenzione delle dipendenze organizzato da un assessorato del Comune di Roma. Di fatto, dunque, è possibile affermare che nessuno studente abbia svolto attività di natura motoria in classe.

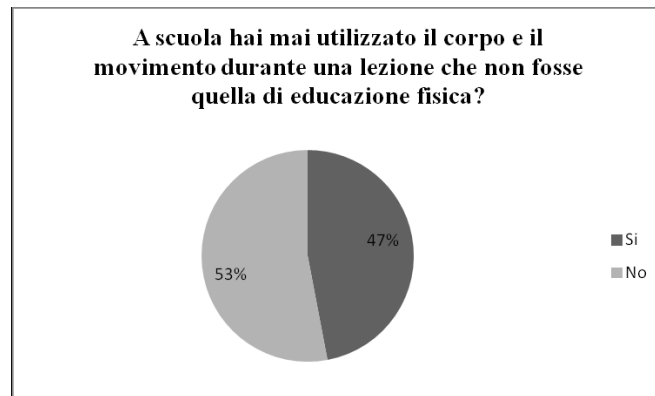


Fig.24

La maggior parte degli studenti (53%) ritiene che utilizzare il corpo e il movimento durante le lezioni non sia utile per apprendere contenuti, contro un 42% di opinione contraria. Attraverso tale domanda, formulata in base alle più recenti scoperte scientifiche nel campo delle neuroscienze applicate alla didattica (Macedonia et al., 2011), si voleva capire se, intuitivamente, gli studenti di scuola secondaria potessero essere concordi sull'assunto teorico in base alle proprie esperienze di apprendimento.

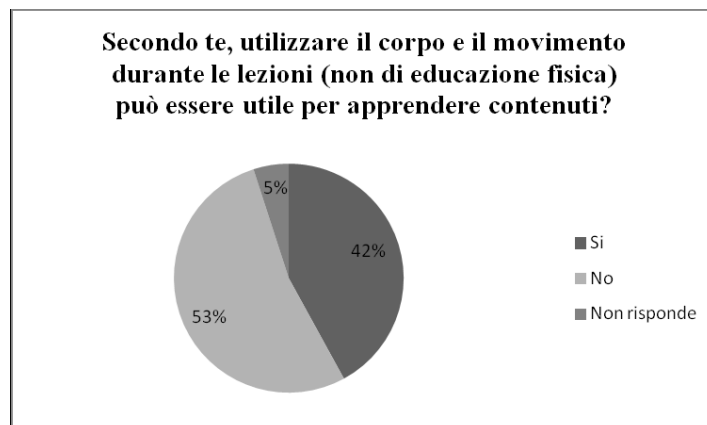


Fig.25

Chi ha affermato di reputare il movimento corporeo utile per l'apprendimento di contenuti ha espresso anche la propria opinione più articolata nella successiva domanda a risposta aperta.

Perché credo che fare delle attività di gruppo sia divertente e aiuti anche a imparare meglio.

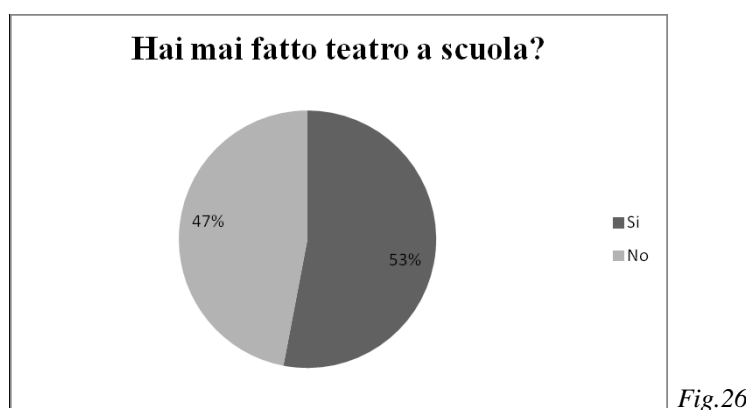
Perché forse se ti muovi puoi capire a cosa si riferisce quello che non capisci.

Perché secondo me utilizzando il corpo e il movimento si può comprendere meglio.

Perché ti muovi e non sei solo concentrato su quello che fai, e io spesso a casa studio camminando o muovendomi per la camera.

Dalle risposte emerge come l'utilizzo del movimento possa rivelarsi una pratica motivante, in grado di favorire la comprensione di ciò che non si inferisce, come avviene sovente nel caso di una lingua straniera, e di stimolare l'apprendimento. L'ultima risposta di uno studente, raccontando di camminare mentre studia, rimanda alla pratica ben nota della scuola peripatetica aristotelica, in cui il movimento rappresentava un fattore che influiva positivamente sul filosofare e sull'apprendimento.

Come appare evidente dal grafico sottostante (Fig.26) non molti studenti hanno avuto esperienze teatrali a scuola. Di coloro che hanno risposto affermativamente (53%), la maggior parte ha fatto teatro in vista di un saggio-spettacolo scolastico (80%), mentre il restante 20% sostiene di aver utilizzato la pratica teatrale all'interno della lezione curricolare.



Nonostante le risposte date al quesito precedente, il 47% dei rispondenti dichiara di aver svolto attività teatrali durante una qualsiasi lezione in classe, contro il 53% che sostiene il contrario. Probabilmente la differenziazione terminologica tra "fare teatro" e "attività teatrali" ha indotto gli studenti a distinguere tali espressioni, riconoscendone accezioni differenti.

Appare di notevole interesse notare come la maggior parte dei discenti (58%) reperi lo svolgimento di attività teatrali durante la lezione una modalità utile per apprendere contenuti. Le motivazioni che inducono ad asserire l'utilità della pratica teatrale, come evidenziato dalle risposte sottoriportate, sono da ricondurre al divertimento, alla sua equiparazione ad una modalità di studio, al miglioramento della pronuncia, del processo di comunicazione e memorizzazione.

Forse si impara meglio la pronuncia in un discorso completo.

Perché è come studiare ma in modo diverso.

Perché ci divertiamo e secondo me potremmo apprendere senza annoiarci.

Aiuta a comprendere meglio ed è più divertente.

Perché così impariamo a comunicare e ci ricordiamo meglio le cose.

Un ultimo elemento indagato attraverso il questionario è stato il ruolo delle emozioni a scuola. Nello specifico, l'84% degli studenti sostiene che le emozioni rappresentino un fattore che influisce nel processo di apprendimento (Fig.27).

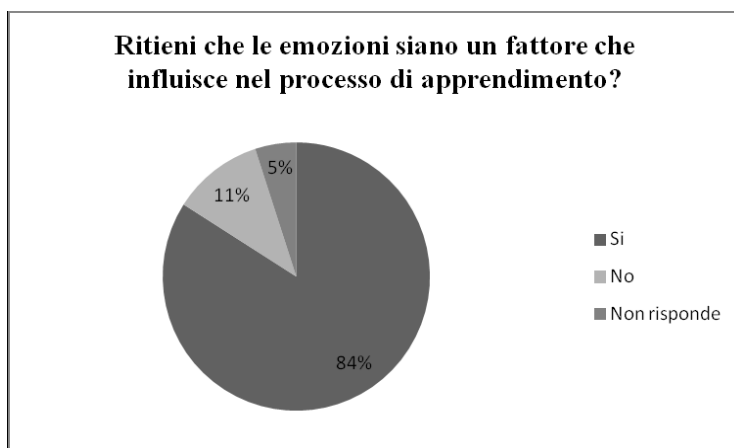


Fig.27

A tal proposito, in riferimento alle emozioni nel processo di apprendimento della lingua straniera gli studenti sostengono che:

Se sono pensierosa seguo un po' di meno la lezione, se sono allegra e non ho altri pensieri la seguo con più interesse.

Attraverso le emozioni la lezione diventa più bella e ci viene più voglia di studiare.

Se tu sei felice apprendi meglio e di più mentre se sei arrabbiato o svogliato ti sarà più difficile apprendere bene la lezione.

Secondo me le emozioni entrano in gioco con la paura di sbagliare a parlare a scuola.

Le risposte date fanno emergere come gli allievi reputino fondamentale la creazione di ambienti di apprendimento che, mediante la promozione di emozioni positive, concorrano al successo scolastico e formativo (Di Fabio, 2010). Tuttavia, da altre risposte si evince come il concetto di emozione non appaia chiaro ed univoco per tutti. In particolar modo, alcuni associano le emozioni alla passione per una determinata cosa, nel caso specifico la lingua straniera:

Un ragazzo se ha una passione per una lingua straniera più facilmente la apprenderà: è un ruolo chiave per uno studente che vorrà studiare lingue. Io ad esempio vorrei saper parlare il tedesco e lo apprendo con facilità.

Secondo me le emozioni hanno un ruolo importante, perché per esempio se a me piace l'inglese e meno lo spagnolo sono più portata a portare avanti la lingua. Ho una "passione" per quella lingua. Anche per esempio, quando sono un po' arrabbiata o triste non riesco bene in quello che faccio.

5.6 Seconda fase

Dopo aver concluso la prima parte di indagine e avere ricavato molteplici dati necessari per delineare un quadro del contesto che si sarebbe preso in esame, mediante l'analisi del POF, le interviste con le docenti e il questionario studenti, si è passati alla realizzazione del percorso didattico drammapedagogico inserito in un contesto di studio di caso nella ricerca-azione. Di seguito viene descritta la strutturazione di tale percorso, progettato durante la fase di ricerca precedente.

5.6.1 Il percorso didattico

Il percorso didattico si è sviluppato in otto lezioni, le prime quattro condotte dalla docente di spagnolo, mentre le restanti da quella di inglese. Il percorso è stato progettato di concerto con il ricercatore durante gli ultimi due incontri di formazione rivolti alle insegnanti nella prima fase. Si è deciso di incentrare le attività sull'argomento dell'amore e su quello delle emozioni, in quanto le docenti hanno ritenuto opportuno avere uno scenario-contenitore comune all'interno del quale riuscire a garantire una continuità agli studenti, sviluppando contenuti affini alle due discipline. Nel progettare gli incontri si è cercato di offrire agli allievi una vasta gamma di attività teatrali, volte alla sperimentazione di quante più forme possibili di comunicazione, interazione, "gioco" con la lingua, che hanno previsto un capovolgimento del ruolo docente-studente, un apprendimento olistico attraverso testa, cuore e mano, unendo cioè la componente cognitiva, con quella emotivo-affettiva e quella motoria.

A seguire vengono descritti i primi quattro incontri, tenuti in lingua spagnola, comprensivi degli obiettivi da raggiungere, della tripartizione metodologica in fasi³⁸ (riscaldamento, fase centrale e fase finale) usata per raggiungerli, dei tempi di attuazione e della spiegazione delle attività. Le tabelle riportate sono particolarmente strutturate, poiché le docenti hanno sentito il bisogno di avere degli strumenti simili ad un copione, chiari, di facile utilizzo e che permettessero di arginare al minimo la possibilità di “compiere errori”.

Primo incontro

OBIETTIVI

- Comprendere globalmente un testo
- Utilizzare il corpo come mezzo di comunicazione
- Rappresentare parole ed emozioni attraverso il corpo
- Descrivere una persona

Fase	Tempi	Attività
Riscaldamento	4 minuti	L'insegnante entra in classe e per risvegliare gli studenti fa l'attività di <i>warm up</i> “Albero di mele”: la docente chiede agli studenti di alzarsi in piedi e di rimanere al proprio posto dietro la sedia. Ogni allievo, imitando i suoi movimenti, allunga prima il braccio destro, poi quello sinistro, poi finge di raccogliere le mele da un albero. Infine, lancia una mela immaginaria ad uno studente, il quale dovrà passarla ad un altro e così via. È importante che tutti stiano vigili e pronti a ricevere la mela aprendo bene gli occhi.
Fase centrale	4 minuti	La docente mostra il video della canzone in spagnolo <i>Me voy</i> di Julieta Venegas.

³⁸ L'approccio *drammatico* prevede sempre la presenza di diverse fasi all'interno di ogni singolo intervento, a prescindere dalle differenti correnti di pensiero presenti in letteratura. Per il progetto didattico si è deciso di optare per la tripartizione classica, comprendente la prima fase di riscaldamento, la fase centrale e quella finale (Sambanis, 2013; Tselikas, 1999). La fase di riscaldamento ha il compito di instaurare il giusto clima, creare il gruppo, rompere il ghiaccio, ma anche di stimolare la fantasia e la creatività. La fase centrale è contraddistinta dal nucleo preponderante di lavoro, in cui gli studenti lavorano *drammaticamente*, impersonano ruoli, creano scenari e personaggi, mettono in scena, sperimentano. La fase finale invece permette agli studenti di abbandonare i ruoli e tornare alla realtà, riflettere su quanto avvenuto durante la lezione, sui contenuti e sui dubbi linguistici emersi.

	10 minuti	In coppia, gli studenti commentano liberamente il video, dopodiché la docente chiede un breve <i>feedback</i> inerente alle discussioni fatte, cercando di ricostruire il contenuto del video.
	10 minuti	La docente consegna ad ogni alunno il testo a buchi della canzone e la fa riascoltare due o tre volte, affinché tutti riescano a completare il testo con il maggior numero di parole possibili.
	15 minuti	Dopo un controllo delle parole inserite, la docente spiega i termini sconosciuti. Come compito per casa gli studenti memorizzano le parole nuove.
Fase finale	10 minuti	Ogni studente sceglie una parola del testo che non conosce e prova a rappresentarla utilizzando il corpo, dopodiché la docente chiede a qualcuno di mostrarla e i compagni devono indovinare quale sia la parola rappresentata.

Secondo incontro

Fase	Tempi	Attività
Riscaldamento	15 minuti	L'insegnante entra in classe e propone l'attività delle statue da fare in coppia: chi sta a destra è lo scultore, chi sta a sinistra la materia prima da modellare. Lo scultore deve scolpire una statua raffigurante una persona innamorata con una particolare emozione. È necessario fare attenzione a muovere tutto il corpo dell'altro, da cima a fondo e modificare le espressioni del viso. Infine, lo scultore dà un titolo alla statua, il tutto in un minuto di tempo. Ogni scultore, a turno, presenta agli altri la propria statua. Le coppie invertono i ruoli e ripetono l'esperienza.
Fase centrale	7 minuti	L'insegnante chiede agli studenti di esplicitare in spagnolo le emozioni rappresentate dalle statue, le scrive alla lavagna e i

		discenti le copiano nel quaderno. Come compito a casa devono memorizzare i termini nuovi.
	10 minuti	L'insegnante mostra nuovamente il video della canzone <i>Me voy e</i> , successivamente, esorta una breve discussione sul personaggio del video: "Chi è la protagonista del video? Descriviamola fisicamente. Quali emozioni prova?" ecc.
	15 minuti	L'insegnante attacca in posti diversi della classe (alla lavagna, sul muro, sull'armadio ecc.) cinque frasi spezzettate in parole, necessarie per l'attività del <i>dettato in movimento</i> . A gruppi di 4, gli studenti si alzano e vanno verso una frase, cercano di ricostruirla, tornano al banco e la scrivono sul quaderno. Utilizzano questa modalità a rotazione, fino a quando tutti non hanno scritto le cinque frasi sul quaderno.
Fase finale	10 minuti	Gli studenti e la docente compilano il questionario semi-strutturato.

Terzo incontro

OBIETTIVI

- Rappresentare parole ed emozioni attraverso il corpo
- Drammatizzare una situazione di vita quotidiana
- Rappresentare una scena mimandola
- Inventare il finale di una storia

Fase	Tempi	Attività
Riscaldamento	6 minuti	Metà classe si alza e va davanti alla cattedra. Ognuno si trasforma in una statua raffigurante un'emozione. Chi sta al banco deve indovinare quali emozioni vengono rappresentate. Successivamente

		si invertono i gruppi e si ripete l'attività.
Fase centrale	25 minuti	L'insegnante divide gli studenti in quattro gruppi e spiega la consegna dell'attività: ogni gruppo deve mettere in scena una situazione amorosa, come ad esempio un tradimento, un matrimonio, un fidanzamento ecc. Tutti i componenti del gruppo devono partecipare. Per prima cosa si scrive un breve dialogo e si provano i movimenti, facendo attenzione quando si stabiliscono i personaggi a caratterizzarli (ognuno proverà determinate emozioni, avrà un certo carattere, delle caratteristiche fisiche ecc.). Il tempo a disposizione è di 25 minuti.
	10 minuti	A turno, ogni gruppo mostra alla classe il proprio <i>role playing</i> nello spazio davanti alla cattedra.
Fase finale	12 minuti	L'insegnante chiede un feedback sullo svolgimento della lezione e sulle attività, lanciando un pallina di gomma ad uno studente per volta, il quale dirà liberamente (anche in italiano) cosa gli è piaciuto di più di questo incontro. L'alunno, dopo aver risposto, lancia la pallina ad un altro. Dopo alcune risposte, l'insegnante, con la medesima modalità, formula le domande "Quali difficoltà hai incontrato?" e "Credi di aver imparato qualcosa?".

Quarto incontro

Fase	Tempi	Attività
Riscaldamento	5 minuti	L'insegnante propone l'attività di riscaldamento dello specchio. Gli studenti si alzano in piedi e a coppie si mettono uno di fronte all'altro. La persona a destra comincia a fare dei movimenti lenti, stando con i piedi ben piantati a terra e potendo muovere mani, braccia, testa, busto come vuole ma lentamente, mentre il compagno copia specularmente tutti i movimenti come se fosse uno

		specchio. Trascorsi 1-2 minuti, gli studenti invertono i propri ruoli per consentire anche all'altra persona di guidare l'esperienza. Infine, l'insegnante chiede se ci sono state difficoltà.
Fase centrale	20 minuti	La docente ripristina i quattro gruppi dell'incontro precedente ed esplicita la consegna: ogni gruppo pensa ad un finale diverso della canzone <i>Me voy</i> ; viene discussa in gruppo e si cerca di creare un finale originale scrivendolo su un foglio. Successivamente, viene messo in scena il finale mimandolo.
	15 minuti	Un gruppo per volta mette in scena l'azione mimata; gli studenti-spettatori invece, devono descrivere ciò che vedono attraverso una frase da riportare sul quaderno.
Fase finale	10 minuti	Gli studenti e la docente compilano il questionario semi-strutturato.

Le pagine seguenti descrivono i quattro incontri, tenuti dalla docente di inglese, sempre strutturati nella medesima forma.

Quinto incontro

OBIETTIVI

- Rappresentare emozioni attraverso il corpo
- Drammatizzare
- Formulare frasi utilizzando il *present continuous*

Fase	Tempi	Attività
Riscaldamento	5 minuti	L'insegnante entra in classe e propone la visione del video musicale della canzone di Bruno Mars <i>When I was your men</i> . A seguire stimola il dibattito sul video chiedendo l'opinione personale degli studenti.

Fase centrale	20-25 minuti	La docente divide la classe in due gruppi: il primo svolge l'attività mentre l'altro osserva, dopodiché si invertono i ruoli. L'insegnante chiede agli studenti di liberare uno spazio vicino alla cattedra sufficiente per muoversi. Gli allievi camminano nello spazio liberamente come se fossero su una zattera, prestando quindi attenzione a disporsi omogeneamente, senza lasciare troppi spazi vuoti. Successivamente, gli studenti prendono consapevolezza del proprio respiro, soffermandosi sulla fase di inspirazione e su quella di espirazione. In seguito, la docente chiede alla classe di pensare al protagonista del video appena visto, che è stato lasciato dalla ragazza. Alla parola "STOP", gli studenti devono fermarsi ed esprimere con un gesto lo stato d'animo di una persona che è appena stata lasciata. Ognuno fa la propria azione, dopodiché riprende a camminare e alla parola "STOP" riesegue il gesto aggiungendo una frase utilizzando il <i>present continuous</i> . Infine, ognuno si mette in fila stando di fronte al pubblico, ripete il gesto e la frase corrispondente. Si invertono i gruppi e si esegue nuovamente l'esperienza.
	20 minuti	L'insegnante fa rivedere il video e dà il testo a buchi della canzone ad ogni studente. Dopo averla riascoltata alcune volte, si correggono le parole inserite e viene esplicitato il significato del testo.
Fase finale	5 minuti	Con musica di sottofondo, l'insegnante propone un'attività di rilassamento in cui gli studenti stanno seduti, in una posizione comoda, ad occhi chiusi, pensano all'attività svolta, ai sentimenti provati, alle difficoltà avute nell'impersonare una persona lasciata.

Sesto incontro

Fase	Tempi	Attività
Riscaldamento	5 minuti	Si forma un cerchio e ognuno, a turno, fa un gesto che viene successivamente rieseguito da tutto il gruppo. Si ripete il giro, e vi si associa anche un suono. Il tutto viene immediatamente ripetuto dal gruppo.
Fase centrale	20 minuti 20 minuti	<p>L'insegnante descrive lo scenario in cui si trasforma la classe: un'agenzia matrimoniale, la <i>Meetic</i>. Gli studenti devono aiutare il protagonista del video di <i>When I was your men</i> a riconquistare la sua ragazza. Gli studenti si dividono in quattro gruppi, ognuno dei quali prepara un quadro vivente. Durante il processo creativo i gruppi pensano a ciò che vogliono rappresentare, tenendo in considerazione che ogni componente deve far parte del quadro. Il quadro prevede l'impossibilità di muoversi, in quanto ogni persona è in uno stato di <i>freeze</i> come se fosse una statua.</p> <p>Un gruppo per volta mostra alla classe la propria creazione. Gli spettatori devono indovinare il messaggio del quadro, dopodiché devono scrivere una frase nel quaderno al <i>present continuous</i> relativa all'azione che i compagni stanno compiendo.</p>
Fase finale	10 minuti	Gli studenti e l'insegnante compilano il questionario semi-strutturato.

Settimo incontro

OBIETTIVI

- Allenare l'orecchio linguistico
- Mimare azioni
- Formulare frasi al futuro

Fase	Tempi	Attività
Riscaldamento	10 minuti	<p>L'insegnante divide la classe in due gruppi: il primo comincia con l'attività, mentre il secondo fa da spettatore. Gli studenti camminano liberi nello spazio, facendo attenzione a non inseguirsi e sfruttando tutte le direzioni, dopodiché la docente pronuncia alcuni verbi: se sono al tempo presente i discenti mantengono le braccia lungo i fianchi, se sono al passato alzano le braccia. Dopo alcuni tentativi, la conduzione dell'attività passa dall'insegnante ad uno studente.</p> <p>Si invertono i gruppi e si ripete l'esperienza.</p>
Fase centrale	10 minuti	<p>L'insegnante ripropone lo scenario dell'agenzia matrimoniale <i>Meetic</i> e spiega agli studenti che sono stati ingaggiati per organizzare un viaggio per riconquistare la ragazza del protagonista del video musicale. Gli allievi formano quattro gruppi e compilano una scheda prestampata, in cui viene descritta una proposta di viaggio (destinazione, periodo dell'anno, attività da svolgere, posti da visitare, cibi e bevande).</p>
	5 minuti	<p>In base ai viaggi che vengono programmati dagli studenti, ogni gruppo mima due attività che i fidanzati potranno fare o due posti che potranno visitare.</p>
	10 minuti	<p>Un gruppo per volta mima alla classe i luoghi o le attività mentre gli altri indovinano di cosa si tratta.</p>
	15 minuti	<p>Singolarmente, ciascuno studente scrive nel quaderno delle frasi al futuro riguardanti il viaggio che faranno i fidanzati, utilizzando la formula <i>will</i> seguita dal verbo.</p>
Fase finale	5 minuti	<p>L'insegnante lancia la pallina-feedback a uno studente il quale dice cosa gli è piaciuto della lezione e la lancia ad un compagno. Successivamente chi riceve la palla spiega cosa non gli è piaciuto.</p>

Ottavo incontro

Fase	Tempi	Attività
Riscaldamento	5 minuti	L'insegnante propone l'attività di riscaldamento dello specchio, già realizzata durante il quarto incontro con la professoressa di spagnolo.
Fase centrale	10 minuti	La docente spiega alla classe che i due fidanzati sono ritornati insieme grazie all'aiuto dell'agenzia matrimoniale e al viaggio organizzato. Divisi in gruppi, gli studenti cercano di immaginare la vita di questa coppia tra 5 anni e creano un quadro vivente che raffiguri tale situazione.
	15 minuti	Ogni gruppo mostra il proprio quadro alla classe. Durante la fase di immobilità, la docente tocca la spalla di uno o più partecipanti, ma sempre uno alla volta, per fargli una domanda (<i>chi sei?, cosa stai facendo?, cosa stai dicendo?</i>) alla quale l'interpellato deve rispondere. Gli spettatori, una volta visto il quadro ed ascoltate le domande, dialogano in plenaria ricostruendo la storia.
	10 minuti	Ogni studente descrive per iscritto il proprio quadro componendo almeno quattro frasi al futuro.
Fase finale	10 minuti	Gli studenti e l'insegnante compilano il questionario semi-strutturato.

5.7 Terza fase

Durante la terza fase sono stati analizzati i dati relativi ai questionari semistrutturati, compilati dagli studenti in quattro momenti del percorso didattico, a quelli compilati dalle docenti al termine di ogni incontro, al diario di bordo, alle *checklist* e al materiale video raccolto

dal ricercatore. Il processo di analisi ha permesso, inoltre, di strutturare l'ultima fase post intervento, che ha previsto la realizzazione di un *focus group* con gli studenti, durante il quale sono state discusse le tematiche più rilevanti emerse nell'azione educativa attraverso la tecnica della *stimulated recall*, ovvero l'utilizzo di spezzoni di filmati degli incontri utili al fine di stimolare il dibattito nell'intervista di gruppo.

Nei paragrafi seguenti verranno descritti più dettagliatamente l'analisi delle osservazioni degli studenti, delle docenti e le interviste finali.

5.7.1 L'analisi dei dati

Sebbene attraverso gli approcci di natura qualitativa sia possibile raccogliere molti dati caratterizzati dalla presenza di una copiosa quantità di testo, gli strumenti di raccolta ad essi associati presentano un basso livello di standardizzazione, dato dal fatto che il materiale testuale è interpretabile e categorizzabile secondo molteplici approcci, problema per cui, a livello scientifico, appare fondamentale una precisa analisi per garantire i principi di trasparenza e riproducibilità delle procedure eseguite (Della Ratta, 2002, p.151). La scelta dello studio di caso ha permesso di integrare approcci differenti per l'analisi dei dati, in particolare attraverso la narrazione descrittiva e la costruzioni di concetti e categorie.

Per l'analisi qualitativa è stato utilizzato un software dedicato all'analisi computerizzata dei dati, *NVivo10*, che ha permesso al ricercatore di migliorare il processo di analisi superando la contrapposizione tra ricerca quantitativa e qualitativa (Silverman, 2002). Il software *NVivo* ha contribuito ad attribuire all'indagine qualitativa i caratteri di affidabilità, credibilità, trasparenza ed attendibilità. Appare fondamentale infatti, alla luce dei dati raccolti, soffermarsi sulle modalità di analisi e sulla conseguente generazione di conclusioni. L'utilizzo di fonti e tecniche di raccolta diversificate ha permesso di compensare le possibili debolezze del progetto, pur sostenendo l'attendibilità dei risultati. L'attendibilità rappresenta il grado di coerenza con cui i casi sono assegnati alla stessa categoria in occasioni diverse, attraverso la documentazione precisa e coerente del processo di categorizzazione (Hammersley, 1992, p.67), nonché la diretta conseguenza di un corretto processo di triangolazione dei dati. La triangolazione, infatti, risulta fondamentale in quanto nessuna tecnica da sola può garantire la corretta interpretazione di

un fenomeno, né tantomeno la verifica e la conferma della sua validità. Partendo dal fatto che l'analisi rappresenta un'interpretazione, sia che i dati raccolti siano qualitativi o quantitativi, è necessario garantire la correttezza delle loro inferenze.

5.7.1.1 Le osservazioni degli studenti

Durante il percorso didattico, al termine del secondo, del quarto, del sesto e dell'ottavo incontro è stato somministrato agli studenti un questionario semistrutturato in cui è stato chiesto di riflettere, stimolando un'analisi critica dettagliata dell'azione didattica, volta a far emergere principalmente cinque aspetti:

- i lati positivi dell'esperienza: *Cosa ti è piaciuto di più dell'esperienza fatta?*;
- i lati negativi dell'esperienza: *Cosa non ti è piaciuto dell'esperienza fatta?*;
- le emozioni provate: *Hai provato particolari emozioni durante l'esperienza? Se sì, quali?*;
- gli eventuali cambiamenti riscontrati in classe, in se stesso, nei compagni o nella docente: *Hai notato qualche cambiamento in classe, in te, nei tuoi compagni o nella tua insegnante?*;
- la percezione riguardo all'apprendimento: *Senti di aver imparato qualcosa facendo queste attività? Motiva la tua risposta.*

L'analisi dei questionari ha rilevato una generale reticenza alla riflessione scritta da parte del gruppo classe, riscontrabile principalmente nella brevità delle risposte. Se tale fenomeno può essere ricondotto alla ripetitività dello strumento, tuttavia necessario per monitorare il *trend* tra l'inizio e la conclusione del percorso didattico, appare quanto mai evidente come gli studenti non siano mai stati abituati all'attuazione costante di processi di riflessione e metacognizione.

Per questo particolare strumento è stata impiegata la tecnica dell'analisi del contenuto, attraverso la quale sono state individuate un insieme di categorie³⁹ e poi contato il numero di casi che ricade in ognuna (Silverman, 2002), mediante il ricorso al software NVivo10 che ha notevolmente facilitato tale processo. Mutuando le indicazioni di Huberman e Miles (1991), per mezzo delle risposte riportate nei questionari dagli studenti durante l'intervento, è stata costruita una griglia, che ha permesso di evidenziare le frequenze accanto al nome della categoria (Fig.28).

³⁹ Per categorie si intendono delle astrazioni derivate dai dati di significato omogeneo, che vengono definite in base ad almeno tre fonti differenti: dal ricercatore (proprie idee, paradigmi interpretativi), dai partecipanti (dati emersi dalle risposte ai questionari ed interviste), dalla letteratura (teorie di riferimento, ricerche).

	Frequenze
Apprendimento	28
Attività	66
Clima di apprendimento	13
Compagni di classe	10
Comportamento	10
Creatività	4
Docenti	10
Emozioni	113
Interazione tra pari	23
Interazione orale	2
Lavoro in gruppo	11
Lezione	12
Lingua straniera	4
Movimento	4
Ricadute	2
Setting	12
Teatro	8

Fig.28 Le frequenze

La categorizzazione sopra riportata si è resa necessaria, al fine di compiere una sintesi di tutta la vasta quantità di materiale testuale emerso e di riuscire a rendere comprensibili le questioni emergenti sull'oggetto di studio, attraverso l'organizzazione e la connessione dei diversi dati (Richards & Richards, 1995). In riferimento a quest'ultimo *step*, le diciassette categorie individuate sono state successivamente raggruppate in tre macrocategorie (*Fig.29*): clima di apprendimento, processo di apprendimento e lezione.

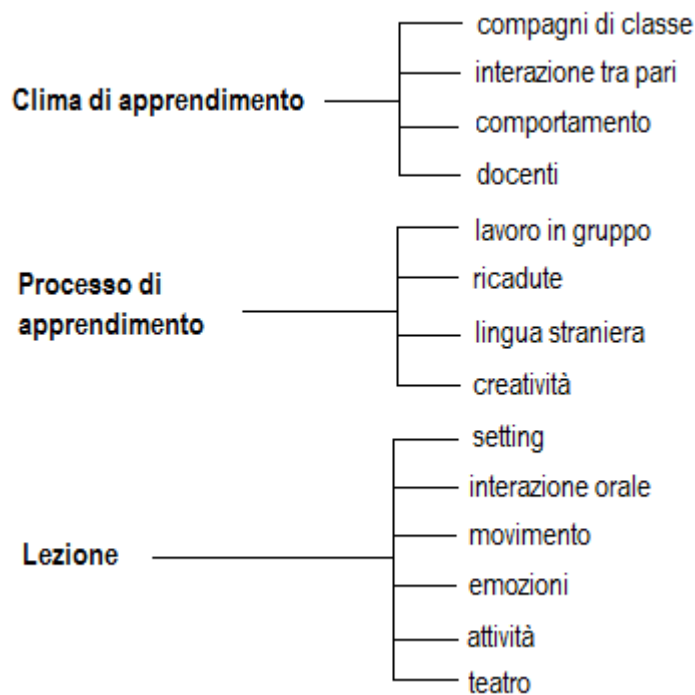


Fig.29 Le categorie

Nella prima macrocategoria “Clima di apprendimento”, costruito all’interno del quale convergono molteplici aspetti, non per ultimi quelli comunicativi ed emotivo-affettivi, vengono comprese, anche se intuitivamente potrebbero rientrare in altre, le sottocategorie “compagni di classe”, “interazione tra pari”, “comportamento” e “docenti”. Dai questionari compilati dagli studenti è emerso esplicitamente un forte impatto del progetto su tutto ciò che riguarda il gruppo classe. Le attività teatrali svolte sono state il pretesto per conoscere meglio i propri compagni e per apprendere più serenamente. Allo stesso tempo, la metodologia drammapedagogica ha incoraggiato la creazione di un gruppo classe più coeso e la promozione della sicurezza in se stessi, contribuendo al potenziamento delle abilità comunicative in LS, necessarie per perseguire l’obiettivo del “saper fare con la lingua” (Almond, 2005, p.10). Le risposte hanno fatto un uso preponderante delle parole allegria, felicità, unione, divertimento:

Noi come classe siamo diventati più uniti.

Sono stato felice di fare questa cosa con la mia classe... Ho conosciuto meglio i miei compagni.

Tra noi ci stava meno tensione e più voglia di fare.

Ho imparato a rispettare gli altri e ho stretto un legame ancora più forte con i miei amici.

I miei compagni sono più socievoli, aperti e molto più sicuri di sé.

Strettamente collegata alla categoria “compagni di classe” è quella riguardante l’interazione tra pari che, a differenza della prima, comprende altre variabili legate alla relazione interpersonale, agli scambi comunicativi, alla componente emotivo-affettiva, alla prossemica. Appare quanto mai necessario citare le parole di Frabboni (2006), il quale definisce la relazione come una medicina cognitiva, poiché la promozione di dinamiche interpersonali positive si ripercuotono direttamente sull’apprendimento di conoscenze, in termini di maggiore durata e aumento della motivazione. Nelle risposte degli studenti è possibile notare il riscontro dell’incentivo di occasioni comunicative con il gruppo dei pari, così come il rispetto e l’aiuto reciproco, temi quanto mai enfatizzati dalle metodologie del lavoro di gruppo e da una visione di scuola inclusiva, atta a formare cittadini consapevoli dell’importanza di saper lavorare in *team*.

Ho legato di più con altre persone e non sempre con le stesse.

Ho imparato ad aiutare gli altri, sapermi relazionare e divertirmi con loro.

Ho imparato a rispettare gli altri.

Nonostante le docenti avessero stabilito un contratto, necessario per mettere a conoscenza i discenti delle scelte didattico-metodologiche utilizzate, gli obiettivi da raggiungere e le norme di comportamento da osservare (Tselikas, 1999, p.59), gli studenti hanno evidenziato il disordine che a volte si è creato durante le attività teatrali, differenti dalla tradizionale impostazione didattica prettamente di tipo frontale.

Non si riuscivano a fare tutte le cose per bene per il troppo caos da parte mia e anche dei miei compagni.

Forse c’era un po’ di chiasso e non siamo riusciti a fare tutte le attività al meglio.

Alcune persone non collaborano o non stanno attente, quindi non si seguiva bene.

Allo stesso tempo però, alcuni alunni hanno sostenuto di essere riusciti a concentrarsi maggiormente facendo questo tipo di attività, proprio grazie all’interazione con i compagni di classe.

Durante il percorso, le docenti hanno avuto modo di sperimentare nuove tecniche e modi di affrontare la didattica. Hanno usato una modalità di insegnamento meno ancorata al libro di testo, maggiormente interattiva ed alunnocentrica, in cui l'insegnante coordina le attività, piuttosto che elargire sapere e valutare l'apprendimento. Gli studenti hanno manifestato reazioni positive, a volte di sorpresa:

Le prof. sanno divertirsi e sono più unite con i miei compagni.

Ho notato che la professoressa in questi giorni quando spiegava era felice e spiegava piano.

La professoressa è più allegra, spensierata e aperta con noi.

La professoressa si diverte cosa che non è facile vedere.

La prof. è più serena e giocosa.

Tali cambiamenti riscontrati hanno permesso agli studenti di rivalutare il ruolo del docente a scuola, spesso caratterizzato da elementi connotati negativamente, come ad esempio autorità, valutazione e disciplina (Schiffler, 2012, pp.18-19). È bastata l'introduzione della variabile *metodologia drammapedagogica* per modificare anche il clima di apprendimento, attraverso il ruolo del docente come mediatore di conoscenza e di relazioni interpersonali.

Nella seconda macrocategoria "Processo di apprendimento" sono state raggruppate le seguenti categorie: lavoro in gruppo, ricadute, lingua straniera, creatività. Le attività teatrali hanno incoraggiato la creazione della classe come gruppo di apprendimento caratterizzato da un rapporto di interdipendenza tra la sfera cognitiva e quella affettivo-relazionale. Il percorso didattico è stato infatti ideato per il lavoro in gruppo e di gruppo, in un ambiente altamente cooperativo, la cui caratteristica principale sta nell'interdipendenza positiva tra i membri che lo compongono, tale per cui ognuno si comporta in modo collaborativo, per il raggiungimento del successo personale e di quello degli altri (Comoglio, 2000, p.27). A tal proposito, alcuni studenti hanno infatti espresso opinioni favorevoli al lavoro di gruppo e all'apprendimento collaborativo:

Ho imparato a lavorare insieme ai miei compagni e di questo sono molto contenta.

Mi è piaciuto lavorare in gruppi, perché essendo uniti ci si diverte di più.

Ho notato che io e i miei compagni sappiamo fare un lavoro di gruppo.

Con il termine *ricadute* si è voluta nominare la categoria all'interno della quale vengono raggruppate le risposte degli studenti in merito agli esiti, agli effetti dell'azione didattica sul

processo di apprendimento personale. Nonostante il progetto non prevedesse una misurazione ed una valutazione delle conoscenze disciplinari apprese, una delle finalità è rappresentata indubbiamente dall'apprendimento di contenuti linguistici e grammaticali. Dalle osservazioni compiute dagli studenti è emerso come, attraverso lo svolgimento di attività di natura teatrale, siano riusciti ad imparare nuovi termini in modo inusuale e divertente, oltre che ripassare contenuti già appresi e favoriti dal clima di apprendimento motivante, inclusivo e proattivo:

Posso parlare di più con i miei compagni, e le lezioni non sono così pesanti però al tempo stesso posso imparare lo spagnolo.

Ho conosciuto meglio l'inglese.

In merito alla categoria “interazione lingua straniera”, i discenti ritengono che, attraverso le attività svolte siano riusciti ad imparare ad esprimersi meglio in lingua straniera e che questa modalità didattica abbia favorito la comunicazione in lingua. In egual modo fanno emergere concetti quali l'attaccamento per la LS e la motivazione, argomenti ampiamente dibattuti nel dibattito scientifico internazionale (Mariani, 2012). La componente teatrale ha fatto sì che l'apprendimento non sia diventato un gioco, ma si siano creati degli elementi ludici che hanno permesso di sapersi muovere in una comunità che usa, comprende e gioca con la lingua straniera (Cook, 2000, p.150).

Sento un attaccamento allo spagnolo più di prima.

Ho imparato che anche se le lingue non piacciono a tutti, questo è un modo per fargliele piacere.

Al tempo stesso, alcuni discenti riconoscono un potere creativo alle attività teatrali. L'attenta strutturazione di ogni lezione ha promosso un tipo di apprendimento maggiormente produttivo, caratterizzato da spontaneità e creatività (Moreno, 1973, p.81). Il lavoro teatrale viene spesso associato al processo creativo, basti pensare alla creazione del personaggio, alla pluralità di linguaggi utilizzabili, alla capacità di immaginazione, all'abilità di *problem solving* indispensabile nel muoversi sulla scena. Nello specifico, tre studenti hanno dichiarato quanto segue:

Ho imparato a stare nella situazione in cui sono gli attori che recitano e ad avere più creatività.

Ora sono capace di esprimere la mia creatività con quello che faccio.

Ora riesco a realizzare tante cose diverse partendo da una stessa traccia.

Nella terza macrocategoria “Lezione” invece, vengono raggruppate le sottocategorie “setting”, “interazione orale”, “movimento”, “emozioni”, “attività” e “teatro”.

Per molti insegnanti è consuetudine non svolgere attività teatrali in classe, in quanto sarebbe necessario stravolgere il *setting* in aula (Tschrtschenthaler, 2013, p.51). Esistono tuttavia, un’infinità di occasioni per poter sperimentare le tecniche drammatiche, pur rimanendo con i banchi e le sedie ancorate nella stessa posizione. Nel caso specifico, durante i primi quattro incontri, il *setting* è rimasto quasi sempre invariato, con i banchi disposti uno dietro l’altro, di fronte alla cattedra e alla lavagna. La seconda docente ha invece preferito sin dal primo incontro spostare i banchi per creare maggiore spazio, agevolando le attività di movimento. A questo cambiamento gli studenti, nonostante non abbiano mostrato particolari ostilità a riguardo, hanno reagito in modo differente, rivelando opinioni discordanti:

In classe c’era più spazio.

Abbiamo spostato i banchi della fila centrale e quindi abbiamo potuto svolgere l’attività in un modo diverso.

In classe abbiamo spostato i banchi ed era un po’ ”disordinata”.

Nonostante non sia emerso in modo massiccio dai questionari, l’interazione orale, soprattutto quella in lingua straniera, è stata una componente indubbiamente incentivata. Se è vero, come ricorda Vygotsky, che linguaggio e contesto non possono essere separati, l’interazione gioca un ruolo preponderante nell’apprendimento linguistico (Vygotsky, 1978). Grazie alla drammapedagogia, si è riusciti a creare un ambiente in cui la lingua fosse presente, appresa ed usata, attraverso l’interazione situata in contesti autentici, dove gli studenti potevano interagire spontaneamente all’interno del contesto-scenario (Belliveau & Kim, 2013).

È una possibilità per parlare di più.

Ci siamo sentiti più uniti e abbiamo avuto una cosa in più di cui parlare.

Le attività teatrali proposte nel corso dell’intervento didattico hanno incoraggiato, altresì, l’uso del movimento corporeo e della comunicazione non verbale. Dai questionari compilati dagli studenti sono emersi principalmente tre aspetti salienti: l’utilizzo del corpo rappresenta un mezzo per spostarsi all’interno della classe, un mezzo per apprendere, un mezzo di espressione, parte integrante del processo comunicativo (Moliterni, 2013). È stato colto un costrutto pedagogico molto importante, ben racchiuso nel termine teutonico *Bewegte Schule*, volto ad

indicare una scuola in movimento, ovvero un'attenzione particolare alla componente motoria nella pratica educativa, dettata da motivazioni antropologiche, di educazione alla salute, di apprendimento. Di seguito vengono elencate alcune frasi riportate dagli studenti:

Mi è piaciuto che abbiamo fatto finalmente lezioni diverse e che abbiamo potuto alzarci. Era divertente!

Mi è piaciuto il fatto che sono state lezioni più movimentate, allegre e divertenti.

Mi sono accorto che sono bravo a mimare le situazioni anche se faccio ridere i miei amici.

Nel corso degli incontri sono state sviluppate alcune attività che hanno previsto un lavoro sulle emozioni sia dal punto di vista fisico (interpretare, sentire) che cognitivo (apprendere vocaboli). Alla fine di ogni incontro, in forma scritta oppure orale, è stato chiesto agli studenti di riflettere sulle emozioni provate. La maggior parte delle risposte ha fatto emergere un generale senso di allegria, divertimento, serenità, felicità, entusiasmo ed apertura. Di seguito vengono annoverate alcune tra le risposte più interessanti:

Oggi che ero un po' triste sono riuscita a divertirmi facendo queste cose.

Siamo diventati quasi tutti più felici, si è creata una bella atmosfera.

Ho imparato ad essere coraggioso.

Mi sono reso conto di non essere ascoltato e di non essere preso in considerazione abbastanza.

Data l'alta frequenza registrata nella categoria "emozioni", è stato creato un *word cloud*⁴⁰ (Fig.30) e una tabella (Fig.31), dai quali è possibile notare le emozioni più ricorrenti registrate dai discenti. Tra le parole più frequenti troviamo divertimento (13,85%), felicità (9,36%) e allegria (8,60%), il che denota innanzitutto come le attività teatrali abbiano promosso un clima di apprendimento positivo, che insieme alla sfera interpersonale e a quella emotiva hanno concorso al successo dell'azione educativa.

⁴⁰ Con il termine *word cloud* o nuvola di parole si contraddistingue quella particolare modalità di visualizzazione dei termini maggiormente frequenti contenuti in un testo. Nonostante siano in commercio differenti software per la realizzazione di questi componenti, l'immagine sotto riportata è stata generata da *NVivo10*.



Fig.30 Word cloud delle emozioni più ricorrenti

EMOZIONE	FREQUENZA	EMOZIONE	FREQUENZA
felicità	9,36%	contentezza	0,37%
divertimento	13,85%	curiosità	0,37%
allegria	8,60%	entusiasmo	0,37%
emozioni	2,62%	forte	0,37%
euforia	0,75%	intense	0,37%
forti	0,75%	miscuglio	0,37%
gioia	0,75%	nervosismo	0,37%
imbarazzo	0,75%	piacevole	0,37%
annoiato	0,74%	rabbia	0,37%
libertà	0,74%	serenità	0,37%
tristezza	0,74%	simpatia	0,37%
timidezza	0,37%	vergogna	0,37%
confusa	0,37%	contentezza	0,37%

Fig.31 Tabella frequenze emozioni

I questionari compilati dagli studenti durante il percorso didattico hanno fatto emergere un alto gradimento verso la maggior parte delle attività teatrali svolte, con una preponderanza per l'utilizzo delle canzoni, del mimo, della tecnica delle statue, del *role play* e delle attività di riscaldamento. Dalle risposte date ai quesiti a domanda aperta è facile notare come il gradimento degli incontri sia stato dettato dall'impostazione differente delle lezioni, più dinamica, interattiva e "movimentata". Allo stesso tempo, è necessario evidenziare l'opinione di due studenti, i quali annoverano tra le attività non gradite anche i questionari semistrutturati somministrati costantemente durante gli incontri.

Nell'ultima categoria "teatro" sono state inserite tutte le risposte dei discenti che hanno riguardato l'arte della recitazione, il mondo del teatro e degli attori. Infatti, nonostante non siano state impartite lezioni di tecnica attoriale, alcuni allievi hanno espresso soddisfazione per il progetto, in quanto avrebbero esperito il lavoro dell'attore e imparato ad apprezzare il teatro. Tale opinione non è contemplata tra le finalità dell'utilizzo del *drama* in classe, in quanto, al contrario del *theatre*, il focus principale è rappresentato dal processo e non dal prodotto estetico. Tuttavia, è inopinabile riconoscere come, attraverso la lezione *drammatica*, il docente possa elargire consigli ed indicazioni tecniche simili a quelle del regista, in quanto la formazione drammapedagogica dovrebbe prevedere anche l'acquisizione di concetti di messa in scena (Schewe, 1993, p.429).

Ho imparato a stare nella situazione in cui sono gli attori che recitano.

Ho imparato a fare teatro.

Ho imparato a recitare.

5.7.1.2 Le osservazioni delle docenti

Al termine di ogni lezione-incontro la docente conduttrice dell'esperienza ha compilato un questionario semistrutturato contenente una *checklist*, dal quale sono emerse ulteriori informazioni necessarie per la triangolazione dei dati con quelli degli studenti e del ricercatore. Di seguito, vengono prese in esame le risposte fornite dalle insegnanti.

Le docenti dichiarano nell'88% dei casi di aver raggiunto gli obiettivi prefissati durante gli incontri. L'insegnante di spagnolo, apparsa sempre piuttosto conservatrice e tradizionalista durante la prima fase, per ben tre volte su quattro dichiara di aver riscontrato difficoltà, in particolar modo per quanto riguarda la tempistica delle attività e l'autorità del ruolo ricoperto (... *I gruppi non hanno rispettato i miei comandi*). Al contrario, la docente di inglese sostiene di non aver mai avuto particolari problematiche o difficoltà.

Alla domanda "Riesco a gestire il comportamento della classe", le insegnanti sostengono di riuscirci quasi sempre nel 63% dei casi, e sempre nel 27% (*Fig.32*).

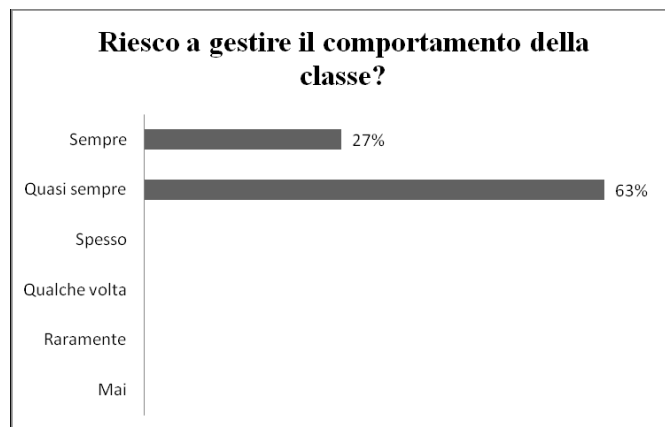


Fig.32

Le stesse percentuali si riscontrano anche nella domanda in cui, alle docenti, viene chiesto se gli studenti partecipano alle attività. Le risposte mostrano un profilo piuttosto positivo dei soggetti in formazione, volenterosi di apprendere e partecipare alle attività, anche se dissimili da quelle tradizionali. A sostegno di quanto detto, il grafico sottostante (Fig.33) riporta come, nel 75% dei casi, le docenti percepiscano un interesse costante nei loro allievi verso le attività drammapedagogiche svolte.

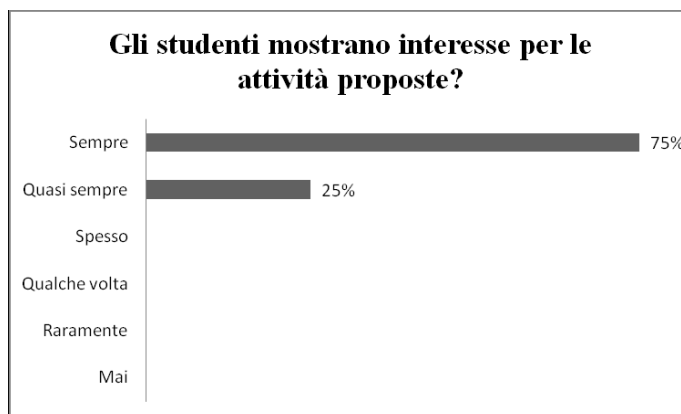


Fig.33

Le attività svolte durante il percorso didattico, hanno promosso numerosi momenti in cui una parte del gruppo classe era impegnato in modo attivo, mentre la restante fungeva da “spettatore”, pur sempre mantenendo una funzione partecipativa e osservativa. L’opinione delle docenti è che gli studenti siano stati attenti e partecipi *spesso* (63%) o *qualche volta* (25%) quando non erano impegnati in prima persona nell’attività.

Le insegnanti ritengono che i propri allievi, durante le proposte didattiche, abbiano utilizzato il linguaggio corporeo *sempre* (38%), *quasi sempre* (38%) o *qualche volta* (24%) (Fig.34). Tali risposte dipendono dal fatto che non sono state programmate solamente attività di

movimento, bensì anche momenti più “statici”, di riflessione e sviluppo delle differenti abilità linguistiche riguardanti l’ascoltare, il parlare, lo scrivere e il leggere.

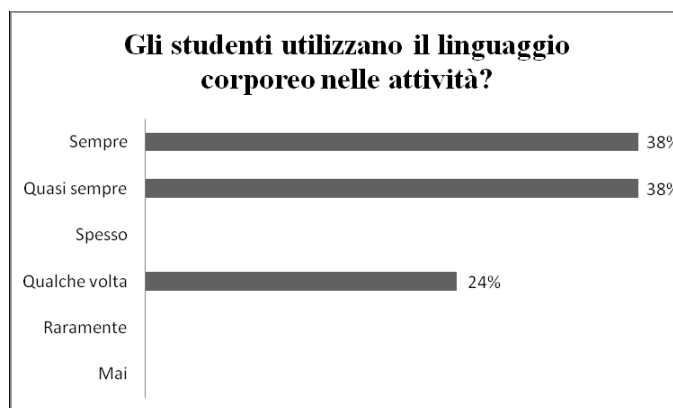


Fig.34

Dalla comparazione dei due grafici sotto riportati emergono dati non troppo soddisfacenti, in quanto le docenti sostengono che durante le attività, gli studenti abbiano preferito interagire in lingua italiana, anziché in lingua straniera. Il primo grafico (Fig.35) evidenzia come il 75% delle volte, gli allievi parlassero *spesso* in spagnolo o inglese e, in eguale misura, *quasi sempre* in italiano (Fig.36). Anche se la differenza non appare troppo radicale, tuttavia, la lezione di lingua straniera deve rappresentare un luogo privilegiato di utilizzo attivo della lingua, per alcuni studenti addirittura l’unico in cui potersi esprimere in LS.

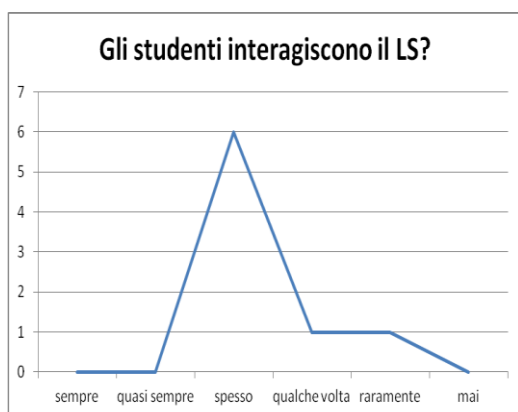


Fig.35

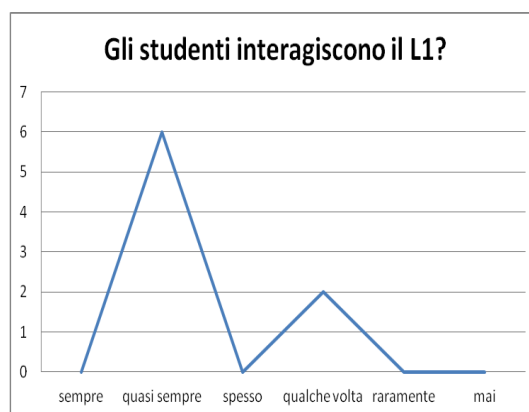


Fig.36

Alla domanda riguardante la riflessione sul processo di apprendimento da parte dei propri allievi, le docenti appaiono piuttosto scettiche (Fig.37). Il quesito, da una parte poteva rappresentare una sorta di tranello, in quanto nella fase finale di ogni incontro e non solo sono stati predisposti momenti di feedback e di riflessione, dall’altra probabilmente le insegnanti

hanno riscontrato una reale difficoltà nella riflessione critica da parte degli studenti, plausibilmente dovuta ad una mancanza di momenti di questo tipo nella prassi scolastica.

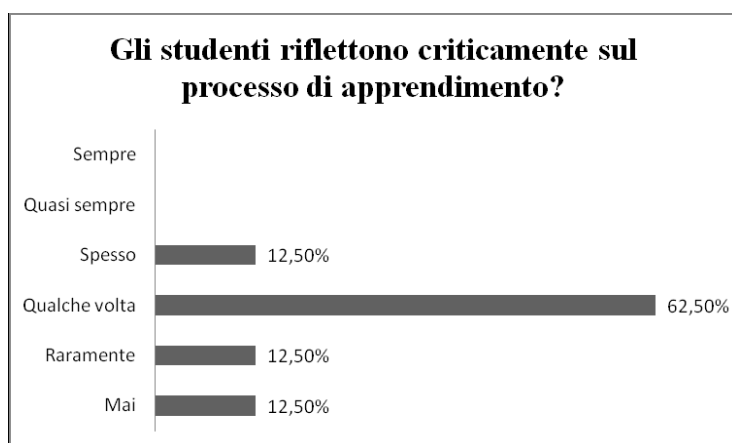


Fig.37

Alla fine del questionario è stata predisposta una parte destinata alle osservazioni libere, che le docenti hanno costantemente compilato, facendo emergere le criticità dell'esperienza, perlopiù di natura organizzativa o disciplinare, ma anche aspetti positivi, come ad esempio il maggiore coinvolgimento degli studenti nel processo educativo:

I gruppi vanno preparati e scelti prima della lezione.

Partecipi ma caotici. Richiamati all'attenzione riescono a gestirsi e a riflettere con più cura, osservando il lavoro dei compagni.

Attività diversa dalla solita lezione frontale ma molto coinvolgente perché permette di scoprire capacità e atteggiamenti dei ragazzi che spesso non vengono fuori dalle attività cosiddette tradizionali.

5.7.1.3 Le osservazioni del ricercatore

Il ricercatore, durante il percorso didattico, ha assunto un ruolo di osservatore e di somministratore degli strumenti di raccolta dati. Al termine di ogni incontro ha compilato la medesima *checklist* presente nel questionario docente e ha redatto un diario di bordo, strumento quanto mai indispensabile al fine di assicurare una coerenza nello sviluppo dell'intero percorso di ricerca, della riflessività in azione riguardante le osservazioni della realtà educativa e

conseguentemente della meticolosità delle registrazioni e dell'interpretazione dei dati (Silverman, 2002).

L'andamento degli otto incontri è stato piuttosto costante; per quanto riguarda la conduzione delle docenti, quella di spagnolo è riuscita a gestire il comportamento della classe *quasi sempre*, mentre quella di inglese *sempre*.

Nella maggior parte dei casi (62% *sempre*, 25% *quasi sempre*), gli studenti hanno partecipato alle attività proposte (Fig.38), facendo emergere un reale coinvolgimento contraddistinto da buon umore e intraprendenza nel voler sperimentare le tecniche teatrali, come è possibile notare anche dalle registrazioni video. Infatti, a sostegno di ciò, l'item *Gli studenti mostrano interesse per le attività proposte?* ha registrato un 63% di *quasi sempre* e un 37% di *sempre*.

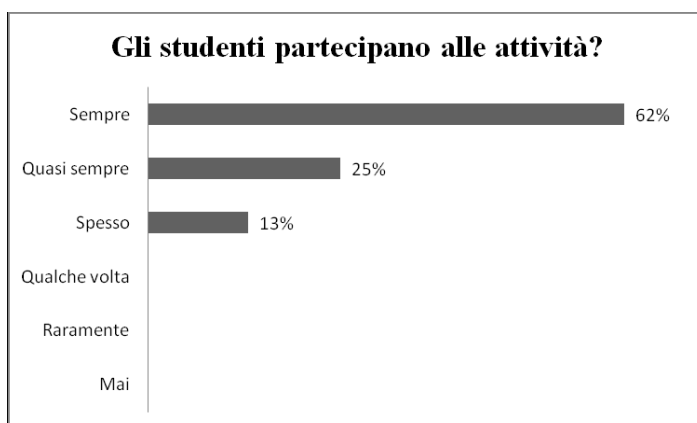


Fig.38

A differenza di quanto osservato dalle insegnanti, il ricercatore ha messo in luce come gli studenti, se non coinvolti direttamente nelle attività, in quanto impegnati ad osservare il lavoro dei propri compagni, la maggior parte delle volte (75%) fossero *quasi sempre* attenti e partecipi (Fig.39).

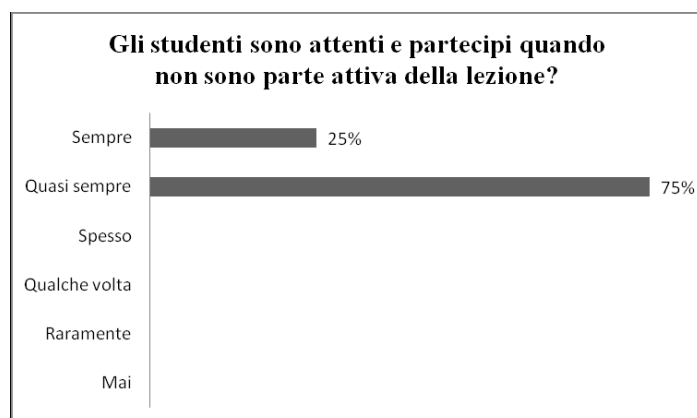


Fig.39

Secondo il ricercatore, gli studenti utilizzano il linguaggio corporeo nelle attività proposte nella maggior parte dei casi (*sempre* il 62% e *quasi sempre* il 25% delle volte), soprattutto a partire dal terzo incontro. Durante i primi due incontri, infatti, non sempre il gruppo classe ha mostrato ampia partecipazione alle attività motorie, probabilmente in quanto poco abituato all'utilizzo del linguaggio non verbale.

Comparando i grafici sottostanti (*Fig.40* e *Fig.41*) emerge come l'utilizzo della lingua straniera da parte degli studenti durante le lezioni di inglese e spagnolo vada di pari passo con l'utilizzo della lingua madre. Infatti, se la LS viene impiegata *spesso* (50%) e *qualche volta* (25%), l'italiano viene parlato anche se in percentuali differenti *quasi sempre* (50%) o *spesso* (37%). Come verrà evidenziato dalle osservazioni riportate dal ricercatore, le docenti si esprimono prevalentemente in italiano nonostante insegnino una lingua straniera in un luogo, la scuola, che per alcuni allievi rappresenta l'unico spazio dove potere ascoltare le particolari frequenze sonore della lingua da apprendere, riuscendo ad esercitare l'orecchio linguistico (Tomatis, 1993) e riuscire a mettere in pratica le abilità linguistiche acquisite, poiché gli stimoli linguistici extrascolastici possono sovente essere carenti o del tutto assenti (Baur, Mezzalana, & Pichler, 2008).

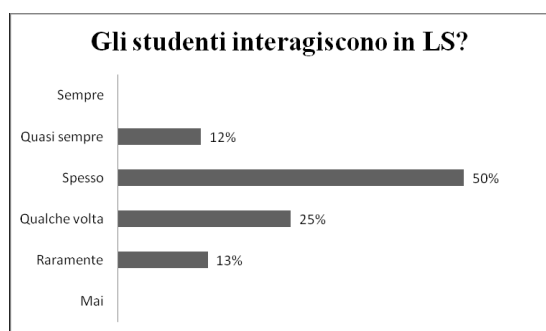


Fig.40

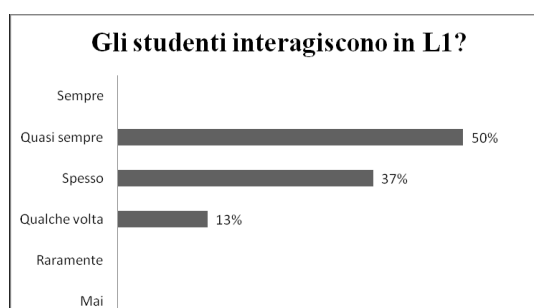


Fig.41

È opinione del ricercatore ritenere, che nel 75% dei casi, gli studenti abbiano riflettuto criticamente sul processo di apprendimento. Numerose sono state le opportunità concesse dalle docenti, volte ad incentivare la riflessione ed altrettante sono state quelle ritagliate dagli allievi in diversi momenti durante gli otto incontri, spesso a termine delle attività drammapedagogiche.

Le osservazioni del ricercatore, oltre alla compilazione della *checklist* dalla quale sono stati ricavati i dati esposti in precedenza, hanno previsto la compilazione di un diario di bordo, strumento quantomai indispensabile al fine di avviare un processo di documentazione costante, riflessione sul contesto e sui dati, partendo da un approccio aperto e soprattutto critico nei

confronti dell'indagine. Di seguito vengono riportati alcuni stralci tratti dal diario di bordo, redatto nel corso degli otto incontri.

Roma, 10 novembre 2014

... La docente legge le attività che deve fare dalla scaletta fornita. Parla molto spesso in italiano. Cerca costantemente la mia approvazione come se si sentisse un po' a disagio e in osservazione. La prossima volta devo necessariamente fornirle la tempistica esatta, perché non controllandola autonomamente, non è riuscita a finire ciò che avevamo preventivato

La conduzione del primo incontro è stata per l'insegnante di spagnolo un'esperienza piuttosto impegnativa. Dalle parole utilizzate nel diario emerge un senso di disagio, paura di sbagliare, nonché di ansia nel dover svolgere bene il proprio ruolo istituzionale. Sicuramente la presenza di una persona esterna, il ricercatore e di una videocamera per la registrazione delle attività non ha aiutato a rassicurare la docente, probabilmente abituata a lavorare in un determinato modo, privo di "interferenze" esterne.

Roma, 13 novembre 2014

La docente è stanca e non molto motivata. Parla sporadicamente in lingua straniera e continua ad interagire con me per chiedermi conferma delle cose da fare. L'insegnante tende sempre a voler impostare una lezione frontale e in questa modalità si sente molto sicura ... Gli studenti non sono abituati a muoversi in classe; ci sono stati alcuni problemi nell'attività di riscaldamento, anche per la poca preparazione della docente. La studentessa cinese ha avuto difficoltà nell'attività delle statue, in quanto non riusciva a toccare il compagno (probabilmente per un fatto culturale), per questo cercava di temporeggiare, dicendo alla prof.ssa "non so cosa fare", "sto pensando"

Da questa pagina di diario emerge un argomento molto interessante, relativo alla docente di spagnolo, la quale, nonostante la precisa strutturazione dell'intervento didattico drammapedagogico, abbia prediletto elementi tradizionali, come ad esempio l'utilizzo del libro di testo, il mantenimento di un *setting* rigido con banchi frontali alla cattedra. Per quanto concerne gli studenti invece, appare interessante la diversità culturale presente in classe, che ha

fatto si che una studentessa cinese, nel dover muovere le singole parti del corpo di un suo compagno, si sia imbarazzata e non abbia portato a termine l'attività.

Roma, 17 novembre 2014

... Gli studenti hanno partecipato con molto entusiasmo. L'uso della LS è sporadico, ma è dovuto anche alla docente, che parla più spesso in italiano e non richiede quasi mai agli studenti di parlare in LS. Ho visto, soprattutto i maschi, mettersi in gioco. Alcune ragazze sono un po' timide ... Sento la mancanza di una seconda ora: manca il momento di riflessione sulla lingua... Per la prima volta oggi la docente ha partecipato attivamente alla parte drammapedagogica, assumendo il ruolo di "teacher in role", quando dava consigli sui role play e quando ha mostrato ad una ragazza come avrebbe potuto impersonare meglio il proprio ruolo.

Il pezzo estratto dal diario evidenzia un aspetto già emerso in precedenza, l'uso prevalente della L1 da parte della docente di lingua straniera. Tale consuetudine, poco incline all'insegnamento di una LS secondo un approccio umanistico e comunicativo, mette lo studente nella condizione di "approfittarsene" e, di conseguenza, non doversi sforzare a comunicare attraverso una riorganizzazione delle abilità e delle competenze linguistiche. Dal diario emerge anche come la docente di spagnolo stia modificando il suo modo di vivere la didattica e il rapporto con i propri studenti. Per la prima volta, infatti, è "entrata in scena" mentre un gruppo di studenti stava eseguendo un *role playing* e ha fornito indicazioni su come poter migliorare la riuscita finale, impersonando i diversi personaggi.

Roma, 20 novembre 2014

... La prima attività ha provocato in alcuni studenti un iniziale imbarazzo, ma nessuno ha mostrato ostilità. La docente parla spesso in italiano, tuttavia, quando parla in LS gli studenti capiscono e rispondono in lingua. Mi sembrano piuttosto bravi! C'è un bel rapporto tra docente e studenti. La fase finale di "meditazione" ad occhi chiusi non ha turbato né sconvolto gli studenti, anzi l'hanno fatta tutti senza problemi, critiche o commenti. A seguire, alcuni studenti hanno esternato a voce alcuni aspetti della riflessione fatta prima in silenzio. La docente, sin dalla prima lezione si è messa in gioco e ha condotto l'esperienza delle camminate, facendola lei

stessa. Nella programmazione si era detto che non doveva mettersi per forza in gioco, invece lei lo ha subito fatto, istintivamente.

La pagina riportata descrive il primo incontro svolto dalla docente di inglese, la quale sin da subito mostra molta confidenza con gli studenti e con il linguaggio teatrale. L'insegnante, per prima cosa, ha fatto spostare i banchi, in quanto ha ritenuto che le attività drammapedagogiche necessitassero di più spazio rispetto al solito. Tra gli attori implicati nel processo educativo si respira un alto tasso di fiducia; persino l'attività di riflessione ad occhi chiusi è stata affrontata con profonda serietà.

Roma, 27 novembre 2014

... La prof.ssa mi ha detto "sto perdendo lezioni" nel senso che secondo lei non sta portando avanti il programma, ma sta facendo cose extra che non rientrano negli obiettivi afferenti alla programmazione annuale. Tuttavia, credo riconosca l'importanza di queste attività... I quadri viventi fatti dai gruppi hanno rappresentato tutti la stessa soluzione, il matrimonio. È interessante, però, che abbiano dato titoli differenti ("il matrimonio", "la domanda", "la ragazza è tornata"). Gli studenti hanno fatto attenzione a non porgere le spalle al pubblico. La docente ha arricchito le attività prefissate aggiungendo riflessioni linguistiche, trovando autonomamente agganci con il programma curricolare.

Le parole tratte dal diario fanno emergere una presa di consapevolezza da parte della docente di inglese piuttosto forte. Dopo aver ultimato l'incontro, in un momento di scambio di opinioni del tutto informale, l'insegnante ha ribadito di divertirsi nel condurre l'esperienza, ma al tempo stesso di percepire di non andare avanti con il programma quanto vorrebbe, in vista dell'esame di Stato del I ciclo, nonché della preparazione per la certificazione linguistica europea di inglese. Come emerge dalla letteratura, l'ansia di dover "finire" il programma, scomparso molti anni orsono, a patto che possa essere realisticamente concepibile il riuscire ad ultimare massicce dosi di contenuti ed abilità da trasferire e acquisire, appare una necessità molto comune fra gli insegnanti (Zan, 2007, p.281).

Per quanto riguarda gli studenti invece, sembra che il linguaggio teatrale cominci ad essere ritenuto sempre più familiare, riuscendo a prestare attenzione ai numerosi fattori che

ruotano intorno alla messa in scena, quali il tono della voce, la postura, la gestione dello spazio, la relazione interpersonale e l'ascolto.

Roma, 4 dicembre 2014

... La fase centrale ha suscitato fermento in classe. Sono state create delle scene mimate molto creative e diverse rispetto alle scelte monotematiche fatte solitamente dai gruppi. I quattro gruppi hanno simulato delle scene mimate, riguardanti il futuro della coppia del video visto durante il primo incontro. Sono emersi argomenti diversi e molto interessanti, probabilmente attinenti alla vita personale degli studenti, tra cui la famiglia con figli, il marito che lascia la moglie perché si è accorto di essere omosessuale ... C'è stato un bel momento di riflessione sulla lingua, promosso dalla professoressa, relativo ai tempi verbali e alle espressioni tipiche (lasciarsi, separarsi, dare botte ecc.), una buona occasione per ripassare il Simple Future, già affrontato in precedenza.

L'ultimo incontro è stato contraddistinto dalla creatività; gli studenti hanno dato atto di saper lavorare in gruppo, riuscendo ad utilizzare il linguaggio non verbale e quello verbale per mettere in scena argomenti tratti dalla vita quotidiana, riguardanti le problematiche all'interno di una relazione di coppia. La docente è riuscita a trarre spunto dagli input forniti dai propri allievi, per avviare una riflessione linguistica sulle espressioni idiomatiche e sui contenuti grammaticali, riuscendo in tal modo ad "evadere" dallo schema rigidamente strutturato della lezione e ad arricchire l'azione formativa.

5.7.2 L'intervista finale alle docenti

A conclusione del percorso didattico, è stata fatta un'intervista alle due docenti coinvolte che, per esigenze tecniche, è avvenuta simultaneamente ed è stata audio registrata. Sono state poste domande di natura didattica, personale e allo stesso tempo è stato chiesto di riflettere sui possibili cambiamenti riscontrati in ogni singolo studente a seguito dell'azione drammapedagogica condotta.

Alla domanda “Ha notato cambiamenti a livello delle dinamiche generali del gruppo classe?” le docenti sono concordi nell’affermare che i discenti siano caotici, indisciplinati e poco abituati all’ascolto, tanto da far emergere, secondo l’insegnante di inglese, problemi relazionali proprio per via del mancato ascolto tra pari.

Per quanto concerne la motivazione all’apprendimento, la docente di inglese sostiene che la classe è già di per sé molto motivata e, di conseguenza, non ha notato nessun cambiamento rilevante. Al contrario, l’insegnante di spagnolo sembra aver riscontrato, nonostante i pochi incontri, un cambiamento radicale:

Si, c’è stata maggiore apertura degli studenti e anche mia; si sono accorciate le distanze. Di solito in classe tendo ad essere piuttosto dura, a dare poca confidenza per evitare di perdere il polso.

È opinione di entrambe le docenti che la partecipazione degli studenti durante la lezione sia progressivamente aumentata, specialmente in quelli più timidi e insicuri nell’uso della lingua straniera. Particolarmente rilevante è stato il ruolo delle allieve di origine cinese, le quali hanno partecipato più assiduamente agli incontri, rispetto alla normale lezione in cui assumono un ruolo prevalentemente passivo.

Alla domanda “Nel condurre l’esperienza, crede di aver modificato il suo ruolo di insegnante in relazione alla didattica?” la docente di inglese ribadisce l’opinione espressa durante l’intervista iniziale, mettendo in luce il proprio modo di essere comunicativa anche durante la didattica e di condurre la lezione in maniera analoga a quanto previsto dalla metodologia drammapedagogica. L’insegnante di spagnolo invece, nonostante sostenga di non avere modificato eccessivamente il proprio modo di lavorare in classe, riconosce un maggiore coinvolgimento personale durante le lezioni svolte e delinea un’importante criticità riscontrata nella conduzione dell’esperienza:

Rispetto al percorso fatto, ho notato che le ultime ore di lezione sono state meno produttive, addirittura fallimentari, perché dopo cinque ore di lavoro mi sentivo stanca e percepivo anche la classe molto stanca.

Dati discordanti sono emersi dall’analisi delle risposte alla domanda riguardante la conduzione dell’esperienza da parte della docente. L’insegnante di spagnolo ha fatto emergere sensazioni negative, dovute al cambiamento dell’approccio didattico che ha visto la trasformazione della lezione frontale in una di stampo interattivo-comunicativa:

Io ho provato frustrazione, gli studenti spesso non ricordavano le parole per comunicare, nonostante le sanno quando fanno le verifiche scritte. La comunicazione è stata fallimentare, mi sono sentita frustrata.

Al contrario, la docente di inglese ha palesato la propria opinione personale inerente all'utilizzo del linguaggio teatrale nella classe di lingua straniera, ponendo l'accento sulla necessità di prerequisiti linguistici da parte degli apprendenti, per affrontare le attività drammapedagogiche:

... Credo che il teatro non serva per imparare una lingua se non si conoscono prima i contenuti, è necessario che gli studenti conoscano i contenuti, che possono essere consolidati attraverso il teatro.

Entrambe le docenti dichiarano di voler utilizzare ancora le attività drammapedagogiche sperimentate durante gli incontri. Nello specifico, l'insegnante di spagnolo ha già fatto ricorso alla metodologia drammatica per veicolare contenuti, mentre quella di inglese sta pianificando un intervento di movimento, al fine di promuovere l'acquisizione di vocaboli nuovi.

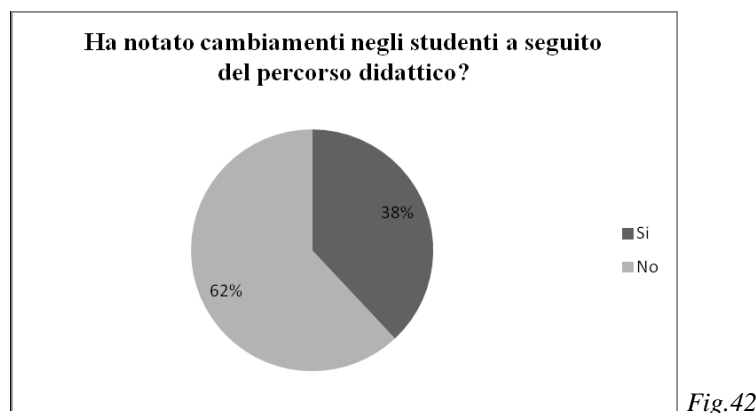
Appaiono altrettanto interessanti le opinioni delle insegnanti in riferimento agli aspetti positivi riscontrati durante l'esperienza didattica, relativamente al divertimento e al differente utilizzo degli strumenti scolastici fondamentali, quali il banco e il libro di testo:

Innanzitutto c'è stato un coinvolgimento di tutti; gli studenti, ma anche io stessa ci siamo divertiti a fare una cosa non canonica. (insegnante di inglese)

C'è stato un abbattimento delle barriere. Basti pensare al libro di testo che non abbiamo praticamente mai usato o al banco, che molto spesso non serviva. Gli studenti hanno partecipato molto di più ... questa metodologia è un'alternativa alla didattica normale. (insegnante di spagnolo)

Tra le maggiori criticità riscontrate dalle insegnanti troviamo l'aspetto caotico dei propri allievi che, se per la docente di inglese rappresenta una caratteristica del soggetto in formazione e non può venire totalmente repressa, per quella di spagnolo si configura come una variabile da tenere strettamente sotto controllo (... *Anche il caos dev'essere ordinato. Non posso lasciare nulla al caos!* ...). Un ulteriore aspetto critico è rappresentato, secondo quest'ultima insegnante, dal setting che, per le attività di movimento, necessita di maggiore spazio privo di ingombri, quali sedie, banchi, zaini ecc.

Le docenti hanno infine riflettuto congiuntamente sui cambiamenti riscontrati in ognuno dei ventuno studenti in seguito al percorso didattico svolto. Come evidenziato dal grafico sotto riportato (Fig.42), il 32% degli studenti ha manifestato dei cambiamenti, riscontrabili principalmente in una maggiore sicurezza, creatività e partecipazione.



5.7.3 Il focus group

Successivamente alla conclusione del percorso didattico è stato chiesto agli studenti di partecipare ad un *focus group*, grazie al quale è stato possibile approfondire particolari aspetti dell'azione educativa attuata in classe. Tale metodologia, largamente impiegata nelle indagini qualitative, appare una tra quelle maggiormente adatte per rilevare dati nell'ambito dello studio di caso, in quanto consente di comprendere approfonditamente la complessità del caso, analizzando le motivazioni alla base delle opinioni, dei concetti e dei sentimenti espressi dai partecipanti (Rabiee, 2004). Attraverso il *focus group* è possibile far emergere una rilevante quantità di dati, che, nonostante il carattere molto aperto e libero degli scambi comunicativi tra le persone, riesce a trovare un suo rigore organizzativo grazie agli stimoli e alle domande poste in modo costante dal moderatore (Gibbs, 1997). Una delle caratteristiche principali di questa metodologia è rappresentata dal gruppo al quale l'intervista collettiva si rivolge, generalmente compreso tra i sei e i dieci partecipanti, coadiuvati da un conduttore in grado di creare un buon clima e stimolare la partecipazione al dibattito. Oltre ai componenti e al moderatore, un'ulteriore figura di notevole aiuto è quella dell'osservatore, il quale si occupa di annotare le principali

informazioni e dinamiche che emergono dall'interazione interpersonale dei partecipanti (Migliorini & Rania, 2001).

Partendo da tali presupposti teorici, si è suddivisa la classe in due gruppi da dieci persone ciascuno, che hanno partecipato ad un *focus group* incentrato sugli stessi argomenti. In aggiunta al moderatore-ricercatore, per motivi tecnici, non è stato possibile prevedere la presenza di un osservatore, ma al fine di sopperire a tale mancanza le interviste sono state videoregistrate. La durata di ogni *focus group* è stata stabilita a priori in base alle disponibilità accordate dalle docenti della scuola, quantificabili in non più di venti minuti per ciascun gruppo.

La struttura del *focus group* si è articolata secondo le cinque fasi delineate da Stewarth e Shamdasani (1990): accoglienza o riscaldamento, presentazione degli stimoli, discussione, conclusione, consegna incentivo. La fase di accoglienza o riscaldamento si è resa particolarmente utile per ricreare un clima favorevole all'ascolto e al dialogo, oltre che per spiegare in cosa consistesse l'intervista collettiva. Durante la seconda fase, invece, è stata impiegata la strategia dello *stimulated recall*, largamente impiegata nella ricerca pedagogico-didattica, con cui sono stati mostrati degli stimoli visivi registrati durante gli incontri drammapedagogici in classe. Al fine di pianificare l'intervento in maniera ottimale, è stato montato un filmato della durata di poco più di due minuti, all'interno del quale sono stati proposti particolari momenti, suddivisi secondo le principali categorie riscontrate in un primo momento, che necessitavano, tuttavia, di essere approfondite: le attività di riscaldamento, le emozioni, il movimento corporeo, il gruppo, le docenti, le attività di riflessione. Come sostengono Reason e Rowan (1981), grazie allo *stimulated recall*, è stato inoltre possibile restituire ai soggetti interessati i risultati della ricerca, seppur provvisori, riuscendo ad affinarli alla luce delle reazioni dei partecipanti. Gli stimoli video, uniti da una scaletta di domande chiave poste dal ricercatore, hanno permesso di far emergere interessanti riflessioni sugli argomenti sopraelencati. È proprio questa la terza fase della metodologia, che è stata affrontata secondo una modalità di discussione di tipo verbale, in quanto, a seguito dei questionari semistrutturati redatti in forma scritta dai partecipanti, non è emerso un alto grado di riflessione, probabilmente dovuto al dover elaborare i propri pensieri per iscritto.

Per l'analisi dei dati emersi, dopo aver trascritto fedelmente l'intervista, è stato stilato il presente report diviso per aree tematiche e supportato dalle verbalizzazioni degli studenti.

In seguito alla visione dello spezzone di filmato, la maggior parte dei soggetti in formazione ha dichiarato apprezzamento e divertimento nell'aver svolto le pratiche iniziali di riscaldamento. A tale riguardo appare interessante notare come tali attività, inserite abitualmente

nella prassi drammapedagogica, al fine di favorire un clima positivo e consolidare il gruppo, siano servite per infondere un'atmosfera di tranquillità, in grado di promuovere le condizioni ideali per apprendere:

Noi ci siamo sentiti più tranquilli durante la lezione.

La prof.ssa di spagnolo è cambiata, era più tranquilla.

Mi sono servite queste attività ... mi risultava più facile apprendere e mi sentivo meno stressato.

Riflettendo sull'argomento delle emozioni nel processo di apprendimento-insegnamento, gli studenti hanno ribadito il concetto secondo il quale i sentimenti e le emozioni positive sarebbero strettamente correlate all'attenzione, alla partecipazione e all'impegno:

Le emozioni c'entrano molto con le lezioni. Se stai in un certo stato d'animo riesci a seguire di più.

Se c'è una materia un po' più noiosa, allora lì segui molto di meno.

Le emozioni positive ti aiutano ad essere più partecipe.

Quando sei contento studiare è più facile.

Il rapporto tra movimento corporeo e apprendimento appare evidente anche dalle credenze dei discenti. Sono emerse opinioni piuttosto concordi a sostegno dell'utilizzo del corpo durante le lezioni, attraverso cui da un lato viene attivato il meccanismo di ricompensa del cervello grazie alla produzione di ormoni, in grado di generare emozioni positive e conseguentemente ricadute positive sull'apprendimento (Müller & Petzold, 2006), dall'altro si rimanda alla dimensione ludica del gioco:

Diventa come un gioco tra virgolette. Se tipo non capisci qualcosa, è un gioco e apprendi lo stesso qualcosa.

Attraverso il corpo apprendi di più, anche se dipende dalla volontà che ci metti.

La lezione è diventata più interessante, perché è meglio che stare sei ore seduti.

Durante gli incontri è stata sovente impiegata una musica di sottofondo per accompagnare le attività, poiché, soprattutto nel lavoro teatrale, appare quanto mai importante la funzione evocativa dei suoni, oltre alla promozione di un clima privo di stress. Numerose sono

state le verbalizzazioni degli studenti concordi nell'affermare come la musica sia promotrice di un senso di apertura, libertà e rilassamento.

Ti stravolge la lezione, in positivo. Sei molto più aperto, molto più esposto anche con la professoressa.

Mi fa sentire più sciolto, un po' più libero.

Io a casa per studiare metto la musica e cammino per la stanza.

La musica durante le attività ti rilassa.

Un elemento centrale emerso dall'analisi dei dati è stato quello delle attività drammapedagogiche, quali momenti privilegiati di apprendimento cooperativo. Con tale termine ci si riferisce a precise tecniche e metodi didattici caratterizzati da un'interdipendenza positiva tra gli studenti, volta non solo al successo personale, bensì a quello di tutti gli altri membri del gruppo e promuovendo relazioni interpersonali positive, rispetto reciproco e spirito di squadra (Gentile & Petracca, 2006). Va tuttavia ribadito che, rispetto alla metodologia del *cooperative learning*, l'approccio drammapedagogico prevede differenze sostanziali, prima fra tutte la possibilità del docente di prendere parte attivamente alle attività (Bonnet & Küppers, 2011). Inoltre, è opinione soprattutto delle studentesse femmine, che il lavoro di gruppo sia utile per diminuire la timidezza.

... queste attività in gruppo mi sono servite per essere meno timida.

Impari di più perché fai una cosa tutti insieme, ci si aiuta l'uno con l'altro.

Conosci meglio i tuoi compagni e ti diverti.

E' utile per imparare a lavorare in squadra.

Le attività condotte dalle docenti hanno spesso previsto la modificazione del setting in classe, necessario per ritagliare uno spazio sufficiente ed agevole al movimento e all'utilizzo di differenti linguaggi. Se in un primo momento, lo spostare i banchi e le sedie ha suscitato un comprensibile interesse, in quanto rappresentava un elemento di novità rispetto alla *routine* scolastica, successivamente ha provocato una riflessione più profonda, che ha accentuato l'importanza di una precisa disposizione del setting, quella a cerchio, necessaria per agevolare il contatto interpersonale, l'ascolto e l'attenzione.

Mi ricordava l'infanzia, perché alle elementari spostavamo i banchi e ci mettevamo in cerchio.

... Se fossimo come siamo in questo momento (in cerchio) tutti sarebbero attenti.

In cerchio avremmo un contatto diretto con tutti.

Esortati dal filmato e dalla domanda del ricercatore, gli studenti hanno fatto emergere come le docenti siano cambiate durante le lezioni tenute con la metodologia drammapedagogica. In particolar modo, l'insegnante di spagnolo si è avvicinata molto di più al gruppo classe, creando un rapporto maggiormente diretto. Presumibilmente la mancanza della valutazione delle attività ha fatto sì che le insegnanti si avvicinassero alla didattica con maggiore rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento dei singoli discenti.

Sono diventate più simpatiche le insegnanti. Si è creato un rapporto più bello.

Normalmente spiegano molto di fretta, spiegano in cinque minuti quaranta argomenti.

Ti riempiono di esercizi e vogliono che si finiscano subito. In queste attività sono state più calme, spiegavano e stavano più rilassate.

Al termine di ogni incontro è stato previsto un momento di riflessione che ha implicato al tempo stesso lo sviluppo di processi metacognitivi, relativamente agli aspetti che favoriscono l'apprendimento e la produzione sociale della conoscenza, secondo quella che viene chiamata comunità di apprendimento (Cacciamani & Giannandrea, 2004). Gli studenti hanno riconosciuto l'importanza rivestita dal feedback personale che hanno potuto dare alle attività svolte, alla scelta degli argomenti, al modo di avvicinarsi alla didattica da parte delle insegnanti. È soprattutto il poter restituire le proprie opinioni direttamente alle insegnanti, secondo quello che John Hattie definisce apprendimento visibile (Hattie, 2009), una delle funzioni ritenute più utili delle attività di riflessione programmate regolarmente.

E' stata una cosa diversa dal solito. Siamo riusciti anche a distrarci un attimo dal periodo di lavoro. Ci ha permesso di alleggerire il peso...

E' importante perché possiamo dare dei consigli alle professoresse.

5.7.4 La triangolazione dei dati

Gli strumenti impiegati nella prima fase pre-intervento ha fatto emergere come la relazione docente-studente, ritenuta una delle variabili che più influisce nel processo di apprendimento (Hattie, 2009), sia positiva nella maggior parte dei casi ed ha evidenziato come le insegnanti siano interessate al benessere dei propri allievi, incoraggino la riflessione personale e giustificano le scelte didattiche intraprese, così come quelle docimologiche. Anche le opinioni riguardanti il clima di apprendimento sembrano positive, tanto da descrivere un gruppo classe attento e partecipe alle attività proposte. Come è possibile evincere, mediante un'analisi più approfondita dei dati raccolti, le docenti Giulia e Anna hanno espresso la loro predilezione per l'utilizzo dell'approccio comunicativo e per quello umanistico-affettivo, che enfatizzano l'aspetto emozionale e l'interazione in lingua. Ciò nonostante, pare che la strutturazione abituale della didattica preveda un ampio uso della lezione frontale a discapito di altre metodologie maggiormente inclini alla sperimentazione attiva della lingua e allo sviluppo delle differenti abilità linguistiche (Rainer, 2008). A sostegno di quanto dichiarato dalle docenti, anche i soggetti in formazione riconoscono l'uso prevalente del libro di testo durante le lezioni di lingua straniera, che a loro volta vengono predisposte privilegiando il modo diretto e frontale, rispetto ad altri strumenti più familiari agli allievi, quali il computer e le attività ludiche.

Tra gli studenti sembra non essere radicata l'idea che il movimento corporeo possa rivelarsi uno strumento di apprendimento, in parte dovuta al fatto che a scuola non vengono previste occasioni per muoversi all'interno della lezione curricolare e a volte nemmeno durante gli intervalli di ricreazione. Strettamente collegate al movimento sono le attività teatrali, che la maggior parte dei discenti dichiara di aver avuto la possibilità di sperimentare a scuola. È opinione diffusa reputare tali occasioni una modalità incline alla promozione dell'apprendimento della lingua straniera, sia per quanto riguarda la pronuncia che la memorizzazione di vocaboli. Allo stesso tempo, ad incidere fortemente nel processo di apprendimento sono le emozioni, in particolar modo quelle positive, promotrici di un clima classe rilassato, favorevole all'espressione in lingua straniera, al di là di ogni possibile filtro affettivo (Balboni, 2013).

Dalle interviste alle docenti emerge altresì, come non vengano né proposti, né tantomeno seguiti corsi di aggiornamento specificamente rivolti ai docenti di lingua straniera. È forse questo il motivo per cui, pur riconoscendo l'importanza di elementi quali le emozioni, il movimento corporeo, l'apprendimento cooperativo, non vengono predisposti interventi glottodidattici

alternativi alla lezione frontale e all'uso costante del libro di testo, se non in occasioni a carattere extracurricolare.

Le rilevazioni effettuate mediante i questionari somministrati agli studenti durante il percorso didattico hanno permesso di identificare un certo numero di categorie, in rappresentanza dei principali argomenti emersi dalle risposte, che in un secondo momento sono stati raggruppati in tre grandi categorie relative alla lezione, al clima e al processo di apprendimento. Il percorso didattico, grazie alle attività teatrali programmate, ha promosso lo sviluppo di un clima di cooperazione tra discenti e docenti, soprattutto per quanto concerne la fiducia in se stessi, la formazione del gruppo classe e l'interazione interpersonale. La metodologia drammapedagogica ha consentito di enfatizzare gli scambi comunicativi, sia in lingua madre che in LS e l'ascolto, attività considerate spesso marginali nella didattica tradizionale. Il cambiamento di metodologia utilizzata dalle insegnanti ha necessariamente prodotto un effetto anche sul comportamento degli allievi, i quali, potendosi esprimere attraverso molteplici canali e forme di comunicazione, hanno a volte dimostrato poca disciplina agli occhi dei precettori. Le docenti, soprattutto durante i primi incontri, hanno manifestato un senso di frustrazione, dovuto principalmente al cambiamento di metodologia e alle reazioni dei propri allievi, che, pur mostrando interesse per le attività proposte, spesso hanno creato trambusto rispetto alla calma presente nel corso della lezione frontale.

Per quanto riguarda il processo di apprendimento, gli studenti hanno posto l'attenzione su come le attività svolte abbiano favorito un apprendimento di tipo cooperativo. Il *cooperative learning*, infatti, prevede differenti tecniche volte al lavoro in gruppo degli studenti, con un conseguente sviluppo delle abilità sociali, oltre che dell'apprendimento disciplinare, a prescindere dalle competenze didattiche e relazionali dell'insegnante, elementi imprescindibili nella lezione frontale (Bordignon, 2004, pp.21-23). Gran parte delle attività proposte, come ad esempio quelle di *role playing* e di improvvisazione, hanno permesso di perseguire un fine comune, operare in gruppo promuovendo le potenzialità di ciascuno sotto l'attenta regia del docente, il quale coordina le attività, alimenta la relazione educativa e organizza un clima sociale positivo (Dozza, 2006). In tale contesto è stato altresì poco complesso favorire la motivazione ad apprendere e comunicare in lingua straniera, aspetto che per mancanza di tempo, spesso si tende a dimenticare. Estremamente rilevante è stato l'utilizzo sporadico del libro di testo, non più strumento centrale nell'azione didattica, bensì un mezzo necessario ad arricchire quanto esperito con i compagni e quanto illustrato dalle insegnanti. Secondo le docenti, le attività svolte non hanno promosso come si sperava l'interazione in lingua straniera, in quanto, soprattutto

all'interno dei gruppi, parte del tempo impiegata nella preparazione delle messe in scena ha visto l'uso preponderante della lingua materna. Dalle registrazioni video è facile intuire come l'utilizzo della lingua madre per interagire durante la lezione di LS sia direttamente proporzionale al modo in cui le insegnanti si esprimono in classe. Infatti, nonostante sia buona norma interloquire il più possibile in lingua straniera, le docenti fanno un largo uso della lingua italiana, presumibilmente per comodità, non dovendo poi tradurre il messaggio in L1, con una conseguente mancanza di pratica per i discenti delle attività cognitive, quali quelle di ascolto.

Il percorso didattico ha anche permesso una variazione del *setting* relazionale e la creazione di spazi sufficientemente ampi per organizzare i lavori di gruppo, le attività di movimento e un'area destinata alla messa in scena. È opinione diffusa tra i soggetti in formazione che la disposizione ottimale dello spazio, al fine di instaurare relazioni interpersonali positive, risulti mettendo i banchi o le sedute in cerchio, così come è avvenuto spesso durante gli incontri, in modo da favorire un contatto visivo diretto con tutti i compagni. Secondo una prospettiva socio-costruttivista, infatti, attraverso il *setting* è possibile influire e modificare la comunicazione didattica, strettamente legata al concetto di relazione didattica, che deve essere il più flessibile possibile; in altre parole, insegnanti e allievi devono potersi adattare alla tipologia di rapporto, a seconda della situazione in cui si trovano e riuscire al contempo a mediare alla strutturazione in ruoli ascritti e alla distribuzione diseguale del potere tra i due attori (Castoldi, 2010). Tale cambiamento ha permesso di esperire una modalità attiva di stare a scuola e di apprendere una lingua, anche mediante la comunicazione non verbale. Il percorso didattico ha previsto momenti di sperimentazione libera del linguaggio non verbale, parte integrante e fondamentale altresì nell'apprendimento della lingua straniera. Questo tipo di comunicazione richiama indubbiamente la componente motoria, basti pensare al fatto che parlare una lingua è già di per sé movimento, dei muscoli facciali, delle corde vocali, dei gesti, in altre parole esprimersi verbalmente rappresenta una danza del corpo che va di pari passo con il procedere del discorso (Jaffke & Maier, 1997). Nonostante nel questionario iniziale non ritenessero che la componente motoria potesse rivelarsi utile all'apprendimento, i discenti considerano il movimento corporeo un modo per variare l'attività didattica, troppo sovente monotona e poco motivante, per rendere il clima più stimolante, nonché un vero mezzo utile ad apprendere. A tale riguardo è necessario riportare l'opinione delle insegnanti, le quali hanno fatto emergere una percezione dei propri allievi piuttosto caotici e poco abituati all'ascolto. La docente di spagnolo, in particolar modo, sente di aver modificato radicalmente la dimensione relazionale-comunicativa con gli studenti, essendo riuscita a variare il proprio stile di conduzione della

didattica, con evidenti ripercussioni sul clima di apprendimento, sulla valorizzazione dei discenti, sul tipo di comunicazione verbale e non verbale utilizzata, sull'”abbattimento delle barriere” tra insegnante e allievo, sul coinvolgimento personale. Tale processo di cambiamento ha tuttavia affrontato un periodo di transizione connotato da sensazioni negative, in quanto essendo la docente avvezza ad una trasmissione diretta del sapere, il passaggio ad un approccio umanistico-affettivo ha messo in discussione le pratiche educative da lei sinora attuate. La relazione docente-studente si è mossa in controtendenza quindi, rispetto ai livelli poco soddisfacenti emersi dalle indagini italiane (OECD, 2014) al confronto con altri Paesi, in particolar modo quelli del Nord Europa.

Tutte queste variabili hanno rappresentato degli stimoli di incentivo alla motivazione, soprattutto in quanto hanno promosso sensazioni ed emozioni positive, quali la serenità, la felicità, il divertimento. Come ricordato dagli studi precedentemente citati⁴¹, sviluppare la competenza emotiva e di conseguenza le abilità socio-affettive, rappresenta una condizione necessaria per la riuscita dell'azione didattica e per il successo formativo. Anche le insegnanti sostengono come l'approccio didattico utilizzato sia diventato più sereno, così come dichiarato dagli studenti e che si siano stretti rapporti più diretti con loro. I soggetti in formazione hanno sostenuto che le emozioni rivestono un ruolo fondamentale nella pratica educativa, poiché stimolano la motivazione ad apprendere, la partecipazione alle attività, la concentrazione e diminuiscono gli stati ansiosi, spesso presenti nei discenti che si prestano ad esprimersi in una lingua che non padroneggiano perfettamente. Qualsiasi situazione di apprendimento, infatti, non potrà mai essere neutra dal punto di vista emotivo-affettivo (Boscolo, 2012). Le attività drammapedagogiche, favorendo emozioni positive, hanno permesso di attutire una tendenza riscontrata in letteratura che vede crescere l'intensità delle emozioni a valenza negativa di pari passo con l'avanzare del grado scolastico frequentato (Pekrun, Frenzel, & Goetz, 2007). Se è vero che il numero degli studenti a cui piace andare a scuola si riduce con l'aumentare dell'età (Cavallo et al., 2010), è possibile asserire che l'utilizzo di una didattica attiva di stampo umanistico-affettivo possa concorrere efficacemente al superamento di tale situazione problematica, anche in virtù del fatto che il clima di apprendimento e la motivazione, entrambi punti di forza di tale approccio, si configurano come elementi volti alla promozione dell'efficacia scolastica, oltre che influire per un 40-50% sul miglioramento delle competenze linguistiche e logico-matematiche (INDIRE, 2013).

⁴¹ Cfr. capitolo 2

I discenti hanno altresì evidenziato l'importanza delle attività di *warm up*, usate sistematicamente dalla drammapedagogia, per la creazione di un clima di apprendimento sereno e tranquillo, dimensione enfatizzata anche dall'uso della musica e per proiettare gli studenti dentro alla fase centrale.

Le insegnanti sono riuscite a migliorare la capacità di osservare il processo didattico e documentarlo, ascoltare gli studenti in modo attivo riuscendo ad intervenire oculatamente nelle situazioni e lasciandoli liberi di costruire il proprio apprendimento. Sul piano metacognitivo è stata affinata la capacità di riflessione sulle azioni intraprese, auspicando in questo modo, nel lungo periodo, una maggiore incisività e consapevolezza nella progettazione della didattica curricolare. Allo stesso tempo anche gli studenti sono stati costantemente esortati a riflettere criticamente sul processo didattico, imparando ad imparare, ad organizzare il proprio apprendimento mediante molteplici fonti e strategie metacognitive. L'importanza di riflettere sui propri modi di apprendere e di pensare risulta una strategia necessaria al fine di stimolare l'individuo ad acquisire competenze atte allo sviluppo della propria identità, così come allo sviluppo dell'autonomia cognitiva e comportamentale (De Angelis, 2002).

PROSPETTIVE FUTURE

Alla luce di quanto sinora esposto, appare opportuno trarre alcune conclusioni generali sul lavoro condotto e, conseguentemente, su quello che potrà essere svolto in futuro, grazie alle piste di ricerca indagate.

La recente emanazione del nuovo dettato normativo in materia di attività teatrale in ambito formativo (MIUR, 2016), sin qui ambisce al superamento dell'“improvvisazione” e dell'extracurricolarità dell'offerta proposta dagli istituti scolastici in tutta la nazione, arrivando ad integrare la pratica e la fruizione del teatro all'interno della didattica, in modo da confermare il suo valore pedagogico ed educativo, necessario al fine di coniugare emozione, ragione, sentimento e pensiero simbolico, per una sua reale comprensione impone la necessità di delineare alcuni aspetti critici presenti al suo interno.

In primo luogo, nelle Indicazioni viene ribadita principalmente l'importanza della pratica e della fruizione teatrale, annoverate dai padri delle scienze dell'educazione e che ogni scuola mette in pratica, in maniera regolare e abituale, sin dagli ultimi decenni del secolo scorso. È senza dubbio questa una motivazione che rende quanto mai auspicabile un superamento delle linee guida appena emanate, poiché sembrano già oltrepassate dall'azione degli insegnanti e dal mondo scientifico che già da tempo hanno messo in atto l'intento di integrare l'attività teatrale nella prassi didattica, come, da almeno cinquant'anni, è attuato in Gran Bretagna attraverso il *drama in education*. A tal proposito, va ricordato l'impegno del legislatore britannico, che a partire dagli ultimi anni del '900, introdusse nei programmi scolastici il *drama* a sostegno dei percorsi di apprendimento, soprattutto quelli incentrati sulle abilità di ascolto e su quelle orali.

Secondo tale prospettiva, quindi, sembra opportuno interrogarsi se le Indicazioni, carenti di elementi innovativi rispetto a quanto già esistente, non debbano essere integrate da un ampliamento di prospettiva che superi il concetto di *teatro*, per aprirsi ad una più ampia visione che inglobi il *drama* e che riesca a rivolgersi direttamente al docente e alla sua professionalità.

In questo senso, la pratica teatrale all'interno della didattica potrebbe configurarsi come una delle chiavi di volta per attuare un vero cambiamento all'interno del sistema di istruzione italiano, che protende sempre maggiormente verso un apprendimento orientato al raggiungimento di competenze, necessarie per utilizzare efficacemente le conoscenze, in rapporto ai differenti contesti, soprattutto quelli extrascolastici.

La pratica teatrale integrata nella didattica curricolare potrebbe finanche rivelarsi utile come antidoto contro un problema che da tempo affligge il mondo dell'istruzione e che non sembra affatto attenuarsi, quello della dispersione scolastica.

Il discente, attraverso l'attività teatrale, assume una posizione centrale nel processo di apprendimento, si attiva in maniera globale grazie al risveglio della componente cinestesica e di quella emotiva. Come già ribadito, l'educazione emotiva riveste un ruolo assai fondamentale, che favorisce un forte coinvolgimento dell'ambito formativo nei confronti di tale argomento. Se è vero che una presa di coscienza delle emozioni e lo sviluppo di emozioni positive all'interno dei contesti di apprendimento hanno ricadute consistenti per tutti gli attori implicati nel processo formativo, è altresì fondamentale prendere in considerazione anche quelle negative. È proprio questo l'aspetto che i processi estetici all'interno della pedagogia performativa stanno delineando sempre maggiormente, poiché riescono ad attuarlo in maniera naturale, sotto la regia di un insegnante capace di trasformare la propria azione e di connotarla sempre più con le sembianze delle *performing art* (Crutchfield, 2015).

Come emerge dai rapporti prodotti a livello nazionale ed europeo (EURYDICE, 2009), l'educazione artistica rappresenta una componente strategica per lo sviluppo di competenze trasversali, prima fra tutte la creatività. Proprio in tal senso, l'impiego del *drama* nella pratica didattica può rivelarsi un espediente alquanto proficuo per sopperire alla mancanza di un'ora di espressione corporea, di teatro, nei curricoli scolastici, utile, altresì, per supportare e integrare l'educazione musicale e artistica. È infatti noto come la musica e le arti visive siano le materie più insegnate tra tutte le arti, ma non tutti i paesi in ambito comunitario attuano collegamenti transculturali tra le diverse materie, come avviene invece in Grecia, dove le attività teatrali vengono promosse, poiché favoriscono collegamenti tematici interdisciplinari (EURYDICE, 2009, pp.30-31).

L'interdisciplinarietà, secondo tale prospettiva, non ambisce soltanto alla creazione di ponti e collegamenti fra le materie curricolari, bensì anche all'interno delle *performing arts*, unendo il linguaggio musicale a quello corporeo, teatrale, grafico-pittorico. Tuttavia, come testimonia la letteratura internazionale (Belliveau & Kim, 2013), la ricerca nell'ambito delle arti performative necessita di ulteriori apporti scientifici, soprattutto di natura longitudinale, al fine di consolidare la propria validità ed efficacia.

A questo proposito, infine, emergono due ulteriori questioni. Se è vero che le Indicazioni citate all'inizio del paragrafo ricordano che è compito del docente stabilire le modalità e i tempi dell'educazione all'arte o attraverso l'arte, è davvero realistico aspettarsi una piena attuazione di

tale prospettiva, magari inglobando i linguaggi artistici all'interno dei curricoli didattici, da parte di un corpo insegnante la cui formazione iniziale e continua prevede un'esigua presenza, per non dire carenza, di contenuti artistici? È dunque ragionevole pretendere dai docenti, soprattutto quelli del grado primario⁴², competenze che non possiedono, anziché promuovere delle politiche di formazione, volte ad un cambio di paradigma per quanto concerne l'educazione, la formazione e i linguaggi artistici?

Appare piuttosto logico incentrare la futura riflessione sulla questione fondamentale relativa alla formazione degli insegnanti. Indagini condotte in ambito educativo (Kea & Trent, 2013) mettono in luce, appunto, come l'aggiornamento e la formazione dei docenti sia uno dei primi ambiti che necessitano di essere migliorati al fine di promuovere una cultura della creatività e del cambiamento, ambito peraltro ampiamente dibattuto dalle politiche europee già da diversi anni⁴³. È infatti, solo grazie ad una maggiore attenzione verso i nuovi ambiti di ricerca da parte delle università e degli enti di formazione che sarà possibile rinnovare la didattica disciplinare e modificare il processo di apprendimento-insegnamento, proprio a partire da una solida preparazione del corpo insegnante sulle metodologie specifiche, tra cui quelle drammapedagogiche, in linea con le recenti disposizioni in materia di insegnamento negli istituti secondari di discipline non linguistiche in lingua straniera (*Content and Language Integrated Learning*). In tal senso, formare il docente alle *performing arts*, oltre che fornire un valido strumento di arricchimento metodologico, consente di illuminare quegli aspetti strutturali, in grado di elevare qualitativamente la relazione educativa.

⁴² Va tuttavia ricordato come la recente Legge 107 abbia di fatto aperto le porte della scuola primaria ai docenti specialisti di musica, inglese ed educazione fisica, provenienti dalle classi di concorso relative all'istruzione secondaria.

⁴³ A titolo esemplificativo si vedano le Conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona del 23-24 marzo 2000 e quelle del 15 novembre 2007, inerenti il miglioramento della qualità del sistema scolastico e della formazione degli insegnanti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abbatechio, R. (2002). Leggere è “sentire”: Testi letterari e dimensione emotiva nell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera. In P. Guaragniella (a cura di). *Cultura italiana, educazione linguistica, università europee*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Abbot, R. D., O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Kosterman, R., & Catalano, R. F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 542-552.
- Alberts, A., Elkind, D., & Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risk-taking in early adolescence. *Journal of youth adolescence*, 36, 71-76.
- Alessio, L., & Diadori, P. (2009). Il Teatro di Figura per l'insegnamento dell'italiano L2. *Culturiana*, 3/4, 74-78.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. York: Dialogos.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034-1037.
- Almond, M. (2005). *Teaching English with Drama. How to use drama and plays when teaching-for the professional English language teacher*. Chichester: Keyways Publishing.
- Alschtz, J. (1998). *La grammatica dell'attore. Il training*. Milano: Ubulibri.
- Altmayer, C. (2010). *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell*. Leipzig: Schneider.
- Ambrosino, I. (2012). Benessere, storie ed emozioni, a scuola. *La ricerca*, 1, 61-64.
- Anderson, M., & Donelan, K. (2009). Drama in schools: meeting the research challenges of the twenty-first century. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 165-171.
- Anolli, L. (2004). *Psicologia della cultura*. Bologna: Il mulino.
- Anolli, L., & Legrenzi, P. (2003). *Psicologia generale*. Bologna: Il Mulino.
- Antoci, A., & Bünger, U.C. (2015). Apprendere e valutare giocando in CLIL. *LEND*, 4, 44-53.
- Antonacci, F., & Cappa, F. (2009). Fare teatro in università. In I. Gamelli. *I laboratori del corpo*. Milano: Cortina.
- Antonietti, A., & Rota, S. (2004). *Raccontare l'apprendimento. Il diario narrativo: come costruire e monitorare percorsi formativi*, Milano: Raffaello Cortina.
- Arduino, E. (2010). Imparare l'italiano L2/LS con testi teatrali. *Italiano LinguaDue*, 1, 111-123.
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.

- Athiemoalam, L. (2013). Using drama-in-education to Facilitate Active Participation and the Enhancement of Oral Communication Skill among First Year Pre-service Teachers. *Scenario*, 2, 47-62.
- Aucouturier, B., & Lapierre, A. (1982). *Bruno. Psicomotricità e terapia*. Padova: Piccin Editore.
- Austin, J. L. (1987). *Come fare cose con le parole*. Genova: Marietti.
- Bagnato, K. (2013). Aggressività e intelligenza emotiva: quale reazione?. *Italian Journal of educational research*, 10, 31-45.
- Bahram, M., & Reza, G. (2012). Applying drama techniques in teaching english in Iran. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 1(9), 24-32.
- Balbi, R. (2010). *L'apprendimento dell'inglese. Proposte per la scuola primaria*. Roma: Carrocci Faber.
- Balboni, P. E. (2011). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P. E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 1(4), 7-30.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *EPCS Journal*, 9, 387-396.
- Barba, E. (2011). *L'arte segreta dell'attore*. Bari: Edizioni di Pagina.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short tecnica manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barni, M., Troncarelli, D., & Bagna, C. (2008). *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F. (2014). Per una pedagogia dell'identità sessuale. *La ricerca*, 5, 24-26.
- Beaven, A., & Alvarez, I. (2014). Non-Formal Drama Training For In-Service Language Teachers. *Scenario*, 1, 5-18.
- Bechara, A, Damasio, H, Tranel, D., & Damasio A. R. (2000). Characterization of the decision-making deficit of patients with ventromedial prefrontal cortex lesions. *Brain*, 123(11), 2189–2202.
- Belliveau, G., & Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario*, 2, 6-27.
- Beltrame, D. (2010). Storytelling e drammatizzazione. Rendere significativo l'apprendimento della lingua inglese nella scuola primaria. *SELM*, 4-5, 54-59.
- Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to Kinesics: An annotation system for analysis of body motion and gesture*. Louisville: University of Louisville.

- Blos, P. (1988). *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*. Roma: Armando.
- Boal, A. (1993). *Theater of the Oppressed*. New York: Theatre Communications Group.
- Boehm, S. (2011). Affektiv ist effektiv: Dramatische Aktivitäten als Hilfsmittel zur Erlangung einer interkulturellen Sensibilität im Fremdsprachenunterricht. *Scenario*, 2, 59-75.
- Boffo, V. (2006). *La cura in pedagogia: linee di lettura*. Bologna: CLUEB.
- Bolton, G. (2003). *Dorothy Heathcote's Story: The Biography of a Remarkable Drama Teacher*. London: Trentham Books.
- Bonifacio, A. (2011). Funzione riflessiva, corporeità ed emozioni nei processi formativi. In M. Sibilio (a cura di), *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative* (pp. 23-32). Napoli: Liguori Editore.
- Bonnet, A., & Küppers, A. (2011). Wozu taugen cooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In A. Küppers, T. Schmidt, M. Walter (Hrsgs.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht* (pp. 32-52). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Borkowski, G. G., Muthikrishna, N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Bowell, P., & Heap, B. S. (2001). *Planning Process Drama*. London: Fulton Publisher.
- Buccolo, M., Mongili, S., & Tonon, E. (2012). *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*. Milano: Franco Angeli.
- Bünger, U. C. (1999). La „drammapedagogia“ nell'insegnamento delle lingue straniere. *Lend*, 5, 18-24.
- Bünger, U. C. (2004). Ascolto prosodico e psicodramma linguistico. *LEND*, 4, 10-20.
- Bünger, U. C. (2013). Mehrsprachigkeitstheater als nonverbal und mehrsprachige Kommunikation. *Scenario*, 2, 90-103.
- Bünger, U. C. (2014). Migliorare la fluenza facendo teatro. *Lend*, 3, 51-57.
- Butzkamm, W. (2012). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Byram, M., Holmes, P., & Savvides, N. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: Questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal*, 41, 3, 251-253.
- Cambi, F. (2005). *Le Pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2014). La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività. In A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 31-36). Firenze: Firenze University Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Campoli, B. (2007). *Teatro scommessa educativa. Tecniche teatrali e drammatizzazione per bambini, ragazzi e adulti*. Bergamo: Junior.
- Cangià, C. (1998). *L'altra glottodidattica. Bambini e lingua straniera fra teatro e computer*. Firenze: Giunti.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*, Torino: UTET.
- Caon, F. (2009). Perché la canzone per apprendere le lingue?. *SELM*, 6/7, 4-5.
- Caon, F. (2012). *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Cappello, S. (2014). La dimensione emozionale nel processo di insegnamento-apprendimento. *FORMAZIONE&INSEGNAMENTO*, 11(3), 233-238.
- Cardona, M. (2002). L'errore linguistico in una prospettiva umanistico-affettiva: Valutare l'errore nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. In P. Guaragniella (a cura di). *Cultura italiana, educazione linguistica, università europee*. Lecce: Pensa Multimedia.
- CASEL (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: Author.
- Caselli, M. (2005). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: Vita e Pensiero.
- Casolo, F. (2011). Cultura e didattica del movimento: complessità e finalità. In M. Sibilio (a cura di). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative* (pp. 227-233). Napoli: Liguori.
- Cassanelli, F. (2006). *Il grande gioco del teatro*. Milano: Nicola Milano.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (2007). *Giovani a scuola. Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto Iard*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cecconi, L. (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Celentin, P., Frisan, E., & Zannol, C. (2011). Il livello C2 del Quadro Comune Europeo per studenti stranieri in mobilità: resoconto di una sperimentazione. In *Bollettino Itals*, Anno IX, 40. Disponibile da http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&print=1&page_id=633.
- Chamorro-Premuzic, J. G. (2008). Social Cognition in Children with Down Syndrome. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596-1603.
- Chan, Y. P. (2009). In their own words: how do students relate drama pedagogy to their learning in curriculum subjects?. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 191-209.

Chesner, A. (2000). *Il laboratorio delle attività teatrali. Espressività e drammatizzazione: dai prerequisiti a Shakespeare*. Trento: Erickson.

Chiapedi, N. (2009). *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattica*. Disponibile da <http://www.masterdidattica.it/moduliicon/D00011/D00011.pdf>.

Clipson-Boyles, S. (2012). *Teaching primary english through drama*. New York: Routeledge.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2008). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.

Collins, A., Brown, J. S, & Newman, S. E. (1995). L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio. *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 181-231). Milano: LED.

Collacchioni, L. (2014). Costruire una professionalità docente riflessiva e eticamente fondata. Dalla didattica delle emozioni alla pedagogia della differenza. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 9(3), 209-216.

Confederazione Svizzera (2013), *Scuola in movimento. Ogni giorno più movimento a scuola*. Ufficio federale dello sport UFSPO.

Cook, G. (2012). *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Costantino, V. (2013). *Teatro come esperienza pedagogica* (Tesi di dottorato). Università degli Studi di Macerata.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2014). *Recommendation of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for education success*.

Crutchfield, J. (2015). The Role of “Negative” Emotions in a Performative Pedagogy. *Scenario*, 2, 101-114.

Cumico, S. (2005). Teaching Language ad Intercultural Competence through Drama: Some Suggestions for a Neglected Resource. *Language Learning Journal*, 31(3), 21-29.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., Samdal O., Smith, O. R. F., & Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Disponibile da http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf.

D'Amante, M. F. (2013). Teatro educativo dei primi gesuiti: dalla retorica alla drammatizzazione. *EDUCAZIONE, Giornale di pedagogia critica*, II, 55-74.

D'Ambrosio, M. (2015). *Teatro come pratica pedagogica. Ricerca-azione per la formazione al Teatro-Scuola*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- D'Urso, V., & Trentin, R. (2006). *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Roma: Editori Laterza.
- Daloiso, M. (2009). *Fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Dalziel, F., & Pennacchi, A. (2012). Looking for Henry: Improvisation and Storytelling in Foreign-Language Theatre. *Scenario*, 2, 6-18.
- Damasio, A. R. (1995). *L'errore di Cartesio: Emozione, Ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Darwin, C. (1878). *L'espressione dei sentimenti nell'uomo e negli animali*. Torino: Unione tipografico-editrice.
- Davies, P. (1990). The use of Drama in English Language Teaching. *Canada Journal/Revue Test du Canada*, 8(1), 87-99.
- Dawirs, R., Moll, G. (2011). *Endlich in der Pubertät. Vom Sinn der wilden Jahre*. Basel: Weinheim.
- De Angelis, B. (2013). *L'ascolto atto cosciente e virtù civile. Riflessioni educative*. Roma: Anicia.
- De Angelis, B. (2014). Sfera emotiva e sfera cognitiva: educare alle emozioni e valorizzare le diversità. *Atti del Convegno-Congresso Siped*, Macerata 3-5 ottobre, Lecce: PensaMultiMedia.
- De Angelis, B., Vitale, L., & Botes, P. (2014). The development of creative competences of educators and teachers: an exploratory research, *INTED2014 Proceedings* (pp.1164-1173).
- De Bartolomeis, F. (1978). *Sistema dei laboratori per una scuola nuova necessaria e possibile*. Milano: Feltrinelli.
- De Marco, A. (2012). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carrocci.
- De Sanctis, G. (2010). *TALIS. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e resistenze*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: Rochester.
- Demircioğlu, Ş. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia-Social and Behaviour Sciences*, 2, 439-443.
- Descartes, R. (2009). *Meditazioni metafisiche sulla filosofia prima*. Milano: Mursia.
- DfE (2010). *The National Strategy Secondary. Developing Drama in English: A Handbook for English Subject Leaders and Teachers*. London: DfE Publications.

Diadori, P. (2013). Gestualità e didattica della lingua straniera: questioni interculturali. In P. E. Borello, M. C. Luise. *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue* (pp. 71-102). Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Diadori, P. (2014). The role of performing arts in humanistic and intercultural approaches to foreign language teaching. In C. Nofri, M. Stracci. *Performing Arts in Language Learning. Proceedings of the International Conference. Roma 23/24 Ottobre 2014* (pp. 20-28). Roma: Novacultur.

Di Fabio, A. (2010). *Potenziare l'intelligenza emotiva in classe*. Milano: Giunti.

Di Fabio, A., & Busoni, L. (2007). Fluid intelligence, personality traits and scholastic success: Empirical evidence in a sample of Italian high school students. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2095-2104.

Di Mauro, M. (2003). Documentare, informare e comunicare nella ricerca-azione. In G. Moretti (a cura di). *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.

Di Torre, S. (2014). I percorsi formativi delle competenze motorie. In M. Lipoma (a cura di). *Educazione motoria* (pp. 173-183). Lecce: Pensa MultiMedia.

Dinapoli, R. (2009). Using Dramatic Role-Play to Develop Emotional Aptitude. *International Journal of English Studies*, 9(2), 97-110.

Domenici, G. (2002). *Metodologia della ricerca pedagogica. Sintesi delle lezioni del Prof.G.Domenici*. Roma: Monolite.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.

Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Druskat, V. U., Mount, G., & Sala, F. (Eds.). (2013). *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*. London: Psychology Press.

Dufeu, B. (1998). *In cammino verso una pedagogia dell'essere. Un approccio psicodrammatico all'apprendimento delle lingue*. Merano: Alpha&Beta.

Dundar, S. (2013). Nine drama activities for foreign language classrooms: benefits and challenges. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1424-1431.

Durlak, R., Weissberg, P. (2005). Emotional intelligence: What does the research really indicate?. *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York: Guilford.

Dwyer, B. M. (2002). Training Strategies for the 21st Century: Using recent Research on Learning to Enhance Training. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(4), 265-270.

Education First (2013). *EF English Proficiency Index*. Disponibile da <http://www.ef-italia.it/~media/efcom/epi/2014/full-reports/ef-epi-2013-report-it.pdf>.

Edwards, J. (2009). *Language and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.

Ekman, P. (1973). *Darwin and Facial expression: A century of research in review*. New York: Academic Press.

Elkind, D. (1999). *Legami che stressano*. Roma: Armando.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria.

Emde, R. N., Hewitt, J. K. (2001). *Infancy to early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change*. New York: Oxford Univ. Press.

Eun, B., & Lim, H. S. (2009). A Sociocultural View of Language Learning. The importance of Meaning-Based Instruction. *TESL Canada*, 27(1), 12-26.

EURYDICE (2009). *L'educazione artistica e culturale a scuola in Europa*. Disponibile da http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/113IT.pdf

Even, S. (2003). *Drama Grammatik*. München: Iudicium.

Even, S. (2008). Moving in(to) Imaginary Worlds: Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 41(2), 161-170.

Even, S. (2011). Drama Grammar: Towards a Performative Postmethod Pedagogy. *Language Learning Journal*, 39(3), 299-312.

Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.

Faggiano, S. (2010). Lingua e teatro: l'italiano, un dramma?. *Italiano LinguaDue*, 2, 300-320.

Fennessy, S. (2000). *History in the Spotlight: Creative Drama and Theatre Practices for the Social Studies Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Fernández García, M. I., Ariza, M., Bendazzoli, C., Biscu, M. G., & Grimaldi, Y. (2012). The Effective Action of Theatre in the Educational Mapping of Linguistic and Intercultural Mediators. *Scenario*, 2, 76-87.

Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(2), 177-197.

Florida, A. (2007). Verso un pedagogia dell'essere: la PDL. *Culturiana*, 2, 25-28.

- Foucault, M. (2005). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma: Laterza.
- Fonio, F. (2013). La pratica teatrale come strumento per l'apprendimento dell'italiano lingua straniera: un tentativo di bilancio e nuove prospettive. In A. I. Ribera Ruiz De Vergara. *Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui*. Collection linguistique *Épilogos* (p. 21-38). Rouen: Publications Électroniques de l'ERAC.
- Fortunato, E. (2004). Teatro, drammatizzazione e lingua straniera. *SELM*, 1, 63-64.
- Frabboni, F. (2006). *Didattica e apprendimento*. Palermo: Sellerio.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*, Bari: Laterza.
- Francescato, D., Putton, A., & Cudini, S. (1992). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: Carrocci.
- Francescato, D., Tomai, M., & Mebane, M. E. (2004). *Psicologia di comunità per la scuola, l'orientamento e la formazione. Esperienze faccia a faccia e on line*. Bologna: Il Mulino.
- Frank, C., & Rinvoluceri, M. (1991). *Grammar in action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Fratini, T. (2014). La formazione e l'orientamento degli insegnanti: gli aspetti affettivi e relazionali. In A. Mariani (a cura di). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 115-124). Firenze: Firenze University Press.
- Fratini, N. (2008). Dramapädagogik im (Fremd)Sprachunterricht. *Scenario*, 2, 40-50.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.
- Gabrieli, R. (2014), *Consigli operativi per l'insegnamento delle lingue straniere a studenti con DSA*. Disponibile da <http://bes-dsa.it/2014/09/16/consigli-operativi-per-linsegnamento-delle-lingue-straniere-a-studenti-con-dsa/>.
- Galante, L. C., & Michelis, P. (2007). *Gli insegnanti non insegnano, gli student non imparano. Analisi di un paradosso relazionale. Modello d'intervento di consulenza in psicologia clinica*. Milano: FrancoAngeli.
- Galimberti, U. (2001). *Gli equivoci dell'anima*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2009). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gallo, B. (2003). *Neuroscienze e apprendimento*. Napoli: Ellissi.
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo*. Milano: Meltemi.
- Gamelli, I. (2013). *A scuola in tutti i sensi*. Milano: Pearson.
- Gardner, H. (1992). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2000). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente*. Trento: Erickson.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. New York: Routledge.
- Gasparini, G., Sarrica, M., & Contarello, A. (2011). Processi di regolazione emotiva e benessere emotivo nell'invecchiamento. Uno studio sul modello della socioemotional selectivity theory di Carstensen. *Ricerche di psicologia*, 1, 63-85.
- Ghidoni, S. (2003). Noah's Ark: inglese e teatro si coniugano nella scuola elementare. *SELM*, 6, 22-25.
- Gillham, G. (1991). Review: Education and Dramatic Art by Hornbrook. *SCYPT Journal*, 21.
- Ginelli, G. (2008). Lingua e Teatro: due facce della stessa medaglia. *Lingua Nostra e Oltre: Rivista online del Master in Didattica dell'italiano come L2 dell'Università di Padova*, 1, 44-53.
- Gioisi, M. (2012). *Come in uno specchio. Teatro e formazione dell'io. Figure e percorsi del Novecento*. Roma: Anicia.
- Gisotti, G. A. (2004). *Il teatro laboratorio nella scuola*. Roma: Carrocci Faber.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Gottman, J., & Declaire, J. (1997). *Intelligenza Emotiva per un figlio*. Milano: BUR.
- Goussot, A. (2014). *L'Educazione Nuova per una scuola inclusiva. Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Roger Cousinet e gli altri*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Grasselli, B. (2007). *Parlarsi per un nuovo ascolto*. Roma: Armando.
- Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2007). *La narrazione delle emozioni in adolescenza*. Milano: McGraw-Hill.
- Greenwood, J. (2009). Drama education in New Zealand: a coming of age? A conceptualisation of the development and practice of drama in the curriculum as a structured improvisation, with New Zealand's experience as a case study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 245-260.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Guglielmini, G. (2014). La rivoluzione copernicana: gli studenti al centro. *La Ricerca*, 6, 58-61.
- Hallet, W. (2010). Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. *Scenario*, 1, 5-18.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hebb, D. (1949). *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. New York: Wiley.

- Hille, K., Vogt, K., Fritz, M., & Sambanis, M. (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – eine Evaluation. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft, 3*, 337-350.
- Hoecherl-Alden, G. (2006). Connecting Language to Content. Second Language Literature Instruction at the Intermediate Level. *Foreign Language Annals*, 39(2), 244-254.
- Hollmann, W., & Löllgen, H. (2002). Bedeutung der körperlichen Aktivität für kardiale und zerebrale Funktionen. *Deutsches Ärzteblatt*, 20, 1379-1381.
- Hornbrook, D. (1991). *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*. London: Falmer.
- Husserl, E. (1992). *Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen* (C. Sini, trad.). Roma-Bari: Laterza.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità ed attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2007). *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Illi, U. (1991). *Sitzen als Belastung – wir sitzen zuviel*. Zumikon: Eigenverlag SVSS.
- Jaffke, C., & Maier, M. (1997). *Fremdsprachen für alle Kinder. Erfahrungen der Waldorfschulen mit dem Frühbeginn*. Leipzig: Klett.
- James, W. (1884). II.—What is an emotion?. *Mind*, 34, 188-205.
- Jensen, M., & Hermer, A. (1998). Learning by Playing: learning foreign languages through the senses. In M. Byram, M. Fleming. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, L., O'Neill, C. (1991). *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston: Northwestern University Press.
- Jones, K. (1980). *Simulations in language teaching*. New York: Cambridge University.
- Joronen, K., Häkämies, A., & Astedt-Kurki, P. (2011). Children's experiences of a drama programme in social and emotional learning. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(4), 671-678.
- Jung, U. O. H. (2004). The Muses' Itinerary: Drama in Foreign Language Teaching. A bibliography. *GFL-Journal*, 1, 133-146.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessell, T. M. (2007). *Principi di neuroscienze*. Milano: CEA.
- Kao, S. M., Carlin, G., & Hsu, L. F. (2011). Questioning techniques for promoting language learning with students of limited L2 oral proficiency in a drama-oriented language classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 489-515.
- Kao, S., & O'Neill, C. (1998). *Words Into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*. Stamford: Ablex.

- Kea, C. D., Trent, S. C. (2013). Providing Culturally Responsive Teaching in Field-Based and Student Teaching Experiences: A Case Study. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 3(2), 82-101.
- Kemper, T. D. (1987). How many Emotions Are There? Wedding the Social and Autonomic Components. *American Journal of Sociology*, 93, 263-289.
- Kiernan, J. A. (1992). *Introduzione alle neuroscienze umane*. Milano: CEA.
- Kiger Lee, B., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut R. R. (2014). The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK-16 Outcomes: A Meta-Analysis of Research From 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49.
- Kindlon, D., & Thompson, M. (2000). *Intelligenza emotive per un bambino che diventerà uomo*. Milano: Rizzoli.
- Kiernan, J. A. (1992). *Introduzione alle neuroscienze umane*. Milano: CEA.
- Kleinginna Jr, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), 345-379.
- Koole, E. (2011). *Il corpo si fa ponte. Educazione al Movimento Consapevole e Creativo*. Roma: Armando.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.
- Krizman, J., Marian, V., Shook, A., Skoe, E., & Kraus, N. (2012). Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(20), 7877-7881.
- Kühn, O., & Mentz, O. (2002). *Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion*. Herzbolzheim: Centaurus.
- Küppers, A., Schmidt, T., & Walter, M. (2011). *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg.
- Küppers, A., Walter, M. (2012). Theatermethoden auf dem Prüfstand der Forschung: Einführung in die Themenausgabe. *Scenario*, 1, 1-10.
- Kuyumcu, F. N. (2012). Using theatre techniques in foreign language education: A study on Molières's plays. *Procedia-Social and Behaviour Sciences*, 70, 6-10.
- La Marca, A. (1999). *Didattica e sviluppo della competenza meta cognitiva. Voler apprendere per imparare a pensare*. Palermo: Palumbo.
- Lampugnani, G., & De Toma, N. (2008). Teatro in Inglese: teoriche e utilizzo di un approccio comunicativo per facilitare l'acquisizione della Lingua Straniera ad alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento. In R. Vianello, M. Mariotti, M. Serra (a cura di). *Esperienze e ricerche sull'integrazione scolastica e sociale. Volume secondo*. Bergamo: Junior.

- Lanciano, T., & Curci, A. (2012). L'intelligenza Emotiva predice il successo accademico? Uno studio su un campione universitario italiano. *Psychofenia*, 26, 55-68.
- Landolfi, L. (2008). Emotività e visualizzazioni in contesti formali di apprendimento linguistico. In C. Bosisio, B. Cambiaghi, M. E. Piemontese, F. Santulli (a cura di). *Atti del 7° Congresso AItLA: Aspetti linguistici della comunicazione pubblica ed istituzionale* (pp.455-486). Perugia: Guerra.
- LeDoux, J. (2003). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini Castaldi Dalai.
- LETitFLY (2006). *La domanda e l'offerta di formazione linguistica in Italia. Analisi di scenario. I risultati delle indagini esplorative*. Disponibile da <http://www.letitfly.it>.
- Lipoma, M. (2014). *Educazione motoria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Long, E. (2002). Making a drama out of a “conversation” crisis ... *LEND*, 1, 30-34.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 207-211.
- Lowen, A. (2013). *Il linguaggio del corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2009). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carrocci.
- Lutzker, P. (2007). *The Art of Foreign Language Teaching. Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*. Tübingen: Francke Verlag.
- Macedonia, M., Müller, K., & Friederici, D. (2011). The Impact of Iconic Gestures on Foreign Language Word Learning and Its Neural Substrate. *Human Brain Mapping*, 32, 982–988.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. *Individual differences and instructed language learning*, 2, 45-68.
- Maley, A., & Duff, A. (1978). *Drama Techniques in Language Learning. A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Model of emotional intelligence. In J. D. Sternberg (Ed.). *Handbook of Human Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mandler, J., & Zimmer, R. (2006). Sprach- und Bewegungsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. *Motorik*, 29(1), 33-40.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Marchetti, M. (2010). *Il movimento del corpo. Tra gioco e sport*. Bari: La meridiana.
- Margiotta, U. (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.
- Mariani, A. (2011). La corporeità: il contributo delle scienze umane. *Humana Mente*, 14.

- Mariani, U. (2001). *Educazione alla salute nella scuola. Costruzione del benessere e prevenzione del disagio*. Trento: Erickson.
- Marini-Maio, N., Scheutz, C. R., & Colleen, R. (2008). *Set the Stage! Teaching Italian through Theater: Theories, Methods, and Practices*, Yale: New Haven.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Trento: Erickson.
- Mårtensson, J., Eriksson, J., Bodammer, N. C., Lindgren, M., Johansson, M., Nyberg, L., & Lövdén, M. (2012). Growth of language-related brain areas after foreign language learning. *Neuroimage*, 63(1), 240-244.
- Massa, R. (1999). Una nuova creatività pedagogica. *Pedagogika*, 12.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Londra: Sage.
- Maslow, A. H. (1974). *Motivazione e Personalità*. Roma: Armando.
- Matthias, B. (2007). Show, Don't Tell: Improvisational Theatre and Beginning Foreign Language Curriculum. *Scenario*, 1(1), 10-16.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Model of emotional intelligence. In J. D. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Intelligence* (pp. 396-420), New York: Cambridge University Press.
- McCammon, L. A., Saldaña, J., Hines, A., & Omasta, A. (2012). Lifelong Impact: Adult Perceptions of their high school speech and/or theatre participation. *Youth Theatre Journal*, 26(1), 2-25.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Oxford: Macmillan.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *La struttura del comportamento*. Milano: Mimesis.
- Meyer, H. (1994). *UnterrichtsMethoden, I: Theorieband*. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Mian, A. A. (2013). Il Role-playing, un compendio di tecniche di spicco nella didattica dell'Italiano come lingua straniera. *Revista de Lenguas Modernas*, 19, 469-477.
- Miedzinski, K., & Fischer, K. (2009). *Die Neue Bewegungsbaustelle. Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung*. Dortmund: Borgmann.
- Minardi, S. (2014). Lo sviluppo professionale dei docenti italiani. *LEND*, 3, 6-8.
- MIUR (2007). *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

- MIUR (2013). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*.
- MIUR (2016). *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*.
- Moè, A. (2010). *La motivazione*. Bologna: Il Mulino.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Mollica, A. (2010). *Ludolinguistica e Glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Montali, S. (2013). *Italiano con l'immaginario. Tre canovacci di simulation globale*. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press.
- Montesano, C. (2009). Il role-play in classe: una ricetta con gli studenti della scuola media. *LEND*, 2, 45-53.
- Monticone, I. (2015). *Stress e Burnout degli insegnanti*. Roma: Sovera Edizioni.
- Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 187-202.
- Morganti, A. (2012). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*. Roma: Carocci Faber.
- Moretti, G. (2003). *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morosini, E., Rovetta, A., & Toaldo, M. C. (1978). *Teatro a scuola. La nuova animazione teatrale*. Roma: Edizioni Abete.
- Mucchielli, A. (1999). *Dizionario dei metodi qualitativi nelle scienze umane e sociali*. Roma: Borla.
- Müller, C., & Petzold, R. (2006). *Bewegte Schule: Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung in den Klassen 5 bis 10/12*. Sankt Augustin.
- Murelli, A., & Pedretti, R. (2009). Il role play e la valutazione della competenza orale: una proposta. *LEND*, 1, 41-48.
- Muzi, M., & De Angelis, B. (2003). *Comunicazione, Linguaggio, Formazione. Considerazioni pedagogiche*. Roma: Anicia.
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Bern: Peter Lang.
- Nanetti, F. (1996). *La comunicazione trascurata*. Roma: Armando.
- Nardi, A. (2003). Cognizione, emozione e interazione nell'apprendimento della lingua straniera. *Lend*, 4, 83-94.
- Noddings, N. (2013). Standardized Curriculum and Loss of Creativity. *Theory Into Practice*, 52(3), 210-215.
- Nofri, C. (2007). La sfida del GlottoDrama. *Culturiana*, 2, 29-33.

- Nofri, C. (2010). *Guida al Metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio Teatrale*. Formello: Bonacci.
- Nofri, C. (2014). Do we need a common frame work for performing approaches? The meaning of an International Association. In C. Nofri, M. Stracci (a cura di) *.Performing Arts in Language Learning. Proceedings of the International Conference. Roma 23/24 Ottobre 2014* (pp.10-19). Roma: Novacultur.
- Nussbaum, M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework For Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Disponibile da <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Oelschläger, B. (2004). Szenisches Spiel im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache". *GFL Journal*, 1, 23-34.
- Oflaz, M. (2011). The effect of right and left brain dominance in language learning. *Procedia-Social and Behaviour Sciences*, 15, 1507-1513.
- Oliva, G. (1999). *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*. Milano: LED.
- Oliva, G. (2005). *Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-a-zione*. Milano: LED.
- Oliva, G. (2009). *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*. Novara: XI.IT.
- Oliverio, A. (2015). *Neuropedagogia. Cervello, esperienza, apprendimento*. Firenze: Giunti.
- OMS (1994). *Life skills education per bambini ed adolescenti nelle scuole*. Ginevra: OMS – divisione di salute mentale.
- Orefice, P. (2011). Potenziale senso motorio ed emozionale del movimento umano e professioni educative e formative. In M. Sibilio (a cura di). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative* (pp. 33-46). Napoli: Liguori Editore.
- Pallottini, G. (2003). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Palmer, H. E., & Palmer, D. (1925). *English through Actions*. Tokyo: IRET.
- Parisi, D. (2000). *Scuola@.it – come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli*. Milano: Mondadori.
- Parker, J. D. A., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336.
- Pecini, A. (2015). Dall'educazione dell'attore all'educazione dell'uomo. Pedagogia Teatrale e Teatro Pedagogico. In M. D'ambrosio. *Teatro come pratica pedagogica. Ricerca-azione per la formazione al Teatro-Scuola* (pp.41-58). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Pegoretti, G. (2011). La plasticità della mente: discorso epistemologico sul rapporto natura-cultura. *Comunicazione Filosofica*, 27, 77-97.
- Pellerey, M. (1980). Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni. *Orientamenti Pedagogici*, 27(3), 449-463.
- Parlebas, P. (1997). *Giochi e sport*. Torino: Il Capitello.
- Perissinotto, L. (2001). *Teatri a scuola. Aspetti, risorse, tendenze*. Torino: UTET.
- Perissinotto, L. (2004). *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*. Roma: Carocci.
- Pestalozzi, J. H. (1974). *Popolo, lavoro, educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Pert, C. B. (2005). *Molecole delle emozioni: il perché delle emozioni che proviamo*. Milano: TEA.
- Phillips, S. (2000). *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1970). *Psicologia e sviluppo mentale del bambino*. Milano: Einaudi.
- Piazzoli, E. (2011). Didattica Process Drama: principi di base, estetica e coinvolgimento. *Italiano LinguaDue*, 1, 439-462.
- Piazzoli, E. (2011). Process drama: the use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 557-573.
- Piazzoli, E. (2012). Engagement or Entertain? The Nature of Teacher/Participant Collaboration in Process Drama for Additional Language Teaching. *Scenario*, 2, 28-47.
- Pignato, S. (2014). La dimensione fenomenologica: contesti, ambienti e funzioni. Multidimensionalità fenomenica nell'Educazione Motoria. In M. Lipoma (a cura di), *Educazione motoria* (pp. 47-77). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Piro, F. (2011). Analisi filosofica del corpo vissuto. In M. Sibilio (a cura di). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Pirola, C. (2011). Process Drama e l'affascinante ruolo dell'insegnante: come insegnare una lingua facendo teatro. *Italiano LinguaDue*, 1, 463-483.
- Pisa (2009). *OECD Programme for International Student Assessment*, Disponibile da http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20110914/11629-13098-1-stdq_ms09_ch_it_def.pdf.
- Plath, M. (2010). *“Spielend” unterrichten und Kommunikation gestalten. Warum jeder Lehrer ein Schauspieler ist*. Weinheim: Beltz.
- Punch, M. (1994). *The politics and Ethics of Fieldwork*. London: Sage.
- Raaf, B. (2005). *Humor im Englischunterricht*. München: Langenscheidt.
- Rainer, E. W. (2008). *Aktiv und Kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*. Ismaning: Hueber.

- Rampone, S. (2006). *L'inglese nella Scuola Primaria: Spunti Pratici*. Firenze: Maestro.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2).
- Ritter, B. (2008). *Star bello a scuola. Linguaggi Espressivi Artistici (LEA) per il benessere e l'apprendimento a scuola, e non solo...*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Riva Crugnola, C. (1999). *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*. Milano: Raffaello Cortina.
- Robinson, K. (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson.
- Robinson, P., Mackey, A., Gass, S., & Schmidt, R. (2012). Attention and awareness in second language acquisition. *The Routledge handbook of second language acquisition*, 247-267.
- Rosini, S. (2000). Emozionarsi in famiglia: lo sviluppo emotivo nel primo contesto. In A. Marchetti (a cura di). *Incontri evolutivi. Crescere nei contesti attraverso le relazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Rullani, E. (2011). L'economia della conoscenza nel capitalismo delle reti. *Italian Journal of Management*, 76, 67-90.
- Sambanis, M. (2007). *Sprache aus Handeln. Englisch und Französisch in der Grundschule*. Landau: VEP.
- Sambanis, M., & Speck, A. (2010). Lernen in Bewegung: Effekte bewegungsgestützter Wortschatzarbeit auf der Primarstufe. *Französisch heute*, 3, 111-115.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Sarsini, D. (2008). Corpo e movimento nei programmi della scuola elementare. In F. Cambi, C. Fratini, G. Trebisacce (a cura di). *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*. Pisa: ETS.
- Sarracino, V. (2011). Le specificità docimologiche e strumentali della ricerca sul movimento in ambiente educativo. In M. Sibilio (a cura di). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative* (pp. 163-170). Napoli: Liguori.
- Scaramuzzo, G. (2013). Mimesis: dalla riflessione teorica alla prassi educativa. *Studi sulla Formazione*, 1, 227-238.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Schewe, M. (2011). Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur!. In A. Küppers, T. Schmidt, & M. Walter (Hrsg.). *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven* (pp. 20-31). Braunschweig.
- Schewe, M. (2013). Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. *Scenario*, 1, 5-28.

- Schewe, M. (2015). Einige Gedanken zur Handlungsorientierung in der Dramapädagogik, ergänzt durch Vorschläge zum ‚begrifflichen Handeln‘. In A. Betz, A. K. Schlieff, C. Schuttkowski, & L. Stark (eds). *Sprache handelnd begreifen. Dramapädagogische Ansätze für den Sprachunterricht* (pp. 63-78). Tübingen: Gunter Narr.
- Schewe, M., & Even, S. (2014, maggio). *Pedagogy in Transition: Paving the Way towards Teaching and Learning Culture*. Relazione presentata al *International Conference : Performative Teaching, Learning and Research*, University College Cork. Disponibile da <http://www.ucc.ie/en/scenario/scenarioforum/scenarioforum-conference2014/>.
- Schewe, M., & Fleiner, M. (2013). Was sich bei der Inszenierung von Fremdsprache im Gehirn abspielt. *Scenario*, 2, 103-106.
- Schewe, M., & Scott, T. (2004). Einleitung: Dramapädagogik und fremdsprachlicher Deutschunterricht. *GFL-Journal*, 1, 1-6.
- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung-Visualisierung-Entspannung*. Tübingen: Narr.
- Schleim, S. (2013). Die 7 größten Neuromythen. *Gehirn&Geist Dossier*, 6-11.
- Serafini, C., & Zanardi, M. (2014). Role-play e improvvisazione teatrale. Tecniche al servizio della competenza comunicativa e interculturale nella didattica dell'italiano LS. *EL.LE*. Disponibile da <http://www.italy.it/role-play-e-improvvisazione-teatrale-tecniche-al-servizio-della-competenza-comunicativa-e>.
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Esselibri.
- Sibilio, M. (2011). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Silvestre, M. (1993). La psychodramaturgie linguistique. *LEND*, 2, 17-26.
- Sinigaglia, C. (2013). Lo spazio del corpo e il potere dell'azione, in AA.VV. *Il corpo e la rete. Strumenti di apprendimento interculturale* (pp. 101-124). Firenze: Fondazione Intercultura.
- Sinissi, B. (2009). Drama im DaF-Unterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit. *Scenario*, 2, 23-50.
- Slade, P. (1966). *Child drama and its value in education*. Birmingham: Educational Drama Association.
- Spitzer, M. (2008). Spielen und Lernen. Friedrich Schiller und der Wachstumsfaktor BDNF. *Nervenheilkunde*, 27(5), 458-462.
- Spitzer, M. (2009). *Aufklärung 2.0. Gehirnforschung und Selbsterkenntnis*. Stuttgart: Schattauer.
- Stanislavskij, K. S. (2008). *Il lavoro dell'attore su se stesso*. Roma: Laterza.
- Stateson, R. H. (1951). *Motor Phonetics: A Study of Speech Movements in Action*. Amsterdam: North-Holland Pub.

- Stefanini, A. (2013). *Le emozioni: Patrimonio della persona e risorsa per la formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Stengal, E. (1939). On learning a new language. *International Journal of Psychoanalysis*, 2, 471-479.
- Stenhouse, L. (1985). Case Study Methods. In T. Husen, T. N. Postlethwaite (eds.). *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stinson, M., & Winston, J. (2011). Drama education and second language learning: a growing field of practice and research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 479-488.
- Surkamp, C. (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Tauber, R. T., & Mester, C. S. (1994). *Acting Lessons for Teachers: using performance skills in the classroom*, Westport: Praeger.
- Taylor, P., Warner, C., & Bolton, G. (2006). *Structure And Spontaneity: The process drama of Cecily O'Neill*. Sterling: Trentham.
- Thaler, E. (2012). Heiter kommt man weiter. Humor im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 3, 5-8.
- Titone, R. (1990). *La lingua straniera nella scuola elementare*. Roma: Armando.
- Titone, R. (1993). *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. Roma: Armando.
- To, L. D., Chan, Y. P., Lam, Y. K., & Tsang, S. Y. (2011). Reflections on a primary school teacher professional development programme on learning English through Process Drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 517-539.
- Torresan, P. (2009). Emotional intelligence and education: An interview with Peter Salovey. *Formazione & Insegnamento*, 1.
- Torresan, P. (2015). Buone pratiche nella classe di lingua: proposte e approdi. Contenuti e struttura del Manifesto dell'approccio globale. *LEND*, 1, 28-35.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. In B. Stein. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge: University Press.
- Trincherò, R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *ECPS-Journal*, 75-96.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Tselikas, E. I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

- Tschurtschenthaler, H. (2013). *Drama-based foreign language learning: Encounters between self and other*. Münster: Waxmann.
- Umiltà, C. (1999). *Manuale di neuroscienze*. Bologna: Il Mulino.
- Vettorel, P. (2009). Grammatica in contesto - Imparo a giocare con le parole che mi servono. *SELM*, 1-3, I-IV.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington: National Educational Association.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia ed educazione del bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Walter, M. (2012). Anmerkungen zu einem Methoden-Reperoire für Darstellendes Spiel und Theaterunterricht. *Scenario*, 1, 138-145.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longmans.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say?. *Health Promotion International*, 26, 29-69.
- WHO (2014), *WHO European Childhood Obesity Surveillance Initiative: body mass index and level of overweight among 6-9-year-old children from school year 2007/2008 to school year 2009/2010*.
- Wike Rainer, E. (2008). *Aktiv und Kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Willburn, D. (1992). Learning through Drama in the Immersion Classroom. In E. Bernhard (ed.). *Life in language immersion classrooms*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Wilson, M. (2002). Six Views of Embodied Cognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9(4), 625-636.
- Winnicott, D. W. (2005). *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*. Roma: Magi.
- Yin, R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*. Roma: Armando.
- Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. Cambridge: MIT press.

ALLEGATI

ALLEGATO 1

QUESTIONARIO CONOSCITIVO DOCENTI

Legga ciascuna domanda e indichi con una crocetta (x) la risposta che ritiene corretta. Nelle domande che prevedono risposte a scelta multipla può apporre più crocette sulle opzioni prescelte.

SESSO: M F

MATERIA INSEGNATA: inglese spagnolo francese tedesco
 altro: _____

MADRELINGUA: italiano altro: _____

DA QUANTI ANNI INSEGNA LINGUA STRANIERA: 0-5 5-10 10-20 più di 20

SCUOLA (sede lavorativa attuale):

1. Quali sono secondo Lei i fattori che interagiscono nel processo di apprendimento della lingua?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> età | <input type="checkbox"/> fattori affettivi |
| <input type="checkbox"/> predisposizione all'apprendimento | <input type="checkbox"/> intelligenza |
| <input type="checkbox"/> motivazione | <input type="checkbox"/> ansietà |
| <input type="checkbox"/> autostima | <input type="checkbox"/> inibizione |

2. Quale o quali dei seguenti approcci/metodi didattici utilizza nell'insegnamento?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> diretto | <input type="checkbox"/> audio-visivo |
| <input type="checkbox"/> grammaticale | <input type="checkbox"/> comunicativo |
| <input type="checkbox"/> audio-orale | <input type="checkbox"/> umanistico-affettivo |

3. Utilizza particolari metodologie di insegnamento della lingua? SI NO
Se sì quali?

4. Secondo Lei quale abilità è più importante sviluppare nell'apprendimento della lingua?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> comprensione orale (ascoltare)
(leggere) | <input type="checkbox"/> comprensione scritta |
| <input type="checkbox"/> produzione orale (parlare)
(scrivere) | <input type="checkbox"/> produzione scritta |
| <input type="checkbox"/> interazione orale | <input type="checkbox"/> tutte indistintamente |

5. Quando svolge le seguenti attività?

	MAI	RARAMENTE	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE
Esercizi scritti					
Attività di ascolto e comprensione					
Lettura					
Produzione orale					

6. Attraverso quali mezzi sviluppa le abilità orali di ascolto e parlato?

- cd allegato al libro di testo ascolto dialoghi/storie
 role play relazioni/esposizioni alla classe
 drammatizzazione conversazione
 altro: _____

7. Nella pratica didattica quali di questi materiali utilizza?

	MAI	RARAMENTE	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE
Libro di testo					
Dizionario					
Libri di narrativa					
Riviste specializzate					
Computer					
Materiale video					
Immagini, foto, poster e simili					
Giochi					
Canzoni					
Altro: _____					

8. Qual è la metodologia didattica che utilizza maggiormente?

- lezione frontale cooperative learning
 lavoro di gruppo laboratorio
 didattica per progetti e-learning

9. Come reputa il grado di motivazione dei suoi studenti verso la disciplina?

- elevato discreto sufficiente scarso

10. Utilizza strategie per stimolare la motivazione dei suoi studenti? SI

NO

Se si quali?

11. Ha mai utilizzato metodologie teatrali nella pratica didattica?

- SI NO (vada alla domanda 13)

Se si quali?

12. In quali occasioni?

- Saggio-spettacolo (di fine anno scolastico, di Natale ecc.)
- Lezione
- Attività extracurricolari
- Altro: _____

13. In qualità di insegnante, quale ruolo assegna all'utilizzo del teatro/dramma in classe?

- Motivare all'apprendimento
- Veicolare specifici contenuti
- Esercitare la corretta pronuncia
- Facilitare la comprensione del testo
- Favorire l'espressione degli studenti
- Altro: _____

14. Ritieni che le metodologie teatrali possano favorire l'apprendimento della lingua straniera?

- SI
- NO

Motivi la sua risposta _____

15. Ha mai frequentato un corso di teatro? SI NO

Motivi la sua risposta _____

Se sì, a quale scopo? _____

16. Sente il bisogno di avere una formazione in ambito teatrale al fine di utilizzare attività drammatiche in ambito linguistico? SI NO

Motivi la sua risposta _____

N.B. E' interessata/o ad intraprendere un percorso di aggiornamento-formazione gratuito sulle metodologie teatrali-drammatiche specifiche per l'insegnamento della lingua straniera?

In caso affermativo scriva la sua email o il suo numero telefonico e verrà ricontattata/o:

Grazie per la collaborazione!

ALLEGATO 2

QUESTIONARIO SEMISTRUTTURATO INIZIALE

Leggi attentamente le domande e rispondi mettendo una crocetta sulla casella corrispondente alla tua risposta. In alcune domande ti verrà chiesto di scrivere una breve risposta in uno spazio apposito.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate! Rispondi indicando quello che è giusto per te. Se non ti è chiara una domanda o se non capisci come devi rispondere puoi chiedere spiegazioni.

Le risposte saranno utilizzate per elaborazioni statistiche e non verranno valutate, né comunicate ai tuoi insegnanti. Rispondi in modo libero, senza nessuna paura.

ANNI: _____

SESSO: M F

Durante la lezione di inglese e di spagnolo ...

	Molto in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
1. Vado d'accordo con le insegnanti di lingua straniera (LS).				
2. Le insegnanti si interessano al mio benessere.				
3. Le insegnanti sono veramente interessate alle mie opinioni personali.				
4. Le insegnanti mi trattano con giustizia.				
5. Le insegnanti ci incoraggiano ad esprimere la nostra opinione.				
6. Le insegnanti ci fanno esprimere la nostra opinione sul loro modo di fare lezione, sugli strumenti utilizzati e sugli argomenti trattati.				
7. Le insegnanti ci forniscono feedback e commenti sul loro modo di lavorare.				
8. Le insegnanti parlano in italiano.				
9. Le insegnanti parlano in lingua straniera.				

10. Le insegnanti spiegano troppo velocemente e non riusciamo a seguirle.				
11. Le insegnanti ci dicono in anticipo in che modo verrà valutato il nostro lavoro.				
12. Noi studenti non ascoltiamo l'insegnante.				
13. In classe c'è chiasso e agitazione.				
14. In classe non si può lavorare tranquillamente.				
15. Per ricevere un buon voto dobbiamo impegnarci tanto.				
16. La maggior parte di noi studenti non ce la fa quasi mai a fare tutti i compiti per casa.				

17. A lezione di inglese e spagnolo quali di questi materiali utilizzate?	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre
Libro di testo				
Dizionario				
Libri di narrativa				
Computer				
Materiale video				
Immagini, foto, poster				
Giochi				
Canzoni				
Altro: _____				

18. Frequenti un corso di lingua straniera al di fuori del normale orario scolastico?

- SI NO

19. Qual è la metodologia didattica che utilizzate più spesso durante le lezioni di inglese e spagnolo?

- lezione frontale (studenti seduti al banco, insegnante in cattedra che spiega)
 lavoro di gruppo
 attività di laboratorio
 attività online (e-learning)
 didattica per progetti

20. A scuola hai mai utilizzato il corpo e il movimento durante una lezione che non fosse quella di educazione fisica?

- SI NO

21. Se SI, in quale lezione? _____

22. Secondo te utilizzare il corpo e il movimento durante le lezioni (non di educazione fisica) può essere utile per apprendere contenuti?

- SI NO

23. Se SI, perché? _____

24. Hai mai fatto teatro a scuola?

- SI NO

25. Se sì, in quali occasioni?

- saggio-spettacolo
 lezione
 attività extracurricolari
 altro: _____

26. Hai mai svolto attività teatrali (giochi di ruolo, simulazioni, improvvisazioni ...) durante una qualsiasi lezione in classe?

- SI NO

27. Credi che fare attività teatrali durante la lezione possa essere utile per apprendere contenuti?

- SI NO

28. Se SI perché? _____

29. Ritieni che le emozioni siano un fattore che influisce nel processo di apprendimento?

- SI NO

30. Secondo te quale ruolo giocano le emozioni nella lezione di lingua straniera?

31. Se tu potessi, cosa cambieresti nell'insegnamento della lingua straniera?

**Grazie per la pazienza e per la
collaborazione!**

ALLEGATO 3

INTERVISTA INIZIALE DOCENTE

1. Introduzione: domande con asserzioni introduttive.
2. Da quanto tempo insegna? Ha lavorato sempre nella stessa scuola? È precaria o di ruolo?
3. In quante e quali classi lavora quest'anno scolastico?
4. Può fornire dei dati sulla composizione della classe che parteciperà al progetto? (m/f, estrazione sociale, situazioni particolari, disabilità, stranieri).
5. Come reputa il grado di interesse degli allievi verso la tua disciplina? E la motivazione degli allievi?
6. Qual è l'andamento della classe in termini di voti?
8. Riguardo al suo lavoro, quali sono i punti di forza e quali le difficoltà che riscontra?
9. Se potesse cosa cambierebbe?
10. Fonda la didattica della LS su di un particolare approccio?
11. Ritieni che esista un approccio migliore di un altro nell'insegnamento della LS?
12. Quali metodologie didattiche utilizza?
13. Quali sono, secondo lei, le finalità dell'insegnamento della LS?
14. Di quali materiali si serve per la didattica?
15. Segue corsi di aggiornamento? Se sì quali? Sono obbligatori o li può scegliere liberamente?
16. Ha mai utilizzato il mezzo teatrale durante le tue lezioni? Se sì in quali occasioni?
17. Ha mai frequentato un corso di teatro? Ha mai recitato?
18. Quale ruolo ha, secondo lei, il corpo e il movimento a scuola? E nelle sue lezioni in classe quale ruolo assume?
19. Svolge attività che prevedono il movimento?
20. Secondo lei, le emozioni possono far parte del processo di insegnamento-apprendimento? In che modo? Sono importanti?

ALLEGATO 4

QUESTIONARIO PERCORSO DIDATTICO

INIZIALI NOME E COGNOME: __ __

COMPILAZIONE N. __

1. Cosa ti è piaciuto di più dell'esperienza fatta?

2. Cosa non ti è piaciuto dell'esperienza fatta?

3. Hai provato particolari emozioni durante l'esperienza? Se sì, quali?

4. Hai notato qualche cambiamento in classe, in te, nei tuoi compagni o nella tua insegnante?

5. Senti di aver imparato qualcosa facendo queste attività? Motiva la tua risposta.

ALLEGATO 5

QUESTIONARIO SEMISTRUTTURATO DOCENTE

DATA: ___ / ___ / 2014

1. Ho raggiunto gli obiettivi prefissati per questa parte di percorso didattico?

- SI NO

2. Ho avuto difficoltà a condurre questa parte di percorso?

- SI NO

3. Se SI quale? _____

	Sempre	Quasi sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
4. Riesco a gestire il comportamento della classe?						
5. Gli studenti partecipano alle attività?						
6. Gli studenti mostrano interesse per le attività proposte?						
7. Gli studenti sono attenti e partecipi quando non sono parte attiva della lezione?						
8. Gli studenti utilizzano il linguaggio corporeo nelle attività?						
9. Gli studenti interagiscono in LS?						
10. Gli studenti interagiscono il L1?						
11. Gli studenti riflettono criticamente sul processo di apprendimento?						

Osservazioni personali:

ALLEGATO 6

CHECKLIST OSSERVATORE

DATA: _____

N. STUDENTI: _____

	Sempre	Quasi sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
1. La docente riesce a gestire il comportamento della classe?						
2. Gli studenti partecipano alle attività?						
3. Gli studenti mostrano interesse per le attività proposte?						
4. Gli studenti sono attenti e partecipi quando non sono parte attiva della lezione ma osservano il lavoro dei propri compagni?						
5. Gli studenti utilizzano il linguaggio corporeo non verbale nell'attività?						
6. Gli studenti interagiscono in LS?						
7. Gli studenti interagiscono in L1?						
8. Gli studenti riflettono criticamente sul processo di apprendimento?						

Osservazioni personali:

ALLEGATO 7

INTERVISTA FINALE

1. Ha notato cambiamenti (positivi/negativi) a livello delle dinamiche generali del gruppo classe?
2. Ha notato cambiamenti nella motivazione all'apprendimento?
3. Ha notato una maggior partecipazione degli studenti durante la lezione?
4. Nel condurre l'esperienza, crede di aver modificato il suo ruolo di insegnante in relazione alla didattica?
5. Com'è stato condurre l'esperienza da insegnante?
6. Pensa di utilizzare in futuro le attività drammapedagogiche durante la lezione? In che misura?
7. Quali sono secondo lei gli aspetti positivi dell'esperienza didattica condotta?
8. Quali sono secondo lei le criticità dell'esperienza didattica condotta?
9. Per ogni studente rifletta e compili la seguente tabella:

NOME	<input type="checkbox"/> Non saprei		
	<input type="checkbox"/> No		
	<input type="checkbox"/> Sì	Situazione all'inizio del progetto	Situazione alla fine del progetto

ALLEGATO 8

FOCUS GROUP

1. Ogni lezione è iniziata con un'attività di riscaldamento. Come vi è sembrato farla?
2. Ha cambiato qualcosa nel modo di fare e di stare a scuola?
3. Avete lavorato anche sulle emozioni. Quale ruolo giocano a scuola secondo voi?
4. Secondo voi in che modo ha influito l'uso del corpo e del movimento nell'apprendimento?
5. Cosa ne pensate dell'utilizzo della musica durante la lezione?
6. Come è stato lavorare in gruppo?
7. Come avete reagito al cambiamento di banchi e sedie durante gli incontri che abbiamo fatto?
8. Il modo di lavorare delle professoresses si è modificato durante gli incontri?
9. Alla fine di ogni incontro vi è stato chiesto di riflettere su ciò che è stato fatto. Pensate sia utile riflettere sulla lezione, sul lavoro che avete fatto personalmente e sul modo di lavorare delle docenti?