

Università Cà Foscari di Venezia
Facoltà di Scienze del linguaggio
Corso di Laurea magistrale in
Glottodidattica

Tesi di Laurea

EducAzione

Una grammatica comune
tra gesto, suono e parola

Relatore

Ch. Prof. Carmel Mary Coonan

Correlatore

Ch. Prof. Marie Christine Jamet

Laureando

Caterina Pilon

Matricola 812459

Anno Accademico

2012 / 2013



EDUCAZIONE

Una grammatica comune
tra gesto, suono e parola

INDICE

PRÉFACE	I
INTRODUCTION	1

PARTE PRIMA

CAPITOLO 1 LINGUA E APPRENDIMENTO	9
1.1 Quadro storico	10
1.1.1 BEN DETTO MA INCOMPRESO (LA QUESTIONE ITALIANA)	11
1.1.2 HOW DO YOU SAY IT? (LA QUESTIONE EUROPEA)	13
1.1.3 COMUNICARE A UN QUALCHE LIVELLO. (LA QUESTIONE CONTEMPORANEA).....	15
1.2 Teoria linguistica: il concetto di lingua.....	20
1.3 Proposta di teoria di apprendimento linguistico	23
CAPITOLO 2 ORIGINI DI UN APPROCCIO DIVERSIFICATO: EDUCAZIONE	29
2.1 Individuazione delle problematiche generali.....	31
2.2 Le difficoltà di apprendimento	35
2.3 Ipotesi risolutiva	42
CAPITOLO 3 UNA GRAMMATICA COMUNE	45

3.1 La metodologia didattica.....	46
3.2 Insegnare attraverso cose tangibili, udibili, sensibili al tatto o al gusto.....	48
3.2.1 MUSICA E LINGUA	49
3.2.2 TEATRO E LINGUA	53
3.3 Teorie di riferimento	56
3.3.1 LE METAFORE CONCETTUALI.....	58
3.3.2 IL MIMISMO UMANO, MARCEL JOUSSE	59
3.3.3 IL METODO TOMATIS	62
3.3.4 IL METODO DALCROZE.....	65

PARTE SECONDA

CAPITOLO 4 LO STUDIO	71
4.1 Genesi del percorso.....	72
4.2 Obiettivi della ricerca.....	77
4.3 Domande di ricerca.....	78
4.4 Tre percorsi formativi di ricerca sperimentale	81
4.4.1 PROGETTO 1: IL MERCATO DELLE PAROLE (CORSO ESTIVO DI ITALIANO L2 PER STRANIERI).....	81
4.4.2 PROGETTO 2: NARRANDO S'IMPARA (PROGETTO TEATRALE DI ITALIANO L2 PER STRANIERI).....	89
4.4.3 PROGETTO 3: RIMANERE SENZA PAROLE (PROGETTO TEATRALE DI ITALIANO LS)... ..	103
CAPITOLO 5 RESOCONTO DEI PERCORSI.....	113
5.1 Progetto 1: Il mercato delle parole.....	114
5.1.1 LA PRIMA SETTIMANA	114
5.1.2 LA SECONDA SETTIMANA	115
5.1.3 LA TERZA SETTIMANA.....	116
5.1.4 LA QUARTA SETTIMANA.....	119
5.2 Progetto 2: Narrando s'impara.....	121
5.2.1 LA DIMENSIONE AFFETTIVA.....	121
5.2.2 LA DIMENSIONE COGNITIVA	126

5.2.3 ASPETTI LEGATI AL CONTENUTO NARRATIVO.....	132
5.3 Progetto 3: Rimanere senza parole	136
5.3.1 I PRIMI PASSI.....	136
5.3.2 LA SONORITÀ DELLA LINGUA.....	137
5.3.3 LA LINGUA INVENTATA.....	141
5.3.4 LA MEMORIZZAZIONE DEL TESTO	142
5.3.5 LEZIONE IN COPPIA	143
5.4 Risposte ai questionari	144
5.4.1 QUESTIONARIO PROGETTO 2 “NARRANDO S’IMPARA”	144
5.4.2 QUESTIONARIO PROGETTO 3 “RIMANERE SENZA PAROLE”	150

PARTE TERZA

CAPITOLO 6 LA GLOTTODIDATTICA, SCIENZA RISOLUTIVA.....	159
6.1 Analisi generale del progetto di ricerca	160
6.1.1 ADEGUAMENTO DEGLI OBIETTIVI.....	161
6.1.2 EFFICACIA IN TERMINI EDUCATIVI	163
6.1.3 CONDIZIONI OTTIMALI	166
6.2 Analisi singola e comparativa dei tre progetti.....	172
6.2.1 PROGETTO 1: “IL MERCATO DELLE PAROLE”	172
6.2.2 PROGETTO 2: “NARRANDO S’IMPARA”	173
6.2.3 PROGETTO 3: “RIMANERE SENZA PAROLE”	182
6.2.4 ANALISI CONCLUSIVA DEI PROGETTI	191
6.3 Riflessioni sul tema della valutazione.....	198
6.3.1 CRITERI DI VALUTAZIONE	200
6.3.2 VALUTAZIONE INTEGRATA	202
6.4 Analisi delle domande di ricerca	203
6.4.1 VALUTAZIONE DELLA METODOLOGIA DIDATTICA	203
6.4.2 VALUTAZIONE DELL’APPROCCIO DIDATTICO	207

CAPITOLO 7 PROSPETTIVE PER IL FUTURO DELLA RICERCA	213
7.1 La grammatica comune in ambito teatrale	214
7.1.1 ORGHAST DI PETER BROOK	214
7.1.2 IL TEATRO PATRIA DI EUGENIO BARBA.....	216
7.2 Ricerca glotodidattica e ricerca teatrale	217
7.2.1 INSEGNAMENTO DELLA LINGUA LS/L2 E RICERCA DELLA GRAMMATICA COMUNE ..	218
7.2.2 GRAMMATICA COMUNE E INTERCOMPRESIONE.....	221
CAPITOLO 8 GRAMMAIRE COMMUNE ET INTERCOMPREHENSION	223
8.1 Aux armes citoyens ! (La question française)	224
8.2 Une proposition alternative au « globish » : l'Intercompréhension.....	226
8.3 Intercompréhension orale et Grammaire commune.....	227
CONCLUSIONE	229
BIBLIOGRAFIA	233
WEBLIOGRAFIA	237
ARTICOLI	237
SITI.....	237
APPENDICI.....	239
APPENDICE A (PROGETTO DIDATTICO LINGUA A TEATRO).....	239
APPENDICE B (“IL MERCATO DELLE PAROLE” CORSO ESTIVO DI ITALIANO L2 PER STRANIERI)	244
APPENDICE C (SILLABO LABORATORIO LINGUISTICO-TEATRALE)	247
APPENDICE D (ETNOGRAMMI, METODO TOMATIS)	249
APPENDICE E (DISEGNI DELLE “PROSODIE PROFESSIONALI”, PROGETTO 3).....	250

PRÉFACE

« (...) en contrepoint au culte moderne de l'identité, la culture européenne est une quête identitaire indéfiniment restructurable, ouverte. Et c'est précisément ce contrepoint, ce « contre-courant », qui fait l'intérêt, la valeur et la difficulté de la culture européenne, mais aussi, et par conséquent du projet européen lui-même. »

(Kristeva J. 2009)

C'était en 2002, j'avais 17 ans et je sentais le besoin de sortir de la boîte dans laquelle je me voyais enfermée; je m'apercevais que ma personnalité nécessitait d'un nouveau scénario pour exploiter ses capacités expressives, je désirais une page blanche pour commencer à raconter mon histoire, l'histoire de mon «moi».

Je partis étudier un an à Madrid, vivant dans une famille espagnole, fréquentant une école espagnole et m'exprimant uniquement en langue espagnole. Ce séjour coïncida avec la relativisation du monde, de la famille, de tout ce qui avait fait partie de ma vie jusqu'à ce moment-là. Au début je me sentais comme trahie, comme si on m'avait fait croire que j'appartenais à quelque chose que je ne pouvais pas modifier et que je n'avais pourtant pas choisi. Comme si la vie était quelque chose d'indépendant de la personne, un devenir autonome dont je faisais partie. Puis j'ai commencé à me voir différemment, comme sur une scène de théâtre, où je pouvais m'improviser, où j'avais l'occasion d'exploiter les caractéristiques du personnage que je découvrais petit à petit. Je me rendais compte que rien

ne m'obligeait à faire partie de tout ce que je venais d'abandonner, que c'était à moi de comprendre et en fin de valoriser ce qui m'emportait vraiment.

Je restai en Espagne pendant 9 mois, sans jamais rentrer «à la maison», Madrid c'était ma nouvelle maison. L'apprentissage de la langue fut rapide et complémentaire au développement de ma nouvelle individualité, tout à fait pareille tout à fait diverse, la même personne autant qu'une autre. Je me sentais très à l'aise avec l'espagnol, je trouvais qu'il me permettait d'être plus franche, plus directe et elle restée au cours des ans la langue dans laquelle je voyais la possibilité d'être sincère avec les mots sans avoir peur de leur effet.

Ma diversité se manifestait comme une sorte d'esprit critique, comme une conscience interne qui me permettait de m'ouvrir aux différences culturelles arrivant à en comprendre l'essence, sans le besoin de les juger bonnes ou mauvaises, mais simplement en faisant miennes les particularités que j'appréciais et en refusant celles qui ne m'intéressaient pas. Ce fut ainsi que je commençai à comprendre le sens de la notion de caractère et de personnalité, non plus comme quelque chose de reçu mais plutôt en train de se construire et où j'avais un rôle fondamental. Même si j'avais l'impression d'avoir deux vies parallèles, une en Espagne et une en Italie, je réalisais qu'elles faisaient partie de la même histoire, comme les chapitres d'un seul livre, le mien.

Lorsqu'à cette «double» identité, j'ajoutai la langue française une nouvelle aventure à travers les frontières de la personnalité commença. L'expérience à Paris me fit développer une conscience opposée au relativisme de la période espagnole. En France, j'appris la solitude, l'individualité, la difficulté à ne compter que sur soi. Ce fut l'occasion pour comprendre le sens de ses racines, leur influence, leur puissance attractive, dans un monde où je ne voyais ni l'horizon ni le principe. Apprendre la langue c'était l'unique façon de créer des liens, de construire quelque chose à partir du silence frustrant de la solitude. Ce fut un défi dur, pourtant au fond, je savais que c'était ce que je cherchais, j'étais consciente d'avoir choisi ces circonstances pour arriver à connaître mes forces. J'examinais mes réactions, parfois je me sentais comme si une partie de moi avait été cachée quelque part et que je n'arrivais plus à trouver. Même avec la langue, je ne me sentais pas à l'aise, ce n'était pas un problème de compréhension ou de production, simplement j'avais l'impression que cette langue ne m'exprimait pas comme j'étais réellement, qu'elle ne traduisait pas ma nature. Le temps passa, la solitude aussi, la vie commença et un agréable quotidien s'installa, cependant

l'horizon resta caché derrière les silhouettes des immeubles parisiens. J'avais néanmoins gagné ma bataille, c'est pourquoi je me concédai le droit d'abandonner le terrain.

Toutefois la graine que j'avais semée n'arrêta pas de pousser et au fil du temps, elle grandit en étayant ses branches et sa lymphe dans mon corps. Le français resta pour moi la langue du monologue intérieur et s'avéra la meilleure à exprimer le son de ma voix intime. Je commençai à me passionner à sa littérature, au son de sa poésie et à chaque retour dans la «Ville lumière», les mots des passants, les bruits de la rue et les images du quotidien résonnaient cette mélodie que je cherchais dans les films de Truffaut dans la voix de Jeanne Moreau, dans les notes de Debussy et dans les mots de Prévert.

La première chanson que j'écrivis dans ma vie ce fut avec des mots français, non pas par choix stylistique mais plutôt pour des raisons de mélodie intérieure, c'est quelque chose que l'on sent et que l'on n'arrive pas à exprimer de façon différente de celle qu'on a choisie.

La relation avec la troisième langue étrangère fut encore une fois différente et se déroula dans une petite ville autrichienne : Graz. L'allemand représentait pour moi un désir inconscient d'une certaine virtuosité linguistique. La complexité de sa structure presque mathématique et les possibilités de création par juxtaposition animaient mon intérêt à en posséder les règles, mais dans le fond, c'était la volonté de lire les mots des philosophes et des poètes romantiques en langue originale, qui me poussait le plus à en étudier la grammaire. En fin, même la graphie de cette langue cultivait mon attirance envers l'idiome. L'année en Autriche fut comme d'habitude un an d'immersion dans la culture. À chaque expérience j'employais tous les moyens pour connaître les vrais visages des lieux où je m'installais, en refusant la facilité de me rapprocher des groupes d'étrangers se formant sur le sentiment de solidarité entre compatriotes. Le début ne fut donc pas connoté par des conversations profondes, mais cela faisait partie selon moi, de l'apprentissage de la langue. Tout comme l'on apprend à parler : au début il faut écouter, observer, essayer par des mots, puis avec des phrases, pour terminer en ayant sa manière de parler à soi. Le rapport avec l'allemand fut différent comparé aux deux autres langues, que j'avais apprises. En développant mes compétences je me rendis compte que mon intérêt diminuait à mesure que je pouvais lire et communiquer sans problèmes; cela m'empêchait de m'efforcer d'améliorer la qualité de mes productions qui restèrent grammaticalement incorrectes. Je compris cette difficulté puisque je m'apercevais que mon attitude envers la langue n'était pas motivée par un désir affectif de me mélanger à sa culture,

comme cela avait été le cas en Espagne, et même pas par un attrait inconscient qui m'approchait au son de la langue, comme cela était passé avec le français. Je voyais dans l'attraction envers cet idiome mon esprit pragmatique, se traduisant par le besoin de mettre de l'ordre dans la pensée, mais aussi ma passion pour les mots et pour les particularités expressives, qui voyait dans cette langue la possibilité de trouver toujours une définition meilleure à sa pensée, voir l'existence des mots spécifiques et exactes qui arrivait à mieux représenter l'idée, l'image, le son, la réalité faite d'une infinité des détails. L'allemand s'était comme une palette avec plus de couleurs, avec plus des possibilités combinatoires, avec plus de moyens expressifs au niveau verbal. D'ailleurs ce n'était pas sa sonorité ou son pouvoir évocateur, qui caractérisaient cet idiome plutôt monotone et peu charmant; la force expressive de l'allemand résidait, pour moi, dans ses moyens verbaux, c'est à dire dans les mots, dans l'articulation, dans sa façon de se prêter aux constructions des raisonnements. La passion pour cette langue était donc une passion plus rationnelle et moins émotive comparé à celle pour l'espagnol et pour le français.

Une fois quittée l'Autriche, la langue sortit de mon quotidien mais continua à prendre part au déchiffrement de ma pensée; je m'en aperçois devant les productions écrites, lorsque je vois des phrases construites d'une façon insolite par rapport à l'italien, voir de longues périodes où le verbe se cache à la fin du discours, comme en allemand.

À chaque langue un sentiment, une manière de penser, un ton de voix, un style d'écriture, à chaque langue une partie de ma vie, de mon identité de ma pensée; parler plusieurs langues, cela signifie découvrir ses possibilités d'être, cela signifie trouver des diverses expressions pour se raconter. Être plurilingue signifie être libre de choisir.

Cette préface était la conclusion d'un travail de recherche commencé lors du diplôme en langues étrangères et ayant pour sujet le bilinguisme infantin et la relativité linguistique liée à la notion de langue comme manière de penser. Une recherche qui s'est développée par la suite abordant la question des langues sous une optique différente, voire la didactique, jusqu'à définir une approche intégrant le théâtre et la musique dans l'apprentissage des langues sur la base de l'hypothèse d'une grammaire commune entre le geste, le son et la parole.

Voici le sujet de ce nouveau travail de recherche, où l'on présentera les principes théoriques sur lesquels telle approche didactique a été construite, et à partir desquels il s'est agi d'étaler

une méthodologie cohérente mais surtout efficace du point de vue de la compétence communicative.

Si l'on a choisi de commencer par les mots de conclusion du travail précédent, c'est pour accentuer le caractère continu d'une recherche qui part de l'expérience personnelle d'apprenante puis d'enseignante des langues et qui se voit insérée dans une optique générale conforme au concept de formation promu par le Conseil d'Europe (2001) à savoir «la formation tout au long de la vie».

Partant des considérations relatives à l'enseignement des langues étrangères dans le contexte contemporain et faisant référence au cadre historique dans lequel se situe l'histoire de l'éducation linguistique, nous proposerons une approche didactique différente, spécifiant le concept de langue, la théorie d'apprentissage et les méthodologies envisagées. Puis, à travers des expériences concrètes dans des contextes d'enseignement différents, nous pourrons réfléchir à propos des possibilités d'application de l'approche et de l'efficacité de la méthodologie. Tout cela en fonction d'un grand objectif, à savoir le développement de l'apprentissage des langues étrangères vers le plurilinguisme, et la promotion de la diversité culturelle et linguistique.

INTRODUCTION

*« La reflexion nait des idées comparées, et c'est
la pluralité des idées qui porte à les comparer.
Celui qui ne voit qu'un seul objet n'a point de
comparaison à faire. Celui qui n'en voit qu'un
petit nombre et toujours les mêmes dès son
enfance ne les compare point encore,
parce que l'habitude de les voir lui ôte
l'attention nécessaire pour les examiner:
mais à mesure qu'un objet nouveau nous frappe
nous voulons le connoitre,
dans ceux qui nous sont connus nous lui
cherchons des rapport; c'est ainsi que nous
apprenons à considérer ce qui est sous nos yeux,
et ce qui nous est étranger nous porte à l'examen
de ce qui nous touche. »*

*(Rousseau J.J., Essai sur l'origine des langues,
1871)*

Les langues répondent au principe qui caractérise tous les organismes vivants : la biodiversité
(sur ce point, cf. Hagège, *Dictionnaire amoureux des langues*, 2000)

La nature des organismes postule la diversification, ce n'est qu'à travers la multiplicité que l'on peut concevoir l'unicité, l'essence des choses étant déterminé par les jeux des rapports qui s'installent entre elles.

Piaget (1973) en décrivant les stades d'évolution de la conscience, explique que c'est grâce aux facteurs sociaux et à la dissociation du réel par rapport à ses intentions, que l'enfant découvre la relativité de son point de vue et la non correspondance entre le monde intérieur et le monde extérieur. Cela, pour souligner que l'homme conçoit le « Je » à travers l'intuition de la diversité, c'est-à-dire à travers le contact avec « l'autre par rapport à soi ».

Dans la diversité il y a toute la nature des choses, c'est pourquoi on a raison de promouvoir la variété naturelle des cultures et des pensées, et la promotion de l'apprentissage des langues étrangères est un objectif commun aux états et aux continents du monde entier mais aussi une valeur fondamentale pour le développement de l'individu contemporain.

L'intérêt de cette introduction est de présenter le travail de recherche qui constitue l'objet de ce mémoire ; nous y exposerons les principes théoriques à partir desquels nous avons formulé notre approche didactique, ainsi que les objectifs de la recherche offrant un guide de lecture qui permette de suivre le fil conducteur de l'étude.

Nous mettrons d'abord l'accent sur la politique linguistique par rapport à la question européenne ; ensuite nous examinerons les notions de langue et d'apprentissage de la langue en tant que bases du cadre théorique à partir duquel la méthodologie didactique dont nous allons discuter s'est développée. Enfin nous introduirons les objectifs de la recherche pour conclure en exposant la structure de l'étude et le déroulement des arguments.

La question européenne

L'Union européenne naît à partir de la libre circulation des personnes, des choses et des idées sur un territoire dont les frontières se veulent toujours ouvertes à l'introduction de nouveaux membres. Cette Union se fonde sur le concept de Communauté, en soulignant le caractère non seulement économique mais aussi politique et culturel de son identité.

Il est pourtant nécessaire de revoir le concept de communauté surtout du point de vue linguistique. À partir du XIXe siècle, celui-ci a été associé à l'idée de nation, et cela a

déterminé la standardisation des langues véhiculaires sous un modèle unique : la langue nationale. L'histoire de la langue italienne raconte les conséquences de l'unification de 1861 en termes de recherche d'une langue standardisée et de chasse au « barbarismes ». Les effets de telle politique furent plutôt négatifs du point de vue de l'éducation linguistique à cause du caractère abstrait de la langue choisie comme modèle, il s'agissait de la langue de Dante. une langue méconnue des locuteurs, un code qui ne représentait pas l'ensemble du peuple, un modèle écrit qui ne correspondait pas à la langue parlée.

La Communauté européenne se construit, sur un principe inverse à celui du modèle unique, à savoir la pluralité et la diversité de ses membres, tout en conservant l'hétérogénéité des cultures et des langues. Le mot « Union » qui précède l'adjectif « Européenne » n'est donc pas synonyme du terme « homologation », et il n'est pas davantage le contraire du terme « variété ».

La question est complexe, les mots peuvent être cause de malentendus et il suffirait de changer un peu la perspective pour justifier un raisonnement diffus de nos jours, qui voit l'exigence d'une langue unique pour la communauté et qui désigne l'anglais comme le meilleur candidat au titre de langue commune. Telle elle la raison des débats quotidiens dans le contexte de l'éducation linguistique qui souvent se réduisent à des discussions à propos de l'introduction de la langue anglaise dans l'enseignement alors que la politique linguistique du Conseil de l'Europe envisage la formation d'un répertoire linguistique ou bien d'une compétence communicative qui comprenne plusieurs langues et plusieurs niveaux de communication. Il ne s'agit pas de trouver une solution à la diversité à travers la diffusion d'une langue unique, mais de favoriser l'apprentissage des langues étrangères à travers de méthodologies qui soient efficaces et qui puissent répondre aux nouvelles exigences sociales.

Le concept de langue

Le langage se forme par habitudes articulatoires et auditives, et par un processus continu de construction et déconstruction; la langue découpe la pensée à travers des symboles et en même temps, elle suit le déroulement de la pensée à l'aide de l'enchaînement de ce mêmes symboles. Au moment où un enfant apprend sa langue maternelle, son système cognitif choisit parmi différentes possibilités ouvertes à tout nouveau-né ; en termes de linguistique générative, il construit les paramètres de sa grammaire intérieure par rapport aux principes

universels. Plus la langue s'automatise comme compétence cognitive, plus la pensée sera influencée par les procédés d'analyse de l'expérience que cette langue suppose. C'est à travers le langage que la pensée s'élabore afin de s'exprimer. En ce sens la langue constitue un ensemble de principes d'organisation, qui permettent de rétablir les jeux des rapports entre les choses de la réalité. La connaissance se constituerait, par conséquent, par des procédés d'organisation des expériences à travers des schémas mentaux qui permettraient de comprendre (Cum-prehendere) l'inconnu en relation au déjà connu. La langue est un instrument de perception, c'est à travers elle que la pensée s'élabore, par conséquent chaque langue constitue une structure mentale. Le linguiste français, Hagège (2002) soutient cette position en déclarant que « *Seuls les gens mal informés pensent qu'une langue sert seulement à communiquer. Une langue constitue aussi une manière de penser, une façon de voir le monde, une culture.* »

Voici la raison pour laquelle nous considérons que le rapport avec une langue étrangère ne doit jamais se concevoir en termes de traduction ; en conséquence nous avons cherché des voies d'accès différentes aux méthodes d'enseignement traditionnels, en commençant par les éléments communs aux êtres humains, c'est-à-dire le corps et la voix ; en trouvant, dans le sons et dans le gestes, le principes communs aux langues, pour ensuite voir ce qui va caractériser chacune des langues.

L'intégration des disciplines

L'apprentissage des langues se relie, pour moi, à l'image d'une vie nouvelle et se traduit comme une recherche continue des possibilités de composition de l'identité, exactement comme le phénomène linguistique s'explique par la possibilité de créer un nombre infini de combinaisons à partir d'un nombre fini d'éléments. Mon expérience d'apprentissage des langues étrangères, a été toujours accompagnée par une expérience de vie dans un autre pays, c'est pourquoi la possibilité d'y entrer dans une autre langue se traduit, pour moi, en une occasion d' « habiter une autre peau ».

Cela fut encore plus clair lorsque je commençai ma formation théâtrale et que je retrouvai, dans l'éducation de l'acteur, les mêmes sensations que j'avais vécues à l'étranger : d'abord la désorientation et la déstabilisation des croyances, ensuite la reconstruction de l'identité et la découverte d'un nouvel équilibre interne, celui du personnage à travers duquel on raconte

quelque chose de soi-même. À chaque expérience c'était comme ouvrir les yeux et voir pour la première fois les choses, comme retourner à l'enfance, à une naïveté qui permette d'accepter tout ce qui se présente à l'esprit et d'être beau joueur en toute situation, c'était comme se regarder de l'extérieur et comprendre la relativité de toute conviction juste en changeant de perspective.

Les procédés d'apprentissage étaient aussi les mêmes, c'est à dire l'observation et l'écoute attentives, l'imitation et la création spontanée, enfin le contrôle et l'évaluation autonome par rapport aux productions et aux progrès. C'était grâce aux expériences quotidiennes, au contact avec les personnes et au besoin de trouver la manière de participer au rythme social, que j'avais pu entrer dans la langue et arriver à penser en telle ou telle langue.

Mon dernier voyage fut une sorte de recherche sur cette relation, notamment sur le rapport entre langage physique et sonore, et langage verbal. Je partis au Brésil où, pendant un mois, je pris part à des laboratoires de théâtre. Je ne connaissais pas le Portugais, mais j'eus la surprise d'arriver à le comprendre parfaitement et même à le parler après quelque jours de séjour. La compréhension été aidée par le contexte, par le support du langage physique et expressif du théâtre, alors que la production s'appuyait sur la connaissance de l'Espagnol et l'imitation de la prosodie.

J'entrais dans la langue et dans sa manière de refléter la réalité en observant la façon de parler, de se regarder, de respecter les tours de parole, de souligner les concepts importants, de faire sonner les voyelles et les consonnes, de faire des pauses, d'accompagner le son avec le mouvement, de se disposer dans l'espace selon les rôles ; puis, à travers tous ces indices, j'arrivais à construire le sens des messages et à en créer de nouveaux .

Grâce à plusieurs expériences à l'étranger, je me rendis compte que la manière de lire la réalité quotidienne changeait en correspondance de la façon de l'exprimer, que lorsque je ne trouvais pas les mots pour m'expliquer, il ne s'agissait pas seulement de ne pas disposer du vocabulaire mais aussi de ne pas savoir comment formuler une idée, une impression, une sensation nouvelle. Je ne traduisait pas la réalité en termes déjà connus, j'en découvrais une nouvelle.

Les points en commun entre l'expérience de voyage, la formation théâtrale et la découverte linguistique m'amènèrent à réfléchir sur la possibilité d'utiliser le théâtre pour favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. À partir du concept de compétence

linguistique, qui reconnaît l'importance des langages extra-verbaux, et prenant en considération les apports théoriques dans le champ de la didactique, qui soulignent la valeur des facteurs affectifs outre que cognitifs et qui dénotent un changement de perspective notable valorisant le processus d'apprentissage plutôt que le contenu de l'enseignement, j'ai considérée l'intégration du théâtre dans la didactique, comme une bonne solution aux difficultés d'apprentissage et un instrument permettant de vaincre les obstacles individuels.

L'introduction de la musique fut une conséquence des premières expérimentations d'enseignement mais surtout d'une formation personnelle parallèle à celle théâtrale et universitaire, qui me permit de mieux connaître le principes de ce langage et d'en utiliser la grammaire.

La sonorité de la langue est un facteur aussi important qu'oublié par les méthodes traditionnelles qui favorisent les compétences écrites et la connaissance des règles grammaticales. Une langue doit être prononcée pour être vivante. Le son est le premier véhicule du sens, les enfants le savent très bien, les musiciens aussi, mais pour rester dans le champ linguistique pensons aux cas où, en présence d'un doute grammatical, l'on choisit la solution qui « sonne » le mieux, pensons à l'importance du rythme de la phrase pour communiquer le sens, pensons aux possibilités significatives de l'intonation et surtout pensons aux cas où la façon de dire modifie le signifié de ce qui est dit.

Si les mots arrivent à dissimuler l'intention, la sensation et l'état d'âme d'une personne ; la voix en est le miroir.

La prosodie, l'intonation, le rythme sont la base du langage que l'on adresse aux enfants et le moyen à travers lequel l'enfant entre dans la langue et commence à entretenir des relations avec les autres êtres humains. C'est à partir de ces éléments que l'on peut accéder non seulement aux langues étrangères mais surtout au rythme des cultures qui en représentent l'expression vivante.

Son, geste et parole se relie dans une grammaire unique, une grammaire commune, dont l'apprentissage des règles pourrait agir avec efficacité sur la compétence communicative plutôt que sur les connaissances spécifiques de telle ou telle langue, tout cela en faveur du développement des bases cognitives, mentales, affectives et stratégiques sur lesquelles

l'individu pourra se construire une méthode personnelle d'apprentissage, suivant le chemin éducatif de manière autonome.

L'autonomie est devenue un objectif essentiel dans le champ de l'éducation et dans la perspective de la formation tout au long de la vie ; l'approche que nous proposons répond à cette intention en proposant une méthodologie ouverte aux savoirs et aux connaissances provenant d'autres disciplines, intégrant les savoirs des sciences humaines, promouvant la découverte de plusieurs langages et de plusieurs moyens d'expression mais surtout offrant des conseils et des pistes à suivre, et non pas des réponses ou des solutions puisque nous sommes de l'avis que le sens du chemin éducatif soit la découverte à travers l'expérience personnelle.

Nous avons ainsi introduit les principes de base de l'approche intégrant le théâtre et la musique dans la didactique des langues, que nous allons exposer. Après avoir montré les fondements théoriques de manière détaillée, nous présenterons le contenu d'une recherche, visant à attester de la validité de l'hypothèse d'une grammaire commune et, d'autre côté, nous définirons une méthodologie didactique à travers l'expérimentation de trois projets formatifs se déroulant dans des contextes différents, avec des publics hétérogènes et suivant différentes modalités d'application.

En résumé il s'agit de tester la valeur de l'approche proposé à travers la mise en place de ses principes, tout en considérant le caractère également expérimental de la méthodologie utilisée et donc en acceptant la partialité des résultats.

De ce fait, l'intérêt ne réside pas dans la volonté de conclure la recherche mais plutôt d'en orienter le chemin.

En ce sens nous allons voir comment notre thèse, partant d'une vision globale et se frottant au contexte spécifique des expériences, pourra s'ouvrir vers des perspectives futures, qui comprennent des divers cadres de recherche et des différents projets expérimentales. Tout cela s'insère dans un projet majeur qui, étant donné le caractère actif et expérientiel du processus d'apprentissage, a reçu le nom de « EducAction ».

Parte Prima

**“Non appartenere ad alcun
luogo,
ad alcun tempo, ad alcun
amore (...)**

**Lo spazio dello straniero è un
treno in marcia, un aereo in
volo, la transizione stessa che
esclude la fermata (...)**

**Punti di
riferimento...Nessuno.”**

(Kristeva, 1990)

CAPITOLO 1

Lingua e apprendimento

- 1.1 Quadro storico
- 1.2 Teoria linguistica: il concetto di lingua
- 1.3 Proposta di teoria di apprendimento linguistico

*Gli alberi sanno di chiamarsi così?
No perché non si potrà insegnarglielo.
Perché?
Perché non capiscono.
Allora non sanno il loro nome?
Forse sì, forse no.
Perché forse no?
Perché gli alberi non sono capaci di imparare.
Perché forse sì?
Perché vedono altri alberi e credono d'essere la
stessa cosa.
E con questo?
Sanno d'essere una quercia, ma non possono
vederlo.*

(Piaget, 1971)

Essere capaci di imparare risulta fondamentale affinché si crei apprendimento ma non basta. Anche gli animali domestici conoscono il loro nome e sono in grado di assumere un comportamento consono alle regole e adatto alle circostanze. La differenza tra cuccioli addestrati e allievi istruiti sta nel grado di consapevolezza che interviene nel naturale fenomeno della crescita; mentre la differenza tra una specie e una società sta nel costante rinnovamento di quest'ultima grazie alla trasmissione continua di esperienze, che prende il nome di cultura.

La coscienza che l'uomo ha di sé, del proprio corpo e delle proprie sensazioni e la possibilità di trasmettere tali emozioni, idee ed opinioni sono la base della comunicazione, cioè della continuità della vita sociale, nonché della necessità d'insegnare e di imparare, ovvero

dell'educazione. Citando Dewey (1949), *“non solo la vita sociale esige insegnamento e studio, per la sua stessa continuità, ma lo stesso processo della vita è insieme educativo”*.

Parafrasando: l'educazione è alla base della vita sociale così come la vita sociale è alla base dell'educazione in un circolo continuo dentro al quale si sviluppa la personalità dell'individuo che viene educato. Da ciò deduciamo che un buon sistema educativo si definisce tale nella misura in cui le sue forze agiscono nella formazione di individui capaci di vivere in società.

Lo scopo dell'educazione è dunque quello di guidare lo sviluppo delle capacità individuali verso occupazioni che abbiano significato sociale. In definitiva, collegare i contenuti dell'insegnamento alle qualità e alle relazioni del mondo, all'interno del quale agiamo, risulta fondamentale per correggere la separazione della teoria dalla pratica, dell'astratto dal concreto e della mente dal corpo, che ha caratterizzato i contesti educativi sino ad oggi.

Nel campo delle lingue tale esigenza è ancora più evidente, in quanto la lingua costituisce non solo il sistema strutturale attraverso il quale comprendiamo la realtà, ma anche il mezzo di comunicazione e di trasmissione che collega le diverse parti del mondo ed il sistema espressivo tramite il quale possiamo entrare in contatto con l'altro.

Da questo scambio comincia l'esperienza, da tale incontro nasce la comunità, dal dialogo nasce la parola. Apprendere una lingua significa entrare in contatto con una realtà diversa da quella conosciuta. Insegnare una lingua significa prima di tutto permettere questo contatto.

1.1 Quadro storico

La glottodidattica moderna si è sviluppata notevolmente quando, dal punto di vista teorico, si è postulata la necessità di partire dall'esperienza, dalla personalità e dal repertorio linguistico dell'alunno ponendolo al vertice della piramide dell'insegnamento linguistico.

Il principio consiste nel derivare il contenuto didattico in maniera induttiva partendo da ciò che l'alunno possiede e da ciò che potenzialmente è in grado di scoprire con l'aiuto dell'insegnante. Si potrebbe vedere in tale processo una sorta di “maieutica”, nei termini per cui se, come sostiene Chomsky(1989), gli schemi strutturali per apprendere il linguaggio sono innati nell'uomo in forma di universali linguistici, ciò significa che il linguaggio è dentro di noi (in-natus: nato dentro) , proprio come la verità secondo Socrate.

L'insegnante, a sua volta, non affronta il compito come un neofita al contrario, anch'egli parte da esperienze personali di apprendimento oltre che di trasmissione di saperi linguistici,

sociologici e pragmatici. Il docente è stato prima di tutto discente e solo dopo aver maturato una certa autonomia conoscitiva è passato dall'altro lato della cattedra. Ogni studente, sviluppa a poco a poco questa maturità ogni volta che aiuta un compagno o che si prepara per un esame sottolineando o facendo schemi riassuntivi; ogni studente si immagina, almeno una volta, di trovarsi al posto del docente per poter decidere come svolgere la lezione.

Chi si occupa di glottodidattica si trova a ragionare tra due posizioni: da un lato la propria esperienza di apprendimento; dall'altro una potenziale prospettiva di insegnamento. Da un lato l'apporto delle scienze che contribuiscono al mondo delle teorie; dall'altro il campo d'azione reale con i rispettivi limiti dati da un sistema che non è permesso reinventare, su cui non si ha carta bianca, ma su cui si può agire a piccoli passi, rispettando le esigenze socio-economiche e le direttive politiche ed istituzionali. Se da un lato si promuovono idee rivoluzionarie, dall'altro ci si scontra con metodologie radicate che faticano a scomparire.

1.1.1 Ben detto ma incompreso (La questione italiana)

La storia della lingua italiana è contraddistinta dal rapporto tra le varietà locali e l'italiano standard, ovvero la lingua nata dall'esigenza di dare un codice espressivo comune ad un paese unificatosi politicamente nel 1861. Tale problematica, meglio nota come "Questione della lingua", ha segnato profondamente l'orientamento educativo e si è tradotta, per circa un secolo, nel tentativo di diffondere l'italofonia a scapito delle varietà locali. Il modello di lingua unita identificata da Bembo con lo stile trecentesco delle tre corone (Dante, Petrarca, Boccaccio) ha comportato delle scelte metodologiche che possono spiegare gli scarsi risultati ottenuti per anni, nel tentativo di diffondere l'italiano definito "standard". A prescindere dall'inadeguata formazione pedagogico-linguistica dei docenti (perlopiù dialettofoni), tale approccio educativo si basava su metodi grammatico-traduttivi volti all'eliminazione dei tratti dialettali e all'apprendimento di regole tramite la teoria, la pratica dell'ortografia ed i dettati; regole di una lingua estranea ai parlanti, una lingua cristallizzata, astratta ed accessibile solo per mezzo di testi letterari.

Le novità degli anni '60 e '70 determinarono un cambio di prospettiva decisivo per quel che riguarda l'approccio, il metodo e le procedure didattiche. Dopo anni di fallimenti testimoniati dalle percentuali di alfabetizzazione, la problematica della lingua unitaria tornò a presentarsi; si parlò allora della "Nuova questione della lingua". Fu Pasolini che, in un saggio del 1964,

mise in evidenza il fatto che, nella scelta di un'idioma unitario, si era passati da una lingua colta all'altra; da una lingua astratta all'altra. Prima di Pasolini, Ascoli nel Proemio all'"Archivio glottologico italiano" del 1873 aveva individuato il nocciolo della questione. Ascoli sosteneva che non può esserci diffusione della lingua senza la circolazione della cultura e che l'Italia, non possedendo una comunità di pensiero, non poteva al pari di Francia e Germania, sviluppare un 'unità linguistica, una comunità linguistica. Nei "Quaderni dal carcere" del 1950 Gramsci, a sua volta, critica la lingua standard che dopo il fascismo era diventata "lingua nazionale", sulla base del fatto che, in Italia, "nazionale" non coincideva con "popolare"; aggiunge poi un commento circa la tradizione linguistica giudicandola "libresca ed astratta". In queste critiche emergono le radici dell'inefficacia nel campo dell'insegnamento linguistico, nonché le basi della netta separazione tra lingua scritta e lingua parlata.

La lingua comune non poteva imporsi dall'alto, non poteva essere una forma cristallizzata ed immutabile perché l'essenza di una lingua è data dalla sua vitalità, dal suo divenire, legato al divenire della comunità che ne fa uso. Utilizzando le parole di Bachtin (2003) "*La parola è uno scheletro che si riveste di carne soltanto nel processo della percezione creativa e di conseguenza soltanto nel processo di una viva interazione sociale*".

A differenza delle critiche di Ascoli e di Gramsci, la voce di Pasolini emerge in un contesto storico-politico favorevole ed esalta la vittoria dell'Italia reale su quella retorica. Questa vittoria "della carne" sullo "scheletro privo di vita", segna una svolta fondamentale per quel che riguarda l'educazione linguistica perché non si tratta più di apprendere un codice che non appartiene al popolo italiano, se non alla sua minoranza colta, bensì si inizia a ragionare sulla lingua in qualità di strumento comune che, attraverso una buona guida e dei buoni metodi, può evolvere in una forma grammaticalmente e stilisticamente più pura.

Il concetto di educazione linguistica si sviluppa in quegli anni; eliminando la separazione tra lingua scritta e lingua orale e promuovendo l'idea dell'insegnamento dell'italiano in un più vasto quadro che comprenda tutte le discipline. Scopo dell'educazione linguistica è lo sviluppo di uno spirito critico e riflessivo nei confronti della realtà e della lingua attraverso la quale esprimerla; di conseguenza, la formazione dell'individuo in quanto soggetto in grado di esprimere liberamente il proprio pensiero.

Il concetto, elaborato in primis dal pedagogo Radice (1971), sarà fondamentale per un cambio di prospettiva decisivo, per il quale gli “italiani” dei parlanti smetteranno di essere visti come minacce per la formazione linguistica dello studente e diverranno il punto di partenza dell’insegnamento linguistico. All’ “Educazione” promossa da Radice (1971), il gruppo di ricerca GISCEL (1975) aggiungerà l’aggettivo “democratica” conferendo un carattere politico al dibattito linguistico, stabilendo quindi una relazione diretta tra il soggetto di diritto e la sua forma d’espressione, la sua lingua.

Per quanto riguarda la grammatica, tali cambiamenti si traducono nei “Programmi della scuola media” del 1979, nei quali si evidenziò il passaggio dallo studio della grammatica alla riflessione sulla lingua. Si tratta di una prospettiva didattica incentrata sul processo di apprendimento e non più sul prodotto, partendo dal presupposto che la lingua stessa è un processo in divenire. La grammatica diviene quindi una forma di riflessione sui caratteri essenziali della lingua nella realtà dei suoi usi, nel rispetto delle “10 tesi per un’educazione linguistica democratica” elaborate dal gruppo di ricerca GISCEL nel 1975, in cui si evidenziano i limiti della pedagogia tradizionale sottolineando la *“necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti”*, oltre che il fondamentale carattere democratico dell’educazione per cui *“Lo sviluppo e l’esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale”*.

1.1.2 How do you say it? (La questione europea)

Ora che è stata presa in considerazione la situazione italiana, possiamo allargare lo spazio riflessivo alla realtà europea. Vedremo che ciò che è avvenuto in Italia, si ripete in questa macroprospettiva politica e che tali adiacenze storiche avranno un medesimo sviluppo nel campo dell’insegnamento linguistico. La storia dell’Europa unita è più recente rispetto a quella italiana in cambio le direttive europee nel campo della glottodidattica anticipano l’Italia, come testimonia il programma europeo per le lingue “Modern language project” che appare nel 1967, otto anni prima delle “10 Tesi” del gruppo GISCEL.

L’Europa, come l’Italia, si è formata a seguito dell’unione di paesi/regioni rimasti sino a quel momento confinanti ed indipendenti e che, per diverse ragioni, hanno deciso di adottare delle

linee politico-economiche comuni. L'Italia vede un insieme composito di regni divenire una Nazione, mentre l'Europa vede un insieme composito di nazioni divenire una Comunità.

Il problema italiano, come abbiamo descritto, era legato alla creazione e diffusione di una lingua unitaria e venne risolto solo nel momento in cui si presero a considerare le diverse lingue d'origine ed i diversi modi di pensare ed esprimersi, non come una minaccia, ma come il punto di partenza per raggiungere un pensiero comune, una lingua che oltre a nazionale fosse popolare.

Il problema europeo era distinto ma venne affrontato nello stesso modo di quello italiano. In Europa non si trattava infatti di diffondere una lingua unitaria (ci fu un tentativo, l'Esperanto, ma presentava la stessa artificiosità della lingua di Dante, cinque secoli dopo la sua esistenza), al contrario ciò che era necessario per l'esistenza della Comunità era trovare una soluzione comunicativa al multilinguismo e al multiculturalismo in modo da facilitare la comprensione tra i membri della nuova identità politico-economica.

Gli errori della pedagogia tradizionale italiana, evidenziati nelle "10 tesi", furono gli stessi che vennero commessi nell'insegnamento delle lingue straniere. Infatti il metodo adottato è stato per anni quello grammatico-traduttivo, basato su regole, testi, dettati, traduzioni e sull'assoluta noncuranza della lingua orale, della lingua viva, delle esigenze comunicative di chi desidera parlarla. Si trattava, anche in questo caso, di un approccio volto a promuovere una competenza ideale (il modello del "parlante nativo"), attraverso dei metodi per cui, non solo il concetto di nativo rimaneva utopico, ma anche quello di "parlante".

L'alunno veniva impegnato in esercizi di grammatica e traduzione dalla propria lingua nel tentativo didattico di eliminare le minacce causate dall'interferenza, allo stesso modo in cui in italiano si cacciavano i "barbarismi". Anche nell'insegnamento delle lingue straniere vi era dunque un 'abisso tra la lingua orale, non contemplata dalla didattica, e la lingua scritta, ovvero un modello artificiale da comporre attraverso moduli di grammatica. Le conseguenze furono che i cittadini, mossi da esigenze reali, trovarono una soluzione linguistica parallela a quella economica, una soluzione che presupponeva l'eliminazione delle identità culturali: la globalizzazione, la lingua franca, l'inglese.

La situazione cambiò quando apparvero i concetti di "plurilinguismo" e di "competenza comunicativa"; il primo portò il cambiamento di prospettiva a livello di approccio, il secondo a livello di metodo, così come era avvenuto in Italia con i concetti di educazione democratica e di riflessione sulla lingua.

Secondo la definizione del “Quadro comune di riferimento europeo per le lingue”, per plurilinguismo si intende non solo la convivenza e coesistenza di lingue diverse in una società, ma anche una politica di promozione e tolleranza delle diversità, che non significa eliminare le differenze tramite un compromesso (l’inglese), ma ricercare, tra tali differenze, quegli elementi comuni che possono permettere un più facile accesso alle lingue straniere. La politica linguistica si traduce quindi nel supporto all’insegnamento delle lingue straniere sforzandosi di popolare il nuovo spazio comunitario di cittadini con competenze in almeno due lingue.

La forza rivoluzionaria derivata da questo nuovo approccio è la nozione di competenza comunicativa. Come nella situazione italiana, il carattere democratico acquistato dall’educazione aveva funzionato da ponte tra la lingua parlata e quella scritta, così nel contesto delle lingue straniere, il nuovo metodo aggiunge il carattere “pragmatico” all’educazione linguistica, ovvero la necessità di andare incontro alle esigenze reali dell’individuo che si trova ad agire in una società pluriculturale.

Tutte le conoscenze, le esperienze linguistiche e le situazioni nelle quali le lingue interagiscono tra di loro contribuiscono a tale competenza. Si parla di abilità e conoscenze che permettono di agire con la lingua, di saper fare in lingua e di apprendere la lingua (savoir, savoir faire, savoir être, savoir apprendre). Sviluppando il bisogno di comunicare in lingua e di conseguenza la necessità di acquisire gli strumenti che ne permettono l’accesso, l’individuo apprenderà ad esprimersi facendo uso di codici diversi e, grazie all’acquisizione di tale espressività, potrà trasformare la parola pronunciata in parola scritta.

1.1.3 Comunicare a un qualche livello. (La questione contemporanea)

“Che vi sia infine un rapporto sotterraneo ma sicuro tra le capacità più propriamente verbali, e le altre capacità simboliche ed espressive (...) è, anche, ignorato dalla pedagogia linguistica tradizionale. Che buona parte degli errori di lettura e di ortografia dipendano da una scarsa maturazione della capacità di coordinamento spaziale, e che essi dunque vadano curati, dopo attenta diagnosi, non insegnando norme ortografiche direttamente, ma insegnando a ballare, ad apparecchiare ordinatamente la tavola, ad allacciarsi le scarpe, queste sono ovvietà scientifiche sconosciute alla nostra tradizionale pedagogia linguistica, che è verbalistica, ossia ignora tutta la ricchezza e primaria importanza dei modi simbolici

non verbali, e che, proprio perché verbalistica, sopravvalutandolo e isolandolo dal resto, danneggia lo sviluppo del linguaggio verbale.”

(10 Tesi per un'educazione linguistica democratica, GISCEL,1975)

Nel 1975 il gruppo di ricerca italiano GISCEL pubblica “10 tesi per un'educazione linguistica democratica” evidenziando i limiti della pedagogia tradizionale che “...bada soltanto alle capacità produttive, e per giunta scritte, e per giunta scarsamente motivate da necessità reali” e che si occupa principalmente della lingua scritta trascurandone il carattere primariamente orale. Tale tradizione si riflette nell'insegnamento delle lingue straniere che, nonostante i cambiamenti di prospettiva, le innovazioni teoriche e lo sviluppo di tecnologie moderne, rimane pur sempre ancorato ad un modello di lingua astratto, lontano dalle pratiche quotidiane e dai bisogni comunicativi reali. Il “modello del parlante nativo”, tanto promosso dalle direttive scolastiche, è un tipo di suono, è una melodia, è un modo di pensare e utilizzare le espressioni linguistiche che non riflette la correttezza grammaticale descritta dai libri quanto piuttosto la fluidità espressiva legata all'andamento del pensiero. Se in ambito teorico, a partire dagli anni '60, una vera riflessione e conseguente rivoluzione dei principi e degli approcci didattici ha dato origine ad una nuova scienza dell'apprendimento linguistico, la glottodidattica; dal punto di vista pratico si è ancora distanti da un cambiamento radicale, le dinamiche tradizionali faticano a lasciare spazio alle nuove sperimentazioni, si pensa in modo nuovo ma si continua ad agire e soprattutto a giudicare e valutare secondo una mentalità che ha vecchie radici.

Diversi linguisti, neuro-scienziati e psicologi hanno osservato che la fasi di apprendimento di una lingua dovrebbero ripercorrere i passaggi dell'acquisizione del linguaggio materno. Essi vedono una fase di apprendimento spontaneo, mediante esposizione al materiale linguistico e riproduzione di tale materiale per stabilire una comunicazione con la madre; ed una seconda fase di sistemazione organica attraverso l'educazione alla lettura ed alla scrittura. Si è anche fatto riferimento alla natura del linguaggio che la madre indirizza al figlio, il cosiddetto “IDS” (Infant Directed Speech), non lontano dalla modalità espressiva che viene adottata con una persona straniera e che si distingue per le esagerazioni prosodiche, le ridondanze, l'accompagnamento della mimica gestuale ed i tratti onomatopeici. Questo linguaggio, che presenta tratti universali, viene percepito dal bambino come ritmo e melodia, come musicalità che trova conferma nella gestualità corporea e che permette di veicolare stati emotivi ed

affettivi. Emerge, dunque, l'importanza delle componenti olistiche, ossia degli aspetti ritmico-sonori, gestuali ed emozionali del linguaggio durante la prima fase di accostamento alla lingua, ma soprattutto il carattere concreto ed esperienziale del processo di acquisizione legato al suono ed al gesto.

Il linguista Krashen (1981), nella sua teoria di acquisizione di una lingua seconda (SLAT), accentua il valore dell'input linguistico come condizione *sine qua non* per la realizzazione di tale processo, valorizzando i processi di esposizione, ascolto e comprensione della lingua affinché il discente costruisca la propria interlingua ed acquisti scorrevolezza.

Un concetto emerso in campo psicologico ha inoltre assunto un'importanza fondamentale nell'ambito dell'educazione linguistica: la motivazione. L'acquisizione di una lingua straniera è un obiettivo a lungo termine e come tale necessita di una spinta in grado di sostenere lo sforzo richiesto; tale stimolo è costituito dalla motivazione, che può tradursi come bisogno pragmatico, psicologico o affettivo e che permette di affrontare le difficoltà emergenti in un processo che coinvolge la questione dell'identità personale e sociale, e che può generare blocchi psicologici sino a vere e proprie patologie.

In questo senso risulta fondamentale ridurre le distanze tra lingua orale, concreta e tangibile, e lingua scritta, modello artificiale, astratto, intangibile, da comporre attraverso i moduli di grammatica noti agli studenti di tutto il mondo, i quali, dopo anni di rielaborazione di regole e prototipi situazionali, all'arrivo nel paese straniero non hanno il coraggio di aprire bocca per paura di sbagliare e si stupiscono di fronte ad una lingua che ai loro orecchi suona sconosciuta.

Nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, si precisa il concetto di "plurilinguismo" come l'insieme di esperienze e conoscenze linguistiche che formano la competenza comunicativa di un individuo e che costituiscono il repertorio a cui egli potrà attingere a scopi comunicativi. Tale concetto denota la capacità di "*comunicare a un qualche livello, mettendo in gioco tutta la propria strumentazione linguistica, provando espressioni diverse in altre lingue o varietà, sfruttando i fattori paralinguistici (mimica, gesti, espressioni del volto ecc.)*" e comporta un necessario rinnovamento degli obiettivi dell'educazione linguistica, i quali non si tradurranno più nello sviluppo di una padronanza in una determinata lingua, ma nella formazione di un "*repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto*".

La glottodidattica in quanto scienza teorico-pratica mira a risolvere, a trovare soluzioni nel campo dell'insegnamento delle lingue e, alimentandosi di tutte le discipline coinvolte nei concetti di apprendimento e lingua, coinvolge l'intero mondo dei saperi e della natura umana. L'idea di inserire Musica e Teatro all'interno delle discipline linguistiche, di invertire la prassi di insegnamento ponendo libri e quaderni in secondo piano rispetto al corpo ed alla voce, di rendere l'insegnamento più dinamico, pratico e motivante; costituisce la ragione della nostra ricerca.

Ma non basta avere buone idee per risolvere una questione, non basta un programma politico per governare un paese, non basta un progetto per costruire una casa; bisogna prima mettere giù i mattoni per vedere se stanno in equilibrio, bisogna mettere in pratica le proposte per giudicare se sono operative, bisogna tradurre le idee in azioni effettive; quindi, tornando alla dimensione glottodidattica, bisogna trasformare un approccio teorico in un sistema didattico operativo.

Quando ci troviamo di fronte al responsabile didattico di turno, e proponiamo un'esperienza analoga a quelle di cui parleremo nelle prossime pagine, la prima reazione è entusiasmante: congratulazioni, apprezzamenti, interesse e disponibilità, ma non appena si comincia a parlare di ore, spazi, obiettivi e risultati ci si ritrova incastrati in discorsi senza fine e in risposte purtroppo note: bisogna rispettare i programmi ministeriali, non ci sono spazi predisposti per un'attività del genere, non è possibile valutare gli studenti su un progetto simile. Alla fine si conclude proponendo di relegare il tutto ad un'attività pomeridiana, quando gli studenti hanno finalmente la possibilità di dedicarsi ai propri interessi.

Non deve stupire il fatto che teorie scritte quasi quaranta anni fa risultino ancora sovversive, il meccanismo si ripete: si avverte l'esigenza di cambiare ma non si fa nulla per voltare pagina, o altrimenti al primo tentativo se ne giudicano i risultati bloccandone lo sviluppo.

Questo, a nostro avviso, è il nodo della questione. Fino a che l'unità di misura dell'apprendimento sarà il voto in termini di risultato quantificabile, la didattica continuerà a basarsi sui contenuti appresi e quindi sul trasferimento di dati dall'insegnante al discente. Il giorno in cui l'educazione potrà perseguire obiettivi qualitativi invece che quantitativi, allora si potrà finalmente cambiare metodo e non si tratterà più di fornire caselle mentali, tomi e definizioni, bensì metodologie di risoluzione, strategie di apprendimento e lezioni di vita quotidiana. Allora si potrà cominciare a cantare per memorizzare, allora si scoprirà che con le

frazioni si scandisce il tempo in un brano musicale, allora si allenerà l'agilità mentale facendo fare capriole, allora si potrà finalmente parlare di EducAzione.

Un'educazione creativa, dove la creatività è intesa come libertà e disciplina, libertà di fare dei tentativi, di sbagliare e in questo modo di andare avanti e non stare fermi su ciò che ormai è consolidato e sicuro; disciplina per dare un senso al cammino, stabilendo degli obiettivi, riflettendo sui risultati e creando le basi per la formazione di un metodo di studio.

Ciascuno a suo modo, ciascuno con i suoi tempi e utilizzando gli strumenti che più si addicono alla sua modalità, ciascuno all'interno di un gruppo di persone che sta percorrendo lo stesso viaggio, guidati da chi sa condurre la nave, da chi conosce la strada, da chi sa indicare la via: il timoniere, il pedagogo, il regista, il maestro, il direttore d'orchestra.

*Une bonne classe,
ce n'est pas un régiment qui marche au pas,
c'est un orchestre qui travaille la même symphonie."*
(Daniel Pennac, *Chagrin d'école*)

Dopo un rapido excursus diacronico sul concetto di lingua e sulle teorie di insegnamento da cui in questa sede si prendono le distanze, abbiamo presentato in modo sintetico alcuni dei principi sulla base dei quali si è sviluppata la nostra proposta didattica. Il primo passo per l'architettura di un metodo consta, infatti, nello stabilire il quadro teorico di riferimento, la struttura portante sulla quale poggerà l'edificio.

L'approccio didattico che aspiriamo a sostenere e promuovere è il frutto di anni di indagini approfondite in diversi ambiti; principalmente l'arte teatrale, l'educazione musicale e l'apprendimento della lingua. Tali indagini sono state spinte dalla volontà di integrare queste arti nell'educazione, e volte alla raccolta di basi teorico-pratiche alle quali fare riferimento per sostenere l'interesse della ricerca.

Nel campo della didattica delle lingue, un approccio consta non solo di un telaio di nozioni, concetti ed ipotesi ricavate da tutte le discipline considerate utili e inerenti alla causa, ma anche di un significato chiaro e definito di "lingua" così come di "apprendimento". Proprio come avviene in ambito filosofico, in cui per conoscere la linea di pensiero di un filosofo è necessario comprenderne il linguaggio, sapere che cosa intende quando utilizza una determinata parola, sapere che cosa "intende dire" per comprendere che cosa "dice"; allo

stesso modo, in ambito didattico, è importante chiarire che cosa si intende per “lingua” e che cosa si intende per “apprendimento” per poter comprendere un approccio di apprendimento della lingua.

In qualità di studentessa in glottodidattica, mi sono trovata così spesso a tradurre il significato del titolo del mio corso di studi, che ho avuto modo di riflettere a lungo sulla definizione del termine: un termine che contiene in sé tutte le informazioni ma che rimane incomprensibile a chiunque non appartenga alla cerchia dei devoti, provocando reazioni di meraviglia e stupore, lasciandoli incantati dal suono del misterioso nome, “Glottodidattica”.

La parafrasi si sviluppa su diversi livelli a seconda del grado di interesse reale dell’interlocutore e della conoscenza di termini alternativi a quello derivato dal latino “glossa” che significa lingua e che viene suggerito dalla denominazione dello spazio compreso tra le corde vocali noto come “glottide”. Glotto-didattica significa didattica della lingua, dove lingua ha significato generale, comprendendo al suo interno tutte le tipologie e modalità di lingue apprese; significa insegnamento delle lingue, dove la parola insegnamento risulta riduttiva e fuorviante, ma serve a scartare immediatamente i falsi interessati al discorso poiché, a questo punto, la definizione si apre alle spiegazioni più precise. Glottodidattica è il termine con cui si definisce una scienza che si occupa di tutti gli aspetti coinvolti nell’apprendimento (piuttosto che nell’insegnamento) di una lingua, materna, seconda o straniera. E quindi, serve per insegnare? Non solo, serve per migliorare le condizioni in cui avviene l’insegnamento; serve per capire come facilitare l’apprendimento; serve per riflettere sul significato di educazione, e sull’importanza della comunicazione in un mondo politicamente ed economicamente globalizzato, ma culturalmente, ideologicamente e socialmente diviso.

1.2 Teoria linguistica: il concetto di lingua

Il n'y a qu'une langue pour toute l' espèce humaine, et pourtant chaque homme a sa langue, et, entre l'individu et l'espèce il y a les nations et les langues nationales. Leur diversité ne repose pas seulement sur celle des sons, mais aussi sur leur forme intellectuelle qui dépend du niveau d'esprit. Il ne s'agit pas uniquement d'une diversité de sons mais d'une diverse conception du monde. Le vocabulaire de chaque langue exprime le point de vue d'où chaque peuple décrit le monde des choses.
(Delacroix,1924)

Il rapporto tra pensiero e linguaggio è stato oggetto di ampi dibattiti e riflessioni dal punto di vista e linguistico e filosofico. La particolare natura del linguaggio, in quanto strumento e oggetto stesso della discussione, complica la questione. Si parla di lingua attraverso la lingua ed il rapporto tra il pensiero ed il linguaggio è controverso nel momento in cui si tratta di stabilire quale dei due elementi anticipi l'altro determinandone la struttura.

Ci avvicinammo per la prima volta a questa tematica, allorché prendemmo in considerazione lo sviluppo di forme di pensiero e di comportamento differenti conseguente all'apprendimento di una lingua straniera in contesti di immersione.

L'esperienza di apprendimento linguistico, realizzatasi tramite soggiorni prolungati nei paesi in cui le lingue studiate rappresentavano la lingua nazionale, mi aveva permesso di apprezzare la natura profonda delle lingue, tramite le quali ero entrata in contatto con diversi modi di pensare, di agire, di sentire e di essere. Le esperienze di vita all'estero mi avevano permesso di cambiare punto di vista, di adottare nuove prospettive, di comparare tali prospettive e dunque sviluppare uno spirito critico ma tollerante e aperto alla diversità. Parlare diverse lingue significava vivere la stessa scena ma sotto le vesti di un personaggio ogni volta differente, osservare lo stesso paesaggio da una cima diversa e constatare che le vedute ottenute tramite ogni nuova ascesa, non creavano realtà incompatibili, ma si completavano andando a formare un'idea sempre più ampia del mondo e di e vivere in esso.

La relazione tra pensiero e linguaggio cominciò ad interessarmi in modo particolare in quanto, non solo mi rendevo conto della differenza che percepivo nel modo di essere, o nel tono di voce a seconda che parlassi una o l'altra lingua; ma soprattutto perché il passaggio da una

lingua all'altra poteva accadere in maniera inconscia, lasciandomi inebetita quando mi accorgevo di parlare tra me e me in francese o in spagnolo. Fu così che cominciai ad interessarmi al bilinguismo infantile e che dedicai la tesi di ricerca di laurea triennale a tale fenomeno, concentrando l'attenzione sul "code-switching", l'alternanza di codice, nonché il passaggio spontaneo e non controllato da una lingua all'altra.

In tale contesto affrontai l'ipotesi, nota come "Ipotesi di Sapir-Whorf" in base alla quale il linguaggio determina il pensiero (determinismo linguistico) per cui diversi linguaggi formano diverse maniere di pensare (relativismo linguistico). Ora è bene specificare che ci troviamo assolutamente concordi con la metafora della lingua come prisma attraverso il quale vediamo la realtà, e di conseguenza con l'idea di un legame esistente tra forme linguistiche e forme di pensiero, tuttavia ci discostiamo in modo altrettanto categorico dalla concezione deterministica del linguaggio rispetto al pensiero. Secondo tale ipotesi, il linguaggio, determinando la percezione, formerebbe il pensiero e l'esperienza che l'uomo fa del mondo sarebbe determinata dalle parole che possiede per esprimerla. A tale supposizione criticheremo la negligenza di un aspetto che invece risulta cruciale per il nostro approccio teorico, ovvero il carattere non esclusivamente verbale del linguaggio. Il pensiero, dal nostro punto di vista, non è limitato alle categorie linguistiche (come giustificare altrimenti il pensiero pre-linguistico?), non è limitato al carattere mentale ma è anche fisico, corporeo, legato al carattere concreto dell'esperienza umana. Di conseguenza non si può separare la vita biologica ed organica dalla vita razionale. La decodifica delle percezioni non è limitata alle parole che usiamo per descriverle; certamente il linguaggio rappresenta una struttura concettuale che influenza il pensiero, ma è altresì vero che anche il pensiero legato all'esperienza sensoriale e concreta influenza il linguaggio.

Ampliare il concetto di linguaggio risulta imprescindibile per gli obiettivi che ci poniamo di raggiungere. Non è possibile considerare il linguaggio solamente dal punto di vista verbale, come se il pensiero non fosse legato al corpo, al sangue, alle cellule, come se la percezione fosse una categorizzazione della realtà prima ancora che una sensazione visiva, acustica, tattile o olfattiva della stessa. Parliamo di un rapporto di interrelazione, e meglio di noi ne parla la teoria della "doppia codifica" di Paivio (1986), secondo la quale, la mente umana è dotata di un sistema verbale e di un sistema immaginativo, ovvero due sistemi simbolici

separati ma al contempo strettamente connessi. L'esperienza di un suono, di una visione, di una sensazione si può produrre nella mente attraverso un'immagine mentale o attraverso una realizzazione verbale. I due sistemi interagiscono, le informazioni contenute in uno possono chiamare in causa l'altro, un'immagine mentale può far scaturire una descrizione verbale o, viceversa, la citazione verbale di un oggetto può far nascere l'immagine mentale di quest'ultimo. L'attore che, per interpretare un personaggio colpevole di un delitto, richiama alla memoria le sensazioni di un'esperienza il più vicino possibile a tale atto, come può essere l'aver fatto sopprimere un animale, mette in atto proprio questi meccanismi di pensiero che si basano non sulle parole ma su i sensi, sulla memoria del corpo poiché, come diceva il regista francese Lecoq (2000), *“il corpo sa cose che la mente ancora non sa”*.

L'approccio didattico di cui andremo a parlare pone come prerequisito essenziale l'integrazione di tutti i linguaggi che partecipano alla comunicazione, nell'interesse di aprire i canali dell'espressione ed evidenziare, oltre alle differenze idiomatiche, la presenza di elementi in comune. Come diceva Dewey (1949) *“Vi è un legame più che verbale fra le parole comuni, comunità e comunicazione.”*

1.3 Proposta di teoria di apprendimento linguistico

“Un'oncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria, perché è nell'esperienza che una teoria può avere un significato vitale e verificabile” (Dewey, 1949)

Quindici minuti prima delle otto (Viertel vor acht), caffè lungo in tazza grande, un bicchiere di Apfelsaft direttamente dai campi di mele della coinquilina studentessa in fisioterapia; il quotidiano lasciato sotto la porta di casa in Rosebergasse N°1, Der Standard; matita, evidenziatore e vocabolario alla mano: la lezione di tedesco comincia così. Gli articoli di attualità sono forbiti di costruzioni grammaticali interessanti, comincio sfogliando le pagine e leggendo in maniera superficiale gli articoli, facendo affidamento alla comprensione globale del contenuto. Una volta individuato un articolo particolarmente interessante, inizio il lavoro metodico e analitico: sottolineo e memorizzo, ricopio alcune strutture, in particolare quelle che possono tornarmi utili nella stesura dell'elaborato che sto scrivendo per un esame. Terminato di leggere scambio qualche parola con Anna, con la quale condivido il periodico e

il tavolo della cucina, così, commentando i contenuti della giornata descritta dalla stampa, ho modo di rielaborare immediatamente la lezione mattutina.

La giornata prosegue all'università, dove la lingua dei professori ha un suono così pulito e chiaro rispetto all'accento delle coinquiline austriache, che mi pare di comprendere tutto alla perfezione. Il fatto che i corsi siano principalmente moduli di storia dell'arte facilita la comprensione offrendo materiali visivi oltre linguistici; inoltre, i corsi universitari sono spesso organizzati come seminari, in cui si discute, si lavora a gruppi, si studia in maniera attiva l'argomento per arrivare a sviluppare una ricerca personale da consegnare in forma scritta. Bastano i primi tre mesi a Graz per rendere l'idea di una tesina in tedesco sull'organizzazione dello spazio nella pittura contemporanea, qualcosa di concretamente realizzabile. Questione di metodo, di imparare ad apprendere secondo modalità che risultino, oltre che efficaci, stimolanti e coinvolgenti. Nove mesi di vita piacevole e ricca di esperienze contro cinque anni di regole grammaticali mai interiorizzate e mai utilizzate; non si tratta di una formula pubblicitaria ma della pura realtà dei fatti. Tuttavia dietro ogni immagine si cela un segreto, un particolare che la rende meno ideale. Non basta recarsi in un paese straniero per apprendere una lingua; certamente la quantità e la qualità di input che si riceveranno potranno aiutare l'apprendimento, ma a nulla servirà parlare in lingua a un sordo, come inutile sarà il tentativo di mostrare la via da percorrere al cieco.

L'apprendimento è il risultato di una scelta: voler imparare, e tale scelta è composta da tante scelte minori che influiscono a loro modo nel raggiungimento dell'obiettivo. Ci sono persone che pur passando la loro vita in un paese diverso da quello d'origine, rimangono insensibili all'input linguistico e si limitano alla conoscenza del minimo indispensabile per la sopravvivenza; ci sono gruppi etnici che si installano in un paese straniero e riproducono il loro ambiente culturale e sociale nella nuova terra, precludendo ogni necessità di contatto con l'altro. L'esempio contrario è quello di una persona che, desiderando apprendere una lingua, sceglie prima di tutto di partire, e non per una vacanza e nemmeno per un'esperienza di viaggio, ma per entrare in contatto con una cultura. Sceglie quindi di lasciare tutto quello che fa parte della costruzione personale di sé per aprirsi ad altre possibili costruzioni. In secondo luogo sceglie di convivere con persone che appartengono a quella cultura; l'effetto positivo di un anno di studio all'estero perde una buona parte delle sue potenzialità formative nel momento in cui si riduce ad un'esperienza di vita all'estero vissuta come un Erasmus, a

contatto con altri Erasmus, frequentando persone sì straniere, ma facenti parte tutte dello stesso gruppo, gli Erasmus..

La persona che vuole apprendere la lingua, desidera invece entrare in contatto con un ritmo di vita che è proprio di un luogo, di un popolo, di un clima; desidera affrontare le difficoltà iniziali, la solitudine, la scarsa possibilità di comunicare per ragioni di lingua e di relazioni sociali. Quella persona sceglie di mettersi in ascolto per poter cogliere gli strumenti che gli permetteranno di interagire. In terzo luogo la persona che desidera apprendere la lingua cercherà di crearsi delle strategie e a quel punto potrà affidarsi ad uno dei numerosi corsi offerti dalla situazione, oppure potrà sforzarsi di trovare una propria strada, che sia in grado di motivare la continuazione degli studi e che rappresenti un'alternativa stimolante ai noti esercizi compilativi. Imparare una lingua richiede fatica; la disponibilità a fare degli sforzi per ottenere dei risultati dipende sia dall'interesse, sia dalla soddisfazione che si ricava dall'esperienza di fare delle buone scelte, sia dai risultati effettivi che si ottengono tramite l'impegno e la dedizione.

Confrontando le mie esperienze di apprendimento autonomo con i percorsi di insegnamento delle lingue seguiti prima al liceo, poi all'università, mi sono resa conto che l'unica occasione in cui lo studio scolastico della lingua si era rivelato personalmente utile, era relativo alla lingua francese, lingua che appresi grazie ad un soggiorno a Parigi di dieci mesi e che in seguito studiai sui libri. Cominciai a pormi la questione relativa a come rendere lo studio della lingua più efficace, partendo dal presupposto che non a tutti è possibile sfruttare la facilità di spostamento e l'assenza di frontiere politiche per fare un soggiorno all'estero. Presi ad esempio le strategie che avevo sviluppato, presi in considerazione le dinamiche scolastiche, le direttive istituzionali e le possibilità di utilizzo di materiali tecnologici moderni infine considerai gli elementi che ostacolavano l'apprendimento creando difficoltà e insuccessi scolastici o causando la definitiva perdita della motivazione fondamentale per il processo di acquisizione.

Il confronto con studenti di varie età, svogliati e carenti in diverse discipline mi permise di capire che spesso vi era un problema di metodo. I ragazzi che seguivo impartendo lezioni private finivano per sorprendere sé stessi, i genitori e i professori, passando da voti molto negativi ad improvvisi 8 e 9 nei compiti in classe. Una volta raggiunti i primi risultati cominciavano a prenderci gusto e al momento di affrontare l'argomento del giorno avevano

già deciso i passi da fare durante l'ora della lezione. Questi episodi mi fecero capire l'importanza di guidare l'alunno nella scoperta di un metodo di studio, di un modo per risolvere la questione facendo appello alle proprie capacità. La libertà di azione che possedevo nel contesto della lezione privata mi permetteva inoltre di sperimentare tecniche alternative. Giocando a "Macchiavelli"¹ e spiegando che il segreto del gioco stava nell'osservare le proprie carte, capire di quali elementi si necessitava per formare i gruppi di tre o le scale, osservare le carte già in tavola per vedere se c'erano quegli elementi di cui si aveva bisogno e infine trovare il modo per prenderli, ebbi modo di vedere gli effetti di quella stessa strategia risolutiva, applicata in una comprensione del testo. La strategia consisteva infatti nell'osservare le circostanze, considerare le risorse e le difficoltà infine compiere delle scelte operative secondo un piano che ne prevedeva i risultati. I procedimenti logico-mentali, sviluppati ed allenati tramite il gioco, avevano permesso all'allievo di utilizzare le informazioni, presenti nel testo, per rispondere alle domande che verificavano la comprensione. L'esercizio, che solitamente veniva bloccato dalla difficoltà produttiva o dalla comprensione parziale del testo, era diventato accessibile grazie all'uso di una strategia appresa in un altro contesto e non menzionata al momento del compito linguistico.

Si trattava di sviluppare "forme mentis", strategie d'azione che facilitavano la risoluzione del compito e che lo rendevano analogo alla sfida ludica del gioco. Queste riflessioni sulla trasversalità delle competenze e sulla possibilità di utilizzare altri elementi ed altre discipline per accedere alla lingua, mi portarono allo sviluppo della metodologia che presenterò in questa sede.

Nel caso dell'insegnamento della lingua, il problema principale, una volta compresa la necessità di cominciare dall'ascolto e dalla produzione orale nel rispetto del naturale metodo di acquisizione, risiedeva nel capire come sviluppare tali abilità a prescindere dal contatto diretto con la lingua, tramite il viaggio, e come infine risolvere la questione dell'autenticità del compito, ovvero come rendere l'interazione, il dialogo, l'uso della lingua necessario per

¹ Macchievelli è un gioco di carte derivato da un altro gioco di carte noto come Ramino, si gioca con 2 mazzi di 52 carte francesi. Il numero di partecipanti va da 2 a 5, ai partecipanti vengono distribuite 13 carte, scopo del gioco è quello di depositare tutte le carte in tavola. Per posare le carte in tavola si fanno combinazioni che partono da un minimo di tre carte; per fare ciò è possibile modificare anche le combinazioni depositate dagli avversari, senza mai lasciarle incomplete, o aggiungere carte alle composizioni già esistenti. Nel momenti in cui un giocatore non riesce a formare una combinazione deve pescare una carta. Il gioco termina quando un giocatore rimane senza carte in mano.

uno scambio sociale. La soluzione mi fu suggerita ancora una volta dall'esperienza personale, in particolare dalla conoscenza del mondo del teatro. Trovai nella disciplina e nella creatività dello spazio scenico, molte delle sensazioni e delle fatiche psicologiche oltre che fisiche, che avevo conosciuto nelle situazioni di apprendimento all'estero. Lo stesso disorientamento iniziale, il bisogno di eliminare alcune convinzioni per poter accedere a soluzioni alternative, ma soprattutto la possibilità di cominciare ogni volta da zero, di reinventarsi, di essere se stessi pur essendo altro. L'attitudine mentale è fondamentale nell'apprendimento della lingua, così come la disponibilità a mettersi in gioco, il coraggio di tentare anche quando non si sa cosa potrà succedere ed il desiderio di vincere le proprie resistenze per liberarsi dai limiti.

Una didattica integrativa, attiva ed esperienziale, che inserisca l'insegnamento della lingua all'interno del laboratorio teatrale, rappresenta un tentativo per risolvere le questioni psicologiche, attitudinali e motivazionali che ostacolano l'apprendimento, e per sviluppare, grazie alla musica, la capacità di ascolto e la percezione della lingua come sonorità. La teoria di apprendimento a cui si ispira si basa dunque sulla precedenza della pratica rispetto alla teoria; sul bisogno di mantenere uniti gli scopi didattici e le esigenze reali; sul valore attivo dell'allievo nel processo di apprendimento; sull'importanza del gruppo come modello sociale infine sul ruolo cruciale dell'insegnante, il cui compito sarà quello di guidare il viaggio senza svelarne le tappe, ma accompagnando gli alunni nella scoperta delle mete.

Abbiamo preso in considerazione l'alunno, il docente, la lingua ed il contesto, e così tutti gli elementi coinvolti nell'atto didattico: un processo volto allo sviluppo della competenza comunicativa, un viaggio educativo che vede la vita e l'apprendimento come compagni di un lungo cammino, il lifelong learnig, l'apprendimento per la vita.

CAPITOLO 2

Origini di un approccio diversificato: EducAzione

- 2.1 Individuazione delle problematiche generali
- 2.2 Le difficoltà di apprendimento
- 2.3 Ipotesi risolutiva

“Gli insegnamenti si incidono in modo definitivo nel comportamento nella misura in cui sono legati alla nostra vita profonda, ove essi rispondono ai nostri imperiosi bisogni (...) La scuola è tanto più efficiente, quanto più costruisce su quelle basi che sono la carne e il sangue, la mente e la vita delle persone.”
(Freinet, 1971)

Il 25 aprile 1945 il popolo italiano festeggia la liberazione dalla dittatura fascista e la fine della seconda guerra mondiale; il 25 aprile 2013 la scuola italiana festeggia la liberazione dal conservatorismo e la fine della lezione frontale. “Scuola, vecchie aule addio: nuove regole per costruire”, è il titolo dell’articolo di Anna Maria de Luca, (La Repubblica) che inizia con le testuali parole: “ Per la prima volta dal 1975 si mette mano all’architettura interna delle scuole (...)” e che prosegue nella descrizione del futuro spazio educativo. Le scuole diventano “tessuto ambientale per l’apprendimento”, le aule eliminano banchi e cattedre e si trasformano in uno “spazio del fare”. Si aprono finalmente le porte all’innovazione, il “bel

paese”, vittima della sindrome di Dorian Gray², comincia a vedere la propria immagine allo specchio ed improvvisamente si accorge di essere vecchio. Inutili i continui ritocchi di colore, i restauri ed il lifting facciale; sotto alla maschera le ossa si consumano e la struttura portante minaccia di crollare. “Nel 2012 l’Italia tocca il record negativo del tasso di passaggio dalla scuola all’università degli ultimi 30 anni.”; “Italia all’ultimo posto nella UE per la spesa alla cultura”³, l’oracolo parla chiaro, il coro lo rammenda, l’eroe tragico deve compiere scelte propizie per salvare la patria. Dalla Grecia alla democrazia, dalla democrazia all’educazione, proprio come spiegava Dewey (1949), il quale affermava che “Si prepara la democrazia di domani con la democrazia a scuola”. Ebbene, forse le cose cominciano a cambiare.

Nel capitolo precedente abbiamo avuto modo di introdurre alcuni dei principi ed alcune delle ragioni che hanno motivato l’esigenza di riflettere sulle possibilità di cambiamento e di rinnovamento dei sistemi didattici. Nel corso della nostra ricerca abbiamo constatato che, per rendere effettiva la riforma dei metodi didattici, era necessario andare alle radici del sistema agendo, non nel dettaglio, ma nella mentalità da cui tutto il meccanismo si dirama. Il presupposto per l’innovazione metodologica era un capovolgimento della base teorica e una conseguente riconsiderazione di tutti i fattori coinvolti: obiettivi dell’educazione; ruolo dei partecipanti al processo; caratteristiche degli spazi consacrati all’atto didattico; materiali adatti ai nuovi scopi e, soprattutto, valutazione dell’apprendimento. Il ruolo del sistema di valutazione in ambito educativo è pari a quello del sistema giudiziario in ambito politico; un governo che si vuol definire democratico dipende, sì, dal rispetto delle sue leggi, ma soprattutto dalla coerenza di tali leggi con i principi su cui si fonda l’idea di democrazia. Se la giustizia non si occupa di far valere la democraticità delle leggi ed il rispetto delle stesse da parte di tutti qualsiasi parola, scritta a titolo di legge, si spoglia del suo significato. Un approccio didattico che si definisca umanistico-affettivo, nel rispetto dei tratti personali della persona, e della centralità dello studente all’interno del processo educativo, non potrà valutare tale studente sulla base di giudizi quantitativi legati al profitto ottenuto, ai benefici guadagnati e al livello raggiunto. Stando a questo meccanismo, si torna sempre al punto di partenza, si continua a ragionare in termini sconvenienti; le prospettive di modernizzazione vengono stroncate, le lamentele perpetuate, i responsabili didattici accusati, i professori minacciati dai

² cfr. “Il ritratto di Dorian Gray” di Oscar Wilde (1891)

³ Fonti: sito del quotidiano “La Repubblica”(2013)

programmi ministeriali e coloro che tentano nuove strade finiscono per crearsi una propria scuola, di conseguenza privata, di conseguenza accessibile alla minoranza.

Le parole non sono etichette, le persone non sono membri di categorie, la cultura non è una raccolta di stereotipi e frasi fatte, l'apprendimento è un processo che fa parte della vita, educare significa aiutare a crescere. Come si può esaminare la pianta prima che nasca il fiore?

“Ora tu pensa: un pianoforte. I tasti iniziano. I tasti finiscono.

Tu sai che sono 88, su questo nessuno può fregarti. Non sono infiniti, loro.

Tu, sei infinito, e dentro quei tasti, infinita è la musica che puoi fare. Loro sono 88.

Tu sei infinito.

Questo a me piace. Questo lo si può vivere.

Ma se tu/ Ma se io salgo su quella scaletta, e davanti a me/

Ma se io salgo su quella scaletta e davanti a me si srotola una tastiera di milioni di tasti,

milioni e miliardi/ Milioni e miliardi di tasti, che non finiscono mai

e questa è la verità, che non finiscono mai e quella tastiera è infinita/

Se quella tastiera è infinita, allora/ Su quella tastiera non c'è musica che puoi suonare.

Ti sei seduto su un seggiolino sbagliato:

quello è il pianoforte su cui suona Dio.”

(Alessandro Baricco, Novecento)

2.1 Individuazione delle problematiche generali

Abbiamo individuato il contesto in cui si inserisce la nostra riflessione, abbiamo parlato dei presupposti e delle esigenze da cui partire; a questo punto è arrivato il momento di stringere il campo di osservazione e definire gli aspetti specifici della proposta di azione. Cominceremo riassumendo le problematiche generali per poi concentrare la riflessione sulle difficoltà di apprendimento.

Il punto di partenza è l'ordine di acquisizione: stando al concetto di lingua esposto ed alla teoria di apprendimento linguistico discussa, imparare una lingua straniera o seconda non si

discosta dal processo di acquisizione della lingua materna. Pertanto, l'esposizione alle regole grammaticali, alla comprensione e produzione scritta prima che orale non rispetta la sequenza della fasi naturali di apprendimento. In conformità a quanto detto, proponiamo di invertire le dinamiche, delineando un percorso che abbia come primo obiettivo la padronanza della lingua orale, la fluidità espressiva a scapito della correttezza grammaticale. In quest'ottica si predispone una prima fase di esposizione alla lingua: ci si concentrerà sull'ascolto, sull'osservazione e sulla capacità di fare affidamento agli aspetti globali della comunicazione (prosodia, intonazione, circostanze dell'atto comunicativo) allo scopo di accedere all'essenza del messaggio. L'oggetto di studio si discosta in questo modo dal modello astratto e intangibile di codice, per divenire materiale concreto e accessibile a tutti; l'abilità richiesta allo studente non si limita alla lingua ma si apre a tutti gli elementi coinvolti nella comunicazione (gestualità, sonorità, intenzione espressiva) andando a promuovere l'idea di repertorio linguistico, compresa nella definizione di plurilinguismo.

Liberandosi dai limiti imposti dall'artificialità del modello, si riscopre la semplicità della natura, alle cui leggi universali partecipa la vita dell'uomo. Chiamiamo in causa Rousseau (1781) il quale, nel "Saggio sulle origini delle lingue", fa appello al regno della legge naturale come modello e potere funzionante in cui ogni forza si equilibra spontaneamente con le altre. Chiamiamo in causa Freinet (1971) il quale, nell'applicazione del "Metodo naturale", osserva i bambini imparare a leggere leggendo, a scrivere scrivendo proprio come imparano a camminare camminando. Di fronte a questi esempi di rispetto assoluto per i processi spontanei di acquisizione, sentiamo la necessità di afferraci alle circostanze reali ed al contesto in cui vorremo agire: la res pubblica, l'istruzione pubblica. In questa dimensione, l'ideale diviene sinonimo di utopico e il sognatore è costretto a rimettere i piedi per terra; le esigenze, le possibilità, le condizioni non sono neutre, il campo d'azione non è libero, l'itinerario di viaggio si deve adeguare ai mezzi di trasporto disponibili. Il volo è ancora troppo rischioso, si viaggia in treno su vagoni di seconda classe, in un sistema di linee che collega tutto il paese. La natura è, sì, un ordine da rispettare ma questo non significa che non si possa intervenire badando al terreno che si desidera coltivare. "La natura offre i germi che l'educazione deve sviluppare e perfezionare", sosteneva Kant riaffermando lo scopo dell'istruzione. Ciò che le strutture e gli organi offrono in termini di condizioni, l'educazione ha il compito di trasformarli in fini, in obiettivi di sviluppo.

Arriviamo dunque al secondo punto della questione generale: l'orientamento educativo. Nel volume dedicato alla funzione veicolare della lingua straniera in ambito didattico, Coonan (2009) sintetizza la storia dello sviluppo dei metodi e degli approcci per l'insegnamento delle lingue straniere in un quadro molto chiaro che vede due orientamenti principali: l'orientamento sul prodotto e l'orientamento sul processo. La differenza è sostanziale così come le conseguenze metodologiche. Si passa dall'insegnamento, all'apprendimento della lingua; da un ruolo passivo, ad un ruolo attivo dello studente; da un processo deduttivo, ad un processo induttivo delle regole grammaticali; da un uso meccanico e fittizio, ad un uso contestualizzato della lingua legato a scopi comunicativi reali infine da una valutazione legata all'oggetto dell'insegnamento, ad una valutazione legata all'esperienza di apprendimento che privilegia i bisogni di chi apprende e si applica nella formazione di strategie di azione piuttosto che nel completamento dei programmi ministeriali. Su questo secondo modello tracciamo le linee guida del nostro approccio, convinti dell'esigenza di formare persone dotate di spirito critico, capaci di scegliere e di proseguire autonomamente la propria carriera. Persone dotate di un metodo di lavoro, partecipi e interessate nei confronti di un percorso che si adatta all'infinita varietà di individui pur perseguendo un obiettivo di gruppo. Un compromesso tra lo sviluppo libero della personalità e la subordinazione alle esigenze della comunità di cui ognuno è parte indispensabile. La libertà dell'io finisce dove comincia la libertà dell'altro, compito dell'educazione è quello di guidare lo sviluppo individuale all'interno di uno spazio condiviso.

Introduciamo quindi il terzo punto della discussione: l'integrazione. Quando parliamo di integrazione intendiamo ribadire che l'insegnamento della lingua è inscindibile dalla trasmissione di un'attitudine morale ed etica di tolleranza, apertura e disponibilità di confronto verso l'altro. La prima esigenza non è quella di esprimersi, ma quella di capire, l'atteggiamento deve corrispondere a quello di un esploratore che si mette in discussione, piuttosto che di un colonizzatore che vuole imporre il suo modello culturale. Brook (1987) descriveva il rapporto con l'alterità come una danza in cui bisogna lasciarsi condurre per non andare fuori tempo: *“The only way to get close to any people different from your own is to enter into their rhythm »*. Lingua e cultura non rappresentano l'unica coppia inseparabile della questione; l'approccio che definiamo integrativo stabilisce anche la necessità di riunire corpo

sensibile e mente razionale, ambiente sociale e ambiente scolastico, obiettivi personali ed obiettivi comuni.

Prima di tutto percezione fisica e attività intellettuale non sono attività separate; trascurare il valore dell'intelligenza corporea significa ostacolare l'apprendimento. Qualsiasi impulso rimosso si trasforma in una scarica turbolenta priva di significato, che si scatena in reazioni non controllate. "Stai fermo. Non dondolarti sulla sedia. Non giocare con l'astuccio. Lascia stare il tuo compagno. Non battere con la matita sul tavolo"; l'attenzione si perde in tante piccole azioni inutili, l'adolescente perde la naturale carica di energia che lo alimenta sino ad arrivare ad una passività purtroppo comune, per quanto insolita, caratterizzata dal "non ne ho voglia". Coinvolgere gli aspetti sensoriali, il movimento e l'uso degli organi di percezione e stimolazione motoria significa convogliare tale energia a vantaggio dell'esperienza istruttiva. Avremo modo di affrontare questo argomento in più occasioni, per ora ci limitiamo ad accennarlo e passiamo alla seconda frontiera da abbattere, quella che separa la vita dalla scuola, gli interessi reali e gli obiettivi didattici.

Gli scopi educativi devono essere fondati su attività e bisogni intrinseci della persona, lo studente che persegue uno scopo agisce con un significato e non come una macchina. *"Platone ha definito lo schiavo come uno che accetta da un altro gli scopi che determinano la sua condotta. Questa condizione si ha anche là dove non esistono giuridicamente schiavi. La si trova dovunque gli uomini sono occupati in attività che sono, sì, socialmente utili, ma di cui essi non capiscono l'utilità e per cui non provano interesse personale."* Con tali parole Dewey (1949) paragona l'attività disinteressata dello studente alla catena di montaggio in cui l'operaio che lavora sulla parte ignora l'entità del tutto e termina considerando l'isolamento come causa di rigidità ed istituzionalizzazione. La scuola che si separa dalla vita, dalla comunità, dalle famiglie e dalla quotidianità dello studente contrasta i principi di apprendimento che sosteniamo e che la glottodidattica difende da ormai 50 anni.

Parlare di educazione in contesto glottodidattico non significa andare fuori tema, al contrario. La glottodidattica nasce nel tentativo di collegare scienze teoriche e soluzioni pratiche e promuove l'inserimento dell'apprendimento linguistico all'interno di un contesto più ampio di educazione, a cui partecipa ogni forma di conoscenza o sapere. L' "educazione linguistica", coniata da Radice (1971) esprime l'esigenza di creare dei ponti tra materie scolastiche altrimenti isolate, preparando il terreno per il nostro tentativo sperimentale in cui teatro,

musica e lingua si incontrano in uno scenario scolastico, sulla linea di un approccio integrativo.

*Non ha importanza quello che si fa, diceva mio nonno,
purché si cambi qualche cosa da ciò che era prima
in qualcos'altro che porti la nostra impronta.*

*La differenza tra l'uomo che si limita a tosare un prato
e un vero giardiniere sta nel tocco, diceva.*

*Quello che sega il fieno poteva anche non esserci stato, su quel prato;
ma il vero giardiniere vi resterà per tutta una vita.*

(Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*)

2.2 Le difficoltà di apprendimento

Abbiamo già esposto la convinzione secondo la quale la teoria deve seguire la pratica, non precederla, ed essere collegata a questa. Uno studente incapace di leggere in modo “espressivo” e di cogliere il significato di quanto sta leggendo è il risultato di un apprendimento meccanico. La lettura intelligente è ostacolata dal fatto di aver appreso a leggere in modo meccanico. Questa difficoltà è comune presso gli studenti; quando chiedo al ragazzino a cui do ripetizioni di spagnolo, di spiegarmi il senso del paragrafo appena letto, la sua risposta è: “Ma devo rileggerlo, perché quando leggo ad alta voce sono concentrato su quello che devo dire”. Come se le attività fossero separate, come se il collegamento tra il dire e l'intendere, fosse innaturale. Tale discontinuità caratterizza il processo di insegnamento legato al contenuto, e determina l'assenza d'interesse nel compito, in quanto lo priva di senso. È necessario individuare un filo conduttore, un obiettivo generale a cui connettere le attività e gli scopi didattici: la formazione di un metodo di apprendimento personale, il “saper apprendere” di cui si parla all'interno delle abilità della competenza comunicativa. Ogni attività deve essere dotata di significato e il percorso deve essere esplicito; solo così l'alunno potrà capire cosa sta facendo e perché, e questo è essenziale affinché si generi acquisizione. Krashen (1981) distingue l'acquisizione dall'apprendimento sottolineando il carattere

durevole dell'acquisizione, ovvero l'interiorizzazione di quanto imparato da parte del discente.

Un'altra problematica comune è legata all'inefficacia dello studio mnemonico o puramente teorico; esso genera infatti un apprendimento temporaneo e causa un sentimento di frustrazione presso l'alunno, il quale passa il suo tempo ad accumulare nozioni che andranno presto dimenticate. A nulla serve giustificarsi dicendo di avere studiato se non si è in grado di fornirne una prova. Quella che Krashen (1981) chiama "acquisizione" per noi ha il valore di "esperienza" ovvero qualcosa che implichi un cambiamento e che si rifletta in una ristrutturazione del sistema, apportando continuamente novità. Nel suo libro "Il cervello, la macchina della mente", Umiltà (2001) fa una considerazione interessante a proposito di un presupposto specifico del cervello: "L'esperienza modifica la nostra mente proprio perché modifica il nostro cervello". Introduce in questo modo un argomento fondamentale per l'apprendimento: la plasticità. Per plasticità si intende la caratteristica delle funzioni specifiche del cervello che, sebbene predeterminate dal patrimonio genetico, possono modificarsi grazie all'esperienza e all'influenza dell'ambiente. Il funzionamento del cervello, le cui modifiche si traducono in termini di nuovi collegamenti tra neuroni (sinapsi), ci riporta all'importanza di mantenere nessi tra abilità e conoscenze, al fine di costruire una rete di associazioni sulla base della quale si possa muovere una mente agile e intelligente. Contrastiamo dunque ogni tendenza divisionista nell'ambito delle abilità cognitive, così come nel campo delle discipline. L'educazione è un processo globale, la lingua comprende tutto ciò che passa attraverso i sensi, studiarla sulla carta come si studia il latino, significa privarla di vita.

L'emozione partecipa al processo di acquisizione, ne è anzi una chiave di accesso. Sempre più spesso si sente parlare di motivazione in contesto didattico, sempre più riconosciuto è il ruolo dell'attitudine psicologica dello studente. Il termine difficoltà viene affiancato dalla parola "ostacolo" andando a sottolineare l'esistenza di problematiche affettive che impediscono l'apprendimento, in contrasto con la tendenza ad identificare l'insuccesso con la mancanza di capacità. "Non sono capace", "Non sono bravo", sono frasi che escono dalla bocca di studenti rassegnati e rinunciatari, tuttavia la colpa non è loro, ma di quel sistema che punta al risultato piuttosto che alla sperimentazione di un tentativo; di una scuola che assomiglia più a un

tribunale dove si giudica e si danno sentenze, che a un laboratorio dove si fanno le prove e si allena la mente. L'errore viene segnato in rosso, l'alunno già competente viene preso come modello, le risposte vengono marcate come giuste o sbagliate e le opinioni non vengono mai stimolate.

Si parla di uguaglianza ma si promuove l'omologazione, si parla di tolleranza e si accetta solo una forma di espressione, quella richiesta dalle consegne. Un individuo in fase di crescita ha bisogno prima di tutto di sentirsi a proprio agio; ha bisogno di capire che è fondamentale sperimentare per scoprire e quindi imparare; ha bisogno di sbagliare, di conoscere diverse forme di espressione, ha bisogno di capire quale è lo strumento che meglio canalizza i propri pensieri. C'è chi disegna, chi fa fotografie, chi canta, chi suona, chi scrive sui muri, chi balla, chi fa salti mortali; il mondo è pieno di figure professionali che la scuola non considera. Un ragazzino di 14 anni pensa che nella vita vi siano solo due strade, o si è bravi a scuola o si è bravi nello sport, altrimenti si va subito a lavorare. Un ragazzino di 14 anni ha bisogno di riuscire in qualche cosa, di essere bravo in qualche cosa, e l'educazione ha il compito di aiutarlo a trovare una strada per il successo personale, che non significa economico.

Allo stesso tempo, compito della scuola è insegnare a non limitarsi a ciò che si sa fare. Un problema, a mio avviso, diffuso tra gli studenti è l'attitudine rinunciataria; dire "non sono capace" è un limite. Certo, da un signore di 70 anni non si può pretendere che si metta a camminare sulle mani, ma da un giovane sì; l'età della formazione è quella in cui tutto è ancora possibile, l'impressione che invece si ha quando ci si trova di fronte un gruppo di adolescenti è che la loro vita sia già stata segnata, che sia già stabilito quello che fanno o non fanno. Ancora una volta la colpa non è loro. Motivare lo studente è il primo compito dell'educatore, tanto quanto un terreno edificabile è il prerequisito per un ingegnere; senza questa base, qualsiasi accumulazione di materiale non prenderà mai la forma di una costruzione, ma resterà un assemblamento disorganizzato e pericolante. Motivare lo studente significa, prima di tutto eliminare quegli ostacoli che Krashen (1981) riuniva sotto il termine di "filtro affettivo" e quindi incoraggiare il tentativo, stimolare il desiderio di provare proponendo attività significative; significa aumentare la fiducia in sé dello studente e alimentare la fiducia nel gruppo. Il lavoro dell'educatore, così come quello del regista è duplice: da un lato egli deve occuparsi della crescita individuale dell'attore, dall'altro deve assicurare la creazione di un "ensemble" ovvero di un gruppo solido, collaborativo e non competitivo.

Questi fattori sono doppiamente importanti nel contesto dell'apprendimento di una lingua straniera. Parlare in una lingua che non si conosce bene richiede una certa disponibilità a mettersi in gioco, senza il timore di essere giudicati per ciò che si dice e per come lo si dice; una capacità interpretativa e immedesimativa nei confronti di una musica che si conosce appena. Provate a chiedere ad una diplomata in canto lirico, di improvvisare su un brano jazz; improvvisamente gli anni di studio si riveleranno inutili perché non ha imparato a cantare quel tipo di musica.

La scuola dovrebbe insegnare l'elasticità, la capacità di agire in qualsiasi ambito, e non in un determinato repertorio. La scuola non dovrebbe essere limitante, ma al contrario aprire un ventaglio di possibilità ad una persona che si prepara ad affrontare, non una comunità, non una società, non una cultura, bensì il mondo intero. Stanislavskij (1968) diceva ai suoi attori *“Cercate di imparare dalle cose difficili, da quelle che non vi riescono e non da quelle facili, che vengono fuori da sole.”* incitando il superamento dei limiti che risulta imprescindibile all'attore. Tramite gli esercizi di acrobatica si allena tale forma mentis: sconfiggendo la paura e la falsa credenza di non essere capace, l'attore che impara a fare il salto mortale riuscirà a lanciarsi anche oltre le proprie barriere mentali. Tale spinta iniziale che permette di fare il “salto” di qualità è quella che occorre alla persona che deve imparare, non una lingua, ma un accento, un atteggiamento mentale, una maniera di parlare e di gesticolare, in breve, un modo di essere.

Altri fattori complicano il percorso dello studente, alcuni dei quali sono stati accennati in altre occasioni, quali l'attenzione, la concentrazione e la memoria. Queste abilità cognitive risultano essenziali, tuttavia per far sì che compiano la loro funzione, è necessario educarle e dirigerle in maniera di convergere le energie nello scopo didattico.

“La scuola è anche una scuola dello sguardo”, diceva Lecoq (2000) quando spiegava l'importanza di osservare i compagni e trarre insegnamento dal loro modo di agire, nell'ambito dei laboratori teatrali. Spesso lo studente ignora l'utilità di prestare attenzione alle informazioni che vengono fornite costantemente durante le ore di lezione: le spiegazioni dell'insegnante, le interrogazioni e le domande dei compagni, la stesura degli appunti o i momenti di lavoro di gruppo. La causa di tale negligenza è da attribuire alla mancata consapevolezza del ruolo dell'ascolto, dell'osservazione attenta e della riflessione personale sugli argomenti esposti nel corso delle lezioni. Trasmettere strategie di apprendimento

significa anche sviluppare i meccanismi cognitivi che permettono tale processo. Tali facoltà sono comunque collegate ad un ulteriore fattore critico: l'interesse. Un'azione interessata si distingue da un'azione disinteressata per un elemento cruciale: l'impegno. Impegnarsi per il raggiungimento di un obiettivo significa agire in modo sensato per il conseguimento di uno scopo. Spesso si fraintende il concetto di scopo e si considera che l'apprendimento sia di per sé uno scopo e che di conseguenza l'allievo debba assumerlo come tale. Non è così, il giovane ha bisogno di capire ciò che sta facendo e perché gli si chiede di fare cose che risultano inutili e noiose ai suoi occhi immaturi. Consideriamo vantaggioso, svolgere un lavoro di riflessione e discussione affinché l'alunno si renda responsabile del proprio apprendimento. Egli non studierà per il compito in classe e nemmeno per il voto in pagella, ma perché è convinto dell'utilità di ciò che fa, per sé stesso. In questo senso è doveroso accettare che un individuo manchi di interesse nei confronti di certi argomenti o di particolari discipline, invece di pretendere il livellamento delle medie dei voti. Rispettando le caratteristiche personali e le diversità di passioni e predisposizioni, si agisce in conformità ai principi esposti circa gli scopi dell'educazione.

Perché un'attività risulti interessante, è inoltre indispensabile che essa sia collegata ad un fine autentico; l'esercitazione fine a sé stessa richiede molta più disciplina, solo un alunno motivato può ricavare qualche vantaggio da un tale tipo di attività. Tale alunno ha già individuato e interiorizzato lo scopo delle sue azioni; come un'atleta, si dedica ad una preparazione faticosa e ripetitiva ed è disposto a fare anche ciò che non gli crea piacere pur di avvicinarsi all'immagine di sé ideale, alla vittoria della gara finale. Gioie e delusioni sono sentimenti comuni tra i banchi di scuola, nelle aule di università, così come negli spogliatoi degli sportivi; non sempre lo sforzo viene ripagato con il successo, può capitare di perdere, può succedere di trovarsi di fronte ad una giuria ingiusta, si può fallire nella prestazione finale nonostante una preparazione accurata e ripetuta; nulla garantisce al buon lavoratore un riconoscimento per la sua dedizione. Per questo è importante che l'individuo capisca il valore dello sforzo per sé stesso, per la propria esperienza, per la propria crescita personale, per la propria autonomia. Lo studente abituato a fare bene perché i genitori lo richiedono, per accontentare il maestro, o per chiunque altro fuori di sé stesso correrà sempre il rischio di mollare nel momento in cui lo sguardo esterno verrà a mancare. A teatro si insegna a lavorare in modo autonomo, a cercarsi le risposte, a condurre una ricerca personale. Il regista osserva,

guida, conduce l'attore affinché scopra una propria strada di ricerca. Il rapporto non è gerarchico ma di scambio. Il regista scopre attraverso l'attore, l'attore scopre grazie all'aiuto del regista; la tendenza a guardare il maestro in cerca di conferme poco a poco svanisce, il bisogno di sentirsi dire "bravo" o "non bravo" viene sostituito da un pensiero differente, che l'attore esprime a sé stesso: "Oggi ho lavorato bene".

È importante considerare questi fattori nell'ambito dell'insegnamento; soprattutto considerando che si ha a che fare con persone in via di sviluppo, in piena fase di crescita. Tutti ci siamo passati, siamo pertanto consapevoli di quanto una ferita dovuta ad un giudizio negativo o ad un fallimento di prestazione, possa rimanere aperta e sanguinare a distanza di anni. Essere sopravvissuti alle difficoltà ed alle avversità non deve produrre un pensiero giustificazionista, che considera gli errori come parti del gioco. Sicuramente lo sono, ma compito di chi si occupa di educare, è quello di trarre soluzioni migliorative dalla propria esperienza e fare in modo che chi viene dopo, trovi una strada più facilmente percorribile. Questo significa agire con buon senso e non per il profitto, che invece si confonde troppo spesso con l'interesse personale.

L'educatore è una figura di grande responsabilità sociale, per questo mi stupisce il fatto che ancora oggi, tale ruolo venga assegnato sulla base di concorsi, in cui non vengono mai messe in discussione le doti relazionali, empatiche, morali ed etiche della persona. Si valuta, ancora una volta, la conoscenza quantitativa di contenuti specifici e dissociati dalla realtà in cui il futuro insegnante si trova ad agire. Così una ragazza, che ha cinque anni di esperienza di insegnamento all'estero e ha sviluppato una propria metodologia didattica della lingua italiana, possiede un punteggio nettamente inferiore rispetto ad un'altra che non ha mai affrontato una classe di bambini, o adolescenti, ma che conosce il nome vero della musa ispiratrice di Dalí, al mondo nota come Gala, nata invece Elena.

L'esperienza di insegnamento mi ha svelato una situazione diversa da quella che mi aspettavo: le difficoltà di apprendimento legate alla lingua non sono un vero e proprio problema; la questione da risolvere è la quantità di studenti svogliati, intimoriti, privi di fantasia, disinteressati, inascoltati, frustati, socialmente isolati, inibiti e assolutamente poco stimolati, con cui si cerca di stabilire un rapporto di trasmissione e scambio di conoscenze. Si fa fatica, a capire come aiutare qualcuno se non si ha modo di conoscere in che cosa abbia

bisogno di aiuto. Uno studente che non parla viene etichettato come timido e con tale etichetta lo si individuerà sino all'ultimo giorno di scuola. La classe deve essere invece un luogo di trasformazione, di esperienza, che possa modificare la persona permettendole di scoprire sé stessa attraverso i saperi e i rapporti umani.

Qualsiasi approccio, metodo o metodologia si riveleranno inutili nel momento in cui si salti il primo passaggio: la predisposizione di uno studente favorevole al percorso di apprendimento e dunque partecipe al raggiungimento dei fini educativi.

Per quanto riguarda le problematiche propriamente linguistiche, alcuni punti sono già stati evidenziati, altri verranno affrontati successivamente tramite esempi pratici. Introduciamo alcune questioni fondamentali da cui partire per concretizzare l'idea di approccio diversificato che abbiamo sin qui esposto. Oltre all'errata procedura di avvicinamento alla lingua, tramite la lettura e la scrittura, bisogna considerare le modalità con cui vengono affrontate la comprensione e la produzione orale, l'ascolto e la pronuncia. Lo studente di lingua si sente disorientato di fronte ad un idioma sconosciuto, si spaventa immaginando che la comprensione di tale codice sia un obiettivo insormontabile e questo avviene proprio perché egli parte dal presupposto di dover capire. Per entrare in una lingua è necessario predisporre una postura di ascolto e di apertura che permetta di acquisire familiarità con i suoni, con le frequenze, con le curve melodiche della lingua (parleremo di questo relativamente al metodo Tomatis, nel paragrafo 3.3.3). Il processo dovrebbe seguire un percorso che parta dall'ascolto, per poi affrontare la comprensione globale del messaggio, e che proceda progressivamente verso la comprensione analitica.

Per quanto riguarda la produzione orale, la meccanica dell'errore è spesso ostacolante e conduce, in molti casi, all'apprendimento mnemonico separato dall'espressione e dall'intenzionalità comunicativa. Innanzitutto, una buona pronuncia deve essere allenata anche dal punto di vista articolatorio, prendendo in considerazione la lingua di partenza dello studente (lingua madre). In secondo luogo è importante considerare la voce come uno strumento musicale, pertanto predisporre un percorso educativo al fine di conoscerne il funzionamento e di poter sfruttare tutte le sue qualità sonore.

In terzo luogo bisogna sostenere la spontaneità espressiva; lo studente non dovrebbe adeguare il messaggio alle strutture che conosce pur di non cadere in errore, ma dovrebbe permettersi di sbagliare e tentare di esprimersi ricorrendo a tutti gli elementi di cui dispone (gesti, suoni,

elementi presenti nella situazione reale), proprio come avverrebbe in una autentica comunicazione. Lo scopo non è “dire bene” ma “comunicare”. Tale scopo accomuna lo studente di lingua e l’attore; da ciò prende avvio un approccio didattico che unisce il linguaggio teatrale, il linguaggio musicale ed il linguaggio verbale nell’ipotesi di una grammatica comune e nella realizzazione di una migliore educazione.

*“Far teatro vuol dire anzitutto saper comunicare,
far arrivare quello che dici a quelli che stanno davanti.”*

(Dario Fo, *Il mondo secondo Fo*)

2.3 Ipotesi risolutiva

Ripercorrendo le tappe del percorso, abbiamo fatto una piccola escursione diacronica dai tempi delle prime questioni linguistiche italiane ed europee sino ai giorni d’oggi; siamo dunque arrivati a parlare della situazione contemporanea rispettivamente all’insegnamento delle lingue e, più in generale, al concetto di educazione. Abbiamo individuato alcune problematiche legate alle metodologie utilizzate per l’insegnamento, e all’approccio didattico di riferimento. Ci siamo sentiti in dovere di discutere di questioni in ambito politico e sociale al fine di definire alcuni dei compiti specifici dell’ambiente educativo. In questo modo, abbiamo potuto fissare le fondamenta di un approccio didattico differenziato, specificandone i contenuti.

Tracciare un approccio didattico significa stabilire un quadro di riferimento, complessivo e coerente, da cui poter sviluppare una metodologia didattica. Abbiamo pertanto chiarito i principi del nostro approccio, specificando il concetto di lingua e la teoria di apprendimento della lingua a cui ci riportiamo. A quel punto, abbiamo preso in considerazione il contesto in cui ha avuto origine la nostra esigenza risolutiva, descrivendo alcune delle problematiche generali e specifiche legate all’educazione linguistica.

Una volta chiariti tutti questi punti, possiamo finalmente dedicarci al corpo di questa ricerca, ossia alla metodologia didattica sviluppatasi a partire dai principi dell’approccio descritto.

Le ragioni che hanno spinto la ricerca di una soluzione a tali questioni, sono plurime: in primo luogo la volontà di promuovere il plurilinguismo contro la globalizzazione di una lingua

falsamente comune: l'inglese. In secondo luogo, l'interesse di promuovere la ricerca di una grammatica universale dei linguaggi espressivi, nel tentativo di ritrovare la comunità umana e contraddire la categorizzazione razziale, economica e nazionale. In terzo luogo, l'esigenza di ristabilire l'importanza sociale dell'educazione, con particolare interesse per l'insegnamento delle lingue, non solo in quanto materia specifica della scienza glottodidattica, ma in quanto strumento fondamentale affinché la trasmissione, la condivisione e la comunicazione delle esperienze sia possibile. Infine l'intuizione e la sperimentazione di un percorso alternativo di formazione che rispetti il carattere vivo della materia di studio e che coinvolga quelle discipline antiche e moderne, profondamente insite nella natura dell'uomo e dell'universo, che sono la musica ed il teatro.

CAPITOLO 3

Una grammatica comune

3.1 La metodologia didattica

3.2 Insegnare attraverso cose tangibili, udibili, sensibili al tatto o al gusto

3.3 Teorie di riferimento

*“Prima di scoprire di avere un corpo, pensavo
troppo e mi ingarbugliavo in pensieri senza
capo ne coda, ed è stato il fortunato incontro
con il teatro che mi ha fatto scoprire di avere
uno strumento, una storia, un mondo,
un’antenna, uno spazio infinito di possibilità,
racchiuse dentro a quella scatola
ricoperta di pelle.*

*Come è bello! Ora che ci penso,
ripercorrendo il viaggio di scoperta dei sensi
che ho tracciato fino ad ora; mi rendo conto
che negli ultimi tre anni, ho scritto poco, ma
ho toccato, mosso, sentito, scoperto, visitato,
usato ogni parte del mio corpo.*

*E questo magnifico strumento mi ha permesso
di non perdermi nelle infinite combinazioni e
possibilità che la mente crea, ma invece di
partire e tornare sempre al concreto,
cominciando da ciò che è presente: un corpo
nello spazio. E scoprire ogni singola
articolazione, e scoprire che ha una memoria,
che ha una propria maniera di pensare, ed
immergersi nell’apprendimento di questo*

linguaggio universale, perché per metterci in comunicazione con l'altro, bisogna partire da ciò che si ha in comune e non da ciò che ci distingue.”

(Diario, Dicembre 2012)

Tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare. “Brava, hai scoperto l’Africa” direbbe Evan, uno degli allievi della classe di italiano per stranieri. Eppure le cose banali smettono di esserlo proprio nel momento in cui ci si trova di fronte ad esse e finalmente si capisce il loro significato. Tra teoria e pratica c'è di mezzo il mare e la glottodidattica in quanto scienza che si occupa di risolvere problemi pratici esige che si sappia nuotare prima di attraversare acque sconosciute. Tuttavia, dalle arti si apprende che non è il manuale ciò che rende abile il marinaio durante la tempesta ma la sua esperienza, l'istinto che egli sviluppa con gli anni, la conoscenza che risulta difficile da spiegare, quello che gli inglesi chiamano: “know how”.

Con una valigia di libri, riflessioni, studi, opinioni e progetti; con un diario di bordo da riempire di annotazioni; con un'idea precisa della rotta da prendere ed un studio approfondito sul metodo per condurre la nave; sono partita per una traversata in acque straniere alla ricerca di un terreno su cui piantare la mia bandiera. Una bandiera che non ha colore, per una società plurilingue e multiculturale. Una società da formare, una o più lingue da insegnare, ma soprattutto un approccio diverso di educazione che non mira a spiegare cosa c'è oltre la linea del mare, ma si sforza di insegnare a nuotare.

Le mie esperienze di viaggio, di apprendimento e di insegnamento mi hanno insegnato molto e mi hanno permesso di apprezzare il significato profondo delle parole con cui, un tempo, il popolo forgiava perle di saggezza lasciando ai posteri, gioielli quali “ Tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare.”

3.1 La metodologia didattica

In linguaggio metaforico introduco la ricerca tramite la quale si vuole comprovare, traducendole in strategie e tecniche operative, la validità delle tesi esposte finora. Si potrebbe reclamare che non è consono utilizzare metafore in ambito scientifico e sperimentale, tuttavia ribatteremo affermando che sull'analogia si basa la logica del percorso fatto per arrivare sino

qui, l'analogia che esiste tra segno e significato, tra pensiero e linguaggio. Altresì, la metafora è parte costituente dell'idea su cui si basa l'associazione tra linguaggio verbale, teatrale e musicale e rappresenta quel meccanismo di comprensione dello sconosciuto tramite il conosciuto, attraverso il quale si genera conoscenza.

Le metodologie didattiche utilizzate poggiano su tale organizzazione della realtà, sull'associazione di idee, di strategie, di regole e di forme, appartenenti a campi diversi.

Per evitare di essere immediatamente discredita, vorrei specificare che non fu un giullare ad ispirare tale connessione, bensì una coppia di neuroscienziati, Lakoff e Johnson (1998), i quali coniarono il termine di "metafora concettuale" per spiegare come la metafora sia una forma di pensiero, un modo di concettualizzare, di categorizzare e di definire la realtà ovvero, uno schema interpretativo della stessa. Attraverso la metafora è possibile spiegare un concetto nei termini di un altro, ed è grazie a questo processo che l'astratto diviene accessibile attraverso il concreto, la mente diviene accessibile attraverso il corpo. Attraverso concetti incarnati, fondati sull'esperienza percettiva e motoria, la mente è in grado di elaborare concetti astratti e trasportare la logica elementare del mondo concreto nel mondo astratto. Attraverso le leggi del movimento e del suono, attraverso l'esperienza dei sensi possiamo accedere alle leggi della lingua, attraverso il teatro e la musica possiamo insegnare la lingua. La metafora è una forma di pensiero, ed utilizzandola per rendere esplicite le soluzioni didattiche che andremo a trattare, non ci discostiamo dalla teoria linguistica da cui prendono vita, per la quale la lingua non è un codice ma una maniera di pensare, di agire e di essere.

Nella metodologia che andiamo a presentare la teoria si ottiene tramite la pratica, la creatività si definisce come libertà e disciplina, il sapere come arte oltre che scienza ed anche il linguaggio che verrà utilizzato sarà il frutto di questa associazione. L'approccio si fonda infatti sull'esistenza di elementi in comune, trattarlo in forma categorica e spiegarlo, separando ciò che si mette in pratica dalle teorie su cui si sviluppano i principi d'azione, significherebbe ostacolare il raggiungimento degli obiettivi, significherebbe contrastare le strategie adottate per raggiungerli, significherebbe opporsi alle proposte didattiche di cui andremo a parlare e la cui validità vorremo dimostrare.

3.2 Insegnare attraverso cose tangibili, udibili, sensibili al tatto o al gusto.

Dire linguaggio vuol dire suono, vuol dire lingua, bocca, orecchio, vuol dire voce, vuol dire vita. La tendenza generale è quella di dimenticare che dietro alla parola non c'è un concetto, ma un soffio, un respiro, un'intenzione espressiva che trasforma l'aria in suono, un movimento muscolare che coinvolge tutto l'organismo, fino a comprimere lo spazio acustico e far risuonare lo strumento vocale in modo articolato.

La teoria diffusa ignora il fatto che la lingua sia, prima di tutto, gesto e suono; essa fonda la didattica sul codice invitando a possederne il manuale, compiendo una netta separazione tra l'organismo che genera il linguaggio e la mente che lo organizza in un sistema di regole. Questo comporta diverse complicazioni legate all'infinita varietà dei codici esistenti e delle convenzioni culturali insite in essi; inoltre genera un processo di apprendimento contrario a quello naturale, che lega l'ignoto a ciò che è noto per analogia o differenza, presentando invece la lingua da apprendere come un oggetto estraneo all'organismo, fondato su logiche mentali da acquisire razionalmente.

In questo modo vengono esclusi gli elementi comuni alle lingue ed agli essere umani: il corpo e la voce; così come l'esigenza espressiva da cui sono nate, l'intenzione comunicativa su cui si sono progressivamente modellate fino a divenire codici.

La lingua è corpo, non solo perché è il risultato di meccanismi fisici, ma anche perché la sua struttura astratta deriva dal rapporto concreto di un corpo vivente in uno spazio reale. Nella sua composizione sono presenti, attraverso metafore concettuali, le relazioni che l'essere umano stabilisce con il mondo che lo circonda: il tempo, lo spazio, il suono, la forma, il colore, la relazione con l'altro.

“ Why do we look up to those we respect, stoop to the level of those we disdain and think warmly about those we love? Why do we hide dirty secrets or wash our hands of worries? Why do we ponder weighty subjects and feel a load lift after we have made a decision? Why do we look back on the past and forward to the future? “(Siri Carpenter, Body of thought)

3.2.1 Musica e lingua

“La musica è arte e scienza allo stesso tempo.

*Perciò, allo stesso tempo, deve essere colta
emozionalmente e compresa intellettualmente;
e anche per la musica, come per ogni arte o
scienza, non esistono scorciatoie che facciano
progredire nella conoscenza.*

*L'amatore che si diletta ascoltando musica
senza capirne il linguaggio è come il turista
che passa le vacanze all'estero e si accontenta
di godersi il paesaggio, i gesti degli abitanti, il
suono delle loro voci, senza capire neppure
una parola di ciò che essi dicono.*

*Egli sente, ma non è in grado di
comprendere.”*

(Károlyi, 1965)

Musica e lingua si spiegano, una nei termini dell'altra; in ambito linguistico si parla di intonazione, di ritmo d'eloquio, di battute e di accenti, così come, per spiegare gli elementi strutturali della composizione sonora, si fa riferimento alle categorie del discorso. La nota viene paragonata al fonema, l'accordo alla parola, la cadenza alla punteggiatura. L'unione di uno o più motivi che termina con una cadenza si chiama frase, ed un periodo musicale, formato generalmente da otto battute, si definisce pensiero; esso può inoltre essere allungato o accorciato tramite omissione o aggiunta di battute esattamente come nel discorso è possibile elidere o aggiungere. Una cadenza che termina su un tempo forte, si chiama maschile, mentre una che termina su un tempo debole è detta femminile. Maggiore e minore, in termini di tonalità, sono veicoli di stati d'animo differente, e tra musicisti ci si accorda per un brano in maggiore quando si desidera ravvivare l'atmosfera. La vicinanza tra i linguaggi musicale e verbale si manifesta non solo su una linea metalinguistica, ma anche su molti altri aspetti strutturali. Non è nostra intenzione riportare i numerosi studi che sono stati fatti a riguardo, ci limiteremo ad esporne alcuni punti e rimandiamo alla bibliografia per maggiori approfondimenti.

Innanzitutto, qualsiasi essere umano è dotato di abilità predisposte per la musica così come per il linguaggio; si parla di innatismo in entrambi i casi. Schenker (1935) ne è il teorico in ambito musicale, Chomsky (1989) in quello linguistico.

In secondo luogo, si tratta di sistemi combinatori caratterizzati da una qualità specifica: la ricorsività. Partendo da un numero finito di elementi acustici, entrambi i linguaggi costituiscono frasi che a loro volta possono essere combinate in atti linguistici o musicali più complessi, in un numero infinito di possibilità combinatorie.

Alcuni studi di neuro-psicologi hanno dimostrato che l'area di Broca è responsabile sia della conoscenza tonale che della sintassi linguistica, ovvero della capacità di riconoscere un disaccordo armonico o altrimenti un'incongruenza grammaticale che come si suole dire "non suona bene". Studi antropologici hanno invece sottolineato la comune presenza di confini stilistici, geografici e sociali in quelli che oltre che mezzi espressivi, si definiscono prodotti culturali. Tuttavia, ciò che a noi preme sottolineare, non è tanto la concreta analogia tra musica e lingua, quanto la ragione per la quale siamo convinti che l'educazione musicale possa favorire l'apprendimento linguistico in termini di trasferimento delle strategie cognitive e delle conoscenze acquisite, di sviluppo di un orecchio sensibile alle differenze tonali, ritmiche e compositive e, in generale, di riavvicinamento alla natura primariamente sonora della lingua.

In questo senso promuoviamo una metodologia che privilegi la retorica [da *téchne* (arte), del dire (*rhethorike*, derivato der. del v. di orig. ed estensione indeur. *éirein* (dire, dichiarare)], rispetto alla grammatica [da *téchne*, (arte) dello scritto (*grámma*)].

Abbiamo già parlato della natura prosodica della comunicazione tra madre e figlio, grazie alla quale il bambino sviluppa il linguaggio; abbiamo anche già accennato al carattere melodico e ritmico della lingua parlata; insistiamo dunque sulla necessità di ridare sonorità alla lingua affinché essa possa venire appresa. Facendo riferimento al metodo Tomatis (1963, 1991, 1993), vedremo l'importanza di svolgere un fase di sintonizzazione sulle caratteristiche sonore della lingua studiata, in quanto la possibilità di riprodurre correttamente dei suoni dipende dalla capacità di riconoscerli. La trasmissione delle onde sonore, sia da un punto di vista ricettivo, che produttivo, ha inoltre delle conseguenze sull'atteggiamento, sulla postura, sull'immagine del corpo; è risaputo infatti che l'orecchio non solo è responsabile della

funzione uditiva, ma anche della gestione e coordinazione del movimento tramite l'organo dell'equilibrio, il vestibolo.

Abbiamo la fortuna di possedere un organismo perfettamente organizzato in cui ogni parte è collegata al tutto tuttavia, per qualche strano motivo, ci ostiniamo nel voler segmentare, dividere e separare le attività, credendo di facilitarne l'accesso.

Il nostro approccio si discosta da tale abitudine, nella convinzione che attraverso il ritmo si possa facilitare la comprensione degli accenti, che nell'imitazione di una lingua a livello di sonorità, si possa entrare nella melodia che la caratterizza e quindi conoscerne il motivo essenziale.

Ad ogni modo, questo non è l'unico motivo per cui consideriamo l'educazione musicale fondamentale per lo sviluppo della competenza linguistica. Non si può parlare di ritmo senza parlare di movimento. Suono e gesto sono parte della stessa realtà. La formazione dell'attore è necessariamente legata all'educazione musicale, per questo un approccio didattico che inserisca il teatro nell'insegnamento della lingua coinvolge, allo stesso tempo, anche la musica. Il suono è il risultato di un movimento e dal movimento delle cose del mondo è possibile risalire al ritmo che le anima; ogni cosa dotata di vita possiede una musica interna, si muove secondo un ritmo ed è in grado di sintonizzarsi sui ritmi altrui.

Questa è un'altra ragione essenziale dell'inserimento della musica nel campo della didattica. Fare musica è un'occupazione di gruppo che si basa sulla sintonizzazione di diversi strumenti su una pulsazione comune.

« *Chaque élève joue de son instrument, ce n'est pas la peine d'aller contre. Le délicat, c'est de bien connaître nos musiciens et de trouver l'harmonie.* », scrive Pennac nel libro « *Chagrin d'école* », parlando della sua esperienza di professore.

La comunicazione nasce a partire dal bisogno di interagire con gli altri, di condividere le proprie esperienze e confrontarsi con quelle altrui, al fine di sviluppare la propria identità. La gestione dei rapporti umani all'interno di una società, è materia complessa, soprattutto in situazioni in cui gli individui non sono legati da un interesse comune.

Secondo l'archeologo Mithen (2005), le società in cui sono presenti forme di celebrazione collettiva sono quelle che si dimostrano più propense alla cooperazione. Egli collega questo

fenomeno alla facoltà cognitiva che distingue l'essere umano dagli altri esseri viventi: la "Teoria della mente". Tale facoltà permette di concepire che i pensieri, i desideri e le credenze altrui possano differire dai propri, ciò significa che l'uomo è in grado di riflettere sulla propria mente e su quella di chi lo circonda. Mi è sembrato opportuno fare questa premessa per evidenziare la distanza che separa la società moderna dalla società arcaica, in cui la vita umana dipendeva molto dal ritmo della comunità, la quale, a sua volta, si adeguava allo scandire del cosmo. Prendiamo come punto di riferimento il tempo arcaico non in quanto modello sociale o concettuale da ripristinare, quanto per ricollegarci al forte senso di collettività da cui nascevano quelle forme espressive musicali, teatrali e corali, divenute parte integrante delle relative culture.

La funzione del cerchio, dell'assemblea, del coro, è quella di: orientare l'individuo, sostenere l'iniziativa e annunciare il pericolo quando il singolo viene accecato dalle ambizioni, da volontà egoistiche o dall'istinto. La comunità è il senso di appartenenza, il bisogno di condivisione innato all'uomo. Sembra opportuno riporre un ordine, ricostruire uno spazio in cui avvenga tale partecipazione. Gli spazi virtuali che caratterizzano il mondo moderno non possono in nessun modo sostituire il fenomeno che si produce grazie al contatto umano, grazie all'incontro di forze che, ad un certo momento, convergono tutte verso lo stesso punto trasformandosi in un'unica esperienza di vita.

Nel magnifico viaggio nel tempo raccontato nel testo di Mithen (2005), "Il canto degli antenati", l'autore parla di "senso di noità" in riferimento alla musica come forma di interazione in cui diversi individui, con stati emozionali diversi, intraprendono un'attività di gruppo e giungono a raggiungere il consenso e la cooperazione generale tramite una diminuzione del forte senso del sé. Il senso di "noità" è proprio la condizione che si sperimenta nel momento in cui ci si trova nella medesima situazione e di fronte agli stessi problemi. Essere in collegamento con il gruppo significa armonizzare i propri stati individuali in favore di uno stato collettivo. L'immagine del coro, in cui voci diverse si incontrano e formano un insieme armonioso, è il modello a cui ci si può ispirare nel tentativo di guidare un gruppo di persone, che, pur conservando una linea melodica personale, partecipino e collaborino per la realizzazione di un'armonia collettiva: la classe.

3.2.2 Teatro e lingua

L'uomo è più di quanto lo possa caratterizzare la propria cultura. Le esperienze culturali sono soltanto abiti a cui una forza sconosciuta dà un corpo. Ogni diversa cultura esprime una diversa pagina dell'atlante interiore, ma la verità umana completa è globale, e il teatro è il luogo in cui il puzzle si può ricomporre.
(Brook, 1987)

Ci troviamo su una spiaggia al calar della sera, l'aria odorante riscaldata dalle braci su cui cuociono le sardine. Rincon de la Victoria, una trentina di km da Malaga. Tra le barche dei pescatori un gruppo di persone di diversa nazionalità riflette e si confronta sul quesito proposto dal regista: Che cosa vuol dire fare l'attore? Da dove viene il bisogno del palcoscenico? Quale esigenza vi ha portato qui e vi spinge a recarvi in una sala teatrale, all'interno di un cerchio, di fronte ad altre persone che vi guardano?

Era giugno, era il 2011; non avevo ancora scoperto il motivo principale che portava me, come tanti, dentro quello spazio magico; quel bisogno primordiale che inizialmente, anche se non sempre, viene assecondato dalla madre; quel bisogno che non si soddisfa mai e che si alimenta in continuazione; quel bisogno di comunicare che, prima ancora, è il bisogno di essere ascoltati.

In quei giorni d'estate sulla costa spagnola vivevo una sensazione che avevo già conosciuto durante altri seminari in cui il lavoro teatrale si affiancava alla convivenza residenziale. Una sensazione di benessere, di pienezza, di totale presenza in quello che stavo vivendo. Non pensavo al passato, non pensavo al domani, non pensavo, stavo, semplicemente, nell'attimo di vita in cui mi trovavo. Un'impressione piacevole di trovarsi nel posto giusto al momento giusto, parte di un microcosmo dotato di senso.

Brook (1968) diceva che per il teatro sono sufficienti due persone, una che attraversa uno spazio vuoto ed un'altra che la osserva; ora mi rendo conto che all'epoca, avevo capito il senso dell'attraversamento di quello spazio, ma non mi era ancora chiaro il ruolo fondamentale dell'osservatore esterno, dell'altro da sé, del confronto, dell'ascolto.

“Guardami mamma, guarda cosa so fare”; “Padre mi ascolti, ho peccato”; “Ti chiamo appena arrivo a casa e ti racconto tutto.”; “Ma insomma, mi sembra di parlare ai muri!”.

L'essere umano ha essenzialmente bisogno dell'altro, Marx (1993) diceva che *“l'uomo è nel senso più letterale zòon politikòn, non soltanto un animale sociale, ma un animale che solamente nella società può isolarsi”*. Il bisogno di essere visti, ascoltati, amati, collegati ad un gruppo è una realtà umana da cui non si può prescindere, il mondo occidentale ha sviluppato una cultura che tende sempre di più all'isolamento, offrendo surrogati di spazi sociali tramite la rete virtuale, causando un generale senso di spaesamento e non appartenenza, che si riflette nell'incertezza individuale, nell'insicurezza e nell'incapacità a vivere nel gruppo.

La prima ragione alla base dell'inserimento del teatro in ambito didattico, è la sua funzione educativa. A teatro si apprende a non giudicare, per non essere giudicati, a rispettare le esigenze degli altri, i tempi diversi di apprendimento, e a trarne ricchezza. A teatro si impara il valore della diversità, il vantaggio di lavorare in gruppo perché osservando gli altri si può trarre insegnamento e l'esempio altrui è sempre fonte di ispirazione e motivazione. Non c'è metodo per l'attore, ognuno percorre la strada che preferisce, al ritmo che preferisce, pur condividendo lo spazio di lavoro e le difficoltà del cammino. A teatro si cerca la libertà attraverso la disciplina. Sul palcoscenico esiste un mondo parallelo in cui tutto è permesso e tutto è possibile, solo se tutti collaborano per farlo funzionare. Un gruppo teatrale può dirsi tale nel momento in cui, se cade un fazzoletto in scena durante la rappresentazione, tutti sanno chi andrà a raccoglierlo; la fiducia nel gruppo, la responsabilità del singolo sono parole chiave in ambito teatrale. Il teatro è una scuola di vita, non una finzione della vita; quelli che non capiscono questo concetto sono coloro che, dopo una prima lezione di esercizi di acrobatica o di esercizi di concentrazione e coordinazione, si recano dal maestro e domandando *“Quand'è che recitiamo?”*. Quelle persone solitamente finiscono per abbandonare il teatro, in cerca di quella finzione che viene propagandata dalla televisione, e spacciata per *“reality show”* sulla scia del *“Grande Fratello”*. A quelle persone suggeriamo di leggere *“1984”* di Orwell, per sapere la verità della finzione.

“Per me fare l'attore significa andare oltre se stessi, superare i propri limiti, osare. Ho sempre paragonato il laboratorio teatrale al viaggio, la mia esperienza di vita mi ha portata a trovare nel teatro un'alternativa al viaggio, inteso come inizio di una vita nuova in un posto dove nessuno ti conosce, dove nessuna strada ti fa tornare in mente un ricordo. In quei

casi ti trovi di fronte ad una pagina bianca, puoi essere ciò che vuoi, puoi sperimentare lati di te che non conoscevi, o che non eri abituato a tirare fuori. Così, solo per provare; puoi essere te stesso cambiando tutto di te. Allo stesso modo fare l'attore permette di sperimentare la propria personalità in zone caratteriali che altrimenti vengono escluse per non rovinare la propria immagine. Il bello è che spesso ci si fanno delle immagini sbagliate o magari semplicemente limitate, o ancora ci si dimentica di farle evolvere con il tempo e con l'esperienza. Spesso le persone si aggrappano a ciò che conoscono bene di sé stesse: le paure, le abitudini, i limiti; e temono di uscire da questi schemi sicuri, negandosi la possibilità di superare tali barriere.

È la paura, che ci impedisce di comportarci spontaneamente come i bambini. Troppo preoccupati di specchiarci nella società, ci auto limitiamo, ci precludiamo le infinite possibilità che abbiamo, di esprimerci e di scoprirci. Fare l'attore significa riprendersi la libertà di scoprire sé stessi, di mettersi in gioco in continuazione, significa accettare tutto ciò che è interessante e vero in quanto umano: la gioia ma anche la tristezza, la felicità e la malinconia, il sorriso ed il pianto. Rivivere queste emozioni senza giudicarle negativamente, bensì sentirsele addosso e goderselo perché capaci di scuotere il corpo e l'animo e di farci sentire vivi. Imparare a riconoscere le sensazioni attraverso le reazioni del corpo e a provarle tramite il ricordo o la reazione ad un impulso proveniente dall'esterno; riprodurre ciò che con cura si è osservato nei minimi dettagli; imitare per capire l'essenza delle cose. In fondo è ciò che facciamo sin dalla nascita, quando attraverso plurimi modelli di riferimento, impariamo come ci si deve comportare, quando ascoltando la voce ed interpretando le situazioni, impariamo a parlare.

Fare laboratorio teatrale significa violentarsi, andare contro le proprie barriere difensive, disarmarsi, prendere il rischio di perdere il controllo.

Mi è capitato, una volta nella vita, di saltare da una roccia alta più o meno 12 metri che si gettava nel mare. Guardando sotto lo strapiombo, si vedevano le sporgenze della roccia, e ci si immaginava la possibilità di saltare troppo vicino al bordo andando a sbatterci contro. Avevo deciso di farlo, ma una volta sul bordo, pronta a prendere la rincorsa, la mia volontà non era più così autorevole. Sentivo una sensazione dentro che mi impediva di muovere le gambe, dentro la mia testa mi dicevo adesso vado, adesso vado, adesso vado, ma non riuscivo a comandarmi di farlo, le mie difese mi tenevano lontana dallo strapiombo. Poi ad un certo punto qualcosa è scattato, è difficile dire cosa succeda in quell'istante, qualcosa dentro vince

la paura, il desiderio di lanciarsi, di lasciarsi andare, di eliminare e sradicare il timore e buttarsi con sicurezza.

La difficoltà sta proprio nel fatto che in quelle occasioni non basta vincere la paura iniziale, bisogna superarla. Ed è questo che accade in scena, improvvisando o interpretando un personaggio; bisogna superare se stessi, andare oltre il timore, per permettere alla creatività di uscire e di trasformare un'emozione, un 'idea, un movimento, in un segno spaziale offrendo a chi osserva, la traccia sui cui ricamare il significato”

(Diario, Agosto 2011)

*“Le plus difficile dans l'apprentissage des langues
ce n'est pas d'apprendre mais d'oser se lancer.”*

(Tomatis, 1991)

3.3 Teorie di riferimento

Prima di affrontare il nucleo della questione, nonché le sperimentazioni dell'approccio integrativo sin qui esposto, è importante introdurre alcune delle teorie metodologiche alle quali abbiamo fatto riferimento nella fase di elaborazione delle tecniche operative.

Attraverso il concetto di plurilinguismo sostenuto dalla politica linguistica europea, si è promossa la ricchezza della diversità, partendo dalla costruzione di uno spazio comune, aperto e tollerante.

Con il concetto di educazione si è discusso il carattere democratico, etico e sociale del compito formativo nello sviluppo dell'individuo e delle capacità personali, all'interno e in funzione della società di cui è membro.

Nella definizione del concetto di lingua se ne è sottolineata la qualità di strumento privilegiato per la partecipazione di esperienze e la formazione della cultura. La ricerca glottodidattica che stiamo esponendo si fonda sul desiderio di abbattere i confini culturali, di distruggere le barriere concettuali e di cancellare le frontiere conseguenti alla divisione di elementi nati per

essere complementari: il corpo e la mente. “Il confine tra processi percettivi, cognitivi e motori” si legge in Rizzolatti e Sinigaglia (2006) “risulta artificioso”; proprio come risultava artificiale la lingua trecentesca della questione italiana. Il volume “So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni a specchio” si apre con una premessa che non esige ulteriori spiegazioni:

“ Qualche tempo fa Peter Brook ha dichiarato in un’intervista che con la scoperta dei neuroni specchio le neuroscienze avevano cominciato a capire quello che il teatro sapeva da sempre. Per il grande drammaturgo e regista britannico il lavoro dell’attore sarebbe vano se egli non potesse condividere, al di là di ogni barriera linguistica o culturale, i suoni e i movimenti del proprio corpo con gli spettatori, rendendoli parte di un evento che loro stessi debbono contribuire a creare. Su questa immediata condivisione il teatro avrebbe costruito la propria realtà e la propria giustificazione, ed è a essa che i neuroni specchio, con la loro capacità di attivarsi sia quando si compie un’azione in prima persona sia quando la si osserva compiere da altri, verrebbero a dare base biologica.”

Rizzolatti e Sinigaglia (2006) introducono con tali parole la storia della scoperta dei neuroni specchio e la conseguente presa di coscienza del ruolo del sistema motorio nel funzionamento del cervello. Gli autori parlano di un cervello che, agendo, comprende e di una comprensione pre-linguistica e pre-concettuale che si riflette nell’attività di questi neuroni. Essi permettono di collegare i movimenti osservati ai propri movimenti e quindi di riconoscerne il significato. In termini più semplici, l’osservazione di un’azione qualsiasi, provoca una risposta cognitiva pari a quella che si avrebbe se si compisse tale azione. Grazie all’attività dei neuroni specchio, siamo in grado di riconoscere le intenzioni, le motivazioni che spingono gli atti altrui basandoci esclusivamente sulle esperienze motorie. Essi agiscono non solo a livello motorio, bensì anche a livello emotivo: generando un’immediata condivisione delle emozioni altrui. La tristezza dell’amico attiva le stesse aree della corteccia cerebrale che verrebbero coinvolte dalla stessa emozione vissuta in prima persona. Il meccanismo di funzionamento dei neuroni a specchio è la spiegazione dei comportamenti sociali, ovvero di ogni esperienza intersoggettiva, proprio come del rapporto di condivisione che si crea tra attore e spett-attore.

Senza cadere in contraddizione con quanto affermato fino ad ora, ci permettiamo di suddividere per tematiche i principi metodologici da cui il nostro approccio ha appreso ispirazione, premettendo la natura interattiva delle facoltà che andremo ad analizzare e che per comodità esplicative abbiamo deciso di separare nella corrente maniera: il sistema concettuale, l'imitazione come forma conoscitiva, il ruolo dell'ascolto per l'apprendimento e le caratteristiche di un metodo di insegnamento integrativo che coinvolge gesto, suono e parola.

3.3.1 Le metafore concettuali

Le metafore che collegano corpo e mente rispecchiano un fenomeno peculiare del nostro modo di pensare: la mente utilizza il corpo per dare senso ai concetti astratti; la metafora è una strategia espressiva finalizzata alla comprensione di un dominio mentale (astratto) nei termini di un altro dominio (concreto) tramite corrispondenze concettuali.

Attraverso concetti incarnati, fondati sull'esperienza percettiva e motoria, la mente è in grado di elaborare concetti astratti e trasportare la logica elementare del mondo concreto, nel mondo astratto. Rappresentiamo i concetti di passato e futuro tramite un codice corporeo che include la direzione del movimento e la percezione dello spazio. Non siamo infatti abituati a collocare il passato a sinistra ed il futuro a destra? Non sentiamo nell'aria che la primavera *“sta arrivando”*? E se abbiamo fretta non è forse vero che *“il tempo stringe”*? E quando procrastiniamo un dovere non affermiamo che ce ne occuperemo *“più avanti”*?

Gli studi di linguistica cognitiva di Lakoff e Johnson (1998) ribadiscono l'errore del considerare mente e corpo come entità separate affermando che tutte le conoscenze che si acquisiscono passano attraverso i nostri sensi. Anche le emozioni sono legate ad impulsi d'azione e le espressioni con cui le descriviamo ne sono la prova. Se pensiamo a frasi come *“avere il cuore a pezzi”*, *“ saltare dalla gioia”* o *“ essere giù di corda”*, ci sorprendiamo della quantità di esempi esistenti e quindi della forte presenza di elementi fisici e sensoriali all'interno del nostro modo di parlare.

Questo argomento è particolarmente interessante dal punto di vista dell'apprendimento; generalmente si considera l'acquisizione come un processo mentale e razionale, si chiede di parlare di emozioni stando immobili su una sedia alla ricerca dei concetti adeguati per descriverle e non si prende mai in considerazione l'esigenza naturale e spontanea di utilizzare

il proprio corpo, il proprio atteggiamento e la dinamica del gesto per potersi esprimere. A maggior ragione, quando si tratta di comprendersi e di esprimersi in lingua straniera, risulta fondamentale appoggiarsi a questi elementi per raggiungere i propri scopi comunicativi. Si tratta dunque di reinserire la voce all'interno del corpo e di ritrovare le strategie conoscitive di cui siamo dotati sin dalla nascita.

Quando parliamo di strumenti conoscitivi innati facciamo riferimento a due abilità specifiche: l'imitazione e l'ascolto.

3.3.2 Il mimismo umano, Marcel Jousse

L'atto linguistico è azione, parlare è gesto. L'antropologo Jousse (1925) considera l'attività motoria come la risposta che l'uomo e l'animale danno agli stimoli incessanti provenienti dall'esterno o dall'interno. Qualsiasi stimolo provoca un movimento: la vita intellettuale è impregnata di stati affettivi che tendono ad esprimersi in movimenti e, a nostra insaputa, tutto ciò che vediamo si proietta in maniera istantanea nella nostra muscolatura. Questo fenomeno, che Jousse (1936) denomina "Gesticolazione riflessa" o "Mimismo umano", rappresenta la prima forma di conoscenza dell'essere umano.

Il "piccolo antropomorfo", per utilizzare le parole dell'antropologo, reagisce agli stimoli provenienti dal mondo imitandone spontaneamente i tratti caratteristici. Questo significa che il gesto caratteristico, le linee di forza di un essere animato o inanimato si imprimono nella sua muscolatura per un fenomeno involontario e spontaneo di mimesi.

Sperimentazioni in ambito di recenti teorie cognitive, note sotto il termine di "Embodied cognition", hanno dimostrato che il cervello non è in grado di realizzare pensieri relativi alle emozioni senza attivare le funzioni relative o simulare fisicamente tali emozioni. Il semplice fatto di assumere un'espressione facciale influenza la maniera di sentirsi e di interpretare le informazioni emotive. A tali conclusioni hanno portato alcuni esperimenti nel corso dei quali si è dimostrato che, paralizzando i muscoli facciali utilizzati per sorridere, i circuiti neurali implicati nelle emozioni positive subivano dei mutamenti, impedendo al sistema cognitivo di processare completamente tale tipo di emozione. Il pensiero legato ad un'attività emotiva e l'attività dei muscoli coinvolti nella sua espressione, apparivano dunque, strettamente collegati.

L'educazione tende a frenare le naturali tendenze imitatrici, ad attenuare l'intensità, l'ampiezza e la frequenza dei gesti espressivi spontanei, i quali, non a caso, sono più frequenti nel bambino piuttosto che nell'adulto. L'imitazione è una forma di conoscenza che purtroppo non viene allenata, l'osservazione attenta non si mantiene e, poco alla volta, si perde quello strumento fondamentale che si possedeva all'inizio della vita: l'osservazione capace di comprendere il globale e lo specifico, in grado di notare il tutto ed allo stesso tempo il dettaglio. I movimenti che vediamo si proiettano nel nostro corpo con un'intensità variabile che dipende dal grado di eccitabilità individuale. Essa diminuisce a misura che viene inibita la tendenza istintiva ad imitare.

La spontaneità della gesticolazione e della mimica è dovuta al fatto che esse sono la realizzazione di idee in movimento. Si pensi, ad esempio, al fenomeno comune dell'utilizzo delle mani nella formulazione di un discorso, quasi servissero a srotolare il pensiero piuttosto che ad ordinarne le parti costitutive.

I movimenti riflessi sono la base della semiologia, una reazione spontanea come può essere il sorriso, generato istintivamente in risposta ad uno stato d'animo positivo, diviene gesto semiologico nel momento in cui viene utilizzato volontariamente per significare.

La tendenza ad imitare non avviene solo nei riguardi di ciò che vediamo, ma anche di ciò che udiamo. Questa abitudine si traduce con la riproduzione dei fenomeni uditivi tramite gesti descrittivi vocali. La gesticolazione vocale ha progressivamente soppiantato quella manuale per il semplice motivo che essa si presentava più adatta alla vita dell'uomo, non essendo limitata dalla necessità di essere vista e avendo la possibilità di essere ricevuta a distanza. Questo non significa che essa ha sostituito la gesticolazione corporea, semplicemente si è accostata ad essa. I popoli rimasti "spontanei" presentano un linguaggio in cui questa forma espressiva è ancora necessaria alla completa comprensione ed espressione di un significato. La nostra cultura, invece, ha cancellato le tracce di tale modo di esprimersi inibendo l'istintiva tendenza a parlare attraverso il corpo.

Tuttavia esso è rimasto presente come forma di pensiero, infatti le caratteristiche della gesticolazione manuale si riproducono nel linguaggio verbale. La teoria delle metafore concettuali di Lakoff e Johnson (1998) spiega esattamente questo fenomeno: la lingua utilizza gli stessi espedienti espressivi del gesto. Jousse (1925) parla della nostra civilizzazione definendola "dissociante" in quanto ha separato il corpo dalla mente, mentre i popoli rimasti

intaccati dal “progresso” parlano quotidianamente con un linguaggio figurato, simbolico, metaforico. In lingua ebraica, ad esempio, la disperazione si esprime come la liquefazione dell’anima, la verità è legata all’immagine della solidità, gli stati d’animo si esprimono attraverso immagini concrete. Nel linguaggio di questi popoli, la tradizione orale, incaricata di trasmettere i saperi, parlava per proverbi o costruzioni basate sull’analogia. Per dire “Siate solidali”, gli indigeni del Madagascar dicevano: “Un dito non è sufficiente per uccidere un pidocchio”.

Il lavoro di ricerca di Jousse (1925) è di fondamentale interesse in quanto va a riscoprire un’infinità di formule, di clichè proposizionali, e a svelarne il funzionamento basato sul ritmo, sulla ripetizione di schemi binari che facilitavano la memorizzazione e quindi la diffusione degli insegnamenti. Le frasi idiomatiche delle lingue moderne, ripetono questo meccanismo: esse vengono interiorizzate, prima come un insieme, in seguito si impara a scinderne gli elementi e poi gli stessi elementi vengono riutilizzati per creare nuove strutture linguistiche e veicolare nuovi significati. La scomposizione di un vasto numero di formule della Torah, permise allo studioso di scoprire che esse altro non erano che la manipolazione degli stessi elementi in infinite combinazioni per cui diverse associazioni veicolavano diversi significati. Questo meccanismo linguistico, in cui le espressioni derivano da associazioni concrete ed il ritmo genera il movimento periodico che aiuta a memorizzarle, era il segreto della tradizione orale.

Riassumendo, abbiamo detto che l’imitazione è una forma di conoscenza spontanea, che qualsiasi attività mentale coinvolge il movimento in quanto il pensiero è azione, che nell’espressione di un’emozione l’attività dei muscoli coinvolti non ne è una conseguenza ma una parte necessaria in fine che il movimento della vita organica risponde ad una legge universale: il ritmo.

L’uso di un linguaggio concreto e la ritmicità delle composizioni sono state la base delle tradizioni orali, attraverso il ritmo si facilitava la memorizzazione e attraverso l’associazione tra idee ed esperienze concrete si facilitava la comprensione.

Secondo Jousse (1925) qualsiasi idea è un’idea forza, nel senso che non c’è conoscenza che non sia legata (incorporata) a qualche gesto sottointeso, innato o acquisito, del quale mette in atto le forze. Il movimento è ritmico, basti pensare al cuore, al respiro, basti pensare ai canti

che accompagnavano i lavoratori, scandendo il tempo, la cadenza, l'intensità che aiutava la sincronizzazione del gruppo e la gestualità del singolo.

La legge naturale del ritmo, propria di qualsiasi elemento della vita organica, è una manifestazione primaria del cervello umano ed è presente anche nella lingua. Il ritmo è un principio universale che risponde alla necessaria alternanza tra attività e riposo. L'accento di intensità, il soffio sottostà alla legge ritmica, al naturale bisogno di alternare momenti di tensione e momenti di rilassamento. Apprendere una lingua significa entrare nel ritmo che è proprio di tale idioma e nello stile di vita delle persone che lo parlano.

3.3.3 Il metodo Tomatis

*“ Pour apprendre une langue étrangère
il faut l'entendre
et l'entendre jusqu'à savoir l'écouter”
(Tomatis, 1991)*

“La didattica linguistica si basa su un postulato erroneo: tutti gli uomini ascoltano allo stesso modo.” Gli studi che Tomatis (1993) ha condotto, in primo luogo sui cantanti, in seguito su persone con disturbi linguistici o difficoltà di apprendimento, lo hanno condotto ad accusare tale pregiudizio e ad affermare che a ciascuna lingua è associato un certo orecchio. Esistono differenti tipi di ascolto in relazione agli insediamenti geografici. Nel testo, *“L'orecchio e la vita”*, il medico otorinolaringoiatra dedica un capitolo alla *“Geografia linguistica”* dove spiega che l'ambiente acustico, l'aria che fa risuonare lo strumento voce, le condizioni di restituzione sonora del luogo, tutti questi elementi variano in base a molti fattori riassunti nel termine di *“impedenza del luogo”*. Tali variabili determinano la disposizione del corpo e l'adattamento dell'orecchio. Ogni angolo del mondo possiede particolari risonanze acustiche; esse inducono dei modi differenti di parlare sulla base di variazioni di timbro, intensità, tonalità, registro ecc. Il suono, l'ambiente, il clima modificano la lingua, la quale, come le piante, è sensibile al milieu nel quale si sviluppa.

Attraverso ricerche approfondite e la raccolta di molti dati sonori, il medico francese è riuscito a tracciare dei grafici descrittivi delle caratteristiche sonore di alcune lingue. Gli *“Etnogrammi”* (Appendice D) riflettono due aspetti fondamentali: la curva di frequenza,

ovvero, lo sviluppo dei valori medi delle frequenze riscontrate nell'analisi delle frasi e le cosiddette "bande passanti" o "spiagge sonore" che costituiscono le zone preferenziali di percezione delle frequenze. Ogni lingua presenta delle zone preferenziali di percezione di frequenze; queste possono essere molto ampie e quindi permettere una grande permeabilità uditiva, o altrimenti essere ristrette e causare difficoltà maggiori nell'accostamento ad una lingua straniera.

L'importanza dell'ascolto, non solo per l'apprendimento linguistico, ma anche per la maturazione dell'uomo nella capacità di interagire con l'altro, di concentrarsi, di memorizzare e di adattarsi alle circostanze, ha condotto Tomatis (1993) a promuovere una vera e propria "Pedagogia dell'ascolto" che ha trovato riscontro nel campo delle lingue straniere e delle difficoltà di apprendimento. Tale pedagogia si basa su tre leggi:

1. La voce riproduce solo quello che l'orecchio è in grado di sentire.
2. Modificando l'udito, la voce ne risulta immediatamente ed inconsciamente modificata.
3. È possibile trasformare la fonazione tramite la stimolazione uditiva, svolgendola per un certo periodo di tempo.

Le condizioni acustiche sono, prima di tutto, delle condizioni di vita. Per questo motivo, il primo passo da svolgere per apprendere una lingua è quello di allenarsi a sentirla, imparare ad ascoltarla, e quindi modificare la propria postura di ascolto.

Il "metodo Tomatis" si basa sul condizionamento dell'ascolto tramite un apparecchio conosciuto come "Orecchio elettronico" che permette di sintonizzare l'udito sulla curva di frequenza della lingua desiderata, modificando la postura uditiva dell'individuo. Grazie a tale condizionamento l'individuo sarebbe in grado di distinguere suoni, ai quali era sordo, e riprodurli correttamente. Tramite ascolto e ripetizione sarebbe possibile creare una memoria neuro-muscolare che permetta di interiorizzare la lingua a livello fisico-acustico.

A prescindere dalla fondatezza o meno degli esperimenti con l'orecchio elettronico e dalla difficoltà di inserire tali apparecchiature in un contesto scolastico, alcuni punti toccati dalla teoria e dalla pratica di questa pedagogia risultano interessanti per il nostro approccio didattico.

Abbiamo accennato alla questione, in termini di entrare nel ritmo di una lingua straniera; ci ricollegiamo dunque alla teoria di Tomatis, che parla di modificare la propria postura uditiva, adattandola alle frequenze dell'idioma interessato. Questo allenamento acustico diviene necessario dal momento che, a forza di ascoltare i suoni della nostra lingua materna, non solo l'orecchio, ma anche il centro auditivo del nostro cervello ne è condizionato. Ciò significa che restiamo insensibili alle intonazioni e alle variazioni sonore che non abbiamo l'abitudine di sentire. Per questo, sempre secondo Tomatis, per acquisire una lingua non è sufficiente voler apprendere, ma bisogna anche poter apprendere, ovvero poterla sentire e riprodurre. Tale ipotesi si ricollega al concetto di "input comprensibile" di Krashen (1983) e ne specifica gli attributi. La qualità dell'input determina la correttezza della fonazione, è dunque imprescindibile che lo stimolo ricevuto dal discente riporti le caratteristiche proprie della lingua, ovvero la musicalità, l'intonazione, la fonetica, il fraseggio.

Ci vengono in mente i casi degli immigrati di seconda generazione per i quali la lingua seconda, parlata dai genitori che non l'hanno acquisita perfettamente e, soprattutto, che la riproducono mantenendo il ritmo e la prosodia della loro lingua materna, rappresenta un esempio scorretto e comporta difficoltà di apprendimento, scorrettezze fonetiche oltre che grammaticali.

Una didattica che sviluppa la comprensione e la produzione orale, rispetta i principi evidenziati nel metodo esposto, mirando a riaprire il potenziale uditivo e a sviluppare un'adeguata postura d'ascolto. Da essa, afferma Tomatis (1993), *"dipendono la capacità di apprendere, di trattare le informazioni che riceviamo, di concentrarsi, di memorizzare, di controllare la voce, la fonazione, la postura, di entrare in comunicazione con gli altri"*. La funzione dell'ascolto mobilita tutto il sistema nervoso tramite il vestibolo che regola la posizione del corpo e la gestualità; l'orecchio regola infatti l'equilibrio oltre che l'ascolto e funge da dinamo del cervello in quanto stimola l'intero organismo. Il suono di un tamburo accelera il flusso di una vena aperta, il rumore di una sedia che cade, percepito da un soggetto che sta dormendo, è sufficiente per provocare l'immediato afflusso di sangue al cervello. Ci ricollegiamo dunque, alla fisicità dell'atto comunicativo ed al principio secondo il quale *"Parlare una determinata lingua significa sempre adottare un atteggiamento fisico e psichico determinato."*

Per concludere l'argomento vorrei considerare il fattore della motivazione. La motivazione iniziale, che caratterizza l'atteggiamento di chi si lancia nell'apprendimento di una lingua straniera, viene spesso annullata ed inibita a causa dell'intelligibilità della lingua proposta dalle grammatiche ma, soprattutto, dall'incapacità di riprodurre correttamente i suoni proposti come modelli. I più temerari si tuffano nei manuali per accertarsi di avere un buon bagaglio di conoscenze prima di sbarcare in terra straniera e, una volta arrivati, scoprono di aver caricato una valigia che presenta una notevole struttura, ma che all'interno è vuota. Tendono l'orecchio alla ricerca di una parola familiare e perdono le speranze dopo pochi tentativi, disorientati ed afflitti per aver sprecato tanto tempo inutilmente. Ma è proprio tale atteggiamento di ascolto che è sbagliato, in quanto determinato a sentire ciò che si è appreso sulla carta invece di essere aperto al suono, alla prosodia che, da sola, rende il messaggio globalmente comprensibile. Torniamo all'IDS⁴, alla musicalità di una lingua che è prima di tutto ritmo e melodia. Allenare l'orecchio ad ascoltare significa aiutare a comprendere, a decifrare le parti che compongono la frase sonora, proprio come il musicista scopre come separare le note dagli accordi. In questo modo la lingua diviene riproducibile e attraverso un gioco di ripetizioni sonore, crea disinvoltura, fornisce un feedback immediato educando non solo all'ascolto, ma anche all'auto-ascolto.

Adattare l'orecchio ad un'altra lingua comporta l'accettazione di un'altra maniera di essere. Tale disposizione, tale libertà, tale desiderio è fondamentale per affrontare un percorso che diviene mano a mano più complesso perché, una volta acquisita fiducia e disinvoltura, si passa ad affrontare la struttura del discorso.

3.3.4 Il metodo Dalcroze

Abbiamo visto come suono, gesto e parola siano linee destinate ad incontrarsi continuamente durante il loro sviluppo; ci siamo soffermati sul valore dell'imitazione e dell'ascolto nel campo dell'apprendimento giustificando, attraverso alcuni principi teorici, le ragioni che hanno motivato l'integrazione di discipline diverse quali il teatro, la musica e la lingua all'interno di un percorso di apprendimento.

Possiamo ora introdurre un modello educativo che contiene tutti gli elementi presentati sino ad ora ed un quadro teorico affine a quello delineato in queste pagine. Si potrebbe dire che il

⁴ IDS (Infant Directed Speech)

metodo ideato agli inizi del 900 dal musicista, compositore e pedagogo svizzero, Dalcroze (2008), abbia rappresentato, in ambito musicale, la rivoluzione ideologica che aspiriamo ad ottenere in ambito linguistico, ed abbia ottenuto il riscontro applicativo che desideriamo guadagnare impegnandoci nel continuo perfezionamento del progetto in causa. Infatti la Ritmica Dalcroze non solo prende posto con sempre maggiore legittimità all'interno dei Conservatori e delle Università di musica europee, ma risulta efficace anche in altri ambiti formativi quali il teatro, le arti plastiche e visive, l'educazione in generale e la terapia.

La genesi del metodo risulta altresì interessante per i nostri obiettivi, in quanto esso nacque dall'osservazione di un problema e si sviluppò in termini risolutivi partendo proprio dall'elemento critico constatato: il ritmo.

Insegnante di musica al Conservatorio di Ginevra, Dalcroze aveva notato che gli alunni presentavano notevoli difficoltà ritmiche e rivoluzionò le modalità di insegnamento nel tentativo di trovare una soluzione al fenomeno osservato. Non era possibile studiare la musica attraverso mezzi astratti ed estranei alla realtà sensibile di chi apprende; era necessario sperimentarla direttamente, tramite i sensi, tramite elementi concreti. Fu così che ebbe origine un'educazione musicale innovatrice, basata sull'aspetto percettivo e sull'assimilazione pratica degli elementi musicali attraverso i quali diveniva possibile risalire alla teoria. L'elemento musicale veniva studiato mediante il movimento che traduce sensibilmente il ritmo e permette di arrivare alla conoscenza della musica. Coinvolgendo più aree cerebrali, Dalcroze intendeva sfruttare la natura associativa del cervello e la possibilità di integrare diverse memorie per trasformare l'esperienza conoscitiva in un'acquisizione durevole. Il metodo mette infatti in relazione il linguaggio musicale, i movimenti naturali del corpo e le facoltà di immaginazione e di riflessione, coordinando tre percorsi incentrati relativamente su : ritmica, solfeggio ed improvvisazione.

Concludiamo l'introduzione alla Ritmica Dalcroze sottolineando un concetto ampiamente coerente con il nostro punto di vista didattico: l'obiettivo di accrescere la consapevolezza del collegamento esistente tra percezione e d azione, al fine di arricchire il PENSIERO musicale. Lo studio della tecnica è funzionale alla creazione e non alla mera riproduzione, l'apprendimento della lingua deve sviluppare il PENSIERO linguistico e non solamente la padronanza della lingua.

Al di là della profonda affinità che riscontriamo nel modello educativo appena discusso in termini di percorso (osservazione di un problema, sperimentazione di un ipotesi risolutiva) e di principi (la teoria attraverso la pratica; il coinvolgimento di più canali espressivi, lo sviluppo di capacità conoscitive e creative personali insieme alle capacità di collaborazione e adeguamento al gruppo); abbiamo deciso di esporne i contenuti in quanto abbiamo avuto modo di sperimentarne direttamente l'efficacia, partecipando ad un seminario di formazione introduttivo sul metodo Dalcroze. L'esperienza fu interessante sia dal punto di vista dell'apprendimento sia dal punto di vista metodologico, integrandosi con gli studi teorici che hanno dato origine all'idea di una grammatica comune tra gesto, suono e parola e apportando nuove conoscenze procedurali relativamente alla programmazione di tecniche operative coerenti con le ideologie didattiche approvate.

L'esperienza personale è stata comprovante anche per quanto riguarda i principi trattati da Jousse (1925) e da Tomatis (1963). Nel primo caso, l'esperienza teatrale e in particolare un seminario dedicato alla tecnica di Mimesi corporea, rappresentano il contesto in cui l'imitazione è stata l'oggetto di osservazione; nel secondo caso la sperimentazione dell'orecchio elettronico e la frequentazione di seminari specificamente incentrati sul metodo Tomatis e i disturbi di apprendimento sono stati l'occasione per una riflessione partecipe circa il ruolo dell'ascolto e l'organo acustico.

Il progetto didattico di insegnamento della lingua, attraverso il teatro e la musica è nato anch'esso dall'osservazione di un problema diffuso: le difficoltà di apprendimento delle lingue straniere e seconde. Si è quindi sviluppato come ipotesi risolutiva, individuando alcuni potenziali ostacoli all'acquisizione e agendo, di conseguenza, modificando le dinamiche considerate inefficaci e postulando la necessità di sperimentare vie alternative. Una volta legittimate le analogie intuitive tra i linguaggi teatrale, musicale e verbale, si è cercato di renderle effettive nella realizzazione di esperienze didattiche che permettessero di comprovare la validità della proposta teorica e di definire le condizioni ottimali, le metodologie funzionanti e gli ambiti applicativi possibilmente interessati.

Ora che abbiamo tracciato le linee prospettiche sulle quali si è cercato di disegnare una metodologia didattica equilibrata e coerente con i principi teorizzati, potremo passare alla seconda parte del lavoro, ovvero all'esposizione della ricerca sperimentale. Procederemo

presentando il percorso intrapreso al fine di articolare la ricerca, ovvero l'origine delle ipotesi ed i primi tentativi di realizzazione di prove sperimentali.

In seguito esporremo gli obiettivi del progetto e le domande di ricerca a cui vogliamo rispondere. Proseguiremo descrivendo separatamente, i 3 progetti formativi in cui si è articolato lo studio analizzandone gli obiettivi, il contesto, i partecipanti, i contenuti, le modalità di svolgimento ed i materiali utilizzati. Solo a quel punto sarà possibile aprire una discussione che valuti la possibilità di creare una metodologia didattica fedele all'approccio sin qui delineato. Si esamineranno i risultati dei singoli progetti, si proporrà una riflessione comparativa tra le diverse esperienze, si confronteranno i risultati con le domande di ricerca infine si darà una valutazione conclusiva, postulando l'esigenza di ampliare il campo di analisi a nuove sperimentazioni e abolendo ogni parvenza di giudizio definitivo, posta la limitatezza ed il carattere soggettivo dei materiali di ricerca.

Parte Seconda

“Le polyglotte utilise son cerveau, son corps, son vestibule, son oreille en fonction du capteur auditif local. En entrant dans une langue il change de peau, acquiert des expressions linguistiques qui sont en même temps des attitudes, des mouvements et des comportements extralinguistiques mais induits par la langue.”
(Tomatis, 1991)

CAPITOLO 4

Lo studio

- 4.1 Genesi del percorso
- 4.2 Obiettivi della ricerca
- 4.3 Domande di ricerca
- 4.4 Tre percorsi formativi di ricerca sperimentale

In questo capitolo ci occuperemo della realizzazione del progetto di ricerca tramite il quale abbiamo cercato di dare uno spessore concreto alle ideologie e alle soluzioni teoriche che abbiamo trattato.

Innanzitutto riconsidereremo le tappe del percorso, dalle origini dell'analogia tra lingua, musica e teatro sino all'effettiva creazione e svolgimento del primo dei tre programmi didattici di sperimentazione metodologica (Progetto 1: "Il mercato di parole"). Quindi, prima di affrontare uno per uno i progetti, considereremo gli obiettivi generali della ricerca e le domande a cui

sarà nostro interesse rispondere tramite l'osservazione dei risultati ottenuti. Una volta elencati i quesiti che permetteranno di considerare la validità della metodologia didattica sperimentata, proseguiremo nell'illustrazione del progetto, articolatosi in tre esperienze didattiche: Progetto 1, "Il mercato delle parole"; Progetto 2, "Narrando s'impara" e Progetto 3, "Rimanere senza parole". Tratteremo singolarmente i progetti, data la natura evolutiva del percorso, ovvero data la continuità della ricerca per cui, ogni esperienza didattica fu strumento teorico e pratico per la successiva. Inoltre, a ragione della diversità di contesto, partecipanti e contenuti, sarà

utile considerare i programmi didattici singolarmente permettendo una riflessione comparativa a posteriori. A questo punto possiamo aprire il sipario, lo spettacolo ha inizio.

“Un incontro a teatro, non si scorda mai. Quando incontrai le persone che mi introdussero all’interno del quadrato magico sentivo che stava per succedere qualcosa. Non sapevo ancora che avrei dovuto preparare la valigia e che forse quel viaggio sarebbe stato più lungo del solito. Venivo da anni di “nomadismo” in Europa, alla ricerca di me stessa tra volti e strade sconosciuti. Pensavo che non sarei mai riuscita a fermarmi; cambiare in continuazione, avere carta bianca, ricostruire me stessa mi faceva sentire vicina alla vita e per farlo dovevo ricominciare ogni volta da zero, salutare gli amici, i posti a cui mi ero affezionata e partire. Poi un giorno mi ritrovai in una sala tutta dipinta di nero, all’interno di un cerchio disegnato da corpi pieni di vita; quel giorno scopri una nuova forma di viaggio, quel giorno presi una valigia vuota e cominciai poco a poco a riempirla con le immagini, i segni, le emozioni ed i suoni che scoprivo in quello spazio vuoto. “

(Diario, 2011)

4.1 Genesi del percorso

Nel mondo del teatro ritrovai le sensazioni, le esperienze che avevo vissuto stando all’estero, la possibilità di avere pagina bianca, di ricreare se stessi, di utilizzare un’altra lingua per esprimersi, per pensarsi in un modo differente.

Da questo incontro cominciarono le ricerche, dapprima sperimentando su me stessa, dedicandomi allo studio dell’arte teatrale e in parte anche della musica, alla ricerca di indizi che mi permettessero di scoprire se l’analogia intuita poteva avere fondamento. Studiai sui testi e attraverso tutti i mezzi possibili le ricerche di registi di tutto il mondo, frequentai seminari di formazione presso diverse scuole annotando, riflettendo su quanto e come apprendevo. Contemporaneamente entravo in contatto con una nuova prospettiva di studio che prendeva in considerazione non solo la lingua, bensì tutti gli elementi coinvolti nell’apprendimento della lingua: l’allievo, l’insegnante, il materiale didattico il contesto, l’organizzazione di un metodo, la lingua stessa; e che racchiudeva al suo interno tutte le discipline connesse con tale processo, ovvero la psicologia, le neuroscienze, l’arte, la filosofia, le scienze sociali, le scienze della formazione e la linguistica stessa. Per la prima

volta ebbi l'impressione di scegliere senza sacrificare e che decidendo di percorrere quella strada, mi si offrisse la possibilità di seguirne contemporaneamente delle altre. Decisi di partire.

La formazione in Glottodidattica fu dettata, nella scelta degli esami e degli argomenti degli elaborati, dal bisogno di raggiungere e definire sempre più chiaramente l'obiettivo finale: unire la didattica della lingua con la formazione teatrale.

Dopo un anno di laboratori teatrali e studi teorici, formulai il primo progetto didattico ("Lingua a teatro. Progetto didattico", Appendice A) in collaborazione con l'Associazione teatrale presso la quale mi stavo formando. Il progetto proponeva un percorso teatrale seguito da lezioni frontali di lingua, partendo dal presupposto che attraverso il laboratorio teatrale era possibile sviluppare le caratteristiche attitudinali e psicologiche che potevano favorire l'apprendimento linguistico, ovvero l'assenza di inibizione, la spontaneità, la disponibilità a mettersi in gioco e a modificare la propria immagine di sé. Si individuarono le scuole (italiane e straniere) come potenziali interessate al progetto, senza specificare la fascia di età, il livello linguistico ed i tempi di svolgimento. Le problematiche legate alle dinamiche organizzative, l'assenza di un contenuto specifico e la natura del progetto che si presentava come offerta didattica e non come strumento di sperimentazione, causarono il fallimento dell'iniziativa. Personalmente mi resi conto che l'idea da cui ero partita richiedeva una riformulazione; io stessa non avevo chiari alcuni punti inoltre sentivo la necessità di sperimentare l'ipotesi prima di offrire un prodotto finito. Capii che era necessario predisporre sin dall'inizio i tempi, i costi ed i contenuti del programma, stabilire obiettivi e modalità di inserimento di tale sperimentazione didattica in un contesto concreto. Oltre a tutto ciò, vi era un problema di fondo, teatro e lingua restavano ancora due strade separate che procedevano parallelamente sul principio della trasversalità delle competenze coinvolte e delle abilità sviluppate, ma i cui percorsi non si incrociavano mai.

Un anno, molte ore di laboratorio e di studio dopo, decisi di avvicinarmi in modo più diretto alla questione. Partii per il Brasile, destinazione Campinas, una cittadina universitaria popolata principalmente da studenti e, due mesi all'anno, da attori provenienti da tutto il continente. Campinas è infatti la sede di un rinomato centro di ricerca teatrale, Lume Teatro (Nucléo Interdisciplinar de pesquisas teatrais da Unicamp), il quale collabora con l'Università

di Arti sceniche della città, nel senso che ne rappresenta un nucleo di ricerca, e che durante i mesi di gennaio e febbraio offre numerosi corsi di formazione in concomitanza con seminari teorici, dibattiti e dimostrazioni pubbliche nel campo delle arti performative. I corsi sono tenuti in parte da componenti del gruppo Lume Teatro, ognuno dei quali ha sviluppato una propria ricerca sull'espressione corporea in forma di una tesi di dottorato accompagnata dalla realizzazione di uno spettacolo dimostrativo; in parte da formatori provenienti da altri centri di ricerca del resto del mondo. Così l'occasione per ampliare la mia formazione ed unire l'esperienza di viaggio e di apprendimento della lingua con una nuova esperienza teatrale. Scelsi di scrivere un diario in cui riportare osservazioni e riflessioni quotidianamente, mi capitava, per la prima volta, di esaminare la maniera in cui mi accostavo alla lingua e di cercare di tradurre tutto ciò in termini di strategie di apprendimento. Questo mi permise di capire l'utilità di disporre di strumenti per l'autovalutazione delle metodologie e delle tecniche di apprendimento e, di conseguenza, l'importanza di fornire allo studente dei modelli di riferimento finalizzati alla riflessione sull'apprendimento, agendo su quelle abilità che contribuiscono allo sviluppo della competenza comunicativa e che prendono il nome di competenza metalinguistica, nonché l'abilità di "saper apprendere".

L'esperienza mi consentì, non solo di ricavare delle prove reali circa la validità dell'ipotesi che stavo formulando attraverso le mie ricerche, ma anche di definirne il contenuto con più sicurezza e fiducia della loro legittimità. In un contesto in cui l'arte teatrale contemporanea trovava spazio nelle aule universitarie, in cui la maggior parte degli allievi che frequentavano i corsi stava seguendo un proprio cammino di ricerca teorica e pratica, in cui parte di tali ricerche si sviluppavano in ore di allenamento fisico nel tentativo di andare oltre i limiti conosciuti della relazione tra mente e corpo, tra pensiero e movimento; in un contesto tale, l'idea di ricerca che cominciavo ad elaborare, non suonava affatto strana né sconvolgeva alcuna idea canonica di ricerca scientifica. Ci fu addirittura chi mi propose di investire due anni di tempo e di lavoro con un gruppo internazionale per svilupparne i contenuti. Fu in questo contesto che decisi di proseguire il percorso e discuterne mi aiutò a formulare il primo titolo ed obiettivo di ricerca: una grammatica comune tra gesto, suono e parola.

“La condizione di partenza del viaggiatore è favorevole alla ricerca; chi viaggia ha poche esigenze, una volta procuratosi cibo e alloggio, si adatta al ritmo di vita del luogo in cui viene accolto. La mia ricerca ha trovato qui l'ambiente adatto, una lingua in principio

sconosciuta ma facilmente accessibile, un paese totalmente ignoto ma aperto e accogliente, uno scopo alla base oscuro, ma ogni giorno più definito. Con il portoghese faccio progressi rapidamente, il mio metodo si basa sull'imitazione del suono, da due giorni fingo di parlare portoghese in una sorta di "grammelot"⁵ che contiene poche parole effettivamente portoghesi, mescolate a vocaboli spagnoli con accento brasiliano e ripetizioni azzardate di parole che sento pronunciare a mo' di intercalare. La gente mi capisce, mi fa i complimenti, mi chiede da quanto tempo studio la loro lingua. A me viene da ridere perché molte parole di quelle che dico sono inventate; è il suono, mi concentro sul suono e riesco a capire quasi tutto e ad esprimere quello che voglio dire. In questo modo si deve sviluppare la mia ricerca sulla didattica della lingua, una didattica che miri a sviluppare l'autonomia dello studente, fornendogli strategie e strumenti adatti e che lo aiutino a crearsi un metodo di apprendimento personale. La mia prima strategia è legata al suono, alla prosodia. Immagino ad esempio un'attività in cui gli alunni ascoltino una persona madrelingua, o alla peggio una registrazione, e provino a riprodurre la melodia, l'intonazione utilizzando parole inventate, e quindi eliminando il problema del vocabolario."

(Diario 5 Febbraio 2011)

Durante un mese i corsi di teatro costituirono la mia scuola, attraverso gli esercizi imparavo vocaboli, frasi che memorizzavo facilmente poiché spesso ripetute, non avevo bisogno di chiedere spiegazioni quando non capivo perché mi bastava osservare i compagni e seguire quello che stavano facendo. Imparai brevi testi in portoghese facendomi aiutare nella dizione,

⁵ "Grammelot" è un termine di origine francese, coniato dai comici dell'arte e maccheronizzato dai veneti che dicevano "gramlotto". È una parola priva di significato intrinseco, un papocchio di suoni che riescono egualmente a evocare il senso del discorso. "Grammelot" significa appunto, gioco onomatopico di un discorso, articolato arbitrariamente, ma che è in grado di trasmettere, con l'apporto di gesti, ritmi e sonorità particolari, un intero discorso compiuto. In questo modo è possibile improvvisare- meglio, articolare- grammelot di tutti i tipi riferiti a strutture lessicali, le più diverse. La prima forma di grammelot la eseguono senz'altro i bambini con la loro incredibile fantasia quando fingono di fare discorsi chiarissimi con farfugliamenti straordinari. A nostra volta possiamo parlare tutti i grammelot: quello inglese, francese, tedesco, spagnolo, napoletano, veneto...

Naturalmente per riuscirci occorre un minimo di applicazione, di studio e soprattutto tanta pratica.

Bisogna andare per intuito e per conoscenza quasi sotterranea, osservando, si arriva a capire. Per eseguire un racconto in grammelot bisogna possedere una specie di bagaglio degli stereotipi sonori e tonali più evidenti di una lingua e aver chiari il ritmo e le cadenze proprie dell'idioma a cui si vuole alludere.

Prima di tutto bisogna informare il pubblico del tema che si intende svolgere (contesto) poi bisogna aggiungere elementi chiave che caratterizzino attraverso gesti e suoni, i caratteri specifici del soggetto-oggetto che rappresentiamo. Suoni onomatopoeici, gestualità pulita ed evidente, timbri, ritmi, coordinazione e, soprattutto, una grande sintesi. Ogni tanto inserire termini facilmente percepibili per la comprensione logica dell'ascolto. (Fo, 2009)

imparai il ritmo della lingua attraverso le canzoni che accompagnavano spesso i momenti di recitazione, imparai vedendo molti spettacoli appoggiandomi all'interpretazione degli attori, imparai durante i dibattiti prendendo appunti improvvisando il modo di scrivere le parole che sentivo o riassumendo in italiano il concetto che avevo compreso, imparai osservando gli altri ed imitando le caratteristiche del loro modo di fare, di stare, di pensare e quindi di essere.

Seguii un corso basato proprio sull'imitazione, una tecnica di allenamento chiamata "Mimesi corporea" da cui cominciai a sviluppare una ricerca su quella forma di apprendimento primitiva ed istintiva dell'essere umano basata sul "saper osservare", nonché la capacità di vedere e imitare, ovvero trasferire con precisione attraverso il corpo e la voce, le componenti di un fenomeno osservato, dagli elementi generali sino ai minimi dettagli. Tale ricerca mi condusse agli studi dell'antropologo Jousse M. e alle teorie riguardanti i "neuroni a specchio", citati nel capitolo precedente, da cui sviluppai una parte importante del metodo didattico.

Un mese di permanenza in Brasile fu sufficiente per permettermi di comprendere quasi perfettamente e parlare correntemente portoghese, una volta entrata nel ritmo e nella cadenza della lingua mi bastava ascoltare e riutilizzare i vocaboli e le frasi fatte per trasformare la lingua inventata iniziale in una lingua reale. Parlando prendevo coscienza delle parole di cui avevo bisogno per esprimermi, di conseguenza sviluppai un ascolto attento che in principio mi permise di segmentare la frase nelle parti che la componevano, in seguito mi offrì il materiale per costruire il mio vocabolario. Il centro teatrale disponeva di una biblioteca, molti erano i libri che trattavano delle tecniche teatrali che stavo sperimentando, cosicché affrontai anche la comprensione scritta, tramite la quale cominciai a riconoscere meglio le singole unità che componevano la frase, e a tradurre visivamente i suoni in segni grafici. La lettura era facilitata dal fatto che i contenuti erano legati all'esperienza che stavo facendo, di conseguenza mi risultava facile intuire il senso delle parole che non capivo. Una volta tornata in Italia, intrapresi una corrispondenza con una ragazza conosciuta durante il viaggio e questo mi obbligò a sperimentare la produzione scritta. Inizialmente mi costò molta fatica, poiché tale processo mi imponeva l'uso di un vocabolario e di qualche regola grammaticale. L'assenza di un ritorno immediato; l'impossibilità di dare per scontato, di appoggiarsi ai gesti, ai suoni ed al contesto, per aiutare la trasmissione del senso, costringono alla chiarezza espressiva, alla strutturazione del pensiero stesso, in una forma più organizzata rispetto a quella orale. Subito mi accorsi dell'importanza di poter disporre di alcune desinenze verbali per esprimere il tempo dell'azione; del bisogno di conoscere le preposizioni, le congiunzioni

per poter ordinare il discorso e così mi avvicinai progressivamente alla grammatica della lingua. Durante questo processo di apprendimento motivato dal bisogno e dal desiderio di comunicare, ebbi modo di riflettere e capire la rilevanza di quello che Krashen (1981) chiama “ordine naturale di acquisizione” della lingua, basato sull’aspetto pragmatico della comunicazione; e quello che Freinet (1971) chiama “Metodo Naturale” descrivendo una linea pedagogica che riproduce i meccanismi di acquisizione del bambino, ovvero uno sviluppo naturale.

Non è infatti vero che per imitazione e sperimentazione di ipotesi il bambino passa da una fase di immersione ed ascolto ad una di produzione spontanea di suoni prima di accedere alla lingua scritta?

I principi di base per rendere significativa l’unione tra teatro, musica e lingua divenivano per me sempre più evidenti, sempre più chiaro era il rapporto tra il fare ed il sapere, tra lo sperimentare ed il conoscere, tra la liberazione e la disciplina che portano alla creazione originale. Gli studi universitari mi offrirono inoltre conoscenze nell’ambito della metodologia di ricerca in glottodidattica, tramite i quali cominciai a risolvere la questione relativa al come sperimentare l’approccio teorico che avevo formulato con gli anni e l’esperienza e quindi alla necessità di trasformarlo in un metodo didattico testandone gli effetti e le reazioni, esaminandolo in diversi contesti e modificando le condizioni. Cosicché cominciai la fase effettiva della ricerca, di cui andremo ora a trattare e da cui potremo ricavare i primi risultati effettivi dell’approccio teorico che intendiamo sostenere.

4.2 Obiettivi della ricerca

Il programma di ricerca mirava alla realizzazione di esperienze didattiche in cui fosse possibile sperimentare l’idea di insegnamento elaborata tramite il percorso ora descritto. Si trattava di indagare la validità delle ipotesi maturate partendo dall’esperienza personale, e di scoprire come renderle trasmissibili, concrete e condivisibili attraverso le pratiche di insegnamento. Il lavoro di ricerca era duplice e implicava, da un lato l’osservazione e valutazione dell’approccio integrativo educativo proposto; dall’altro la considerazione delle variabili significative quali: le condizioni ottimali per la realizzazione di una metodologia coerente con tale quadro teorico; l’identificazione di modalità operative efficaci; l’individuazione di tempi di svolgimento adatti al conseguimento degli obiettivi, l’inserimento

di un'attività di tale identità all'interno di un istituto scolastico o altrimenti di un'altra sede didattica; ma soprattutto l'individuazione di tecniche e strategie didattiche a partire da discipline diverse in un'ottica di integrazione e non di giustapposizione.

In sintesi la realizzazione di tale ricerca prevedeva l'organizzazione della stessa, la programmazione dei contenuti, la creazione del materiale didattico, lo svolgimento delle lezioni, l'osservazione dei metodi utilizzati e la riflessione postuma sulle dinamiche osservate. Consideriamo, in definitiva, che non si possa pretendere oggettività e rigore dalle osservazioni che verranno fatte in questa sede; l'interesse sarà invece quello di esporre un tentativo di concreta innovazione metodologica pur riconoscendo la limitatezza delle fonti, del punto di vista e dei dati raccolti. Nella redazione di questa tesi si intende aprire la ricerca ad opinioni esterne, sperando di coinvolgere il lettore negli obiettivi e negli scopi educativi perseguiti.

4.3 Domande di ricerca

Abbiamo individuato i due macro-obiettivi della ricerca: valutare la validità delle teorie circa la lingua, l'apprendimento, gli scopi educativi ed i mezzi per raggiungerli; ovvero cercare dei riscontri circa l'ipotesi di una grammatica comune e circa l'utilizzo del teatro e della musica per l'insegnamento della lingua. In secondo luogo tracciare delle vere e proprie linee d'azione, trasformare le idee in attività, le intuizioni in esercizi, le intenzioni in azioni; indagando sulla possibilità di realizzare tale passaggio.

Orbene, è giunto il momento di esporre i quesiti che hanno guidato la ricerca. Porsi delle domande di ricerca è fondamentale per assicurarsi di non perdere la strada e cercare invece di mantenere lo sguardo fisso sugli obiettivi, agendo in maniera intelligente. Allo stesso tempo, è importante tenere gli occhi aperti e non lasciarsi accecare dalle proprie intenzioni, rischiando di non vedere e di non accorgersi di ciò che accade.

Nel nostro caso, la situazione non semplificava le cose, in quanto, prima di tutto, la ricerca si muoveva nel doppio intento di confermare la teoria e allo stesso tempo di scoprire come metterla in pratica; in secondo luogo, gli scopi educativi ed i bisogni degli studenti imponevano a chi conduceva la ricerca di modificare gli obiettivi sulla base del rispetto delle esigenze e della priorità dello studente. Questo poteva comportare delle deviazioni di percorso, deviazioni che si sarebbero rivelate utili e che avrebbero apportato materiale

interessante per la formazione del metodo, ma che in un certo altro senso, avrebbero impedito di indagare direttamente sugli aspetti linguistici e sull'ipotesi di un fondo comune da cui ricavare una grammatica universale. Con questa premessa non si vuole discreditare il progetto di ricerca, quanto piuttosto, mantenere vivo l'interesse per proseguire l'indagine.

Come abbiamo già spiegato, la formulazione stessa dell'approccio teorico è stata parte fondante della ricerca di conseguenza, i quesiti che hanno motivato gli studi e l'enunciazione di ipotesi risolutive verranno a giusto titolo a far parte delle domande di ricerca. Suddividiamo pertanto le questioni su due livelli individuando prima di tutto un macro-obiettivo, ovvero la valutazione di un Approccio basato sull'idea di una grammatica comune tra gesto, suono e parola. All'interno di questo campo di ricerca individuiamo una dimensione più specifica, nonché quella relativa al contesto d'azione ed alla Metodologia didattica adottata. I sotto-obiettivi si identificheranno nel tentativo di rispondere circa la possibilità di facilitare l'apprendimento della lingua tramite l'educazione integrata di altri linguaggi, nello specifico la musica ed il teatro. All'interno di questa dimensione si situano i progetti didattici che andremo a presentare e dall'esito di tali sperimentazioni potremo dunque ritornare all'argomento generale e postulare la validità dell'approccio teorico, ipotizzando nuove fasi di elaborazione sia pratica che teorica.

Esponiamo dunque le domande alle quali cercheremo di rispondere tramite la raccolta delle esperienze didattiche che abbiamo sviluppato nel corso dei tre progetti formativi che illustreremo nel prossimo paragrafo.

Valutazione dell'Approccio didattico:

1. Le esperienze didattiche realizzate hanno permesso di realizzare gli obiettivi della ricerca?
2. L'ipotesi dell'esistenza di una grammatica comune risulta confermata o contraddetta dalle esperienze didattiche?
3. In che modo l'approccio integrativo ipotizzato aspira a migliorare le condizioni di apprendimento? Perché considera che i metodi tradizionali possano risultare inefficaci?
4. È possibile inserire tale approccio didattico all'interno del contesto scolastico?

5. In che modo l'apprendimento linguistico entra a far parte degli obiettivi educativi generali?
6. Quali sono le prospettive di ricerca per il futuro?

Valutazione della Metodologia didattica integrativa:

7. Perché e in che modo, teatro e musica possono agire positivamente nel campo dell'apprendimento delle lingue?
8. Quali sono le condizioni per realizzare una metodologia inerente all'approccio integrativo teorizzato?
9. In che modo si può sviluppare tale metodologia? Come realizzare, in pratica, l'integrazione di teatro, musica e lingua?
10. La metodologia didattica adottata è elastica, ovvero si adatta a diversi pubblici (età, livello linguistico) e a differenti contesti educativi (scuola, corso di lingua straniera, corso individuale, laboratorio di Italiano L2)?
11. La metodologia proposta, con i rispettivi obiettivi formativi e di apprendimento, risponde ai bisogni ed alle difficoltà dello studente?
12. I progetti sperimentali hanno permesso di individuare alcune delle difficoltà di apprendimento che si sono definite come ostacolanti nella stesura teorica dell'approccio?
13. La realizzazione dei progetti didattici ha permesso di constatare l'influenza dei metodi valutativi tradizionali con rispetto alla progettazione di programmi di apprendimento linguistico?
14. La metodologia didattica adottata prevede un metodo di valutazione alternativo a quello tradizionale e coerente con le linee teoriche dell'approccio a cui si ispira?

4.4 Tre percorsi formativi di ricerca sperimentale

Ora che abbiamo reso espliciti i quesiti che hanno spinto la nostra ricerca e dopo averne illustrato le origini, possiamo entrare nel campo d'azione sperimentale ed esporre i progetti didattici tramite i quali si è tentato di trasformare le teorie di fondo, in tecniche operative nell'ambito dell'insegnamento della lingua.

Al fine di agevolare la lettura riportiamo una tabella in cui indicheremo le caratteristiche dei 3 progetti didattici in cui si è articolata la ricerca.

Tabella 1

TITOLO	Tipologia del corso	Contesto	N° dei Partecipanti	Età	Livello scolastico	Durata del corso
Progetto 1 Il mercato delle parole	Corso estivo di italiano L2 per stranieri	Corsi estivi organizzati da Cestim	12	6-8 anni	1a/2a elementare	60 ore
Progetto 2 Narrando s'impara	Progetto linguistico-teatrale di italiano L2 per stranieri	Progetto curricolare presso un Centro di formazione professionale	11	14-18 anni	1a superiore	40 ore
Progetto 3 Rimanere senza parole	Corso linguistico-teatrale di italiano LS	Scuola privata di italiano per stranieri	1	24 anni	Università	12 ore

4.4.1 Progetto 1: Il mercato delle parole (Corso estivo di italiano L2 per stranieri)

Il Cestim, Centro Studi Immigrazione di Verona è un'associazione che promuove diverse iniziative nei confronti degli immigrati, agendo su piani diversi tra cui l'integrazione scolastica. Mi misi in contatto con loro sin dall'elaborazione del primo progetto didattico (Lingua a teatro, cfr paragrafo 4.1) che, per i motivi già spiegati, non ebbe seguito operativo, e che tuttavia mi permise di esporre la proposta didattica ai dirigenti dell'associazione. Dato l'entusiasmo manifestato da questi ultimi, cercai di risolvere le problematiche emerse in

occasione del primo incontro, adeguando il progetto alle necessità organizzative dell'associazione.

La prima sperimentazione del metodo integrante teatro e didattica della lingua, si svolse dunque in questo ambito e venne inserito come programma alternativo, all'interno dell'attività formativa dell'associazione in orario extrascolastico.

OBIETTIVI DELLA RICERCA

L'interesse era rivolto principalmente alle modalità di realizzazione e alla verifica delle condizioni ottimali per lo svolgimento del progetto. Spazi, tempi, materiali e livello linguistico di partenza oltre che età dei partecipanti rappresentavano i fattori di maggior influenza ed importanza valutativa.

Per quanto riguarda la ricerca, era divenuto necessario, in primo luogo, collaudare l'impianto operativo in un contesto concreto; in secondo luogo era fondamentale scoprire come, nella pratica, fosse possibile integrare la disciplina teatrale all'interno della didattica della lingua; in terzo luogo risultava importante attestare il metodo con un determinato pubblico, nella prospettiva di realizzare le seguenti sperimentazioni in contesti differenti. Il fine era quello di ricavare un'analisi comparativa sulla base di queste variabili e quindi individuare diverse applicazioni dell'approccio educativo.

Nello specifico, la ricerca desiderava attestare le possibili applicazioni dell'attività teatrale e sviluppare una parte linguistica attinente a tale attività, nell'ottica di un percorso unico articolato in due modalità. Infine, attraverso l'esperienza concreta, si voleva arrivare a conoscere direttamente i fattori personali, sociali, metodologici che ostacolano l'apprendimento, al fine di orientare in modo risolutivo il metodo elaborato.

OBIETTIVI FORMATIVI E DI APPRENDIMENTO

- Maturazione di un apprendente di lingua motivato e ben inserito nella realtà scolastica e sociale di cui fa parte.
- Sviluppo della funzione comunicativa della lingua attraverso il coinvolgimento del corpo e l'inserimento di attività linguistiche in momenti di gioco e di partecipazione emotiva oltre che mentale.

- Promozione della fiducia nelle capacità dello studente, rendendolo cosciente delle strategie comunicative che possiede e stimolandolo a scoprire la lingua in maniera divertente e stimolante.
- Sviluppo di strategie risolutive e di tecniche di apprendimento.
- Creazione di un clima di convivenza propositivo in cui ogni individuo si senta libero di esprimere sé stesso, e si manifesti disponibile al lavoro di gruppo.
- Valorizzazione delle differenze e delle qualità individuali.
- Raggiungimento di risultati e individuali e di gruppo.

CONTESTO

I corsi estivi di italiano L2 per stranieri, organizzati dall'associazione Cestim, promuovono un intervento mirato al sostegno degli studenti immigrati e, dal punto di vista dell'insegnamento dell'italiano, hanno l'obiettivo di facilitare l'integrazione scolastica. I corsi hanno una durata di 60 ore complessive, distribuite in 4 settimane per una media di 3 ore al giorno (9.00-12.00) dal lunedì al venerdì. Scrisi il progetto previa decisione del pubblico a cui mi sarei rivolta: bambini stranieri di prima o seconda elementare e con un livello linguistico iniziale A1,A2. Non essendo a conoscenza delle caratteristiche personali e linguistiche degli studenti e non avendo esperienza di formazione né linguistica né teatrale con soggetti di quella età, mi limitai a definire un percorso generale e a precisare le modalità di svolgimento del corso. L'associazione accettò la proposta formativa, inserendola all'interno di un programma che prevedeva delle modalità operative specifiche di cui non ero a conoscenza al momento della pianificazione. Tali direttive influenzarono la realizzazione del progetto didattico modificandone i contenuti e le modalità operative.

In primo luogo i collaboratori attivi all'interno della stessa scuola erano invitati a sviluppare un contenuto didattico comune; ogni settimana prevedeva una fase di programmazione dell'unità didattica e la scelta di una tematica condivisa.

In secondo luogo ogni giornata presumeva mezz'ora conclusiva di attività ludica in cui le diverse classi venivano riunite.

Infine, un giorno a settimana era destinato ad un'attività extrascolastica collettiva, che poteva tradursi in una gita, in una visita o nella visione di un film piuttosto che di uno spettacolo

organizzato per la scuola. Questo determinò una diminuzione del tempo a disposizione, riducendolo a due ore effettive al giorno e a 4 giorni la settimana invece che 5.

La scuola che ospitava l'attività non disponeva di un teatro, lo spazio a disposizione per l'attività di laboratorio teatrale fu, in un primo momento, il cortile della scuola, in un secondo momento e per necessità di delimitare i confini altrimenti troppo dispersivi, l'attività si svolse all'interno della classe che venne suddivisa in due sezioni: una parte con i banchi rivolti verso la lavagna e una parte con una fila di sedie rivolte verso lo spazio scenico il quale era costituito da un teatrino sulla base di un telaio in legno a tre porte, con lo spazio centrale più vasto rispetto a quelli laterali a cui erano appese delle tende nere a guisa di quinte.

PARTECIPANTI

La distribuzione degli studenti iscritti ai corsi estivi organizzati presso la scuola venne decisa tramite un consiglio a cui presero parte le 4 formatrici, me compresa, e a cui precedette un incontro con la coordinatrice dei ragazzi stranieri della scuola, finalizzato alla raccolta di informazioni circa il livello linguistico e l'attitudine degli studenti.

I dati ottenuti erano piuttosto generici tuttavia permisero di individuare tre fasce linguistiche, una fascia di livello principianti e di età tra i 6 e gli 8 anni, una fascia media sia dal punto di vista linguistico che anagrafico e un'ultima fascia costituita dagli allievi frequentanti le scuole medie i quali, pur mostrando diverse competenze linguistiche, vennero riuniti in una classe per motivi di obiettivi didattici oltre che relazionali; si ritenne infatti che inserire un ragazzo di 15 anni in un gruppo delle scuole elementari non fosse auspicabile.

La suddivisione in classi fu motivata anche dalle esigenze numeriche, la fascia media rappresentava il gruppo più numeroso da cui si ricavarono due classi più una classe comprendente i casi più esigenti a livello linguistico, motivazionale o comportamentale ed i principianti: la mia classe.

Tabella 2

NOME	ETÁ	CLASSE FREQUENTATA	PAESE	TRATTI PARTICOLARI
Junior	8anni	1a elementare	Nigeria	Problemi comportamentali
Elian	6anni	1a elementare	Nigeria	
Berta	8anni	2a elementare	Nigeria	
Ulis	8anni	2a elementare	Nigeria	
Nossa	6anni	1a elementare	Nigeria	
Amend	10anni	3a elementare	Sri Lanka	Certificato (operato al cervelletto)
Walti	9anni	2a elementare	Marocco	Certificato (serie difficoltà)
Chan	7anni	1a elementare	Cina	
Chi yu	6anni	1a elementare	Cina	
Anynd	8anni	1a elementare	Cina	Non parla (rifiuto)

Come si può evincere dalla tabella la classe era composta da studenti di età e livello linguistico differente. Dal punto di vista dell'età le discrepanze si notavano soprattutto durante le attività teatrali, vi era chi era incline al gioco più propriamente infantile e chi invece prendeva parte alle sfide più volentieri, se mascherate sotto altri termini che non lasciassero trasparire il carattere del gioco, altrimenti preso poco sul serio. La diversa maturità si notava anche per questioni comportamentali e psicologiche, in quella fase di sviluppo i cambiamenti avvengono in maniera veloce, e l'impressione era quella di avere a che fare da un lato con bambini piccoli, da prendere per mano e trattare amorevolmente, dall'altro lato con monelli pieni di energia da tenere a bada e richiamare costantemente. All'interno della classe vi erano inoltre due coppie di fratelli, Ulis e Nossa, Elian e Berta. La compresenza nella stessa classe non aiutò Ulis che si sentì sempre "troppo grande" per fare ciò che facevano gli altri, come non aiutò Elian, abituato a distinguersi come "la pecora nera" in fianco alla sorella Berta, diligente e sempre preparata. Di questi fattori tratteremo più avanti, quando parleremo dello svolgimento del corso, per ora ci limiteremo a dare le informazioni generali, ovvero le condizioni di partenza in cui si è potuto sperimentare il metodo didattico integrativo di lingua e teatro.

I particolari riportati nell'ultima casella della tabella non rappresentano dei giudizi personali nei confronti degli allievi, bensì le informazioni fornite dalla coordinatrice della scuola. Mi

fu specificato che Junior scappava dalla classe e diveniva ingestibile quando si arrabbiava; per quanto riguardava i due bambini certificati, Amend non dimostrava alcun ritardo a livello attitudinale ma aveva molte difficoltà con la lingua, mentre Walti, il quale fu inserito nella classe una settimana dopo l'inizio del corso, presentava seri problemi dal punto di vista linguistico ma anche attitudinale. Faticava a seguire ragionamenti semplici e necessitava di essere seguito individualmente, magari da un insegnante di sostegno. Bisogna dire inoltre, che Walti presentava problemi relazionali, non era ben considerato dai compagni e spesso veniva escluso dal gruppo nei momenti ricreativi. Questo succedeva perché Walti era brusco e scoordinato, e finiva spesso per colpire un compagno, mentre in classe la sua vicinanza dava fastidio perché non smetteva mai di parlare. Infine venni a conoscenza del profilo di Anynd, il quale era stato bocciato due volte, non faceva progressi e si rifiutava assolutamente di parlare. Anynd aveva cambiato residenza già 5 volte, passando dall'Italia alla Cina e viceversa in continuazione. A scuola era seguito da una mediatrice, la quale non era certa che il bambino comprendesse perfettamente perché non mostrava nessun intenzione di comunicare nemmeno con lei. Il bambino parlava solo cinese, ma copiava alla lavagna ed eseguiva i compiti che gli venivano assegnati, per lo più schede da compilare, in maniera più o meno corretta.

Vi era un fattore generale che accomunava gli studenti provenienti dalla Cina appartenenti alle varie classi, ovvero l'aspetto sociale. Nei momenti di ricreazione o di gioco collettivo essi si riunivano in un angolo del cortile e restavano tra loro, quando venivano coinvolti nelle attività cercavano di fare in modo di stare vicini, parlavano la loro lingua e non intrattenevano mai conversazioni con gli altri studenti. Il resto degli alunni, invece, non lasciava intravedere raggruppamenti legati alla provenienza e la lingua usata era sempre l'Italiano, capitava raramente di sentir parlare in lingua materna e ciò avveniva principalmente tra fratelli.

Gli alunni provenivano da classi diverse, il livello era piuttosto eterogeneo, Chan e Chi Yu erano principianti in lingua e da poco introdotti nel sistema scolastico, sapendo appena leggere e scrivere; il resto della classe poteva già lavorare su testi più complicati abbisognando tuttavia di un rafforzamento ortografico. Il margine andava da chi aveva appena cominciato ad affrontare la parola scritta a chi poteva già affrontare argomenti grammaticali, senza contare i casi di deficit psicologici (Anynd, il bambino che si rifiutava di parlare) o cognitivi (Amend, operato al cervello). Si trattava dunque di predisporre compiti differenziati

o altrimenti di trovare la maniera di rendere l'eterogeneità un fattore utile per creare un clima cooperativo.

La scelta di lavorare con un livello di principianti in lingua e con un gruppo della scuola primaria fu dapprima discussa con il direttore del Cestim, nel momento in cui venne deciso di inserire la mia proposta didattica all'interno dei corsi estivi; in seguito fu confermata durante il consiglio relativo alla suddivisione delle classi. Il direttore considerò la metodologia attiva e ludica adatta per i bambini, trattandosi per altro di un'attività extrascolastica, per provare ad agire sul piano motivazionale e per stimolare i principianti, avvicinandosi alle loro esigenze di facilitazione comprensiva e produttiva. Aiutare tramite un linguaggio non verbale poteva essere un efficace strumento di facilitazione linguistica. Da parte mia, sentivo l'esigenza di cominciare con un livello linguistico basso per testare ciò che era ancora un'idea teorica di approccio, ma che necessitava di essere definita; inoltre mi trovavo agli esordi anche sul piano della formazione teatrale, avendo lavorato solo con bambini di età prescolare. "Livello linguistico iniziale e facile coinvolgimento", mi dicevo, sono condizioni che mi potranno aiutare.

MODALITÀ

Il corso alternava momenti di lezione frontale e momenti di laboratorio teatrale. Le mattinate prevedevano 3 ore di lezione, comprendenti un quarto d'ora di ricreazione e mezz'ora di attività ludica in cui tutte le classi prendevano parte ai giochi linguistici proposti. In principio si dedicò la prima parte della lezione al laboratorio teatrale e la seconda alla didattica della lingua; in seguito si decise di invertire le dinamiche per favorire la partecipazione degli alunni ai compiti linguistici rendendoli responsabili dello svolgimento della lezione di italiano e quindi potersi dedicare alla parte più ludica del corso.

Durante il laboratorio teatrale venivano svolti esercizi per stimolare l'utilizzo del corpo e l'espressività fisica, esercizi sulla capacità di osservazione e di ascolto, attività di interpretazione di parole e situazioni legate allo sviluppo della comprensione, attività di identificazione con oggetti, animali, persone oltre a momenti di improvvisazione mirati alla promozione della spontaneità, della creatività e della capacità di reazione in un contesto dato.

Durante i momenti di didattica della lingua vennero utilizzati materiali creati ad hoc, libri di testo offerti dal Cestim, il testo teatrale di Rodari "Il mercato delle parole" più alcuni giochi specificamente creati a scopo didattico.

In generale le attività linguistica e teatrale rimasero principalmente separate e suddivise in due momenti predefiniti, fatta eccezione per alcuni sporadici casi. Relativamente ad alcune variabili metodologiche, in particolare lo spazio dedicato alle lezioni e l'ordine di svolgimento, vennero sperimentate diverse alternative, al fine di verificare quali fossero le condizioni migliori per l'andamento del corso e l'applicazione del metodo didattico. Infine le lezioni alternarono momenti di lavoro individuale proponendo compiti differenziati in base ai diversi livelli linguistici, con momenti di lavoro a coppie o di gruppo in un'ottica cooperativa.

CONTENUTI

In origine il programma si sviluppava come percorso in tre fasi sulla linea delle variabili del modello relazionale (Balboni, 2006), che comprende l'individuo (io), l'individuo e gli altri (io e tu), l'individuo e l'ambiente circostante (io e il mondo); più una parte conclusiva che coinvolgesse tutte le funzioni prese in esame (personale, interpersonale, referenziale) nel tentativo di realizzare un momento scenico conclusivo e di dimostrazione pubblica. Di fronte alle esigenze determinate dai fattori esposti precedentemente, il progetto ha modificato la sua forma; ogni settimana è stata dedicata alla tematica scelta insieme alle altre collaboratrici, adeguando il percorso in modo da giustificare e rendere funzionale il laboratorio teatrale.

La prima settimana, incentrata sullo sport, divenne l'occasione per scoprire il teatro come gioco, un gioco da prendere sul serio, in cui le regole sono molto importanti e in cui si mette in gioco se stessi.

La seconda settimana, dedicata alle professioni e in cui venne organizzato un incontro con giovani lavoratori che furono intervistati dagli alunni, funzionò come spunto per sviluppare il dialogo e le relazioni caratteristiche delle coppie teatrali (il servo ed il padrone, gli innamorati, il re ed il giullare, ecc.) e per riflettere sulla relazione con il pubblico.

La terza settimana, la cui tematica era il libro ed i generi letterari, servì per introdurre il genere teatrale, ovvero il copione, e per entrare nella microlingua del teatro. Si prese come testo di riferimento "Il mercato delle parole" di Gianni Rodari, testo che venne adattato al fine di semplificarne la regia ed il contenuto.

L'ultima settimana, incentrata sul viaggio e sulle città, fu l'occasione per far conoscere la commedia dell'arte, le maschere e gli intrecci, la storia dei saltimbanchi e la nascita delle "giullarate".

MATERIALI DI RICERCA

L'unico materiale di ricerca di cui feci uso fu un diario in cui riportai quotidianamente il contenuto delle lezioni, le dinamiche di svolgimento, le reazioni che avevo osservato e le riflessioni circa l'effetto prodotto dalle proposte didattiche. Essendo responsabile del corso delle lezioni ed allo stesso tempo osservatrice delle stesse, la qualità delle osservazioni è sicuramente poco oggettiva e non esaustiva. Tuttavia, trattandosi della prima esperienza sperimentale del progetto, l'interesse era rivolto all'organizzazione di un metodo operativo fedele all'impianto teorico proposto, e alla definizione di condizioni di lavoro favorevoli all'efficacia della metodologia. In questo senso non vi era alcuna pretesa di giudizio definitivo bensì un'apertura al cambiamento in funzione del risultato.

4.4.2 Progetto 2: Narrando s'impara (Progetto Teatrale di Italiano L2 per stranieri)

Il progetto che andremo ora ad esporre rappresenta un'ulteriore esperienza di ricerca realizzata tramite il Centro Studi Immigrazione di Verona. Previa discussione con il dirigente dell'associazione, si stabilì di organizzare la proposta didattica presso un istituto professionale. La scelta perseguiva gli obiettivi della ricerca metodica in quanto permetteva di sperimentare l'approccio integrativo di teatro e lingua, in un contesto differente rispetto alla prima esperienza; inoltre agiva nell'interesse dell'associazione, nel tentativo di intervenire in una situazione scolastica bisognosa di stimoli motivazionali. Dopo aver individuato la scuola presso la quale era possibile svolgere il progetto, si organizzò un incontro con i dirigenti scolastici. Nel mese di Ottobre 2013 si realizzò tale incontro in cui ebbi modo di esporre la proposta didattica e di richiedere alcune condizioni relativamente ai partecipanti.

Spiegai con precisione che era opportuno formare un gruppo con un livello linguistico omogeneo e mi assicurai della possibilità di avere a disposizione uno spazio adeguato dove svolgere le lezioni. Infine vennero discusse alcune ipotesi in relazione alla durata del corso ed

agli orari di svolgimento. Espresi la volontà che il progetto avvenisse in orari extra-curricolari al fine di non distogliere gli studenti dalle lezioni ordinarie e di mantenere la proposta come attività aggiuntiva e non sostituiva, rispetto al programma prestabilito. Nonostante gli accordi di un futuro incontro per confrontare le proposte dei dirigenti scolastici con le mie richieste circa il gruppo di partecipanti e l'organizzazione degli orari, le dinamiche si rivelarono complicate e quando ricevetti la telefonata nella quale mi si comunicava la data d'inizio del progetto (una settimana dopo), un calendario già fissato delle lezioni e un gruppo di studenti di cui non potevo ricevere informazioni in virtù della riservatezza dei dati personali, decisi di cominciare. Consapevole delle difficoltà organizzative e mossa dalle urgenze tempistiche, accettai di svolgere il progetto nella speranza di incontrare condizioni favorevoli alla ricerca, la quale nel frattempo, si era ampliata dal punto di vista teorico e applicativo.

Sulla base di alcune teorie sopra-citate, tra le quali l'educazione all'ascolto di Tomatis (1963), gli studi sulla "mente musicale" di Sloboda (1983), ma soprattutto il metodo di educazione musicale di Dalcroze (2008); l'approccio, che sin da principio aspirava ad inserire la musica nelle sue modalità operative, sviluppò le prime proposte pratiche. In concomitanza con l'inizio del progetto, seguii un corso di formazione sul metodo Dalcroze, il quale mi offrì un modello di organizzazione delle attività da cui avrei preso spunto, inoltre entrai in contatto con il Centro Tomatis di Verona tramite il dottor Campo, il quale mi offrì la possibilità di sperimentare l'orecchio elettronico, di conoscere a fondo i principi del metodo e di frequentare un seminario teorico-pratico sul metodo Tomatis e i disturbi dell'apprendimento. La dimensione musicale era di per sé compresa all'interno della disciplina teatrale, tuttavia una conoscenza più approfondita mi permise di individuare delle linee d'azione specifiche e di inserire la musica a giusto titolo tra le componenti della didattica che era mia intenzione sviluppare. Al momento della programmazione del corso riesaminai tutti gli appunti presi in occasione dei vari seminari teatrali frequentati e i quaderni in cui da 3 anni riportavo i contenuti delle ore di laboratorio presso l'Associazione teatrale in cui tuttora proseguo la mia formazione. Vi avevo raccolto esempi di esercizi, impressioni personali circa il metodo di lavoro, annotazioni sui progressi che stavo facendo, sulle esperienze che stavo provando e che mano a mano mi portavano ad avere una comprensione sempre più vasta del teatro e del suo

proprio linguaggio, conoscenza che io, come tutti coloro che ne frequentano lo studio, mi stavo costruendo in modo personale.

Effettivamente il lavoro che stavo proponendo era ormai frutto di due anni di ricerche teoriche e pratiche vissute in prima persona e che finalmente potevo provare a trasmettere. Il materiale raccolto in quegli anni era molto: appunti, citazioni, testi ed elaborati scritti per altri esami universitari. La mia convinzione circa l'utilità della proposta didattica era ancora molto forte, tuttavia mi rendevo conto che la fase di realizzazione pratica necessitava di diverse prove, prevedeva dei fallimenti, dei momenti di difficoltà organizzativa e didattica, ma che solo in questo modo mi sarebbe stato possibile individuare la strada giusta per arrivare alla meta desiderata. Così continuai a camminare e con questo spirito propositivo e volenteroso, privo di aspettative che potessero influenzare negativamente il mio atteggiamento, intrapresi il secondo viaggio.

OBIETTIVI DELLA RICERCA

Reduce delle difficoltà incontrate nel corso della prima esperienza metodologica (cfr. 4.4.1), mi occupai di organizzare il lavoro in maniera differente. Stabilì un contenuto che potesse riunire le discipline in un filo conduttore comune, al fine di testare realmente il metodo integrativo.

Il primo obiettivo della ricerca era dunque quello di scoprire le modalità ed i risultati di questo modo di procedere. Preso atto dell'impossibilità di definire obiettivi specifici senza conoscere i componenti del gruppo, la ricerca si rivolse anche verso la prospettiva dell'insegnante, o formatore, considerando utile valutare l'opportunità di creare una programmazione generica ma non priva di obiettivi, la quale si adegui alle necessità e ai bisogni delle circostanze collettive ed individuali. Alla stregua delle descrizioni fornite dal Centro Studi Immigrazione, relativamente all'attitudine poco motivata dei ragazzi frequentanti i corsi professionali, la ricerca si focalizzò sul lato psicologico e comportamentale osservando gli effetti della formazione teatrale a livello personale ma anche sociale.

Dal punto di vista dell'efficacia del metodo, la concentrazione si rivolse sullo sviluppo di strategie di apprendimento e tecniche risolutive, partendo da attività legate alla percezione sensoriale e motoria (tramite la musicalità e la gestualità) e trasferendone i contenuti appresi, su attività più propriamente linguistiche. Anche in questa occasione, la ricerca permise da un

lato di osservare il decorso del metodo didattico e pertanto di verificarne gli effetti; dall'altro essa consentì di maturare e affinare le modalità di insegnamento. Si considerò pertanto utile, valutare anche la figura dell'insegnante all'interno degli obiettivi di ricerca, analizzandone le attitudini, i criteri di lavoro, i modi di procedere e gli sviluppi creativi. Infine lo studio mirava a realizzare un procedimento metodico organizzato ed ordinato rispettando il naturale processo di acquisizione, risvegliando tendenze innate utili per l'apprendimento, e permettendo di raggiungere risultati attraverso vie alternative rispetto alle ordinarie.

OBIETTIVI FORMATIVI E DI APPRENDIMENTO

- Scoprire ed eliminare gli ostacoli all'apprendimento.
- Migliorare la qualità di apprendente di ogni singolo individuo, in termini psicologico-personali (affettivi), strategici e risolutivi (cognitivi), conoscitivi (dichiarativi e linguistici), esperienziali (educativi).
- Incoraggiare l'espressione spontanea, la creatività, la fluidità linguistica a scapito della correttezza grammaticale.
- Creare una relazione insegnante-studente propositiva, basata sulla fiducia e sullo scambio reciproco.
- Condividere gli obiettivi della ricerca con gli studenti al fine di renderli partecipi agli scopi di quest'ultima
- Costruire un ponte tra l'ambiente scolastico e l'ambiente extrascolastico, tra le conoscenze, capacità richieste e quelle già predisposte nelle persone
- Generare un ambiente sano, tollerante e collaborativo in cui possano emergere i bisogni e le difficoltà personali
- Stimolare una riflessione sul concetto di linguaggio e di comunicazione legato all'eterogeneità dei sistemi simbolici ed espressivi
- Destare l'interesse nei confronti della lingua sviluppandone il carattere creativo e diminuendo l'influenza ostacolante della correttezza grammaticale
- Creare un lavoro diversificato che vada incontro ai diversi stili cognitivi, ai diversi tratti personali e alle esigenze individuali oltre che comuni.

CONTESTO

Il progetto “Narrando s’impara” si svolse presso un Centro di Formazione Professionale di Verona. L’iniziativa prevedeva 14 incontri di 2 o 3 ore per un totale di 40 ore. Gli alunni coinvolti erano 12, 11 ragazze ed 1 ragazzo. Il gruppo comprendeva tutti gli allievi stranieri di una classe, allievi con diverse provenienze, età, e periodo di residenza in Italia; più una ragazza proveniente da una classe differente ma dello stesso grado, prima superiore.

Il corso venne inserito all’interno del programma curricolare, gli orari di svolgimento erano per la maggior parte orari scolastici, durante i quali il resto della classe svolgeva attività alternative al programma, in modo da non penalizzare gli studenti che prendevano parte al corso. Le lezioni si svolsero principalmente dalle 11.00 alle 14.00 sebbene le ore previste non corrispondessero realmente alle ore effettive di lezione in quanto dalle 11.00 alle 11.15 vi era la ricreazione, e un ulteriore quarto d’ora veniva perso per la sistemazione della sala, spesso occupata da numerose sedie. La sala utilizzata era infatti la sala congressi dell’Istituto, uno spazio ampio, piuttosto neutro e con un pavimento adatto all’attività fisica. Le sedie venivano accatastate ai lati oppure utilizzate nei momenti di riflessione, lettura, discussione e scrittura, in alternativa al sedersi per terra. Durante tutto lo svolgimento del corso i ragazzi erano tenuti a frequentare le lezioni fino alle 14 invece che fino alle 13, questo per tre giorni a settimana. La scuola si dimostrò fortunatamente disponibile ad accettare l’inserimento di un osservatore e assistente, permettendomi di ampliare il materiale di ricerca e di lavorare separando i gruppi e le attività, nei casi in cui era richiesto.

PARTECIPANTI

La scelta relativa agli studenti che avrebbero preso parte all’iniziativa fu determinata dai responsabili scolastici e non fu possibile confrontarla con le mie richieste a causa delle tempistiche. Mi fu comunicato telefonicamente il numero dei componenti del gruppo ed il fatto che coincidessero con tutti gli alunni stranieri di una prima superiore più una ragazza di una classe differente. Non fu possibile entrare a conoscenza del livello linguistico degli studenti, della loro età e di quelle caratteristiche che mi avrebbero potuto aiutare nell’individuazione di un percorso adatto alle loro esigenze, per questioni di tutela della privacy. I dati di cui sono venuta a conoscenza sono dunque frutto del dialogo instaurato con

gli studenti e del legame di fiducia instauratosi con loro, con i quali vi fu, sin da principio, un rapporto reciproco di ascolto e condivisione di idee ed opinioni.

Tabella 3

Nome	Età	Provenienza	Anni di residenza in Italia	Lingua madre
Ramin	15 anni	Marocco	3 anni	Arabo
Siria	17 anni	Romania	8 anni	Rumeno
Nimes	15 anni	Sri Lanka	6 anni	Tamil
Cristal	17 anni	Moldavia	4/5 anni	Rumeno
Amanda	15 anni	India	4/5 anni	Punjabi
Jan	17 anni	Cina	3 anni	Cinese
Stella	15 anni	Moldavia	5 anni	Rumeno
Mina	15 anni	Romania	5/6 anni	Rumeno
Anja	16 anni	Romania	1/2 anni	Rumeno
Dilva	14 anni	Romania	8 anni	Rumeno
Marja		Romania		Rumeno
Dil	17 anni	Sri Lanka	2 anni	

La tabella riporta in maniera piuttosto esplicativa il carattere composito della situazione, ancora una volta mi trovai di fronte a differenze notevoli dal punto di vista linguistico, alle quali si aggiungevano diversità anagrafiche e periodi di contatto con la lingua, più o meno lunghi, a seconda dei casi. Non essendo a conoscenza di queste informazioni, fu solo grazie al lavoro svolto che potei scoprire le competenze dei singoli ed individuare due gruppi più o meno eterogenei al loro interno ma molto distaccati l'uno dall'altro per condizioni di partenza (lingua madre), attitudine e difficoltà linguistiche.

Osservando le dinamiche del lavoro identificai questi due gruppi che si definivano per comunanza linguistica, competenza linguistica e legame affettivo. Con questo ultimo termine

intendo dire che i gruppi rispecchiavano i rapporti di amicizia tra gli studenti, aumentando il distacco tra loro e l'impegno necessario, da parte mia, per la formazione di un gruppo di lavoro cooperativo. Nello specifico, da un lato vi erano le studentesse di madrelingua rumena, le quali mostravano un'ottima padronanza della lingua, fluidità di eloquio, una pronuncia corretta, salvo qualche caso di incertezza fonetica, e difficoltà diverse sul piano delle competenze linguistiche scolastiche, che variavano dalla lettura, alla scrittura, alla padronanza di un linguaggio non quotidiano, alla mancanza di strategie di comprensione e produzione.

Dall'altro lato vi era il gruppo formato dagli studenti la cui madrelingua si distanziava molto dall'Italiano e dal ceppo di lingue romanze di cui il rumeno fa parte, presentando un diverso alfabeto, un sistema fonetico lontano da quello italiano, e inoltre una cultura più marcatamente differente da quella italiana. Tra questi vi erano Jan, che era peraltro l'unico ragazzo del corso, fattore che influì inizialmente sul livello motivazionale, Ramina, Amanda e Dil. Nimes si associava a questo gruppo a livello relazionale tuttavia si discostava da esso per il livello linguistico decisamente migliore, e per una fluidità verbale analoga alle compagne rumene. Jan dimostrava una notevole intelligenza intuitiva tuttavia, il suo atteggiamento iniziale non lasciava trasparire il grado di comprensione orale effettivo inoltre, di fronte ad esercitazioni testuali faceva ricorso al vocabolario, mostrando una grande capacità di riutilizzo dei termini acquisiti, ma dando scarse possibilità di valutazione della sua produzione spontanea. Jan era seguito da un'insegnante di sostegno in orario extrascolastico, la quale insieme alla professoressa di italiano, mi riferirono più volte il bisogno di stimolare il ragazzo e di seguirlo affinché prendesse parte attiva al progetto. Effettivamente Jan non era di facile conquista tuttavia, notando la forte apprensione nei suoi confronti da parte degli insegnanti, feci in modo di guadagnare il suo coinvolgimento senza sforzarlo. Non ebbi chiaro quale fosse il suo livello linguistico reale, poiché spesso mostrava di non comprendere le spiegazioni, anche se in fondo avevo la sensazione che questo fosse solo un modo per evitare di rispondere direttamente alle domande o alle consegne.

Proseguendo con la descrizione del secondo gruppo, Ramina, (marocchina), Amanda e Dil (srilankesi) erano accomunate dagli ostacoli linguistici, ostacoli che si traducevano in una grande inibizione causata dalla povertà del vocabolario, dall'assenza di fluidità verbale, ma soprattutto dalla concreta difficoltà di pronuncia. Nel loro caso, fu soprattutto grazie alle attività di improvvisazione e di creatività narrativa che ebbi modo di scoprire queste barriere. Notai infatti un cambiamento notevole di atteggiamento dal principio del corso, in cui mi

dedicai più allo sviluppo della gestualità fisica e in cui si mostrano più propositive; al momento in cui cominciai ad introdurre la parola che coincise con una categorica chiusura e perdita di stimolo. Il percorso più adeguato per il loro livello linguistico si discostava molto da quello adatto al resto del gruppo. In mezzo a questi estremi vi era Anja, una ragazza rumena residente in Italia da un anno e mezzo, la quale possedeva un buon livello seppur presentando parecchi errori grammaticali e alcuni impedimenti legati alla mancanza di vocabolario. L'accentuata disparità delle condizioni di partenza comportò diverse conseguenze: scelte necessarie per la creazione ed il mantenimento del gruppo; il bisogno di costruire un clima e un ambiente di lavoro propositivo affinché si potesse lavorare su piani diversi contemporaneamente infine l'impossibilità di sviluppare nello specifico un lavoro sulla lingua che andasse incontro alle problematiche particolari, essendo queste troppo varie.

Gli obiettivi del corso, che prevedevano la realizzazione di un racconto da parte di ogni allievo, si dovettero adeguare alla situazione linguistica. Una parte della classe mostrava infatti difficoltà di comprensione e incapacità di sintesi partendo da un testo. Vedremo in seguito le dinamiche e avremo occasione di parlare di questo fattore. È importante considerare il fatto che gli alunni che presero parte al progetto appartenevano, salvo il caso di Dil, alla stessa classe. Entrando nella sfera degli aspetti affettivi e psicologici, il laboratorio teatrale richiede una forma di rispetto che si basa sul fatto che la libertà espressiva dipende direttamente dall'assenza di giudizio. All'interno dello spazio teatrale si guida l'individuo a spogliarsi degli ostacoli inibitori, andando a toccare i punti deboli, i difetti, le verità nascoste che a nessuno piace mostrare. Ci si vergogna, ci si sente in imbarazzo e tutto comincia da cose molto semplici, il semplice uso del corpo è fonte di un'infinità di blocchi repressivi. Quando le persone con cui si condivide questo spazio sono le stesse che formano l'ambiente sociale in cui si vive, è più difficile prendersi la libertà di provare, di mettersi in gioco, di accettare l'errore. La paura delle conseguenze, del fatto che ciò che si mostra possa venire commentato, utilizzato, fuori dal contesto teatrale, aumenta il disagio e la difficoltà a prendere parte alle attività. La classe è già di per sé, un luogo di giudizio, di voti, di confronti, di relazioni e di dinamiche affettive che concorrono con le attività formative.

Per concludere, mi assicurai sin dall'inizio di spiegare ai ragazzi il progetto, le ragioni che mi avevano condotto a sperimentarlo, i motivi per i quali il gruppo era formato non da stranieri

ma da coloro per i quali l'italiano era una lingua seconda infine gli obiettivi che mi ero posta a titolo personale ma soprattutto nell'interesse di tutti gli studenti di lingue. In questo modo cercai di creare la possibilità di condividere con loro il progetto, rendendoli partecipi degli scopi, grazie ai quali in futuro, i metodi di insegnamento potrebbero forse cambiare.

MODALITÀ

Il percorso si è svolto interamente nella sala conferenze, nella prospettiva di costituire uno spazio di lavoro comune e per le attività più propriamente teatrali e per quelle linguistiche, nell'ottica di una classe laboratorio, o atelier di lavoro. L'elemento linguistico non consisteva dunque in qualcosa di differenziato dal contenuto teatrale o musicale, ma veniva inserito all'interno del progetto che comprendeva tutti i fattori in un unico filo conduttore costituito dal racconto. Vi fu comunque una sorta di suddivisione tra momenti di lavoro legato al corpo, all'espressività, allo sviluppo di abilità cognitive che venivano trasportate sul livello linguistico con un'adeguata riflessione, e momenti di lavoro specificatamente rivolto alla parola, al testo e al racconto.

Tendenzialmente la prima parte della mattinata era dedicata alle attività motorie e dinamiche, mentre la seconda si concentrava su esercitazioni più riflessive e mentali. In questi momenti si alternavano lavori individuali e lavori di gruppo e si sviluppava un concetto di classe come spazio comune di lavoro in cui ognuno poteva dedicarsi al suo compito mentre l'insegnante gestiva la situazione dedicando l'attenzione laddove vi era richiesta di aiuto.

La prima fase del corso fu dedicata, in particolar modo, alla conoscenza dei tratti individuali degli alunni, allo sviluppo di un'attitudine favorevole all'apprendimento ed alla creazione di un'atmosfera di lavoro propositiva; mentre la seconda prese una direzione più specifica nell'ottica del contenuto del corso e quindi concentrandosi sul racconto. Ad ogni modo non è possibile compiere una reale distinzione tra le discipline perché il fattore linguistico era comunque presente, anche durante il laboratorio teatrale, o in maniera diretta, oppure dal punto di vista delle strategie di apprendimento.

Per quanto riguarda la programmazione, in principio stabilii il contenuto del corso, appunto il racconto, e visualizzai l'ipotesi di realizzare una rappresentazione finale in cui ogni studente presentasse il proprio racconto. Non definii un sillabo specifico delle lezioni, anche perché, come ho già precisato, non ero a conoscenza del livello linguistico degli studenti, né di come

avrebbero reagito all'attività teatrale, in termini di inibizione, coinvolgimento, interesse e disponibilità a partecipare. Raccolsi una serie di attività ed esercizi che avrei voluto utilizzare, feci una suddivisione di queste per tematiche individuando alcune fasce più specifiche, per esempio: esercizi iniziali di scioglimento e sviluppo di una tendenza partecipativa; ritmica e sillabazione, vocalità ed espressività, comprensione e resa dei contenuti, esercizi concentrati sullo sviluppo delle abilità cognitive (attenzione, concentrazione, memoria), esercizi volti alla formazione del gruppo (fiducia, cooperazione, condivisione, ascolto) , senza però stabilire un percorso preciso.

Anche in questo caso la ricerca era diretta alla sperimentazione di differenti modalità per testarne la funzionalità. Le lezioni venivano programmate di volta in volta, con un'accurata analisi di quanto succedeva e con una profonda riflessione sulla prospettiva di lavoro. La struttura di partenza veniva poi modificata durante lo svolgimento del corso a seconda delle necessità, rispettando i tempi di interiorizzazione degli studenti e lasciando un margine di spontaneità legato alle idee che nascevano grazie alle risposte effettive del gruppo.

La modalità di lavoro si basava infatti su un principio che vede l'insegnante e l'alunno coinvolti in una relazione di scambio, in cui l'insegnante offre strumenti e mezzi per affrontare il percorso, ma soprattutto scopre, insieme e grazie al gruppo, dove può arrivare il cammino intrapreso. Non vi è giudizio positivo o negativo, ma critica costruttiva; non vi è differenza tra chi è capace e chi non è capace, ma tra chi prova e chi si rifiuta, non vi è gerarchia tra chi insegna e chi apprende, non è l'autorità che permette di sviluppare la fiducia ed il rispetto, ma la sensibilità, l'ascolto reciproco, la passione per ciò che si fa e che si desidera trasmettere.

Per queste ragioni, si è preferito eliminare i formalismi che generano distacco nel tentativo di stabilire quel rapporto che permettesse la condivisione; i ragazzi mi chiamavano per nome e mi davano del "tu", paradossalmente faticavano ad abituarsi, talmente era forte l'abitudine del "Profe" e del "Buongiorno". Questo mi lasciava notare la differenza di atteggiamento che assumevano quando si ponevano in quel modo, impauriti e pieni di soggezione, rispetto a quando sentivano di poter essere loro stessi e lasciarsi andare, addirittura azzardando diminutivi e confidandomi i loro segreti e le quotidiane piccole questioni. La vita quotidiana fa parte dell'educazione e un altro elemento importante della modalità di lavoro è stata proprio la tendenza a non creare questa suddivisione. Raccontando la loro vita i ragazzi

entravano nel concreto del programma, che aspirava a fargli scoprire, come essere narratori di storie ma anche di sé stessi.

CONTENUTI

La narrazione è stato il tema conduttore del corso, analizzata e vissuta sotto diverse prospettive, attraverso diversi linguaggi e in forme variabili. La scelta era ispirata alla natura del racconto come forma di trasmissione orale legata alla cultura popolare. Il cantastorie portava nelle piazze il proprio repertorio che comprendeva storie antiche ma anche avvenimenti attuali, in un linguaggio semplice e accessibile a tutti. Il racconto è inoltre la prima forma di narrazione con cui il bambino entra in contatto e attraverso la quale si trasmettono le regole morali a cui dovrà fare riferimento in quanto essere sociale. Il racconto infine è il luogo della fantasia, lo scenario su cui si costruiscono i primi giochi di drammatizzazione, il luogo in cui le cose si animano, ed i personaggi si prestano all'immedesimazione. Ogni cultura possiede un proprio repertorio di racconti e attraverso di essi si svelano le leggende dei popoli, le usanze dei luoghi e le tradizioni dei gruppi sociali. Ognuno di noi porta con sé la sua storia personale e il raccontare storie è un'arte, che non ha forme da imitare poiché nasce da urgenza comune a chiunque abbia un'esperienza da raccontare, il bisogno di condividere.

Partendo dalla lettura di un racconto e dal tentativo di trasmetterlo ad un pubblico, il percorso ha visto momenti in cui gli allievi hanno vissuto la narrazione dall'interno, improvvisando sotto la voce guida dell'insegnante che conduceva l'improvvisazione; momenti di creazione spontanea di storie partendo dalla libera associazione di parole; esercizi propedeutici mirati a sviluppare la capacità di cogliere gli elementi importanti in favore di una resa personale del contenuto, momenti in cui si è svolto un lavoro di trasformazione di una favola in una storia reale e viceversa, momenti di drammatizzazione, di narrazione e drammatizzazione improvvisata, momenti di creazione di una storia a catena e momenti di lettura analisi e comprensione di un racconto; il tutto in un'ottica e individuale e cooperativa.

In origine la proposta didattica era quella di lavorare su una storia comune al fine di sviluppare le strategie di lettura, analisi e riproduzione del contenuto, per poi trasportare tali strategie su racconti individuali, di modo che ognuno potesse attingere al proprio repertorio culturale. Consapevoli della fatto che richiedere un lavoro personale al di fuori del corso non

avrebbe determinato risposte immediate, si decise di offrire del materiale a cui attingere, proponendo alcune favole tratte da “Fiabe Italiane” di Italo Calvino.

Il lavoro sul racconto era, appunto, il filo conduttore del progetto, tuttavia non è possibile affrontarlo senza prima esporre la fase iniziale del corso, tramite la quale sarebbe stato possibile costruire un ambiente di lavoro efficace, generare una disponibilità mentale e attitudinale appropriata, ma soprattutto sviluppare fiducia nelle capacità personali degli studenti e nella relazione con l’insegnante. Di questo ci occuperemo nella parte relativa ai risultati del progetto, nella quale tratteremo le modalità di svolgimento riportandone degli esempi e nella quale analizzeremo le dinamiche del corso alternando la riflessione sui risultati, con l’esposizione di alcuni principi di riferimento.

MATERIALI DI RICERCA

Nell’interesse di stimolare una riflessione continuativa sulle modalità di svolgimento e sugli esiti della sperimentazione metodica, tenni un diario in cui annotai tutto ciò che mi era possibile osservare, lezione dopo lezione. Grazie a questi appunti avevo anche l’occasione per ragionare in termini di programmazione, valutando ciò che era stato fatto, ciò che aveva funzionato e riportando osservazioni e suggerimenti per gli incontri successivi. La scuola mi fornì peraltro un registro di classe che gli studenti erano tenuti a firmare ad ogni incontro e nel quale dovevo riportare gli argomenti delle lezioni e descrivere sommariamente le attività svolte.

Durante il percorso cercai inoltre di confrontarmi con gli studenti per avere un riscontro effettivo di ciò che pensavano e di come reagivano mano a mano che imparavano a conoscere il mio metodo di agire.

A partire dalla seconda metà del progetto mi fu possibile inserire nel contesto un osservatore esterno, con il quale si stabilì un momento di discussione successivamente ad ogni lezione, e il quale mi consegnò un elaborato finale relativamente a quanto aveva notato. Nonostante sottolineai la necessità di fare riferimento in particolar modo al metodo di lavoro ed alle modalità di insegnamento da me utilizzate, la sua analisi si soffermò soprattutto su alcuni elementi già affrontati, quali le condizioni di lavoro, l’atteggiamento della scuola e la difficoltà creata dal dislivello linguistico.

Infine elaborai un questionario che feci compilare dagli studenti al fine di conoscere la loro opinione sul metodo didattico e al fine di stimolare una riflessione conclusiva su quanto era stato fatto nei 3 mesi di corso. L'indicazione data era quella di consegnarlo in forma anonima di modo che ogni studente si sentisse libero di esprimere giudizi anche negativi. Si precisò inoltre l'importanza delle loro risposte a livello valutativo, nello spirito di una critica sincera da cui l'insegnante potesse ricavare le proprie conclusioni. Riportiamo nella pagina a seguire il questionario, riservando l'analisi delle risposte al momento in cui discuteremo dei risultati dell'esperienza (paragrafo 5.2).

QUESTIONARIO

1. Pensi che il progetto teatrale linguistico sia stato utile per il tuo successo scolastico? Hai avuto qualche risultato concreto? Pensi che potrai averne in futuro?
2. Credi che il progetto ti abbia aiutato/a a superare alcune difficoltà con la lingua? Se sì, in che modo? Se no perché?
3. Dal punto di vista scolastico e personale, credi che sia importante/utile, lavorare sulla fantasia, la capacità di improvvisazione, la vergogna, la possibilità di esprimersi liberamente?
4. Hai notato dei cambiamenti in te stesso/a, dall'inizio del progetto alla fine? Se sì, credi che questi cambiamenti possano essere utili per la tua carriera scolastica?
5. Che cosa ti è piaciuto del progetto? Che cosa non ti è piaciuto?
6. Credi che il progetto ti abbia dato delle strategie di apprendimento (ovvero dei metodi, degli strumenti per imparare) che ti sono serviti o che ti serviranno in futuro ?
7. Alla fine di questo percorso ti sembra ti aver guadagnato maggior autostima e fiducia in te stessa?
8. Hai osservato qualche cambiamento (miglioramento/ peggioramento) nei tuoi compagni ?
9. Credi che il tempo dedicato al progetto sia stato sufficiente o pensi che sarebbe stato più efficace se fosse durato di più?
10. Prendere parte a questo progetto ti ha aiutato/a a scoprire il motivo di alcune tue difficoltà di apprendimento? Se sì, quali e come?
11. Ti piacerebbe continuare questo tipo di percorso? Perché?
12. Che cosa consiglieresti all'insegnante per migliorare il progetto?
13. Come descriveresti il lavoro fatto durante questo laboratorio teatrale e linguistico?
14. Descrivi un'esperienza che hai fatto durante il corso, che ti è particolarmente rimasta impressa.

4.4.3 Progetto 3: Rimanere senza parole (Progetto teatrale di italiano LS)

Il caso mi offrì l'occasione di ampliare la ricerca con un'ulteriore esperienza. Fui contattata da una scuola privata di lingua e cultura italiana, la quale aveva ricevuto una richiesta per un corso associato al teatro e che mi proponeva di diventarne responsabile. La situazione era piuttosto particolare in quanto si trattava di svolgere delle lezioni individuali tuttavia presentava la possibilità di scoprire una nuova dimensione del metodo e di strutturarne lo sviluppo in maniera diversa rispetto a quella prevista. L'opportunità di ricerca era plurima poiché si trattava del primo caso di didattica della lingua italiana come lingua straniera e non seconda, inoltre l'avanzato livello linguistico postulava l'esigenza di modificare radicalmente gli obiettivi e le modalità del corso. La materia di ricerca che mi si offriva era vasta, cosicché decisi di accettare l'incarico e studiai una soluzione adatta alle circostanze.

OBIETTIVI DELLA RICERCA

Il primo interesse della ricerca fu proprio quello di collaudare il metodo in un contesto che non prevedeva il gruppo o la classe, ma lezioni individuali, che partiva da un livello linguistico avanzato e da un ambito di didattica della lingua LS. Già in precedenza avrei voluto sperimentare il metodo sulla base di competenze più alte in quanto mi premeva poter inserire un lavoro propriamente teatrale sul testo e derivarne le potenzialità a livello di acquisizione linguistica. Sin da principio, la ricerca aveva puntato allo sviluppo di un percorso legato alla prosodia ed alla sonorità della lingua; tuttavia le esigenze e le difficoltà incontrate avevano spostato l'attenzione su altri fattori, sicuramente importanti, ma meno centrati sull'obiettivo di studio relativo alla grammatica comune tra musica e lingua. In questa occasione fu possibile focalizzare il lavoro su questo ambito della ricerca e osservarne gli sviluppi. Il proposito consisteva nell'investigare la possibilità di ottenere risultati dal punto di vista della pronuncia ma soprattutto a livello di pensiero, di immediatezza produttiva e associativa, di spontaneità creativa, di capacità interattiva, di sintonizzazione con un determinato ritmo linguistico a cui è legata la maniera di pensare, di parlare, di essere; tutto questo passando attraverso la musica, il suono, che diventa significato prima ancora di diventare parola. Infine, l'utilizzo di alcuni esercizi sperimentati parallelamente con i ragazzi

del progetto “Narrando s’impara” , mi consentì di confrontare le diverse reazioni e gli esiti differenti, creando l’occasione per un’analisi comparativa.

OBIETTIVI FORMATIVI E DI APPRENDIMENTO

Prima di conoscere personalmente la studentessa, i suoi interessi e le aspettative relative al corso, di cui aveva fatto richiesta specifica, compilai un sillabo orientativo (Appendice C), in cui specificai gli argomenti su cui avrei voluto lavorare e gli obiettivi da raggiungere. Tale documento riporta gli obiettivi di partenza del corso, i quali furono in seguito riadattati per diverse ragioni. Riportiamo dunque tale descrizione per comprendere le modifiche apportate:

“L’obiettivo del corso è quello di offrire allo studente la possibilità di creare un momento scenico, un monologo teatrale in forma di racconto partendo e da materiale esistente e da materiale che lo studente sarà invitato ad elaborare facendo inchiesta nella realtà cittadina e quindi interagendo con la società di cui studia la lingua e la cultura.

Lo scopo didattico è quello di guidare lo studente nell’esperienza ed offrire strumenti e strategie affinché possa acquisire autonomia nell’apprendimento della lingua.”

Si rinunciò alla parte relativa all’inchiesta, poiché essa richiedeva un lavoro extrascolastico che l’alunna, per ragioni di tempo, non aveva l’opportunità di svolgere. Inoltre sulla base degli interessi specifici della studentessa ed anche della ricerca, si ampliò la parte relativa al suono della lingua, ponendo tra gli scopi del corso, la creazione di una scena in “grammelot”, in aggiunta ad un lavoro di interpretazione di un monologo e di un percorso sul racconto. Il corso si concentrò soprattutto sul tentativo di offrire al discente degli strumenti per entrare in sintonia con la musicalità italiana, al fine di sviluppare una forma mentis: il “pensare in lingua”.

CONTESTO

La scuola di italiano dove si è svolto il progetto è nata sviluppando l’idea di ampliare la dimensione della didattica della lingua straniera, offrendo un ventaglio di percorsi particolari associabili alle ore di insegnamento della lingua. Su questo principio essa propone, ad

esempio, corsi di scrittura creativa, moduli dedicati all'opera lirica, supportati dalla partecipazione alle rappresentazioni della stagione lirica dell'Arena di Verona, e corsi di teatro in lingua straniera.

In linea generale i corsi avrebbero previsto un numero minimo di 4 partecipanti, tuttavia, trattandosi della prima richiesta di un corso specifico di teatro in lingua e avendo riscontrato la mia disponibilità, decisero di avviarlo. La sede della scuola presenta una struttura moderna, fornita dei materiali tecnologici adeguati (stereo accuratamente amplificato in ogni aula, sala proiezioni, connessione internet, macchine fotografiche e registratori audio) per permettere la realizzazione di questo tipo di attività. Le lezioni si svolsero in un'aula di questa sede che sistemavo spostando i tavoli al fine di disporre di maggior spazio. Il luogo non era propriamente adeguato alle dinamiche del laboratorio teatrale tuttavia, trattandosi di un corso individuale e avendo deciso di lavorare principalmente sul linguaggio e sulla voce, considerai che questo fattore non fosse ostacolante. Nel corso di tre lezioni venne utilizzata la sala proiezioni per la visione di alcune scene tratte da spettacoli teatrali ("Sex Machine" di Giuliana Musso; "Mistero Buffo" di Dario Fo; "Così in terra" di Davide Enia), e per la realizzazione di un filmato della rappresentazione conclusiva del corso, in cui era necessaria la proiezione di immagini. Ebbi modo di conoscere sin da principio le caratteristiche della studentessa e, di conseguenza, di strutturare previamente un percorso formativo. Scelsi di accettare, previa riflessione sulla possibilità di realizzare un corso individuale. Il teatro per definizione, necessita di almeno due persone, l'attore e lo spettatore, ruolo che assume, altresì qualsiasi compagno di lavoro, inoltre il teatro si nutre del lavoro di gruppo, ragion per cui ipotizzare un laboratorio con una persona sola risultava a me stessa azzardato. Tuttavia, trattandosi in primo luogo di raggiungere obiettivi linguistici, la situazione era diversa e poteva a mio avviso risolversi in modo intelligente. Feci dunque riferimento al cosiddetto teatro di narrazione, alle figure comunemente raggruppate sotto il termine di "one man show" e cercai di capire come si potesse sviluppare un progetto partendo da questa forma teatrale.

PARTECIPANTI

Jeanne è una ragazza di origine svizzera, madrelingua francese, ha 24 anni e si sta formando per diventare insegnante di Italiano nel suo paese. Il suo livello linguistico, corrispondente al C1 del Portfolio Linguistico Europeo, presentava una notevole fluidità nell'eloquio, un

vocabolario esteso, un grado di accuratezza grammaticale pressoché ottimo e una buona pronuncia. La studentessa era capace di risolvere i dubbi linguistici tramite strategie di sostituzione o parafrasi, di riconoscere ed usare espressioni idiomatiche e colloquiali, di apprezzare le variazioni di registro e le caratteristiche intonative e di esprimersi accuratamente e chiaramente senza restrizioni. Per quanto riguarda la pronuncia vi erano alcune imprecisioni, in particolare per quanto riguarda la differenza tra vocali aperte e chiuse, la nasalizzazione o mancata pronuncia della “N”, ma soprattutto una curva intonativa piuttosto monotona ed inespressiva. Oltre ad un’ottima attitudine e predisposizione per l’apprendimento, Jeanne era motivata dalla passione per il teatro. In Svizzera lavorava occasionalmente in ambito artistico, producendo ed interpretando monologhi in francese in un contesto cabarettistico. La sua carriera universitaria prevedeva un soggiorno di 3 mesi nel paese della lingua studiata per questo Jeanne stava seguendo un corso di lingua, letteratura e storia del teatro presso la scuola e, per interesse personale, aveva fatto domanda per un corso di teatro. Per tutti questi motivi la ricerca metodica che stavo svolgendo risultava particolarmente potenziata dal fatto che non era necessario soffermarsi su quegli elementi che erano risultati preliminari per svolgere il lavoro nei contesti precedenti, ovvero la motivazione, le barriere psicologiche, gli ostacoli linguistici, l’assenza di consapevolezza e metodo di apprendimento. Jeanne era interessata anche al metodo e mi forniva costantemente osservazioni su ciò che apprendeva o realizzava attraverso le attività che le proponevo. Trattandosi di una relazione didattica a due, era possibile avere costantemente un confronto e agire direttamente laddove vi era difficoltà adeguando le modalità alle specifiche esigenze dell’interessata. Per concludere, decisi di offrire alla studentessa l’opportunità di un confronto, cosicché feci partecipare Alba⁶, una ragazza spagnola, ad una lezione. Il livello linguistico di Alba era forse inferiore dal punto di vista dell’accuratezza grammaticale e del repertorio lessicale, ma l’esperienza teatrale era più matura e dava a Jeanne, la possibilità di ricevere stimoli esterni e di lavorare sull’interazione. Fu così possibile creare l’incontro da cui comincia il teatro.

⁶ Alba, ragazza spagnola, che era stata a Verona l’anno precedente in occasione del progetto Erasmus Mundus e che aveva frequentato un anno di laboratorio teatrale presso la mia stessa scuola.

MODALITÀ

Nel paragrafo relativo agli obiettivi del corso, accennai di un sillabo strutturale del progetto, pratica che compilai sotto richiesta della scuola e che condivisi con la studentessa al fine di negoziare i contenuti del percorso individuale. Confesso che l'aver rispettato tale indicazione mi risultò affatto utile e pratico dal punto di vista metodico. Chiaramente ciò era stato possibile in quanto le informazioni basiche sulla partecipante al corso erano note; cosa che non avvenne nelle precedenti sperimentazioni didattiche. La disposizione di un programma a lungo termine mi permise di riflettere accuratamente sull'organizzazione delle attività, suddividendole per unità tematiche o gruppi accomunati per finalità. Tale visione prospettica mi aiutò a disporre le lezioni secondo un ordine progressivo e accuratamente ponderato sulle fasi di evoluzione del lavoro.

La pianificazione delle lezioni fu comunque studiata e delineata prima di ogni incontro, tenendo in considerazione ciò che era stato fatto e ciò che era emerso in quella precedente, tuttavia la linea guida generale era stabilita e la disponibilità del calendario con le rispettive unità di lavoro fu uno strumento che giudicai assolutamente importante. Le attività svolte variavano per modalità, strumenti e finalità; le tratteremo nello specifico nel paragrafo relativo al contenuto del progetto, per ora ci limiteremo ad elencare i gruppi tematici di maggior interesse.

Lavorammo su diversi livelli linguistici (prosodico, testuale, fonetico, espressivo, pragmatico e creativo) così come su diverse abilità cognitive e psicologiche quali l'attenzione, la concentrazione, la memoria, l'improvvisazione e l'ascolto, basando il metodo su una modalità intuitiva. L'alunna veniva guidata alla scoperta dei risultati delle proprie azioni così come delle difficoltà di cui non era consapevole, lasciando emergere le risposte dall'esperienza diretta, caso per caso. La riflessione postuma permetteva di definire in maniera più razionale quanto era stato fatto.

La studentessa venne invitata a scrivere un diario delle lezioni riportando e quindi stimolando la rielaborazione, tutto ciò che era stato svolto durante il corso così come le proprie impressioni. Tale diario rappresentava uno strumento che l'allieva non era tenuta a consegnare all'insegnante. In questo senso l'interesse era quello di responsabilizzare il discente e favorire la sua autonomia, previo consiglio sull'atteggiamento da assumere.

La relazione che si stabilì tra insegnante e studente rispettava le teorie dell'approccio proposto, in termini di bilateralità, ovvero di partecipazione agli scopi più generali del progetto e di scambio reciproco di impressioni, idee ed opinioni nell'ottica del raggiungimento di una meta altrimenti impossibile, poiché determinata dall'incontro di due personalità specifiche, in un contesto specifico, con degli interessi specifici e con il desiderio di ottenere un risultato proficuo a partire da tale scambio, considerandone, ovviamente, i diversi ruoli.

L'insegnante si preoccupò di spiegare costantemente all'alunna i contenuti che venivano affrontati, le modalità con cui ci si arrivava, le ragioni del percorso e le abilità che venivano coinvolte. Inoltre vi fu un opportuno adeguamento della programmazione sulla base dei bisogni e degli interessi personali della studentessa. Alcune attività prevedono l'uso di un registratore audio tramite il quale si effettuarono delle registrazioni sulla lettura di un testo, o sull'interpretazione dello stesso che servirono per lavorare sull'ascolto e sull'auto-correzione. Si visualizzarono, come già detto, dei video a titolo esemplare o esplicativo di alcune tematiche.

Le lezioni, che avevano una durata di un'ora e mezza permettevano di svolgere un lavoro approfondito anche se il buon funzionamento del metodo e la particolare disponibilità e prontezza esecutiva della studentessa, portavano a sviluppare in modo estensivo le attività, percependo la mancanza di tempo per continuare. Spesso ci si sorprende del rapido passare della lezione, ed era quasi un dispiacere dover interrompere il lavoro.

Considerando l'esperienza credo che mezz'ora in più di lezione sarebbe stata conveniente. Per concludere, accennerò all'unico elemento penalizzante del contesto operativo, dovuto ad un errore superficiale e non voluto. Il syllabo che compilai presentava infatti 12 lezioni, tale era invece il numero delle ore effettive, per cui trattandosi di incontri da un'ora e mezza, si otteneva un complesso di 8 lezioni. Tale imprevisto, di cui ci rendemmo conto solo nel corso della sesta lezione, mi costrinse a ridurre il programma, sacrificando la parte di sviluppo del racconto. La studentessa ebbe modo di cominciare tale lavoro, nella ricerca e nell'esposizione del racconto scelto, ma non fu possibile continuare e approfondire l'argomento. A prescindere da ciò, i risultati del corso furono molto positivi, ma di ciò tratteremo a seguire.

CONTENUTI

Il percorso “Rimanere senza parole” prevedeva 3 strade che si intrecciavano e si susseguivano in un continuo passaggio dall’ una all’altra: il monologo su base musicale, l’ articolo di cronaca in “grammelot” e l’improvvisazione narrativa conclusasi con il racconto. Questi tre filoni tematici si svilupparono in attività propedeutiche diverse, tramite esercizi di improvvisazione, di imitazione, di lettura, (quest’ultima articolata in più elementi quali, la gestione delle pause, la dizione, la fonetica e l’articolazione, l’interpretazione, l’intonazione, la prosodia) oltre a esercizi di ricerca sperimentale.

Il lavoro sul monologo coinvolgeva principalmente la parte testuale, ritmica e interpretativa; il grammelot sviluppava specificamente la sonorità della lingua e la struttura della narrazione infine il racconto raccoglieva in sé il lavoro linguistico e il lavoro teatrale, alternando testo e improvvisazione in unica forma espressiva.

Il programma che riportiamo rappresenta i contenuti effettivi del corso, ridotto e adattato ad 8 incontri. Riportiamo la tabella riassuntiva delle lezioni al fine di poter fare riferimento al programma, nel suo insieme e nelle sue diverse parti.

Tabella 4

	ATTIVITÀ IN CLASSE
LEZ. 1	Presentazione progetto. Improvvisazione dialogo. Lettura testo con musica Introduzione tematica del Teatro di narrazione e visione di una parte di “Sex Machine” di Giuliana Musso.
LEZ. 2	Lezione incentrata sull’ascolto, la lettura ad alta voce su base melodica o ritmica. Ritmica e accentuazione, canto. Visione di “Il grammelot del tecnocrate inglese” da “Mistero Buffo” di Dario Fo
LEZ. 3	Esercizi vocali (articolazione, prosodia, dizione, immaginazione sonora); ascolto e imitazione di “prosodie professionali”. Approccio alla lingua inventata.
LEZ. 4	Visione di “Lezioni di teatro: Il gesto” di Dario Fo. Esercizi fisici e vocali, sviluppo gestualità attraverso la maschera neutra.
LEZ. 5	Il grammelot. Parlare senza parole. Le lingue inventate. Lavoro di riproduzione di un articolo di cronaca in grammelot. Iniziazione esercizi sulla memorizzazione del testo.
LEZ. 6	Memorizzazione di un testo. Esercitazioni pre-interpretative, concentrate sulla sonorità della lingua. Lettura su base musicale, riflessione interpretativa. Registrazione esecuzione del testo con musica.
LEZ. 7	Esercizi di improvvisazione al fine di sviluppare la rapidità creativa, la fluidità di parola. Sviluppo dialogicità gestuale e dialogica.
LEZ. 8	Integrazione lavoro di corpo e di voce. Ripresa video del lavoro finale sul testo. Racconto.

MATERIALI DI RICERCA

Le lezioni furono accuratamente analizzate ed esaminate volta per volta, riportando i contenuti, i risultati e le impressioni, nell'abituale diario del progetto. L'occasionale partecipazione di un'altra persona durante una delle ultimi lezioni permise di ricevere non solo un parere esterno relativo al metodo ma anche una visione interna, in quanto la stessa persona venne coinvolta nella lezione e poté sperimentarne personalmente gli effetti. Un'ulteriore fonte di opinioni, fu il ricorrente confronto con l'allieva, la quale al termine della lezione, manifestava sempre le proprie reazioni, le proprie idee circa l'effetto e l'efficacia del metodo. Anche in questo caso, preparai un questionario tramite il quale invitai la studentessa a riflettere sul percorso fatto e strutturai una serie di domande volte alla valutazione del metodo e dei contenuti sviluppati, invitando la ragazza, ad aggiungere ciò che riteneva necessario e sottolineando l'importanza di rispondere sinceramente e liberamente allo scopo di migliorare la qualità e l'efficacia del metodo. Considerando che l'allieva era interessata alle proposte metodologiche e alle tecniche di apprendimento, mi permisi di strutturare un questionario piuttosto ampio e con domande, in alcuni casi precise, legate alle conoscenze glottodidattiche.

QUESTIONARIO

1. Che cosa pensi di aver appreso tramite le attività svolte?
2. Pensi che potrai utilizzare tali acquisizioni in altre situazioni di apprendimento o di insegnamento?
3. In che modo il laboratorio teatrale ha migliorato la tua competenza comunicativa?
4. Hai notato dei cambiamenti in tè stessa durante il corso?
5. Ritieni che l'insegnante sia stata chiara nello svolgimento delle lezioni, relativamente al lavoro che stava proponendo ed agli obiettivi da raggiungere?
6. In che modo l'insegnante ha integrato il teatro e la musica all'interno del corso di lingua? Pensi che il metodo didattico sia stato efficace?
7. Pensi di aver acquisito conoscenze durevoli?
8. Puoi citare alcune esperienze significative che hai potuto sperimentare durante il corso?
9. Il corso ha soddisfatto le tue aspettative? Qual è la tua valutazione su di esso?
10. Hai notato degli effetti immediati nella vita quotidiana, relativamente alle attività svolte durante il corso?
11. Hai appreso qualche strategia di apprendimento tramite questo corso?
12. Prova a descrivere come hai vissuto il lavoro fatto sul ritmo. Cosa hai provato? Cosa ne hai ricavato?
13. Prova a descrivere l'esperienza che hai fatto sull'uso della voce. Cosa hai provato? Cosa hai appreso?
14. Cosa non ti è piaciuto del corso?
15. Credi che il percorso fatto ti abbia aiutata a superare alcune difficoltà linguistiche o anche personali? Se sì, in che modo?
16. In che modo secondo te, l'attività teatrale e musicale può risultare efficace dal punto di vista dell'apprendimento linguistico?
17. Pensi di aver acquistato maggior sicurezza e fiducia in te stessa tramite questo percorso? Credi che questi fattori possano avere una ripercussione sulla tua competenza comunicativa (= competenza linguistica, sociale, strategica, extralinguistica, testuale)?
18. Secondo te il metodo che hai sperimentato tramite questo progetto, potrebbe sostituire il metodo classico di insegnamento della lingua? Si potrebbero raggiungere ugualmente gli obiettivi linguistici e comunicativi?
19. Pensi che i metodi di didattica della lingua attuali siano efficaci? Perché? Quali sono le difficoltà che ostacolano l'apprendimento linguistico dal tuo punto di vista?
20. Pensi che il progetto sia stato utile per i tuoi obiettivi personali di insegnamento della lingua?
21. Pensi che la durata del corso sia stata sufficiente?

CAPITOLO 5

Resoconto dei percorsi

- 5.1 Progetto 1: Il mercato delle parole
- 5.2 Progetto 2: Narrando s'impara
- 5.3 Progetto 3: Rimanere senza parole
- 5.4 Risposte ai questionari

Prima di affrontare una discussione relativa ai risultati effettivi dei singoli progetti didattici e un'analisi comparativa tra di essi, consideriamo utile fare una sintesi delle esperienze didattiche. In questo modo desideriamo dare un'idea concreta di come si sono sviluppate le lezioni elencando alcuni esempi delle attività e degli esercizi svolti e spiegando, attraverso di essi, le modalità di coinvolgimento delle abilità cognitive, psicologiche e linguistiche interessate.

Gli argomenti verranno trattati in chiave narrativa, in quanto estrapolati dai contenuti dei diari redatti durante e dopo lo svolgimento delle lezioni. L'ordine che verrà seguito rispetterà la successione cronologica degli eventi permettendo di evidenziare lo sviluppo continuativo della ricerca. Cominceremo con il Progetto 1 "Il mercato delle parole", al quale seguiranno il Progetto 2 "Narrando s'impara" e il Progetto 3 "Rimanere senza parole".

Infine riporteremo gli esiti dei questionari somministrati ai partecipanti. In questo modo concluderemo la parte relativa alla ricerca e potremo dedicarci alla discussione degli esiti sulla base delle teorie presentate e degli obiettivi perseguiti.

5.1 Progetto 1: Il mercato delle parole

Il laboratorio teatrale fu, anzitutto, uno spazio espressivo attraverso il quale scoprire i tratti dei discenti. Un esercizio molto semplice come quello di entrare nel cerchio, dire il proprio nome e andare a prendere il posto di un compagno, può far capire molto di un individuo.

5.1.1 La prima settimana

Il primo giorno Chan arrivò con le mani in tasca e gli occhi che, a stento, trattenevano le lacrime, alla seconda entrata nel cerchio cominciò a tirare fuori una mano, poi l'altra infine, al turno successivo, riuscì a dire il suo nome. Elian, dopo aver compreso le dinamiche del gioco, iniziò ad aggiungere dettagli. Questa sua caratteristica riapparve in altre situazioni: Elian non si limitava mai ad eseguire un esercizio ma rielaborava sempre in maniera personale la consegna. Questo atteggiamento, molto positivo nell'ambito dell'apprendimento, era controbilanciato da una scarsa disponibilità a collaborare con gli altri.

Attraverso le attività proposte scoprii i tratti personali dei bambini e ciò mi permetteva di avvicinarmi alle loro esigenze nell'ambito dell'apprendimento della lingua.

Durante la prima settimana i bambini usarono ed impararono tutte le parti del corpo; interpretarono animali; si imitarono uno con l'altro; ebbero l'occasione per presentarsi, per parlare di sé, per mostrare agli altri ciò che sapevano fare oppure per stare a guardare, qualora non si sentissero pronti ad entrare in scena. Provarono a fare capriole, ruote e verticali; tutto ciò nel rispetto del principio che la scuola è uno spazio dove provare, dove sperimentare ciò che non si conosce, dove non si viene giudicati per ciò che si sa già ma per ciò che si impara.

Le regole del teatro si rivelarono funzionali alla comprensione ed interiorizzazione delle regole di convivenza in classe. Prima di uscire dalle quinte era obbligatorio aspettare che il pubblico fosse in silenzio; con il tempo questa regola venne fatta propria dai bambini, i quali chiedevano silenzio per poter parlare o entrare in scena; questo avveniva anche nei momenti di didattica della lingua: i bambini si ripetevano le regole l'un l'altro e ne capivano lo scopo.

5.1.2 La seconda settimana

A partire dalla seconda settimana, l'ora di laboratorio venne spostata alla seconda parte della lezione; il momento ludico diveniva un premio da guadagnare tramite una buona condotta. "Se facciamo i bravi dopo facciamo teatro" era una frase che sentivo spesso quando qualcuno disturbava. Grazie alla motivazione data dal gioco scenico, riuscii a conquistare la partecipazione di quei bambini che apparivano meno interessati agli obiettivi scolastici. Mi stupii il primo giorno vedendo Junior, descritto come collerico e restio, disponibile a rispettare le regole in cambio della possibilità di ripetere l'esercizio teatrale che gli era piaciuto. Non fu così per Elian, il quale cambiò completamente atteggiamento dalla prima settimana a quelle seguenti; l'inversione delle dinamiche mi fece perdere la sua collaborazione; il bambino doveva essere accontentato subito per potergli chiedere qualcosa in cambio. Questo caso mi fece riflettere molto sulla mia decisione; tutto il resto della classe aveva risposto positivamente al cambiamento, tranne lui. Le sue potenzialità erano molte, ma il suo comportamento gli impediva di sfruttarle a fondo, adattare le modalità alle sue esigenze significava rispettare i bisogni di uno a scapito delle esigenze del gruppo.

Dopo la prima settimana di scoperta individuale iniziammo a sviluppare delle piccole situazioni di coppia; io proponevo dei personaggi e lasciavo libertà di interpretazione. Utilizzavo il lavoro gestuale ed il mimo anche per sviluppare il lessico e, in un certo senso, la capacità di parafrasare il concetto di una parola.

Un esempio di esercizio interessante potrebbe essere il gioco di interpretazione dei contrari. Mi ero accorta che il concetto di contrario non era chiaro: attraverso questo esercizio, in cui, a coppie, bisognava identificarsi con dei tratti caratteristici, uno opposto all'altro (vecchio-giovane, felice-triste), ciò che risultava ambiguo, spiegato a parole, divenne evidente grazie all'interpretazione. Una cosa simile avvenne lavorando sui verbi: durante un esercizio di riordino delle frasi, suggerii ad un alunno di cercare il verbo e scoprì che la categoria non era esplicita e che la spiegazione teorica della funzione sintattica risultava inefficace. Dopo un'attività di interpretazione dei verbi attraverso delle improvvisazioni centrate su delle azioni particolari, sentii un alunno che suggeriva al compagno: "No, non è un oggetto che bisogna indovinare, bisogna indovinare l'azione". La funzione sintattica del verbo era stata compresa.

Mi incuriosì il fatto che chi indovinava dicesse il verbo al gerundio (“cucinando”, “aspettando”); effettivamente, pensai, si trattava di capire cosa stava facendo il compagno in quel momento. Approfittai dell’occasione per fare una lezione sui modi verbali di gerundio e infinito semplicemente chiedendo di trasformare la domanda da “Cosa sta facendo il mio compagno?”, a “Cosa sta scritto sulla carta che il mio compagno ha pescato e che sta mimando?”. Il verbo interpretato rappresentava il gerundio, il verbo scritto sulla carta rappresentava l’infinito. Quando nelle lezioni successive mi capitò di chiedere il verbo all’infinito, i bambini erano in grado di rispondere poiché si ricordavano dell’episodio.

5.1.3 La terza settimana

L’introduzione del testo, durante la terza settimana, fu l’occasione per sviluppare, più in concreto, il rapporto tra azione e testo, tra teatro e lingua. In primo luogo il copione dell’attore, il “quaderno” che l’attore studia, venne costruito in classe e seguito da una spiegazione circa la struttura del contenuto, circa l’organizzazione del testo. Venne inoltre approfondito il lessico specifico del genere teatrale, nonché la suddivisione in atti e scene, la presenza delle didascalie, il discorso diretto del personaggio che rappresenta la battuta dell’attore ecc.

In seguito, il testo servì come base per parlare delle sequenze narrative, per imparare a riordinare la trama seguendo la successione delle scene; questo in funzione anche del momento interpretativo, in cui le parti del testo dovevano essere svolte in ordine corretto rispondendo alle domande “Cosa avviene prima?” e “Cosa succede dopo?”.

Lavorammo su alcune situazioni presenti nel testo; mi limitavo a dare delle indicazioni sul contesto e sui personaggi in causa e lasciavo che i bambini improvvisassero liberamente sulla musica e senza dialogo. Gli spunti positivi venivano sottolineati e fatti riprendere, e poi veniva aggiunto il testo. Durante questa fase è importante aver conosciuto gli alunni, capire dove poter inserire le caratteristiche di ognuno e trovare il giusto ruolo per ogni bambino così da evidenziare i tratti personali e renderli motivo di auto-realizzazione.

In questa fase ebbi molte soddisfazioni poiché mi resi conto che il meccanismo funzionava. Quando i bambini scoprirono che prendevo appunti sulle loro proposte, per fissarle dal punto di vista della regia, si sentirono molto valorizzati e felici del ruolo creativo assegnato loro. In

generale, questo atteggiamento di apertura nei confronti delle loro proposte veniva mantenuto anche durante le ore di lezione frontale.

SVILUPPO AUTONOMO E ATTEGGIAMENTO COOPERATIVO

Ciò che mi premeva trasmettere alla classe era l'importanza di ognuno di loro all'interno del gruppo e, di conseguenza, la responsabilità che avevano della buona riuscita della lezione e delle scene teatrali. Renderli consapevoli del fatto che il loro comportamento determinava il funzionamento del gruppo era, a mio avviso, un modo per arrivare a comprendere che le regole, la disciplina e i doveri esistono non per il profitto del singolo, ma per il benessere dell'insieme.

Ognuno deve scoprire le proprie caratteristiche, le proprie qualità e valorizzarle; il laboratorio teatrale insegna a cercarsi un percorso personale; insegna che non vi è un metodo unico per apprendere e per formarsi, al contrario, ognuno è il primo giudice di sé stesso, colui a cui spetta il compito di giudicare il lavoro fatto. Non è facile, in principio, perché siamo abituati ad avere un unico modello e un punto di riferimento che ci dica "Bravo" o "Non bravo". Non siamo abituati ad auto-valutarci, ad eseguire gli esercizi per noi stessi e per migliorare le nostre abilità; non siamo abituati ad accettare il fatto che non si può essere tutti protagonisti della scena. Spesso sentivo frasi come: "Ma perché Junior scrive sempre alla lavagna?", "Perché Elian può stare sempre in primo banco?", "Maestra perché a loro dai quella scheda e a noi no?", e lamentele di questo genere. Le dinamiche teatrali sono molto simili a quelle della vita di tutti i giorni; il gruppo, così come la classe, sono piccoli insiemi che rispecchiano la totalità dell'insieme più grande che li comprende: la società.

Desideravo che imparassero ad accettare la separazione dei compiti e a comprendere il valore della diversità. Basta guardarsi intorno per scoprire dov'è quella sedia su cui nessuno si è seduto, al posto di gettarsi tutti sulla stessa. In una classe così differenziata, mi sembrava fondamentale sviluppare questa consapevolezza ed il risultato fu evidente nei lavori di gruppo. I più grandi impararono ad aiutare i più piccoli, chi faceva fatica non si disperava più, come accadeva all'inizio, ma sapeva di poter fare affidamento su qualche compagno che lo avrebbe aiutato. Con il tempo i bambini scoprirono il piacere di fare le cose insieme, tanto che cominciarono a chiedere sempre più spesso di fare attività in coppia o a gruppi, sia per quanto riguarda i compiti linguistici, sia per quanto riguarda le proposte teatrali.

SUPERAMENTO DEGLI OSTACOLI

Alle volte i bambini sanno meglio dell'insegnante come fare per avvicinarsi ad un compagno che fa fatica. Fu attraverso Amend che riuscì a coinvolgere Anynd e a farlo parlare. I bambini cinesi tendenzialmente restavano isolati rispetto al gruppo e con un atteggiamento di rifiuto se non di partecipazione minima. Non desideravo obbligarli a partecipare e notavo che, di nascosto, mentre guardavo i compagni in scena, essi facevano l'esercizio interpretativo che chiedevo, alle mie spalle. Capii che il desiderio di partecipare era presente ma qualcosa impediva loro di farlo in maniera manifesta. Un giorno chiamai Chi Yu e Anynd in scena chiedendo loro di ripetere ciò che li avevo visti fare di nascosto (si scambiavano continuamente di posto, come rubandosi vicendevolmente la sedia e accorgendosi che in quel modo perdevano la propria). Poi introdussi Amend spiegando loro che lui era il padrone e loro i servi disubbidienti e dispettosi. La scena risultò perfetta; i bambini si divertirono molto e da allora divennero più partecipi. Fu sorprendente vedere Anynd che guardava e ascoltava ciò che gli dicevo, acconsentendo. Solitamente egli si voltava quando gli rivolgevo la parola, non lasciava intendere se aveva capito o meno e manifestava un atteggiamento di rifiuto. Quando vidi che egli parlava normalmente con i compagni della stessa nazionalità, capii che il suo non era un problema linguistico ma un rifiuto psicologico. Il giorno seguente feci sedere Anynd vicino ad Amend; Amend svolgeva un ruolo fondamentale all'interno del gruppo, mediava tra grandi e piccoli e mostrava sempre un atteggiamento tollerante, solidale e disponibile. Valorizzai molto questa sua capacità, dall'altro lato era un'ottima scusa per farlo lavorare su un livello linguistico più basso rispetto ad altri compagni. Amend, pur avendo dieci anni, presentava molte difficoltà in ortografia e lettura; non ebbi la possibilità di scoprire in che modo l'operazione al cervelletto potesse avere inciso sulle sue competenze, di conseguenza feci molta attenzione a non sottolineare questo deficit rispetto alla sua età, giustificando la sua presenza a fianco dei piccoli come elemento valorizzante.

Tornando al caso di Anynd, quella mattina svolgemmo una lezione di ripasso dell'ordine alfabetico in funzione del gioco collettivo (Darsela alfabetica⁷) e dell'introduzione di nuovi

⁷ Darsela è un tradizionale gioco per bambini. Si gioca all'aperto, uno dei giocatori "ce l'ha" e deve toccare un altro giocatore per "dargliela"; la cosa che viene passata tra giocatori è un'entità astratta che nella variante qui menzionata venne sostituita dalle lettere dell'alfabeto.

vocaboli; per ogni lettera proponevo una categoria e chiedevo ai discenti di suggerire una parola. Ad un certo punto mi accorsi che il bambino ripeteva l'alfabeto e poi a bassa voce suggeriva vocaboli al compagno. Provai dunque ad interrogarlo direttamente ed il risultato, con il supporto di Amend che lo incitava a ripetere, fu positivo, Anynd pronunciava parole in Italiano. In seguito, durante la ricreazione mi resi conto che egli mi girava intorno, si avvicinava a me, mi guardava e poi tornava indietro, percepì che stava cercando di dirmi qualcosa; decisi di non intervenire, aspettai fino a che, dopo qualche tentativo, egli riuscì a superare il suo ostacolo, si fermò davanti a me e mi disse “ Maestra posso andare bagno?”. Fu una grande sorpresa, era riuscito a sconfiggere la sua stessa resistenza e, per la prima volta, non solo aveva parlato in Italiano, ma lo aveva fatto senza che gli fosse richiesto, e non per rispondere ad un quesito linguistico.

Durante la terza settimana riuscii a scoprire come sfruttare i tratti degli alunni in funzione dei personaggi e della regia. Ripetevamo le scene che riuscivano bene, riprovavamo quelle che richiedevano meccanismi più sofisticati; si poteva cominciare a preparare lo spettacolo, c'erano tutti gli elementi necessari, salvo il tempo.

5.1.4 La quarta settimana

L'ultima settimana mi trovai in difficoltà in quanto, in un'ora di tempo, non era possibile fare laboratorio e prove; i bambini facevano fatica a concentrarsi subito e soprattutto non avevano la pazienza necessaria alla ripetizione delle scene. Era interessante il fatto che molti avevano imparato il contenuto delle loro battute, seppur non letteralmente, e che erano in grado di riproporre il contenuto del testo aggiungendolo ai movimenti provati precedentemente. Tutti possedevano un copione personale e, dopo una lettura di gruppo in cui ognuno aveva sottolineato le battute che gli spettavano, avevo suggerito di rileggerlo a casa e di imparare le proprie frasi.

Il testo venne analizzato anche dal punto di vista linguistico; la presenza di materiale propriamente didattico, all'interno del testo di Rodari, forniva ancor più l'occasione per realizzare il connubio tra le due discipline. A malincuore rinunciai alla preparazione dello spettacolo a causa della disciplina e della concentrazione richiesta dalle prove; il tempo era davvero poco, i bambini si divertivano a improvvisare le scene del testo ma non erano

propriamente disponibili alla ripetizione. Alcune parti erano pronte, altre invece, specialmente quelle in cui erano coinvolti tutti, richiedevano più tempo e più tentativi. Bastava l'impazienza di uno per bloccare il processo. Elian ed Ulis erano piuttosto problematici: Ulis per motivi futili e per attirare l'attenzione, disturbava la lezione facendo il contrario di ciò che veniva chiesto; Elian non era compatibile con le esigenze di un gruppo in cui non tutti seguivano il suo ritmo e, quando mi concentravo sul resto della classe, non dava pace ai compagni, disturbava, faceva rumore, entrava in scena quando non era il momento.

Decisi quindi di rendere il viaggio meno impegnativo e di utilizzare l'ultima settimana come riflessione sull'esperienza, lasciando loro più spazio creativo e analizzando il bagaglio di cose vissute ed apprese durante il mese passato insieme.

In quella settimana furono inoltre invitati dei giovani attori, i quali tennero una lezione spettacolo sulla commedia dell'arte presentando le maschere, raccontandone le storie, spiegandone la provenienza e mostrandone alcune scene. Tutta la scuola partecipò all'incontro, al termine del quale gli alunni ebbero la possibilità di provare le maschere ed improvvisare alcune scene.

Il giorno dopo i bambini ripeterono molte cose di ciò che avevano osservato durante lo spettacolo e lo fecero in maniera perfetta, a riprova della loro grande capacità di assorbire quanto vedono e ascoltano e riproporlo con un pizzico di creatività in più.

L'esperienza fu molto positiva, concludemmo l'ultima giornata cantando la canzone che ci aveva accompagnato durante tutto il corso: una canzone a ritmo di marcia che scandiva i momenti in cui ci spostavamo dalla classe al cortile, sulla melodia conosciuta della "Marcia degli elefanti" de "Il libro della Giungla" di Walt Disney.

NOSTRO COMPITO È STUDIAR
LA GRAMMATICA IMPARAR
NON SAPPIAM PERCHÉ MA CI DICON CHE
1, 2, 3, 4
È UN SEGRETO MILITAR
È UN SEGRETO MILITAR

NOI STUDIAMO TUTTO IL DÍ
CON I LIBRI E L'ABC
E CANTIAM COSÍ: MI, FA, SOL,LA,SI
OCCHI APERTI E ORECCHIE IN SU
BOCCA CHIUSA E PRENDI UN PIÚ

5.2 Progetto 2: Narrando s'impara

“Tutto quello che abbiamo fatto mi è rimasto impresso ma in particolare mi è piaciuto raccontare davanti a tutti i miei sogni. Quando mi sono seduta sulla sedia e ho cominciato a raccontare la mia vita mi sono sentita libera e ho visto negli occhi dei miei compagni che mi stavano ascoltando. Il mio cuore diceva di buttare tutto quello che avevo dentro, di sfogarmi e dire tutto quello che avevo paura di dire agli altri. Dopo aver detto tutto, il mio cuore e la mia testa erano liberi, sereni.”⁸

Mente e cuore liberi e sereni sono un punto di partenza ottimale per un percorso che comporta fatica, impegno, e costanza. Stiamo parlando di quel “*cammin di nostra vita*” (Dante, *Divina Commedia*) che la glottodidattica moderna ha definito “*lifelong learning*”, ovvero l'apprendimento in termini di percorso lungo tutta una vita. L'ipotesi di una grammatica comune tra gesto, suono e parola; l'idea di un Linguaggio fatto di sonorità, di intenzioni, di azioni e di emozioni; il desiderio di coinvolgere nell'apprendimento la mente, ma anche il corpo e l'anima; tutte queste sono le basi su cui si è tentato di tracciare un percorso diverso, non solo per apprendere le lingue, ma anche per apprendere ad imparare.

5.2.1 La dimensione affettiva

Una componente fondamentale dell'atto didattico è certamente l'apprendente e uno dei passi fondamentali compiuti dalla glottodidattica è stato il coinvolgimento degli aspetti psicologici ed affettivi nell'apprendimento della lingua e nell'educazione in generale. Ciò ha significato la nascita di una prospettiva di studio che ha portato alla formulazione di teorie incentrate, non più sull'insegnamento ma sui processi di apprendimento, ed alla considerazione di un modello di allievo competente. Tale modello descrive uno studente motivato, autonomo, partecipe, dotato di strategie efficaci e di uno stile personale; inoltre pone l'accento sulle

⁸ Le parole sono state estratte dalle risposte al questionario di valutazione del corso, di una ragazza che ha partecipato al corso

differenze individuali, di conseguenza, sull'importanza di differenziare le attività per andare incontro ai bisogni di ogni singolo componente del gruppo.

Il metodo di lavoro adottato si è sviluppato nel tentativo di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento, ovvero le barriere psicologiche che il linguista Krashen (1981) ha riassunto nel termine di "Filtro affettivo", e nell'impegno a stabilire un rapporto, insegnante-allievo e allievo-allievo, basato sulla fiducia, sull'assenza di giudizio e sul rispetto reciproco. La partecipazione degli studenti è stata ottenuta con successo grazie alla condivisione degli obiettivi; il primo momento di discussione è stato dedicato proprio alla spiegazione del progetto, così come degli obiettivi della ricerca, ed al coinvolgimento degli allievi nell'ottenimento del risultato. Grazie alla loro presenza ed alla loro adesione è stato possibile raggiungere lo scopo del progetto giacché, citando le parole di un maestro del teatro francese, *"L'insegnante non trasmette un sapere ma aiuta il gruppo fornendo strumenti al fine di capire insieme, in questo processo l'insegnante stesso apprende dal gruppo, scopre insieme con il gruppo."*(Lecoq, 2000).

I tratti personali sono un altro fattore importante dal punto di vista psicologico; capire chi si ha di fronte è il primo passo che si compie quando ci si mette in comunicazione. Una regola utile, per entrare in contatto con le persone, è quella di mettersi in ascolto. Lo spazio teatrale è uno spazio vuoto in cui ognuno scopre come riempire il silenzio; inizialmente ci si sente disorientati ma poi, poco alla volta, si comincia a prendere confidenza e a raccontare di sé tramite i gesti, tramite le reazioni ai gesti degli altri, tramite i primi "discorsi" al pubblico. Questo avveniva nei momenti di improvvisazione come, ad esempio, nell'esercizio della sedia in cui, soli di fronte ai compagni in ascolto, ci si sedeva e, superando la vergogna, si cominciava a parlare di sé. Paradossalmente se, da un lato, far rispettare il silenzio in classe è sempre un'impresa faticosa; dall'altro, quando si offre l'opportunità di parlare di fronte a tutti, diviene difficile sbloccare l'inibizione e la paura del "non saper cosa dire".

"Questo è il momento in cui potete dire ciò che pensate, potete lamentarvi, sfogarvi, raccontare la vostra giornata ed essere ascoltati" ripetevo loro, invitandoli a sfruttare un'occasione che non si presenta facilmente. Ognuno vive e cresce grazie alle esperienze personali che prova riempiendo quel silenzio, quello spazio vuoto; ma soprattutto grazie al confronto e all'osservazione delle esperienze dei compagni. Il cammino è condiviso anche se

ognuno prende la propria strada; il giorno dello spettacolo, attorno al cerchio in cui i ragazzi stavano raccontando le loro storie, c'era un'energia speciale, una forza che li teneva uniti; in quel momento, per la prima volta, vidi il risultato di un'esperienza di viaggio fatto insieme. Ed il viaggio comincia proprio dal cerchio in cui, a turno, si entra presentandosi con un gesto; in quel momento si schiudono le prime informazioni sui partecipanti: c'è chi ride, chi subito si esibisce in qualcosa di particolare, chi entra goffamente rimpicciolendosi per non essere notato, chi aspetta l'invito dell'insegnante per farsi coraggio, chi accenna un piccolo movimento ma poi si ritrae, chi entra e commenta "Non so cosa devo fare". Così viene introdotta la prima lezione sulle dinamiche del corso: "Fai quello che vuoi, la prima cosa che ti viene in mente, non pensarci troppo, non c'è una consegna precisa, fai qualsiasi cosa, quella cosa è giusta."

Attraverso esercizi di improvvisazione corporea, esercizi guidati finalizzati alla presa di consapevolezza del proprio corpo e delle infinite possibilità espressive che esso ci offre, gli studenti hanno imparato non solo a non imprigionarsi nella gabbia della vergogna ma soprattutto a lasciare scorrere l'energia che il nostro corpo ha bisogno di esprimere. In questo modo ci si sente meno stanchi, più reattivi, e sollevati dal peso di un oggetto scomodo, impacciato, fonte di preoccupazioni estetiche. Alcuni esercizi, eseguiti all'inizio della lezione, servono proprio a riattivare l'energia latente, un'energia che tende ad addormentarsi quando a risolvere i compiti è solo il cervello; bastano dei semplici esercizi per richiamare l'attenzione, riattivare il corpo e così anche la mente. Uno degli esercizi proposti era quello di compiere 8 salti nelle 4 direzioni, poi 4 salti, poi 2 e infine un giro con un salto per ogni direzione. Tramite questo esercizio di coordinazione ci si metteva subito in attività definendo uno stacco preciso con lo stato fisico-mentale con cui si era entrati in sala, ponendo le basi per cominciare qualcosa di nuovo, inoltre si sincronizzava il gruppo su una pulsazione comune.

COORDINAZIONE E RITMO

Il gruppo deve infatti funzionare come un'orchestra, non è sufficiente che ognuno esegua la sua parte alla perfezione, bisogna che tutti gli strumenti siano sincronizzati sulla stessa pulsazione, che respirino insieme. In generale i sistemi educativi si mantengono ad un livello intellettuale; lo sforzo viene sostenuto interamente dall'attività cerebrale mentre invece

consideriamo importante coinvolgere i muscoli di tutto l'organismo nello sforzo di acquisizione, di modo che tutte le energie siano concentrate sulla stessa cosa, sviluppando uno stato favorevole all'attività cerebrale. Si comincia ballando, facendo partecipare tutte le parti del corpo, stimolando la vitalità di cui il cervello si nutre, sfogando l'energia e combattendo l'inerzia in quella che abbiamo chiamato "la danza delle articolazioni"; poi si passa ad esercizi di "mimesi", un processo che richiama una forma di conoscenza primordiale, quella di cui fa uso il bambino per scoprire il mondo: l'imitazione. Progressivamente si risveglia l'innata spontaneità ad esprimere attraverso il gesto, attraverso il movimento, attraverso tutta la persona, che non è fatta solo di testa e di voce, ma anche di cuore, nervi, carne e battiti, pulsazioni, ritmi.

Il ritmo accompagna molti esercizi, così come molti fenomeni naturali, manifestando una forte presenza nell'universo che ci circonda; dallo scadere del giorno e della notte sino al battito cardiaco e all'universale alternarsi tra attività e riposo che caratterizza ogni forma dotata di vita, ogni cosa che respira. Ed il ritmo è legato al movimento, un movimento periodico, ossia che si ripresenta regolarmente nel tempo. Esso è avvertibile nel discorso quotidiano ma soprattutto nella composizione poetica e nelle forme retoriche della tradizione orale. Presso tutti i popoli lo schema ritmico era la prima forma di storia; era uno strumento didattico, un'espressione mnemonica di pensiero. Quando la scrittura era sconosciuta, la memoria era l'unico strumento che permetteva di conservare delle conoscenze ed essa si basava sulla ripetizione di schemi ritmici. Tuttavia di questo parleremo nella parte successiva, in cui ci occuperemo della dimensione cognitiva dell'apprendimento.

SINTESI DEI CONCETTI

Fino ad ora abbiamo spiegato l'importanza della prima fase del progetto, andando a toccare concetti quali: motivazione, disinibizione e fiducia; abbiamo chiarito il motivo di un coinvolgimento globale (fisico e mentale) allo scopo di generare apprendimenti significativi, basati sull'esperienza pratica e allo scopo di attivare le risorse intellettuali dello studente abituato ad ingobbirsi sul banco. Aggiungiamo ora la necessità di eliminare schemi mentali nocivi per l'apprendimento, causati da abitudini sbagliate quali: la convinzione di essere incapaci nei confronti di qualsiasi esperienza nuova; la paura di sbagliare, che rende l'errore un peccato mortale piuttosto che un'esperienza costruttiva; l'assenza di curiosità nei confronti

dell'ignoto, dovuta al terrore del giudizio; ma specialmente la mancanza di coraggio, di stimolo, e di fiducia in sé stessi senza i quali non si può pretendere di superare i propri limiti. Per tutte queste ragioni riteniamo che la prima fase di laboratorio rappresenti una prerogativa indispensabile, il basamento senza il quale ogni tentativo di costruzione si rivelerebbe fallimentare.

Come abbiamo accennato essa si organizza in forma di attività volte allo sviluppo di un'attitudine mentale e fisica favorevole, che si traduca nella disponibilità a modificare gli schemi concettuali, mentali, sociali ed estetici che caratterizzano qualsiasi persona. Come un agricoltore cerca il terreno migliore su cui seminare e costruire il suo orto, così il maestro ha bisogno di un terreno fertile, di una mente permeabile e disposta a modificare il proprio stato attuale per diventare "altro". Ogni nuova esperienza, ogni nuova conoscenza modifica il sistema cognitivo; ogni secondo di vita comporta infiniti cambiamenti a livello biologico; ogni emozione vissuta lascia un segno indelebile sul tessuto di cui siamo fatti. Ognuno di questi fattori è coinvolto nel processo di apprendimento e ognuno richiede attenzione, dedizione e fatica.

L'apprendimento è un processo che costa fatica ma soprattutto che comporta molti cambiamenti personali; risulta fondamentale essere disposti a cambiare idea, essere curiosi e desiderosi di scoprire altre prospettive, sentirsi liberi di contraddirsi; tutto ciò in virtù della ricerca, della sperimentazione, dell'ipotesi che segue un'intuizione, della possibilità di cadere in errore o della soddisfazione di aver trovato la soluzione; tutto ciò in nome del tentativo sperimentale su cui si basa la nostra idea di educazione.

Tramite attività ed esercizi legati al laboratorio teatrale è stato possibile creare un clima cooperativo, uno spazio privo di giudizio negativo e dunque costruttivo; grazie al superamento delle inibizioni e dei limiti personali, l'individuo scopre la possibilità di esprimersi apertamente, la sensazione di sollievo nel prendersi la libertà di provare anche se non sa cosa potrà succedere, la soddisfazione di vincere la paura e guadagnare sicurezza, la motivazione che si ricava dalla scoperta di poter condividere i propri pensieri, le proprie passioni ed anche i propri difetti.

Saltare questi passaggi significa andare a sbattere contro le solite barriere, significa cercare di sfondare dei muri a colpi di parole che non arrivano a destinazione.

5.2.2 La dimensione cognitiva

“Caterina ho una notizia bellissima da darti: ho preso 7 e ½ nella verifica grazie a te! Ero tutta agitata e non riuscivo a pensare a niente, poi ho pensato: faccio come a teatro, quando ci dici di liberare la mente; allora ho chiuso gli occhi e poi mi sono venute in mente le interrogazioni che avevo ascoltato e ho cominciato a scrivere e ho riempito due fogli.”⁹”

Il cervello, proprio come il cuore, non funziona a comando. Tuttavia non è necessario ammaestrarlo per ottimizzarne il lavoro, bisogna invece scoprirne i segreti e agire rispettandone i tempi di sviluppo. Innanzitutto, se è vero che non si tratta di una macchina fatta di meccanismi automatici ma di un organo collegato a tutte le sfere della vita umana, è pur vero che, come una macchina, per funzionare è necessario che sia “acceso”. Molti hanno provato l’esperienza di una notte sui libri cercando di incamerare più informazioni possibili, sino ad arrivare al momento del compito e riempirlo di errori di distrazione, o addirittura consegnarlo in bianco nonostante gli sfregamenti di testa e le innumerevoli tazze di caffè mattutine. A nulla serve innaffiare la pietra se si vuol veder crescere l’erba, bisogna prima preparare il terreno.

Una mente fertile, per continuare la metafora, è una mente sveglia, reattiva, concentrata, attenta e curiosa. Sicuramente il riposo è un elemento importante e consigliabile, tuttavia bisogna riconoscere che, quando l’organismo è stimolato, esso è in grado di superare anche la stanchezza. A mezzogiorno i ragazzi hanno alle spalle quattro ore di lezione, ovvero quattro ore seduti ad ascoltare, pensare, leggere e scrivere; sono stanchi e inerti al punto che vorrebbero continuare a stare seduti. Cinque minuti dopo aver cominciato la lezione di teatro hanno un’altra espressione, un altro modo di porsi; è bastato un esercizio che coinvolgesse mente e corpo, richiedendo attenzione e movimento, per risvegliare la linfa vitale che mette in moto le gambe ma anche le idee.

⁹ Parole di una ragazza che ha partecipato al progetto

Molti esercizi teatrali sviluppano attività cognitive imprescindibili per un apprendimento efficace: l'attenzione, la concentrazione, la memoria, l'ascolto e l'osservazione attenta. Questi esercizi vengono svolti, solitamente, all'inizio del laboratorio; assomigliano a dei giochi, non si fa fatica e ci si diverte, eppure si lavora su delle attività cognitive senza accorgersene. La consapevolezza viene data dall'insegnante che spiega, alla fine o durante l'esercizio, su cosa si sta lavorando. Porterò alcuni esempi interessanti.

ESEMPI DI ESERCIZI

Un esercizio che sviluppa la concentrazione, la coordinazione e l'ascolto dei compagni è quello in cui si propone al gruppo di contare sino ad un numero (30,50,100) senza un ordine prestabilito rispetto ai turni di parola, ma intervenendo liberamente, cercando di non sovrapporsi mai; se due persone si sovrappongono si ricomincia da capo. Facile a dirsi ma difficile a farsi; si può arrivare a perdere la pazienza, ed è a quel punto che l'insegnante invita a chiudere gli occhi e ad ascoltarsi di più l'uno con l'altro affinché l'obiettivo venga raggiunto.

Un altro esercizio molto interessante è il "gioco delle palline". In cerchio, una pallina viene lanciata da un partecipante e deve essere presa da tutti una volta sola; il percorso viene fissato e, dopo aver raggiunto l'ultimo componente, deve tornare indietro seguendo la direzione al contrario. Una volta memorizzato il percorso si inserisce una seconda pallina. Il gioco si basa sulla capacità di far funzionare un meccanismo; molti esercizi teatrali sviluppano tale qualità e, a chi prende poco sul serio l'esercizio come se non centrasse con la recitazione, si spiega che "Se non si è in grado di fare questo gioco, non si è nemmeno in grado di far funzionare uno spettacolo perché lo spettacolo si basa su meccanismi di gruppo che non devono incepparsi, altrimenti salta tutto". Oltre a questo fattore che coinvolge la responsabilità del singolo nei confronti del gruppo, il gioco richiede molta concentrazione e la capacità di focalizzarla solo sugli elementi importanti: a chi si lancia la pallina e da chi si riceve. Per distinguere le diverse palline ci si basa sui tempi e sulla memoria delle relazioni che si ha con ogni pallina e con le relative persone. Ovviamente tutto questo non viene detto, l'allievo lo scopre giocando, l'unica frase che viene ripetuta è "Pensa alle tue palline". Nonostante il suggerimento, la tendenza generale è quella di indicare chi ha sbagliato, concentrandosi su quello che fanno gli altri e quindi perdendo di vista il proprio obiettivo. Si può arrivare a dei

veri e propri litigi e dibattiti se non si frena l'istinto naturale a voler controllare tutto; se ognuno si concentra su ciò che deve fare e se l'attenzione di tutto il gruppo converge verso l'obiettivo comune, si può arrivare ad utilizzare 10 palline.

La caratteristica degli esercizi che sviluppano le abilità cognitive è che essi generano consapevolezza ovvero, tramite di essi, ci si rende conto di come si agisce, di cosa si mette in funzione, e questo avviene in forma di esperienza.

Per riportare ancora un esempio, una semplice consegna può fare scoprire una cosa fondamentale: la maniera di osservare. Gli studenti camminano sparsi nello spazio, si invita a mantenere uno sguardo aperto, ovvero ad avere coscienza di quello che sta succedendo intorno, e a riempire gli spazi vuoti camminando dove non vanno gli altri. Si suggerisce di cercare di sapere chi si ha dietro e davanti; di osservare i movimenti e concentrarsi per capire come si modifica lo spazio, a seconda dei segni che si fanno spostandosi al suo interno; infine si invita a chiudere gli occhi e si comincia porre domande, "Chi hai davanti? Alla tua destra? Dietro di te?", fino ad arrivare a chiedere dettagli sull'abbigliamento dei compagni. Immediatamente si genera la consapevolezza di quanto l'osservazione quotidiana sia superficiale, di quanto non si è abituati a guardare per vedere, per ricordare, per memorizzare ciò che ci circonda. Questo tipo di osservazione, che chiamiamo "osservazione attenta", è fondamentale; essa è la base della memoria visiva ma anche della capacità di descrizione, di orientamento, di conoscenza delle cose che ci circondano.

Possiamo immaginare l'utilità di allenare questa memoria a livello di apprendimento: si pensi al vantaggio di ricordare cosa si è visto e dove lo si è visto per far riemergere un dato importante; si pensi alla funzione di questo tipo di memoria in un mondo, pari a quello moderno, talmente popolato di immagini e suoni da dover imparare a selezionare quelli significativi da quelli superficiali per non perdersi nelle infinite possibilità.

E, a proposito di suoni e di selezione auditiva, possiamo descrivere un esercizio molto interessante, finalizzato proprio allo sviluppo di quella facoltà innata di discriminazione dei suoni, sulla quale si basa la capacità del neonato di riconoscere la lingua madre e di sintonizzare il proprio diaframma uditivo sulle frequenze proprie di quella lingua. Abbiamo parlato dell'importanza dell'organo dell'orecchio e della funzione dell'ascolto relativamente alle teorie di fondo di Tomatis (1963); da queste ipotesi nacque l'idea di sviluppare alcune attività che mirassero proprio ad allenare la mente alla concentrazione su un compito, inibendo i disturbi derivati dagli stimoli sensoriali. La classe venne suddivisa in due gruppi,

ognuno dei quali aveva l'incarico di comprendere il contenuto di una storia che veniva letta. Il particolare stava nel fatto che le due storie venivano lette contemporaneamente, di conseguenza per riuscire ad ascoltare la propria, pur sentendo l'altra, era necessario inibire lo stimolo di comprensione dell'input non interessante per il proprio scopo.

Un elemento peculiare legato alla modalità di intervento di tutti questi esercizi, e in generale alla metodologia adoperata, è il fatto che la presa di coscienza avviene nel momento in cui il soggetto si trova di fronte ad una difficoltà che allo stesso tempo rappresenta una sfida in quanto genera sorpresa; il carattere inatteso della proposta, così come dello sforzo necessario per riuscire a svolgere il compito, generano una sorta di adrenalina, di desiderio di scoprire "come si fa per". Non tutti reagiscono allo stesso modo, comune è il desiderio di provare ma altrettanto comune è il bisogno di essere trainati sulla giostra e lasciarsi andare all'istinto. L'eterogeneità delle proposte permetteva proprio di stuzzicare i diversi gusti e le diverse propensioni individuali fungendo da esca per attirare, ora uno ora l'altro, tutti i membri del gruppo. L'impatto iniziale si rispecchia nelle tipiche frasi di rifiuto, sulla scia di "è impossibile", "non ce la faremo mai", "non sono capace", "non mi viene"; poi, con un po' di incoraggiamento e di fiducia, si finisce a guardare l'euforia che si sprigiona dal corpo e dalla mente di chi ha preso il coraggio ed è riuscito a tuffarsi in mare.

LA MEMORIA

Un fattore molto importante a livello cognitivo, e di cui abbiamo più volte fatto riferimento, è la memoria. Per un attore la memoria è un "muscolo" da allenare ma è anche un campo di ricerca, giacché il corpo racchiude molti ricordi e la scoperta del linguaggio corporeo rappresenta un'apertura nei confronti di questo tesoro nascosto. Il regista e pedagogo francese, Lecoq (2000) diceva che *"Il corpo sa cose che la mente non sa"* ovvero, accedendo all' "alfabeto" corporeo, si arriva a disporre di uno strumento di conoscenza attraverso il quale, come studiando le venature di un albero secolare, è possibile risalire alle origini della vita poiché *"La natura è il nostro primo linguaggio, ed il corpo se ne ricorda"*(Lecoq, 2000). L'attore sa anche che la memoria delle battute è legata ai movimenti che compie mentre le pronuncia ed alle intenzioni che ne rappresentano il sottotesto; per questo motivo, quando ha

bisogno di ricordare, ripercorre i movimenti e subito le parole riaffiorano anche a distanza di anni.

Imparare a connettere memoria corporea e memoria mentale risulta assolutamente utile nel campo dell'apprendimento; si tratta di ampliare i propri strumenti di appoggio, invece che affidarsi ad agende, promemoria, computer e cellulari; di allenare quel muscolo elastico che è il nostro cervello e, per farlo, ci si aiuta con un altro mezzo fondamentale: il corpo, la pelle, le ossa, i sensi. Solo così è possibile accedere al baule immenso che è costituito dalla nostra memoria a lungo termine.

Quante volte capita di ricordare improvvisamente qualcosa che pareva dimenticato per sempre; quante volte ci si sorprende al momento del compito in classe o dell'interrogazione, scoprendo che alla fine le cose studiate non si erano cancellate dalla testa, ma si erano semplicemente nascoste da qualche parte, aspettando il momento giusto per venire fuori.

La memoria può essere oggetto di studio anche dal punto di vista testuale, specialmente in un contesto didattico in cui il livello di competenza linguistico sia abbastanza buono, (in termini di livello di soglia diremo B1) e in cui il tempo a disposizione sia sufficiente. Si potrebbero infatti sviluppare molte attività legate all'uso ed allo studio di un testo, un monologo o un vero e proprio testo teatrale completo; ne vedremo alcuni esempi nel prossimo paragrafo dedicato al corso "Rimanere senza parole".

Ci limitiamo a considerare, per ora, il contesto preso in esame in cui la memoria è stata oggetto di lavoro in termini di competenze strategiche più che testuali; in termini di comprensione dei contenuti, di capacità di selezionare il materiale da memorizzare e di facoltà legata e appoggiata ai sensi: vista, udito, tatto, gusto, olfatto. Ciò significava apprendere ad utilizzare la memoria nel suo complesso e capirne il meccanismo per favorirne un funzionamento efficace. Si trattava, inoltre, di guidare alla scoperta del proprio stile di apprendimento verificando, attraverso esercizi che coinvolgevano abilità differenziate, quale fosse la strada personale prediletta giacché ogni individuo presenta caratteristiche diverse.

ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ

Nell'ambito del progetto "Narrando s'impara" si è tentato di educare all'attenzione, all'osservazione e all'ascolto coinvolgendo queste abilità verso scopi precisi e in un percorso

progressivo che portava al racconto. Dopo la fase iniziale, il corso ha preso una direzione più precisa, strutturando le lezioni in una forma più organizzata stabilendo, per ognuna, il tipo di elemento su cui si voleva lavorare e segmentandolo in attività diverse. Il cammino cominciava sempre con un'esperienza sensibile, sino ad arrivare, per associazione, intuizione e trasposizione delle abilità, a lavorare proprio su quegli elementi che servivano per la narrazione del racconto.

A titolo di esempio vorrei citare la lezione tematica sulla "scelta" in termini di esigenza di selezionare, tra un variato numero di possibilità, quelle ritenute più significative, scartando le altre. Nel primo esercizio ogni alunno era tenuto a creare spontaneamente 4 diverse posizioni corporee, queste venivano mostrate e imitate dai compagni. Il passo successivo era quello di scegliere 2 delle proprie posizioni; gli alunni formarono delle coppie, ogni coppia era tenuta a scegliere di nuovo 2 delle 4 posizioni ricavate dall'unione. Si proseguì passando da coppie a gruppi di 4 con lo stesso meccanismo di scelta. In seguito, si mescolarono i gruppi formati per creare due nuove unità da 6 persone, e ancora una volta si scelsero 2 opzioni tra le possibilità. Infine il gruppo intero si riunì e scelse le posizioni decisive, le quali vennero ripetute a ritmo di musica e a velocità diverse, andando a creare una sorta di ballo. Svolgendo l'esercizio, la classe aveva vissuto diversi momenti di discussione, dibattito, confronto e scambio e aveva cominciato a lavorare su un meccanismo che sarebbe servito per l'obiettivo finale: la sintesi.

A questo punto passammo al livello linguistico; proposi delle frasi; a turno uno studente doveva scegliere gli elementi che a suo parere erano essenziali per la proposizione. Prima di cominciare feci qualche esempio spiegando che cosa intendessi per "essenziale" introducendo, senza nominarli, i ruoli di soggetto, di verbo e di significato compiuto. In una frase come "Una mattina all'alba, mentre fuori sorgeva il sole, Martina, che era mora con gli occhi verdi e le lentiggini sul viso, vide dalla finestra un uccello enorme, pieno di piume d'oro." l'alunno era dunque tenuto a scegliere "Martina vide un uccello". Inizialmente, come era avvenuto nell'esercizio precedente, si ammetteva una scelta più ampia, ovvero se uno studente rispondeva "Martina vide un uccello enorme pieno di piume d'oro", si accettava la risposta come corretta e si continuava chiedendo di scegliere ancora tra gli elementi selezionati sino ad arrivare alla minima unità di significato della frase. Alcune ragazze non capirono subito e si scoraggiarono di fronte alla presunta difficoltà ma, attraverso gli esempi dei compagni e aiutandole a togliere pezzo per pezzo gli elementi superficiali, arrivarono a

comprendere il meccanismo dell'esercizio. Alla fine venne data una spiegazione in termini grammaticali, la spiegazione di una regola che i ragazzi avevano già applicato.

Il terzo passo del percorso fu quello di raccontare la storia che era già stata letta nelle lezioni precedenti, facendo una selezione dei contenuti fondamentali e tralasciando gli elementi meno importanti. Si introdusse dunque una delle abilità imprescindibili per l'apprendimento: la capacità di sintetizzare, di identificare le informazioni importanti, di organizzare tali informazioni secondo un ordine preciso e di riproporre i contenuti in forma personale.

Abbiamo visto un esempio di percorso che, partendo da un'esperienza di coinvolgimento dell'attività in modo inconsapevole, giungeva gradualmente all'uso conscio di una tecnica utile in ambito scolastico.

Ora possiamo dedicarci al racconto e al modo in cui l'argomento è stato inserito nel progetto.

5.2.3 Aspetti legati al contenuto narrativo

KALU LOKU AMMA

C'era una volta una donna che si chiamava Kalu Loku Amma. Tutti la chiamavano così perché lei aveva la pelle scura ed era una nonna. C'era una bambina che le era molto affezionata, perché con lei parlava molto e si raccontavano ogni cosa della loro vita.

C'era, nella casa della bambina, un bellissimo giardino pieno di piante e verdure, ma da tanto tempo, una di quelle verdure aveva smesso di crescere e la bambina, che era attenta ad ogni cosa, si chiedeva come fosse possibile che all'improvviso quella pianta fosse sparita.

Kalu Loku Amma andava spesso a trovare la bambina nella sua casa e, con il passare del tempo, la bambina si accorse che tra la donna e la verdura ci doveva essere un legame speciale perché ogni volta che Kalu Loku Amma andava a trovarla, la verdura cresceva e ogni volta che se andava la verdura marciva. La bambina era molto confusa, cominciò a farsi mille domande, poi si mise d'accordo con sé stessa e decise che tutto ciò era reale, che

la magia esisteva e che Kalu Loku Amma era una persona unica e speciale.

Dopo molti anni la donna si ammalò, la bambina era molto triste e andava spesso con la sua famiglia all'ospedale a farle visita finché un giorno Kalu Loku Amma se ne andò per sempre.

Il giorno del funerale la bambina pianse molto, ricordando tutto quello che avevano vissuto insieme e il sapore di quella verdura speciale che ora non cresceva più.¹⁰

Come abbiamo già detto, il racconto è stato il filo conduttore del percorso didattico. L'argomento venne affrontato da due prospettive: da un lato la lettura e le strategie di comprensione e di sintesi; dall'altro la produzione e le abilità di creazione, trasformazione e manipolazione di un testo. La lettura si è realizzata sia in gruppo, attorno ad una storia comune ("Le tre donne bianche"), sia individualmente, nella scelta di una tra le fiabe tratte da "Fiabe Italiane" di Italo Calvino.

I momenti di gruppo erano funzionali all'introduzione delle abilità di comprensione, sintesi, riassunto e lettura ad alta voce, e all'utilizzo di una storia condivisa per dei lavori di trasformazione del testo in scene rappresentate o altrimenti rielaborate. I momenti individuali erano innanzitutto un modo per creare uno spazio di lavoro condiviso in cui l'insegnante poteva dedicarsi ad alcuni alunni, mentre gli altri si occupavano ciascuno del proprio compito. Inoltre, questi momenti permettevano di trasferire le abilità coinvolte dalle attività svolte insieme al lavoro personale, compiendo quel passaggio che si crea tra lo spazio scolastico e lo studio a casa.

Per quanto riguarda la produzione, si lavorò innanzitutto sulla spontaneità, sulla creatività produttiva e sull'agilità mentale o rapidità di associazione (funzionale alle tecniche di produzione e memorizzazione). Attraverso giochi di parole come, ad esempio, inventare una storia partendo da due parole suggerite dai compagni o creare un racconto a catena, gli alunni scoprivano che la lingua può essere uno strumento con cui ci si può divertire e che con la lingua si può giocare, inventare, abbandonare la logica del reale per ampliare lo spazio delle cose possibili. All'inizio i ragazzi erano bloccati dal fattore della verosimiglianza, o dal non

¹⁰ Il racconto è stato creato da un'allieva durante un'improvvisazione, in seguito fu scelto come materiale di lavoro personale e alla fine riportato in forma scritta.

sapere come avrebbero dovuto continuare quando era il loro turno. Poco alla volta impararono a prendere meno sul serio la faccenda e le loro produzioni aumentarono in quantità e fantasia arrivando a delle composizioni molto belle. Se ne accorgevano loro stessi quando qualcosa funzionava perché alla fine rimanevano sorpresi, mi ringraziavano e si stupivano quando rispondevo che avevano fatto tutto da soli.

A titolo esplicativo riporto un esercizio che stimolò la creazione di una scena che in seguito venne fissata per il giorno dello spettacolo. Eravamo seduti in cerchio, la situazione data era quella di un'assemblea in cui tutti i governatori del mondo si erano riuniti per stabilire quale città fosse degna di essere definita la migliore del mondo. Per conquistare il titolo, ognuno di loro doveva millantare la propria città descrivendone le bellezze e le qualità. I ragazzi cominciarono, a turno, ad utilizzare la stessa frase ("Nella mia città...") aggiungendovi una caratteristica personale; si creò un meccanismo di botta e risposta ritmico, divertente e allo stesso tempo ricco di contenuto. Le frasi erano forbite di elementi assurdi ma anche di valori morali come "Nella mia città sono tutti brutti", "Nella mia città non c'è il razzismo", "Nella mia città piovono fiori", "Nella mia città si cammina all'indietro" e così via. L'evento che si era prodotto aveva superato l'idea che avevo proposto e il risultato riassumeva molte delle cose che erano state apprese: il turno di parola libero ma controllato appreso tramite il gioco dei numeri; il ritmo di interazione appreso tramite gli esercizi in cui si fece uso del metronomo; la fantasia creativa appresa tramite i giochi di parola; ma soprattutto la capacità di partire da un esercizio, che funge da pretesto, per andare oltre, grazie all'apporto particolare del gruppo.

LA RAPPRESENTAZIONE FINALE

Partendo dalle improvvisazioni in cui si parlava di sé, arrivammo al racconto di una storia letta o inventata e, dal materiale che era emerso durante le lezioni, riuscimmo a realizzare una sorta di spettacolo finale che presentammo al resto della classe a titolo di prova aperta.

Non avevo voluto occupare troppo tempo per impostare delle scene al fine di dare più spazio alle attività formative; mi premeva, però, creare una situazione conclusiva di confronto con il pubblico.

In gruppo presentammo la storia "Le tre donne bianche" variando le forme narrative, alternando momenti di racconto, momenti in cui il testo veniva letto e momenti in cui veniva

rappresentato. Optai per un lavoro di gruppo poiché l'obiettivo del racconto individuale non era raggiungibile per tutti; il gruppo con competenze linguistiche più basse faceva molta fatica a lavorare autonomamente e, allo stesso tempo, non volevo che ciò risultasse un elemento di distinzione. Tuttavia lasciai la possibilità di prendere l'iniziativa a coloro che avevano avuto la premura di portare del materiale personale o che avevano espresso il desiderio di lavorare autonomamente. La performance proseguì con i racconti di Nimes, Marja, Mina e Anja, all'interno di quel cerchio in cui tutto era cominciato, in cui tutti avevano raccontato, in cui il gruppo si era formato.

Nimes raccontò una storia vera; lo spunto venne da un'improvvisazione in cui ognuno, come entrando in una stanza del passato, raccontava ciò che vi vedeva, i propri ricordi o il luogo stesso in cui si immaginava di finire. Dal ricordo di Nimes nacque una storia così particolare che la invitai a scriverla per poi trasformarla in terza persona, come se si trattasse di un racconto fantastico. Cosicché, in mezzo a quel cerchio, Nimes raccontò la storia di Kalu Loku Amma, riportata all'inizio del paragrafo.

Marja seguì un percorso inverso a quello di Nimes; nel suo caso una storia fantastica venne trasformata in storia reale e la vicenda di Cenerentola divenne lo spunto per creare un versione moderna dell'intreccio, narrato in prima persona. Partendo dall'infanzia in Romania, Marja cominciò a raccontare che, alla morte della madre, il padre si era risposato con una donna italiana e aveva deciso di trasferirsi in Italia, per arrivare all'incontro con il biondino e alla perdita della scarpetta durante la serata in discoteca. Solo allora il pubblico incominciò a intuire che il biondino, il quale aveva messo un annuncio su facebook per ritrovare la ragazza che aveva perso la scarpetta, altri non era che il principe azzurro e che il nome rumeno, che Marja aveva fatto credere fosse il suo nome originario, altro non era che la traduzione rumena del titolo della fiaba. A quel punto le luci si spensero e a lume di candela Mina e Anja mescolarono storia e leggenda nel racconto di Vlad Tepes di Valacchia, altrimenti noto come Dracula, lasciando aperto l'enigma tra realtà e finzione sul mistero della tomba del principe, trovata vuota. Nel silenzio e nel buio partì una registrazione che rappresentava la conclusione dell'esperienza di lettura espressiva di cui ero riuscita a fare una piccola iniziazione e un successivo montaggio. Con le maschere bianche in viso, i ragazzi ascoltarono per la prima volta le loro voci che risuonavano dallo stereo su una musica di accompagnamento; in quella atmosfera si raccolsero per il momento finale. Una scena tra due tribù, un esercizio scenico basato sulla coordinazione del gruppo attorno ad un leader e sulla comunicazione silenziosa

tra i due gruppi che dialogano in una sorta di sfida o battaglia. La fatica con cui riuscimmo a far partecipare la classe a questo esercizio, dopo averne fatto la dimostrazione, permise agli alunni di rivedere il punto da cui eravamo partiti e valutare, con soddisfazione, la strada che avevano percorso. I compagni di classe, da parte loro, perdevano ogni diritto di giudizio nei confronti del lavoro che avevano visto, sentendosi presi in causa, vergognosi e timidi, riparandosi dietro alle stesse barriere che il gruppo di teatro aveva cominciato a sfondare. Lo spettacolo finale fu un momento importante, avvenne qualcosa di particolare, il gruppo si unì intorno all'esperienza che aveva condiviso e sentì il bisogno e la responsabilità di dimostrare fino a dove era arrivato il suo viaggio.

5.3 Progetto 3: Rimanere senza parole

In questo corso mi sono resa conto che per il teatro come per l'apprendimento di una lingua straniera la dinamica è la stessa, cioè in tutti e due i casi si deve "osare". Esprimersi in una L2 e sul "palcoscenico" richiede uno sforzo identico e (soprattutto all'inizio) un certo coraggio. Per entrambi è la stima di sé che viene "messa alla prova" ed è solo osando, appunto, che si può a poco a poco acquisire fiducia. E non c'è vera acquisizione linguistica senza fiducia.¹¹

5.3.1 I primi passi

La scena teatrale ebbe inizio sin dal primo incontro quando, per evitare presentazioni canoniche, invitai la studentessa a raccontare di sé alternando notizie veritiere e informazioni fasulle cercando di non far notare la differenza. Entrammo subito all'interno di quello spazio magico che sta a metà tra realtà e fantasia in cui, per far vivere l'immaginazione, ci si nutre di dettagli di vita sensibile; in cui si finisce per sorprendersi di sé scoprendo lati sconosciuti, ma anche paure, difficoltà, ostacoli da eliminare. Avendo vissuto in prima persona tutte queste fasi, credo di poter essere una buona compagna di viaggio, così cercai di avvicinarmi

¹¹ Le parole sono state tratte dalle risposte al questionario conclusivo

delicatamente alla ragazza che desiderava partire e di farla salire a bordo senza che quasi se ne accorgesse, di modo che non potesse tirarsi subito indietro.

La presentazione divenne un dialogo: prima un confessionale, poi un provino, poi un colloquio di lavoro e, per finire, addirittura un processo; di situazione in situazione analizzai la capacità dell'alunna di adattarsi all'interlocutore, di cui interpretavo le varie parti, di adattarsi alla situazione e allo stato d'animo che questa poteva suggerire. In poco tempo ricavai un profilo sommario della studentessa intuendo la sua disponibilità a mettersi in gioco, il suo livello linguistico, il suo carattere e per poter calibrare il percorso sulla sua dimensione. Tramite esercizi di riscaldamento e di scioglimento fisico e mentale si entrava nella giusta predisposizione al lavoro; si trattava di esercizi di mobilitazione del corpo, di attivazione dell'energia latente che si possiede e che rimane a lungo inerte generando una falsa stanchezza fisica. Oppure esercizi di respirazione, data l'importanza del respiro e della colonna vertebrale per l'uso della voce; esercizi vocali, mai fini a sé stessi ma sempre collegati ad un'intenzione reale come, ad esempio, parlare al soffitto nell'intento di scoprire il risonatore della testa. Ogni lezione cominciava con una sequenza di salti che oltre alla funzione di avviamento, poc'anzi spiegata, serviva per entrare in sintonia, per mettersi sullo stesso ritmo, sulla stessa pulsazione, per staccare da tutto ciò che vi era prima di entrare nell'aula, e cominciare da uno stato di neutralità.

Cercai di spiegare costantemente il senso di ciò che si faceva poiché, considerando che Jeanne studiava per essere insegnante, valutai utile condividere il metodo di lavoro.

5.3.2 La sonorità della lingua

Molte furono le attività dedicate alla sonorità della lingua. Jeanne venne fornita di un testo, un monologo (il testo era stato estrapolato dal libro "Jenin, un campo palestinese" di Tahar Ben Jelloun) che utilizzò durante tutto il corso, prima leggendolo e poi memorizzandolo, e sul quale si lavorò molto e in maniere diverse, al punto che nelle risposte al questionario Jeanne dirà *"Il lavoro effettuato sul monologo è forse quello che mi ha dato una vera acquisizione: dalla pronuncia di certe parole difficili (mescolano), al ritmo della lingua o alla tonalità di quest'ultima (imparare a "chiudere" le frasi con la voce). Molto spesso quando sento o uso, in qualsiasi situazione quotidiana le espressioni che si trovano all'interno del*

testo, le sento nella mia mente con la stessa intonazione che usavo quando recitavo il brano in questione.”

Innanzitutto mi occupai di correggere la dizione, le imprecisioni, ma semplicemente dando l'esempio corretto e lasciando che ci si arrivasse lavorando; poi cominciammo a lavorare con la musica, cercando delle variazioni interpretative sulla base di musiche differenti. Tutto questo avveniva in modo piuttosto naturale, nel senso che non spiegavo subito all'alunna quello che doveva fare, ma provavo a vedere se, in modo spontaneo, si realizzava ciò che mi aspettavo. Nel caso della lettura con musica, per esempio, suggerì di cercare di conversare con la melodia, con il ritmo, di diventare parte della musica; di fronte ad un cambiamento del brano Jeanne generava spontaneamente delle modifiche, anche se ancora molto timide, a livello di velocità di eloquio, di tono e di stato d'animo che esprimeva.

Bisogna dire che non tutti reagiscono immediatamente agli stimoli musicali, ciò dipende dall'educazione ma soprattutto dall'esposizione alla musica che si ha ricevuto; il percorso mirava proprio a risvegliare l'intuizione naturale che la musica provoca in quanto vibrazione che si ripercuote nelle ossa e in tutto il sistema nervoso. Tramite l'esperienza si voleva arrivare a modificare la voce e il modo di parlare, collegando ciò che si dice a ciò che si sente, prima a livello di suono, poi a livello di emozioni. Su questa base il corso sviluppò svariati esercizi prosodici.

Il primo di questi era funzionale al ritmo della frase: utilizzando il metronomo si trattava di scandire diversi ritmi su cui adeguare il discorso, le parole potevano rispettare i battiti o inserirsi tra uno battito e l'altro raddoppiando il tempo, proprio come avviene per le note in musica. Il risultato fu molto interessante perché, una volta entrata nel ritmo, Jeanne riusciva a giocare con le parole come un cantante di musica rap, riuscendo ad intuire naturalmente la struttura ritmica delle consonanti e quella melodica delle vocali.

Il secondo passo vide l'introduzione del canto, utilizzai una ninna nanna popolare salentina, mi accompagnai con la chitarra e la feci ascoltare all'allieva. Il primo compito fu quello di riconoscere il meccanismo ritmico della canzone attraverso l'ascolto. Chiesi a Jeanne di descrivere il ritmo che intuiva dalla mia esecuzione; a parole sue, lei riuscì ad individuare la presenza di un battito forte e due battiti deboli: il valzer. Una volta individuato il ritmo ternario la invitai a sottolineare, nel testo della canzone, le sillabe sulle quali cadeva il battito forte del valzer. Dopo aver ricavato la prima strofa, Jeanne riusciva ad intuire tutti gli accenti

seguenti. La invitai a riflettere sulle sillabe accentate e in questo modo scopri che l'accento cadeva sempre su una vocale. Declamando il testo (ovvero leggendolo sulla base del tempo musicale) la sua cadenza era perfetta anche quando razionalmente si sentiva insicura perché non conosceva la parola; la regola appena appresa le permetteva di proseguire, il suo cervello aveva già capito e le dava la risposta prima che lei ci arrivasse ragionando.

La musica popolare è ricca di informazioni riguardanti la lingua; le melodie, lo stile, il ritmo della musica delle tradizioni rispecchiano le caratteristiche fonetiche di una lingua, il ritmo di vita di un popolo, il carattere di una cultura. Attraverso l'uso del canto popolare si può entrare in contatto con lo spirito di una lingua molto di più che leggendone la storia perché la voce è un'esperienza fisica ed emotiva senza la quale la lingua non sarebbe viva.

La fase successiva del percorso legato alla sonorità della lingua fu per me sorprendente, non solo perché mi diede la possibilità di realizzare concretamente un'idea e vederne confermata l'ipotesi, ma anche perché gli effetti che furono provocati andarono a ripercuotersi su altri fattori coinvolti nel progetto.

Registrai una serie di modelli prosodici che chiamai "prosodie professionali", in quanto erano inflessioni prosodiche legate a particolari attività lavorative o comunque individuabili con una determinata situazione. Si trattava infatti di: una giornalista elencante i titoli di apertura del telegiornale, una professoressa di diritto della Bocconi nell'esposizioni di una lezione on-line, una fedele cattolica in una lettura in chiesa, una televendita televisiva, una telecronaca, una pubblicità e infine Sofia Loren in una scena di un film.

Feci ascoltare in cuffia le registrazioni; la studentessa poteva riascoltarle ogni volta che lo desiderava e, mentre ascoltava ogni brano, doveva tracciare la linea melodica della voce. La prima reazione fu quella di giustificarsi col fatto di non essere brava a disegnare e quindi di non sapere come fare, alla quale risposi che non era questione di disegnare, ma di collegare la mano all'orecchio e tracciare sul foglio quello che sentiva. Era molto importante fare questo passaggio poiché permetteva di dare una forma alla percezione ricevuta, senza che questa fosse filtrata da categorie descrittive. Infatti non sempre è possibile descrivere ciò che si intuisce e l'errore, che spesso si compie, è quello di cercare nelle parole la conferma di ciò che si è capito tramite altri mezzi. Il regista, attore e ricercatore teatrale Grotowskij (1968) riassume così questo concetto " *So cos'è che sento, non posso definirlo ma so cos'è.* ".

Quando si parla di suoni, di espressioni, di emozioni, di concetti, è riduttivo limitare la comprensione alle parole; si pensi a quanto è difficile esprimere in forma scritta un pensiero che mentalmente sembra chiaro, o un sentimento; si pensi a quante volte si fa uso di metafore o di paragoni per dire ciò che altrimenti non si è in grado di spiegare. Per queste ragioni consideriamo che sia imprescindibile disporre di più strumenti di espressione, soprattutto quando si tratta di uno studente di lingua straniera, ovvero di una persona che con fatica riesce a collegare il proprio pensiero con le proprie parole.

Le linee disegnate da Jeanne furono una conferma di quanto cercavo di dimostrare; osservandole capì che aveva percepito tutto perfettamente, dimostravano che qualcosa dentro di lei aveva sentito, aveva capito, addirittura con precisione. La linea melodica della giornalista era una linea continua, priva di interruzioni, con alti e bassi regolari, la telecronaca mostrava due linee ascendenti simili a delle scale, per la telecronaca aveva usato delle frecce che si susseguivano in linea retta sino a un momento finale in cui si vedevano tante piccole frecce salire verso l'alto. In poche parole, quelle linee riportavano esattamente le caratteristiche prosodiche delle voci registrate e fu a quel punto che chiesi a Jeanne di spiegarmi ciò che aveva fatto e solo allora era possibile, solo allora, dopo aver percepito, dopo aver dato una forma alla percezione, era divenuto possibile descrivere quello che aveva sentito. Le chiesi dunque di scegliere una parola descrittiva per ogni varietà prosodica e la scrissi sopra ad ogni linea (Appendice E, Disegni delle "prosodie professionali"). A quel punto ciò che era stato percepito doveva essere trasformato in qualcosa d'altro.

L'esercizio seguente consistette nell'imitare le prosodie ascoltate tenendo a mente gli schemi che lei stessa aveva tracciato; le caratteristiche e le qualità di ognuna di quelle voci, al fine di riprodurle ma solo a livello sonoro, ovvero senza parole di senso. La riproduzione doveva infatti concentrarsi sulla sonorità; quello che le chiedevo era più difficile di una semplice imitazione, perché in quel senso avrebbe potuto appoggiarsi alle parole richiamando il modo di pronunciarle, ma prima di arrivare a quel punto mi interessava che si sforzasse nel sentire quelle parole come un flusso di suoni, proprio come il bambino che non conosce il significato di ciò che ascolta e costruisce il senso sulla base dei suoni. L'esercizio mirava proprio a sviluppare l'intenzione che si cela dietro alla frase, ovvero potrei pronunciare "Vattene via di qui" in un modo che faccia intuire che il mio pensiero è invece "Vorrei che tu restassi"; tutto si gioca sull'intenzione e la prosodia è lo strumento dell'intenzione. Imparare a dire senza

parole è un modo non solo per entrare in contatto con una lingua straniera, ma anche per riuscire a comunicare ed essere universalmente compresi.

Il risultato dell'attività fu molto positivo, l'unica cosa che mancava alla lingua inventata di Jeanne erano le consonanti, l'articolazione, il "masticare" le parole.

Prima di collegarci al "grammelot"¹² introdussi un esercizio consistente nel dire il testo fermanosi su tutte le consonanti come facendo fatica a passarle, e invece scivolando rapidamente sulle vocali. Si devono sentire i suoni delle consonanti, il battere della lingua sul palato per pronunciare la "t", lo sforzo muscolare per far uscire quel suono come imitando un balbuziente. Questo esercizio risolse la questione e ci permise di entrare nel mondo dei gesti e delle onomatopee.

5.3.3 La lingua inventata

La lingua inventata fu un altro filone tematico, a partire dall'esempio del nobel italiano Dario Fo di cui mostrai alcuni video, si trattò di scoprire la diretta connessione tra suono e significato, realizzando parallelamente un lavoro sulla gestualità e sulla sintesi dei contenuti in funzione narrativa. Preparai una serie di esercizi propedeutici al fine di sviluppare un linguaggio onomatopoeico sulla base del sistema fonetico italiano. Si trattava di "allenare" i movimenti articolatori necessari alla pronuncia delle consonanti e delle vocali sperimentando diverse qualità vocali e stimolando l'immaginazione sonora nel senso di capacità di riprodurre, tramite la voce, fenomeni concreti come, ad esempio, il cigolio di una porta, il frantumarsi di un vetro, il rumore del vento o il colpo di pistola. Tutto questo lavoro era funzionale alla realizzazione di una scena in "grammelot" partendo da un articolo di cronaca. Presi un articolo molto breve, il fatto era piuttosto insolito e la descrizione lasciava trasparire la possibilità di darne una lettura ironica. In questa fase continuammo a sviluppare il lavoro sonoro e cominciammo ad affrontare la questione narrativa, ovvero la strutturazione della scena, la suddivisione del breve articolo in azioni, la definizione dei punti di vista e la focalizzazione del narratore, infine ci dedicammo al lavoro corporeo, il quale ebbe il suo massimo sviluppo con l'esperienza della maschera neutra.

¹² cfr. nota 5

“Per me l’esercizio di improvvisazione con la maschera è stato un momento chiave del corso perché questa maschera mi ha permesso di capire due cose fondamentali: non ci si deve mai “staccare” dalla scena e non si deve guardare la scena “dall’esterno”. Cioè ho una tendenza a ridere di quello che sto facendo se osservo la scena con un occhio esterno, mentre se mi concentro sulla situazione (e qui la maschera aiuta molto) posso fare molto di più.”

(Tratto dalla risposte al questionario)

5.3.4 La memorizzazione del testo

Arriviamo dunque all’ultima tappa del viaggio: la memorizzazione del testo e la resa dello stesso. Il lavoro mirava ad ampliare le possibilità interpretative spostando l’attenzione su diversi elementi e permettendo una lettura ogni volta differente e quindi un significato diverso a seconda dell’intenzione sottostante. Le parole diventano dunque un mezzo che può veicolare diversi significati; il primo smacco all’abitudine mentale è un esercizio in cui l’allieva deve enunciare il testo, appreso a memoria, seguendo ed imitando i movimenti proposti dal compagno, riproducendone anche lo stato d’animo. L’esercizio dello specchio è qualcosa di disorientante; ci si sente come il principiante di pianoforte al momento di separare le due mani in attività differenziate: divisi a metà.

Questa, come altre tecniche teatrali ma anche musicali, sviluppano una abilità preziosa, ovvero la capacità di svolgere contemporaneamente due compiti, i quali richiedono attenzioni diverse, senza che nessuno dei due si svolga in maniera automatica, bensì sempre consapevole. Come se si disponesse di due cervelli; uno che segue la linea melodica degli alti e uno quella ritmica dei bassi; uno che canta e l’altro che ascolta tutte le altre voci del coro; uno che recita e l’altro che si identifica e si mette in sintonia con il compagno; uno che ascolta e l’altro che traduce simultaneamente; ebbene tutto ciò è possibile. È una questione di apertura mentale, si possono aprire più canali contemporaneamente, il corpo umano lo fa naturalmente; si tratti quindi di utilizzare uno strumento che già possediamo, articolando compiti più sofisticati della pura percezione; si tratta di guardare oltre che vedere, di ascoltare oltre che sentire, di manipolare oltre che toccare, di annusare oltre che sentire l’odore. Ebbi la possibilità di introdurre l’esercizio dello “specchio” durante la lezione in cui fu presente anche Alba, la ragazza spagnola di cui ho parlato nell’introduzione al corso.

5.3.5 Lezione in coppia

La lezione in coppia fu sorprendente, mi fece presagire le possibilità di sviluppo che ci sarebbero con un lavoro di gruppo di questo tipo. Jeanne, che oramai aveva lavorato sul testo in modo approfondito (tramite esercizi di pronuncia, di collegamento tra voce e musica, di inserimento in contesti diversi, tra i quali la partitura finale del lavoro sulla maschera neutra) poté sperimentarlo in un nuovo confronto in cui, grazie agli stimoli della compagna, riuscì ad evadere totalmente dalla sua interpretazione e a scoprire strade nuove. Era il punto di arrivo; Jeanne poteva usare il testo a suo piacimento, non ne rispettava nemmeno la sequenza, estrapolava frasi a seconda della situazione che si creava tramite l'improvvisazione con Alba. L'incontro fu interessante anche per un esercizio prosodico. Chiesi ad entrambe di ascoltarsi reciprocamente nella lettura di quello stesso testo. Al termine delle letture ognuna doveva dire in che cosa la pronuncia dell'altra le suonava diversa rispetto ad un parlante madrelingua. In seguito chiesi loro di imitarsi, Alba leggeva una frase e Jeanne la imitava e viceversa. Tramite questi passaggi, innanzitutto per ognuna di loro fu come se si sentisse per la prima volta (Jeanne era allibita, diceva "Adesso ho capito cos'è che faccio"); inoltre ciascuna scoprì delle qualità vocali che non aveva mai usato prima. L'esperienza fu davvero interessante, e sorprendente fu la velocità in cui entrarono in sintonia, non conoscendosi, non sapendo nulla l'una dell'altra; guardandole in scena pareva avessero lavorato insieme da molto, parlavano la stessa lingua, la lingua dell'attore, che è la lingua che sta sotto a tutte le altre lingue, la lingua dell'uomo.

"Quando sono uscita di questa lezione, ho avuto proprio la sensazione di essere ritornata al punto in cui io avevo lasciato il mio italiano quando me ne sono andata...Avevo la sensazione di capire di più, di sentire i suoni con più chiarezza e di ricordare parole che avevo dimenticato."

(Tratto dal resoconto della lezione di Alba)

5.4 Risposte ai questionari

I questionari di cui riporteremo le risposte sono relativi ai progetti didattici: Progetto 2 “Narrando s’impara” e Progetto 3 “Rimanere senza parole”. Nella prima esperienza didattica (Progetto 1 “Il mercato delle parole”) non fu possibile raccogliere dati simili, in quanto il livello di produzione scritta dei partecipanti non lo consentiva. Inoltre, come abbiamo già spiegato, tale esperienza costituì una sorta di apertura della teoria alla pratica, allo scopo di scoprirne la realizzabilità. Non era previsto un riscontro valutativo della metodologia adottata poiché si trattava di un processo ancora in fase di costruzione. Per ora ci limiteremo ad esporre le risposte, rimandando l’analisi delle stesse al momento della discussione (cfr. paragrafo 6.2).

5.4.1 Questionario Progetto 2 “Narrando s’impara”

- Pensi che il progetto teatrale linguistico sia stato utile per il tuo successo scolastico? Hai avuto qualche risultato concreto? Pensi che potrai averne in futuro?

D: Penso che sia stato molto utile e ho imparato ad esprimermi liberamente.

M: Diciamo di sì perché adesso sono un po’ più sicura di me stessa.

N: Penso che il progetto sia stato molto utile sia per la scuola anche fuori scuola. Ho imparato ad improvvisare, e metodi di studi, e come fare quando sei stanca per studiare. I consigli hanno davvero avuto dei buoni risultati. Mi servirà molto in futuro.

A: Sì, mi ha aiutato tanto in Italiano, i risultati sono più alti rispetto a prima, mi ricorderò tanto di questo progetto perché è stato bellissimo.

Am: Mi è servito per comunicare meglio.

R: Mi è servito per parlare e stare più insieme con gli altri.

J: Un po’ capire il ritmo della musica.

D: Ho risultato molto. Penso che potrò parlare forte.

S: Penso che sia utile! Perché mi ha aiutata, ho preso bei voti.

- Credi che il progetto ti abbia aiutato/a a superare alcune difficoltà con la lingua? Se sì, in che modo? Se no perché?

D: No, non credo di aver superato le difficoltà perché la lingua la so già.

M: No.

N: Sì, mi ha aiutato con la lingua, ho imparato parole nuove. In che modo esattamente non mi è chiaro ma so per certa che praticando attività teatrale ho imparato delle cose.

A: Mi ha aiutato a parlare di più in Italiano perché prima parlavo solo in Rumeno.

Am: Mi ha aiutato a parlare.

R: Mi ha aiutato a comunicare con i miei compagni.

J: Certo, perché ho potuto giocare.

D: Sì mi ha aiutata. In che modo non lo so.

S: Io sapevo già la lingua, non vedo come abbia potuto aiutarmi.

- Dal punto di vista scolastico e personale, credi che sia importante/utile, lavorare sulla fantasia, la capacità di improvvisazione, la vergogna, la possibilità di esprimersi liberamente?

D: Credo che sia molto utile la possibilità di esprimere il proprio pensiero sia negativo, sia positivo.

M: Sì.

N: È fantastico, bellissimo ed utilizziamo quello che abbiamo fatto. Caterina ha fatto un buon lavoro con noi facendoci fare le attività. Mi è stato tantissimo utile le attività che abbiamo fatto. Non avrei mai pensato di fare teatro a scuola. Ma è un buon allenamento, per me soprattutto la vergogna l'ho superata al 100%. Quando facevo teatro avevo possibilità di esprimermi, possibilità di tirar fuori le mie capacità nascoste. Lavorare sulla fantasia mi ha servito molto a capire che non c'è niente di giusto o sbagliato, è la fantasia propria. Mi sentivo me stessa, potevo dire quello che pensavo senza essere giudicata, ma venire corretta correttamente. È importante sia per scuola e anche nella vita propria ad imparare "teatro".

A: Prima stavo come una statua, perché era strano quello che facevi, ma poi mi sono abituata e sono molto contenta di me, penso che questa cosa è importante perché non guardo più gli altri, ma guardo me stessa.

Am: Sì

R: Sì tanto.

J: Non tanto, per la mia fantasia.

D: È molto importante.

S: Sì! Perché ci ha dato più coraggio e fiducia di noi stesse.

- Hai notato dei cambiamenti in te stesso/a, dall'inizio del progetto alla fine? Se sì, credi che questi cambiamenti possano essere utili per la tua carriera scolastica?

D: Ho notato molti cambiamenti positivi che mi serviranno per la scuola.

M: Sì. Sono utili, perché adesso non m'importa più di quello che dicono gli altri. Faccio quello che piace a me, e non quello che piace agli altri.

N: Sì ho notato moltissimo i miei cambiamenti da prima all'ultimo. Questi cambiamenti sono stati utili a scuola, molto "moltissimo".

A: Sì, saranno utili per me perché ho sempre capito di quello che hai fatto, anche se a volte non avevo voglia di fare le cose.

Am: Sì, ci sono stati cambiamenti.

R: Sì ci sono state.

J: Le persone, più fiducia.

D: Sì, io credo.

S: Adesso sono più attenta, libero la mente, ci sono stati molti cambiamenti.

- Che cosa ti è piaciuto del progetto? Che cosa non ti è piaciuto?

D: Mi è piaciuto tutto. Giochi ed insegnante.

M: Mi è piaciuto quasi tutto, soprattutto quando abbiamo fatto i giochi della recitazione. L'unica cosa che non mi è piaciuta è quando abbiamo cantato.

N: Mi è piaciuto, molto, tutto, assolutamente tutto quello che abbiamo fatto.

A: Mi è piaciuto tanto, solo che a volte eri nervosa e a me non piace quando vedo qualcuno nervoso.

Am: Mi è piaciuto tutto. Non mi sono piaciute le maschere.

R: Mi è piaciuto il gioco.

J: Mi piace ascoltare gli altri raccontare storie. Altri che non si sentono non mi piace.

Di: Mi è piaciuto tutto.

S: Mi sono piaciute molto le storie e quando dovevamo inventarci i ruoli e cosa dire. Mi è piaciuto tutto.

- Credi che il progetto ti abbia dato delle strategie di apprendimento (ovvero dei metodi, degli strumenti per imparare) che ti sono serviti o che ti serviranno in futuro ?

D: No, secondo me non ho appreso strategie, ma mi sono divertita.

M: Mi ha dato più fiducia.

N: Sì mi è servito e mi servirà molto in futuro. Ho imparato dei metodi che applico (dopo che mi hai insegnato) e funzionano molto.

A: Sì.

Am: Sì.

R: Sì.

J: Io penso di sì un po'.

Di: Mi è servito e mi serviranno.

S: Sì. Ho imparato a stare attenta, a non vergognarmi, a come si fa per essere sicuri.

- Alla fine di questo percorso ti sembra ti aver guadagnato maggior autostima e fiducia in te stessa?

D: Sì, ora ho più fiducia in me, devo dire che questo corso mi ha aiutato davvero tanto.

M: Mi ha dato più fiducia.

N: Sì moltissimo. Ho guadagnato maggior autostima e fiducia in me stessa.

A: Sì anche molto, ho più fiducia in me stessa.

Am: Sì.

R: Io adesso sento di non vergognarmi come prima.

J: Abbastanza.

Di: (non ha risposto)

S: Sì!

- Hai osservato qualche cambiamento (miglioramento/ peggioramento) nei tuoi compagni ?

D: Un miglioramento molto positivo.

M: Sì ma non in tutti.

N: Sì direi che ho notato dei cambiamenti nei miei compagni (miglioramenti). Adesso parlo anche meglio italiano e ho scoperto delle loro particolarità, è stato bello conoscerli meglio.

A: Sono gli stessi che ho conosciuto un anno fa.

Am: (Non ha risposto)

R: Sì molto

J: Un po' bene. Un po' male.

D: Sì ho osservato molto.

S: Non mi interessa cosa fanno gli altri.

- Credi che il tempo dedicato al progetto sia stato sufficiente o pensi che sarebbe stato più efficace se fosse durato di più?

D: A me sarebbe piaciuto che durasse fino a Maggio.

M: Penso che dovrebbe durare di più.

N: Innanzi tutto il tempo a disposizione era abbastanza, ma mi sarebbe piaciuto tantissimo se durasse molto di più. Così imparavamo molto di più.

A: Per me 3 ore erano anche troppo per un teatro, ma però mi è piaciuto alla fine.

Am: Stato sufficiente.

R: Sì è stato sufficiente.

J: Per me è sufficiente.

Di: È stato sufficiente.

S: Mi sarebbe piaciuto se fosse durato di più e se in futuro lo facessimo ancora.

- Prendere parte a questo progetto ti ha aiutato/a a scoprire il motivo di alcune tue difficoltà di apprendimento? Se sì, quali e come?

D: Sì mi ha aiutata molto ad esprimermi senza che gli altri mi giudichino male o ridano di me.

M: No.

N: Sì ho scoperto alcune difficoltà scolastiche. Mi ha aiutata molto a superare le difficoltà.

A: Mi ha aiutato perché come ho detto prima non parlavo tanto bene italiano.

Am: Sì

R: Sì

J: Non ho capito la domanda.

Di: Sì mi ha aiutata.

S: Sì!

- Ti piacerebbe continuare questo tipo di percorso? Perché?

D: Sì mi piacerebbe continuare perché è divertente e molto creativo.

M: Sì.

N: Sì! Mi piacerebbe tantissimo continuare! perché mi sento serena quando faccio teatro. Posso essere me stessa.

A: Sì tanto.

Am: Sì mi piace questo tipo di corso perché è molto bello.

R: Sì mi è piaciuto questo corso.

J: Quando sono libero.

Di: Sì, mi piace, perché per me è molto interessante.

S: Sì, perché è utile e divertente, nessuno ti può giudicare.

- Che cosa consiglieresti all'insegnante per migliorare il progetto?

D: Di incoraggiarci di più e di aiutarci.

M: Consiglierei di fare più recitazione.

N: Di non essere "severi" ma essere disposti e disponibili a concederci più tempo a disposizione perché queste cose non capitano due volte nella vita.

A: Niente, sei stata molto brava per me, non lo so per gli altri.

Am: Per migliorare progetto consigliererei di dare del tempo.

R: Consiglierei molto tempo e anche attenzione.

J: Lasciare più spazio per pensare.

Di: (non ha risposto)

Si: Che faccia sempre il meglio. Non devi migliorare nulla, sei calma paziente. Beh una cosa c'è, musica più divertente.

- Come descriveresti il lavoro fatto durante questo laboratorio teatrale e linguistico?

D: Utile, interessante, e molto divertente.

M: Utile.

N: In breve, spiego cosa abbiamo fatto. Abbiamo imparato ad improvvisare, a credere in sé stessi, a pensare con la propria testa, che nel teatro sei libera di esprimerti. E parlare meglio italiano.

A: Bellissimo.

Am: (non ha risposto)

R: Abbiamo imparato ad improvvisare.

J: Ognuno è diverso.

D: Molto bene.

S: Divertente, utile.

- Descrivi un'esperienza che hai fatto durante il corso, che ti è particolarmente rimasta impressa.

D: Mi è piaciuto recitare "Le tre donne bianche".

M: Quando Caterina mi ha detto di fare finta che devo fare un provino per entrare in una scuola di teatro. Ero troppo agitata e non mi veniva in mente niente, poi mi sono bloccata che vergogna!

N: Tutto quello che abbiamo fatto mi è rimasto impresso ma in parte mi ricordo e mi è piaciuto raccontare davanti a tutti i miei sogni. Quando mi sono seduta sulla sedia e ho cominciato a raccontare la mia vita mi sono sentita libera e ho visto nei occhi dei compagni che mi stavano ascoltando. Il mio cuore diceva di buttare tutto quello che avevo nel cuore e di sfogarmi, e dire tutto quello che avevo paura di dire agli altri. Ma dopo aver detto tutto il mio cuore e la mia testa era libera, serena. Mi è piaciuto quando ero in mezzo al cerchio e gli altri facevano quello che facevo io. Sono molto contenta di aver conosciuto una persona come Caterina nella mia vita.

A: Il gioco delle palline, il gioco della danza.

Am: È stato quella dei giochi.

R: Mi è piaciuto molto il gioco di valigia e anche gli altri giochi.

J: Alcune esperienze molto divertente. Ad esempio il gioco libero.

Di: (Non ha risposto)

Si: Non ho idea. Tutte mi sono rimaste impresse! è stato bello quando tutti abbiamo detto qualcosa su noi stessi. Grazie per tutto sei bravissima!

Prima di passare al seguente questionario, vorrei precisare che due dei partecipanti non poterono rispondere ai quesiti proposti, in quanto assenti durante la penultima lezione in cui venne somministrato il modulo. L'ultima lezione venne dedicata alla realizzazione della rappresentazione finale, pertanto non fu possibile risolvere il problema. Come si può notare dalle risposte, è curioso il fatto che alcuni alunni indirizzino le risposte alla sottoscritta, ignorando la natura linguistica del questionario. Il tipo di rapporto che si instaurò con gli studenti fu molto positivo, e sicuramente tale fattore può avere influenzato il loro modo di rispondere. Bisogna considerare, però, che un tale rapporto di fiducia tra insegnante e alunno, era parte degli obiettivi didattici, pertanto crediamo che non abbia senso contraddirlo allo scopo di rendere l'analisi più oggettiva. Tutt'al più sarebbe auspicabile delegare il compito di osservazione, raccolta e valutazione dei dati ad una persona terza, il che comporterebbe una maggiore disponibilità di mezzi per la ricerca. Un'ultima considerazione, relativa al linguaggio utilizzato, forse troppo specifico; volutamente decisi di utilizzarlo, innanzitutto per dare la possibilità di conoscere i concetti che la glottodidattica elabora nel campo

dell'apprendimento, in secondo luogo, per fornire spunti di riflessione. Gli studenti potevano chiedere chiarimenti, se lo ritenevano necessario o, come fecero alcuni, discuterne con i compagni.

Vediamo ora il secondo questionario.

5.4.2 Questionario Progetto 3 “Rimanere senza parole”

- Che cosa pensi di aver appreso tramite le attività svolte?

Riesco meglio a distinguere le vocali, in particolare la differenza tra chiuse e aperte.

Il lavoro sul ritmo della lingua mi ha aiutato a correggere certi difetti di pronuncia.

Tutti gli esercizi di riscaldamento del corpo (e in particolare della bocca) mi hanno permesso di lavorare sulla dizione e l'espressione orale in italiano.

Sono anche più attenta al ritmo della lingua: dover ascoltare un brano e “disegnare” il ritmo che sento mi rende più attenta al ritmo dell'italiano e alla tonalità di questa lingua.

Il lavoro effettuato su “JENIN” è forse quello che mi ha dato una vera acquisizione: dalla pronuncia di certe parole difficili (méscolano), al ritmo della lingua o alla tonalità di quest'ultima (es. imparare a “chiudere” le frasi con la voce).

L'attività della “maschera” mi ha mostrato l'importanza di non “staccarsi” dall'esercizio perché ci sia un vero risultato. E ho capito anche qui un legame tra teatro e L2: per me, “staccarsi” dalla scena è un po' come, in L2, ricorrere alla madrelingua.

Mi sembra di essere più consapevole del mio respiro nella recitazione di un testo.

- Pensi che potrai utilizzare tali acquisizioni in altre situazioni di apprendimento o di insegnamento?

Sì. Ho l'impressione che durante il corso si è potuto solo accennare a questi aspetti della lingua, devo continuare a esercitarli perché vi sia un'acquisizione durevole.

Secondo me sono esercizi particolarmente efficaci per coloro che incontrano difficoltà nella pronuncia della lingua italiana. Queste attività permettono allo studente di identificare i suoni e il ritmo della lingua per poter imitarli in un secondo tempo.

- In che modo il laboratorio teatrale ha migliorato la tua competenza comunicativa?

Mi ha “costretto” a essere più spontanea. È la prima cosa di cui mi sono resa conto durante l'improvvisazione teatrale: qui non si può riflettere a lungo su quello che si vuole dire, ma si deve usare la lingua con rapidità e spontaneità. Allo stesso modo, gli errori non vengono “corretti” e quindi quest'attività assomiglia molto alla realtà che s'incontra al di fuori dall'aula.

- Hai notato dei cambiamenti in tè stessa durante il corso?

Mi sentivo sempre più a mio agio durante gli esercizi. All'inizio certe cose mi sembravano impossibili da realizzare e il fatto di “riuscire” a fare qualcosa mi dava fiducia. L'esempio più concreto è quello del “grammelot” che fin dall'inizio mi sembrava impossibile da realizzare, mentre dopo tanti esercizi c'è stato un qualche risultato. Non sono cambiamenti veri e propri, ma ho iniziato a “intravedere cambiamenti”.

- Ritieni che l'insegnante sia stata chiara nello svolgimento delle lezioni, relativamente al lavoro che stava proponendo ed agli obiettivi da raggiungere?

Gli esercizi venivano sempre spiegati e introdotti bene. Però spesso mi rendevo conto dello scopo dell'esercizio solo dopo averlo compiuto. Sarebbe ottimo capire sin dall'inizio dove si vuole arrivare.

- In che modo l'insegnante ha integrato il teatro e la musica all'interno del corso di lingua? Pensi che il metodo didattico sia stato efficace?

Da come lo vedo, questo corso corrisponde al momento dello spettacolo sul palco. Cioè è il momento in cui si pratica tutto quello che è stato ripetuto e provato prima. È il momento in cui il corso di lingua (le conoscenze teoriche acquisite) viene messo alla prova in una realtà.

- Pensi di aver acquisito conoscenze durevoli?

Onestamente avrei avuto bisogno di lezioni in più, ma mi pare di aver acquisito alcune conoscenze durevoli (pronuncia di parole, differenza vocali aperte/chiusse, ecc.)

- Puoi citare alcune esperienze significative che hai potuto sperimentare durante il corso?

L'esercizio di ascolto di diversi brani in italiano è particolarmente significativo. Mi sforza a identificare il ritmo e il tono della lingua ed è un primo passo per tentare di imitarli.

Per me l'esercizio di improvvisazione con la maschera è stato un momento chiave del corso perché questa maschera mi ha permesso di capire due cose fondamentali: non ci si deve mai "staccare" dalla scena e non si deve guardare la scena "dall'esterno". Cioè ho una tendenza a ridere di quello che sto facendo se osservo la scena con un occhio esterno, mentre se mi concentro sulla situazione (e qui la maschera aiuta molto) posso fare molto di più.

Il fatto di lavorare con qualcun'altro durante l'ultimo corso è stato un grande vantaggio. Ricordo in particolare l'esercizio in cui uno imita la lettura dell'altro (tono e ritmo). Questo permette di rendersi conto di numerosi difetti di pronuncia e di dizione e mi è sembrato molto utile.

- Il corso ha soddisfatto le tue aspettative? Qual è la tua valutazione su di esso?

Sono molto soddisfatta del corso ma il tempo a disposizione mi è sembrato molto breve e mi sarebbe piaciuto poter vedere gli eventuali progressi dopo 3 o 4 mesi.

- Hai notato degli effetti immediati nella vita quotidiana, relativamente alle attività svolte durante il corso?

Non direi "immediati", ma quello che influenza di più il mio quotidiano è il testo di JENIN. Molto spesso quando sento o uso, in qualsiasi situazione quotidiana, le espressioni che si trovano all'interno del testo, le sento nella mia mente con la stessa intonazione che usavo quando recitavo il brano in questione (es. "non lo so", "vedo", "mi trovo").

- Hai appreso qualche strategia di apprendimento tramite questo corso?

Sì, in particolare negli esercizi che sforzano a staccarsi dal significato di un testo pur memorizzandolo. Quindi essere capace di recitare a memoria un testo senza riferirsi a una storia mentale.

- Prova a descrivere come hai vissuto il lavoro fatto sul ritmo. Cosa hai provato? Cosa ne hai ricavato?

Come forse ho già detto, per me il lavoro sul ritmo permette di avvicinarsi alle radici della lingua: cioè togliere il significato di quello che si dice, per saper rappresentare il ritmo dell'idioma. Permette di migliorare in maniera significativa la pronuncia delle parole. Per me è stato il lavoro più difficile ma anche più interessante. Penso anche al grammelot, che non si può fare senza saper imitare il ritmo e l'intonazione della lingua.

- Prova a descrivere l'esperienza che hai fatto sull'uso della voce. Cosa hai provato? Cosa hai appreso?

Credo di aver sviluppato una maggiore consapevolezza sull'uso della voce che “collabora” con il corpo e con la quale si può giocare molto più di quanto mi rendevo conto.

- Cosa non ti è piaciuto del corso?

Sarebbe stato bello poter lavorare di più sull'improvvisazione teatrale con parole, e vedere, per esempio, come acquisire il lessico italiano attraverso il teatro.

- Credi che il percorso fatto ti abbia aiutata a superare alcune difficoltà linguistiche o anche personali? Se sì, in che modo?

Non sono sicura di aver superato queste difficoltà, ma adesso possiedo strumenti che mi possono aiutare a farlo. Però bisogna ancora lavorarci.

- In che modo secondo te, l'attività teatrale e musicale può risultare efficace dal punto dell'apprendimento linguistico?

In questo corso mi sono resa conto che per il teatro come per l'apprendimento di una lingua straniera la dinamica è la stessa, cioè in tutti e due i casi si deve "osare". Esprimersi in una L2 e sul "palcoscenico" richiede uno sforzo identico e (soprattutto all'inizio) un certo coraggio. Per entrambi è la stima di sé che viene "messa alla prova" ed è solo osando, appunto, che si può a poco a poco acquisire fiducia. E non c'è vera acquisizione linguistica senza fiducia.

- Pensi di aver acquistato maggior sicurezza e fiducia in te stessa tramite questo percorso? Credi che questi fattori possano avere una ripercussione sulla tua competenza comunicativa (competenza linguistica, sociale, strategica, extralinguistica, testuale)?

Sì però mi è mancato del tempo per poter sentirmi più sicura di me e aver maggiore fiducia nelle mie competenze.

- Secondo te il metodo che hai sperimentato tramite questo progetto potrebbe sostituire il metodo classico di insegnamento della lingua? Si potrebbero raggiungere ugualmente gli obiettivi linguistici e comunicativi?

Non so se potrebbe sostituire il metodo classico d'insegnamento ma dovrebbe comunque completarlo. Non so se il teatro possa "insegnare" la lingua, ma sicuramente insegna i meccanismi a cui si deve far riferimento per usarla. Questo dipende anche ovviamente dal profilo dell'apprendente; per me, il teatro "interviene" nella pratica della L2, ma ho bisogno di un quadro teorico della lingua prima di poter metterla in scena. Per esempio, se mi viene un dubbio sulla coniugazione di un verbo ho bisogno di riferirmi a uno schema teorico, ovvero alla grammatica scritta sul mio quaderno.

- Pensi che i metodi di didattica della lingua attuali siano efficaci? Perché? Quali sono le difficoltà che ostacolano l'apprendimento linguistico dal tuo punto di vista?

Secondo me ci sono strumenti didattici molto utili (il teatro ne è un esempio concreto) ma non vengono abbastanza utilizzati all'interno dei corsi di lingua. Secondo me si dovrebbe riferire molto di più a questi strumenti per favorire lo sviluppo linguistico degli studenti. Secondo me l'ostacolo principale all'acquisizione linguistica è, come detto, "il non-osare" praticare la lingua; e, di conseguenza, è la fiducia il problema maggiore degli studenti che non si sentono capaci di comunicare in L2.

- Pensi che il progetto sia stato utile per i tuoi obiettivi personali di insegnamento della lingua?

Molto utile! Mi è da sempre piaciuta l'idea del teatro nell'insegnamento di una L2, ma prima mi pareva opzionale. Adesso invece mi sembra una vera e propria necessità che d'altronde si inserisce molto bene in un approccio umanistico-affettivo.

- Pensi che la durata del corso sia stata sufficiente?

No. Avrei voluto migliorare tante altre cose relative al mio agio nei differenti esercizi e alla pronuncia/dizione.

È importante precisare che parlando di L2 la studentessa che risponde al questionario, intende LS; errore di cui non capiamo l'origine, in quanto, come emerge dalle risposte, l'allieva possiede nozioni di glottodidattica. Ad ogni modo, trattandosi di una ragazza svizzera, che non vive in Italia, e nemmeno in un contesto bilingue, siamo certi di poter affermare che l'italiano rappresenti nel suo caso una lingua straniera e non seconda.

Ora che possediamo tutto il materiale necessario alla valutazione del progetto di ricerca, possiamo affrontarne la discussione, richiamando all'attenzione del lettore i punti in cui potrà reperire le informazioni, qualora lo ritenga necessario.

Nel primo capitolo è stato preso in considerazione il quadro storico della questione linguistica ed educativa in generale, sino a determinare l'importanza di definire il concetto di lingua e di teoria di apprendimento per procedere alla strutturazione di un approccio diversificato.

Nel secondo capitolo sono state evidenziate le problematiche da cui si è sviluppata una proposta didattica innovativa e risolutiva in termini di approccio integrativo e attivo.

Nel terzo capitolo abbiamo mostrato il quadro operativo in termini di metodologia didattica, illustrando le ragioni dell'inserimento delle discipline del teatro e della musica nell'insegnamento della lingua, facendo riferimento alle relative teorie da cui abbiamo tratto ispirazione.

Il quarto capitolo è stato interamente dedicato all'esposizione della ricerca effettuata, articolata in tre progetti formativi, realizzati in diversi contesti e con modalità differenti, al fine di ottenere una prospettiva d'osservazione più ampia e consona alla quantità di variabili presenti nell'atto didattico.

Infine, nel quinto capitolo, abbiamo trattato gli esiti delle sperimentazioni didattiche, riassumendo in forma narrativa i contenuti delle pagine di diario redatte contemporaneamente allo svolgimento della ricerca e riferendo le risposte ai questionari conclusivi.

Nel prossimo capitolo affronteremo i risultati della ricerca partendo da una discussione generale e comparativa dei tre progetti e dalla valutazione delle risposte ai questionari. Al termine di tale analisi potremo affrontare la questione della valutazione e quindi concludere prendendo in considerazione le domande e gli obiettivi originari della ricerca per capire fino a dove si è riusciti a rispondere e per aprire nuove prospettive di indagine per il futuro.

Parte Terza

“L’uomo che trova dolce la sua patria, non è che un tenero principiante; colui per il quale ogni terra è come la propria è già un uomo forte; ma solo perfetto colui per il quale tutto il mondo non è che un paese straniero.”

(Kristeva, 1990)

CAPITOLO 6

La glottodidattica, scienza risolutiva

- 6.1 Analisi generale del progetto di ricerca
- 6.2 Analisi singola e comparativa dei tre
- 6.3 Riflessioni sul tema della valutazione
- 6.4 Analisi delle domande di ricerca

Nel primo capitolo ci siamo soffermati sulla natura della glottodidattica, nonché sul carattere teorico-pratico di tale scienza la quale, nutrendosi dei saperi e delle nozioni di più discipline, sviluppa un approccio teorico e poi, confrontandosi con un ambito d'azione specifico, trasforma le teorie appurate in strategie e tecniche operative. Lo scopo della glottodidattica non è pertanto gnoseologico ma risolutivo e si traduce nel tentativo di migliorare le condizioni, le circostanze e le modalità di insegnamento al fine di agevolare l'apprendimento della lingua e la crescita di uno studente autonomo.

Il progetto di ricerca che abbiamo esposto rappresenta, appunto, un tentativo operativo originato dalla constatazione delle difficoltà di apprendimento della lingua e dalla conseguente elaborazione di un approccio diversificato a scopo risolutivo.

Nel secondo e nel terzo capitolo abbiamo spiegato quali fossero, a nostro parere, le ragioni dell'inefficacia dei metodi tradizionali e quali fossero gli ostacoli maggiori all'apprendimento della lingua. Infine ci siamo occupati del ruolo educativo dell'insegnamento della lingua discutendo a proposito del compito sociale dell'educatore; dell'importanza dell'aspetto comunicativo della lingua e del coinvolgimento personale dello studente nel percorso linguistico e scolastico. In questo modo abbiamo stabilito le basi sulle quali comporre un approccio diversificato che rispettasse un ordine di acquisizione naturale; che privilegiasse

l'aspetto pratico ed esperienziale; che non separasse la mente razionale dal corpo sensibile; che rispondesse all'esigenza di autenticità dei compiti scolastici e di motivazione degli studenti; che considerasse la lingua orale come obiettivo primario della competenza linguistica; infine che affrontasse lo studio della lingua partendo da un ipotetico fondo comune a tutti i linguaggi, in particolare, il linguaggio teatrale del gesto, e il linguaggio musicale del suono.

Nei seguenti paragrafi analizzeremo gli esperimenti didattici effettuati, con l'intento di comprovare la validità dell'approccio ideato e di definire delle linee d'azione concrete. Cercheremo, in seguito, di rispondere alle successive domande di ricerca per dare una valutazione complessiva e considerare l'utilità di proseguire nei tentativi di perfezionamento della metodologia.

6.1 Analisi generale del progetto di ricerca

Come abbiamo illustrato nel capitolo 4, la ricerca si è articolata in 3 progetti.

Il primo, Progetto 1 "Il mercato delle parole", consisteva in un corso estivo di lingua italiana L2 con bambini di prima e seconda elementare, sviluppato in modo da inserire il laboratorio teatrale all'interno di un contesto organizzativo specifico, rispettando le dinamiche e le modalità imposte dalle circostanze.

Il secondo, Progetto 2 "Narrando s'impara", venne invece strutturato specificatamente come progetto teatrale e linguistico e come tale si inserì all'interno del programma curricolare di una prima superiore, presso un corso di formazione professionale. Anche in questo caso si trattava di lingua italiana L2 mentre, per quanto riguarda le modalità, si dispose di una completa libertà organizzativa.

Il terzo progetto, Progetto 3 "Rimanere senza parole", si discosta maggiormente dai precedenti trattandosi di un corso individuale, presso una scuola privata di lingua italiana LS per stranieri, indirizzato ad una studentessa universitaria con un livello linguistico avanzato. La programmazione del contenuto rispettava precisamente la volontà integrativa dell'approccio nella realizzazione di una proposta didattica linguistico-teatrale alternativa ad un canonico corso di lingua straniera.

Ci siamo soffermati più volte sul valore del progetto di ricerca in termini di individuazione di metodologie efficaci e consone alle teorie sviluppate, ovvero sul carattere sperimentale delle esperienze. Tra gli obiettivi descritti si prevedeva proprio l'identificazione di possibili linee d'azione e di tecniche operative, al fine di mettere in pratica le teorie discusse, ma anche la scoperta delle condizioni ottimali per lo svolgimento di un percorso didattico affine all'approccio. Per tale motivo ci siamo preoccupati di agire in circostanze diverse, testando le possibilità di adattamento del progetto a pubblici, modalità e contesti diversi. Quando parliamo di condizioni, intendiamo quei fattori che possono influenzare lo svolgimento del programma anche in termini di condizionamento degli obiettivi.

6.1.1 Adeguamento degli obiettivi

Prima di inoltrarci nelle considerazioni relative alle condizioni ottimali di lavoro, vorremo proporre una riflessione circa l'adeguamento dei fini del progetto alle circostanze effettive.

L'obiettivo originario della ricerca si definiva nel concetto di grammatica comune tra gesto, suono e parola. Partendo dalle analogie riscontrate tra la formazione teatrale, le conoscenze musicali e le esperienze di apprendimento di lingue straniere tramite immersione, si era ipotizzata l'esistenza di un fondo comune; di un livello di comunicazione pre-linguistico al quale poter attingere, permettendo a due persone, prive di un idioma condiviso, di esprimersi e comprendersi. L'idea relativa all'elaborazione di un campo sperimentale prevedeva il contesto teatrale come luogo privilegiato d'azione e un gruppo internazionale di studenti di lingua LS come pubblico ideale. Si desiderava andare alla ricerca di una situazione di partenza che potesse avvicinare tra loro persone prive di punti di riferimento condivisi, eliminando le frontiere nazionali, linguistiche e culturali per ritornare alla comune condizione di uomini e quindi riaprire la mente e il corpo alla comunicazione con l'altro. Scoprendo questo spazio neutro si poteva cominciare a risalire verso la superficie, e quindi dal gesto e dal suono ritornare alla parola ed al significato.

Le ricerche personali teoriche e pratiche si mossero in tale direzione; dall'altro lato l'esigenza di concretizzare degli obiettivi specifici a livello glottodidattico impose una riflessione circa la possibilità di trovare una via di mezzo tra una ricerca sulla grammatica comune ed una che, postulandone l'esistenza, integrasse diversi linguaggi al fine di ottenere risultati educativi.

La mediazione tra le parti in causa consisteva nel tentativo di scoprire se, attraverso il teatro e attraverso la musica, era possibile sviluppare abilità che, o risultassero trasversali cioè trasferibili come strumenti di apprendimento, o agissero direttamente andando a migliorare le qualità di apprendente dello studente. Indagando su questo campo non si abbandonava lo studio circa la grammatica universale ai linguaggi, in quanto la possibilità di ottenere beneficio dall'integrazione delle discipline dipendeva strettamente dall'esistenza della stessa. Potremo spiegare tale concetto in termini cognitivi: è ormai nota la natura modulare del cervello, ovvero il fatto che esso si può scomporre in strutture isolabili e indipendenti e che ogni funzione mentale è il risultato dell'attivazione di una o più aree o strutture mentali. Le tecnologie moderne permettono di visualizzare quali parti vengono attivate e dunque sono in grado di localizzare le aree cerebrali coinvolte in una determinata funzione. La questione non è così semplice, in quanto le variabili che influiscono sul cervello e sui meccanismi di osservazione dello stesso sono molte, tuttavia ha permesso di evidenziare alcuni collegamenti tra le attività da noi studiate: la lingua, la musica, il movimento. Ci piacerebbe infinitamente poter discorrere, ma soprattutto essere a conoscenza di più informazioni circa le teorie neurocognitive e gli esperimenti effettuati sulle aree di coinvolgimento relative alle capacità motorie, musicali e linguistiche, ma finiremmo per uscire dal nostro ambito di ricerca che è quello della didattica della lingua. Ci basti considerare che l'ipotesi da noi sostenuta, si basa sull'importanza di ragionare in termini di collegamento tra funzioni, di associazione tra organi e strutture mentali, di unione tra conoscenze appartenenti a diversi saperi, infine di sviluppo di elementi comuni.

Tornando al discorso circa gli obiettivi, risultò imprescindibile cercare di concretizzare l'ipotesi, appunto, di una grammatica comune nel tentativo di realizzare una metodologia didattica che risolvesse i problemi legati all'apprendimento delle lingue partendo da tale ipotesi e, di conseguenza, dalla possibilità di facilitare l'acquisizione della lingua tramite l'uso di altri linguaggi: la musica ed il teatro.

6.1.2 Efficacia in termini educativi

Passiamo dunque al secondo argomento: i risultati educativi.

La questione che viene da porsi è relativa alla legittimità di tale apertura generale in un contesto che si vorrebbe, forse, più specifico. Mi spiego: considerando il campo d'azione, ossia la didattica della lingua, si potrebbe supporre che gli obiettivi di ricerca debbano richiamarsi al carattere della disciplina, e di conseguenza tradursi in risultati linguistici. Ora, le considerazioni che abbiamo fatto circa il concetto di lingua, di apprendimento, di scopo sociale e di interesse culturale; circa la formazione di un individuo preparato a vivere in un mondo globale infine circa il compito di sviluppare una competenza comunicativa comprendente gli aspetti linguistici, pragmatici, sociolinguistici, testuale, extralinguistici e strategici; tutte queste considerazioni sostengono il principio fondamentale per cui non è possibile separare gli obiettivi linguistici dagli obiettivi educativi.

L'argomento è stato cruciale nel corso della ricerca, infatti il confronto tra la necessità di rispondere in termini di efficacia dell'approccio didattico e le osservazioni dei risultati dal punto di vista psicologico, motivazionale, cognitivo e sociale, prima che linguistico, conduceva ad erronee interpretazioni dei fatti. Per poter giudicare l'approccio adoperato bisognava riconsiderare l'impianto valutativo, ovverosia stabilire e valorizzare i prerequisiti essenziali affinché si potesse parlare di apprendimento e, di conseguenza, una volta garantite tali prerogative, di risultati propriamente linguistici.

Diario :

“Durante il corso estivo (Progetto 1, “Il mercato di parole”) ricordo di aver provato un sentimento controverso: da un lato il contesto mi offriva la possibilità di sperimentare liberamente il metodo, dall'altro l'organizzazione dei corsi, la struttura scolastica nella quale avevano luogo, la necessità di riempire moduli giustificando gli argomenti fatti, gli obiettivi raggiunti, le funzioni comunicative su cui si aveva lavorato; tutto questo premeva sulla mia coscienza imponendomi di ragionare nei termini classici, ovvero basati sui contenuti acquisiti e non sul processo di apprendimento.

Grazie alla successiva esperienza di insegnamento (Progetto 2, “Narrando s'impara”) mi resi conto che il mio obiettivo non era quello di utilizzare il teatro al posto del libro di

italiano per spiegare le stesse cose in modo diverso, bensì quello di fare un altro percorso che non si occupasse inizialmente dei contenuti ma dei contenitori adatti e che, solo dopo aver modellato i vasi e aver amalgamato il terriccio, cominciasse a piantare i semi e a curarne la crescita. Compresi l'influenza delle schede di valutazione, dell'ambiente di lavoro, dei modelli di riferimento, ma soprattutto delle abitudini uniformanti legate al sistema generale. La classe, l'orario, la cattedra, i banchi, i registri, era come se mi accusassero di avere sbagliato posto. Quando mi ritrovai di fronte alle schede di valutazione conclusive, mi resi conto che mi era impossibile compilarle perché le domande erano strutturate in un modo che mi impediva di spiegare il mio lavoro; fu così che decisi di scrivere un elaborato in cui spiegai cosa avevo fatto, perché, come e cosa ne era risultato. In generale però, tutta questa situazione non mi aiutò nell'organizzazione delle lezioni.

Durante il corso estivo (Progetto 1) avevo la sensazione di non rispettare le regole, di perdere tempo perché, mentre le altre classi riempivano quaderni di esercizi, le pagine dei miei allievi erano bianche. L'impressione di essere fuori luogo aumentava la mia incertezza e mi spingeva a svolgere i momenti di lezione frontale in modo del tutto canonico utilizzando schede ed attività estrapolate dai manuali. Poi, però, ogni volta che vedevo i bambini copiare alla lavagna senza alcun interesse, senza alcuna attenzione nei confronti di ciò che stavano facendo; quando li vedevo di fronte ai fogli degli esercizi completamente persi, bloccati dopo la prima difficoltà, allora mi ricredevo. Capivo l'importanza di aiutarli a perdere la paura, a perdere l'erronea convinzione di non essere capaci; mi rendevo conto della necessità di risvegliare la loro motivazione e capacità di invenzione attraverso l'uso di un linguaggio più diretto e di attività più adatte al loro modo di ragionare e percepire le cose, ovvero attraverso la pratica piuttosto che la regola.”

Così, mentre nella testa martellava l'imposizione di tirare le somme sulla base di categorie inadatte al tipo di lavoro che desideravo sviluppare, i fenomeni che osservavo mi facevano scoprire una dimensione nuova alla quale era difficile dare un nome. Per usare una metafora, il lavoro andava a ripercuotersi non tanto sulla carrozzeria della macchina, ma sul motore stesso, affinché funzionasse bene e si prevenissero danni futuri. Nel libro di Rizzolatti e Sinigaglia (2006), gli autori riportano un esempio tratto da James (1890) che consideriamo possa aiutarci nella definizione della questione. Si descrive una situazione quotidiana: la difficoltà di scendere dal letto una fredda mattina d'inverno, nonostante il pensiero di dover

alzarsi. Si considera il momento in cui finalmente si vincono le azioni inibitorie, ovvero il freddo della stanza ed il tepore delle coperte, e si compie l'atto decisivo. Infine si spiega che la coscienza acuta del caldo e del freddo durante il periodo di lotta, era la causa che paralizzava l'attività mantenendo l'idea di alzarsi in condizione di *desiderio* e non di *volontà*. Si conclude dunque che, affinché l'idea originaria si trasformi in attività motoria, bisogna vincere le idee inibitrici.

Ci ricollegiamo al nostro discorso per sottolineare come tale meccanismo possa legittimare l'obiettivo didattico relativo all'eliminazione delle forze inibitorie che impediscono all'alunno, che desidera apprendere, di trasformare il desiderio in volontà e dunque agire per ottenere il risultato. Ne abbiamo discusso nel paragrafo relativo alla teoria di apprendimento della lingua (paragrafo 1.3), allorché abbiamo affermato che "L'apprendimento è il risultato di una scelta, il voler imparare, e tale scelta è composta da tante scelte minori che influiscono a loro modo nel raggiungimento dell'obiettivo." In questo senso, ribadiamo il principio per il quale urlare ai sordi e spingere chi non sa camminare rappresenta uno sforzo inutile e privo di significato. Quando, dopo cinque anni di studio di una lingua, ci si domanda come sia possibile aver impiegato così tanto tempo e aver ottenuto così scarsi risultati, la conclusione da trarsi non è quella di non essere "dotati" per le lingue, ma quella di non essere riusciti ad uscire dalle coperte, lasciando che il desiderio che spingeva ad alzarsi, si bloccasse di fronte all'idea del freddo della stanza. Motivare lo studente significa dunque entrare in quella stanza, aprire le finestre lasciando entrare la luce del giorno, stimolare quel desiderio affinché diventi azione, e infine felicitarsi sentendolo osservare che "Non era poi così difficile."

In questo senso, nel momento in cui dovremo valutare l'approccio didattico, ci renderemo conto che probabilmente i risultati linguistici tangibili non sono evidenti, mentre invece gli effetti prodotti sugli studenti a livello di atteggiamento e di attitudine saranno più osservabili. Torneremo su questo argomento allorché prenderemo in considerazione le risposte al questionario degli studenti del Progetto 2, ora invece procediamo con gli argomenti generali. Trattando le precedenti questioni abbiamo fatto due premesse importanti: il percorso ideale della ricerca avrebbe perseguito l'indagine sulla grammatica comune. Tuttavia le esigenze risolutive dell'ambito di studio hanno portato alla realizzazione di progetti concreti, anticipando forse le tappe e obbligando a risolvere le questioni circa il "come" mettere in pratica la teoria nel momento stesso in cui si valutava l'efficacia della metodologia.

In secondo luogo la questione valutativa ha influenzato in qualche modo l'osservazione della ricerca, sino a determinare la necessità di ridefinire i parametri di giudizio e poter considerare l'efficacia del metodo da una prospettiva più ampia, rispetto a quella specificatamente linguistica. Tale prospettiva si considera coerente con l'orientamento adottato, ovvero un orientamento sul processo di apprendimento piuttosto che sul prodotto.

Passiamo dunque al prossimo argomento, provando a rispondere alla domanda relativa alle condizioni favorevoli al conseguimento degli obiettivi di ricerca.

6.1.3 Condizioni ottimali

Il termine comprende diversi fattori: il contesto, la durata e i tempi di svolgimento, i partecipanti, gli spazi utilizzati, le modalità adottate, e il grado di libertà di scelta delle stesse, infine la lingua. Abbiamo già accennato al fatto che tali fattori hanno influenzato il decorso dei progetti e costretto ad un adeguamento degli obiettivi della ricerca, sulla base del riconoscimento della priorità dei bisogni degli studenti rispetto a quelli dell'insegnante e/o ricercatore. Tuttavia l'aver sperimentato l'approccio in diverse circostanze ha permesso di trarre alcune informazioni fondamentali a cominciare dalla lingua.

LINGUA STRANIERA / LINGUA SECONDA

La differenza tra lingua straniera (LS) e lingua seconda (L2) risultò determinante.

Prima di andare nello specifico è importante fare delle considerazioni. L'inserimento del teatro e della musica fu, in parte, giustificato come potenziale soluzione all'impossibilità di creare contesti di apprendimento della lingua per immersione, che significa in contatto diretto con l'idioma attraverso persone madrelingua e in un ambiente ricco di input linguistici, così come in situazioni di autentica esigenza comunicativa. L'esperienza personale di apprendimento, nei relativi paesi in cui si parlavano le lingue studiate, aveva suggerito l'importanza di privilegiare l'ascolto e la produzione orale e di sviluppare un modo per far sì che la lingua venisse praticata, prima che studiata.

Si pensava dunque di rimediare all'assenza delle circostanze di immersione attraverso l'integrazione di altre discipline: la musica, per lo sviluppo di un'educazione all'ascolto che si traduceva in esercizi legati agli aspetti soprasegmentali (prosodia, intonazione, ritmo); il

teatro per creare dei contesti autentici in cui l'uso della lingua fosse legato all'intenzionalità espressiva, alla dialogicità della scena e alla spontaneità dell'improvvisazione teatrale.

L'esigenza di provare a sperimentare la metodologia didattica basata su tale approccio, mi condusse a cercare dei contesti in cui poter proporre un progetto linguistico e teatrale. Per questo motivo, mi rivolsi al Centro studi immigrazione (Cestim) al fine di svolgere il tirocinio formativo in un ambito (insegnamento dell'italiano L2 a stranieri) che mi permettesse di concentrarmi sulla ricerca. Con il senno di poi, considerai che l'insegnamento dell'italiano L2 presentava prerogative differenti rispetto alle condizioni di partenza teoriche del progetto. Infatti lo studente di lingua italiana L2 vive nel paese in cui la lingua viene parlata, è a contatto con la corrispettiva cultura, conosce e parla la lingua e presenta problematiche diverse in confronto ad uno studente di lingua straniera. Le problematiche e le difficoltà linguistiche da risolvere si discostavano da quelle prese in esame dall'approccio. Il direttore dell'associazione era interessato più all'aspetto teatrale, pratico e ludico dell'insegnamento proposto, e premeva per l'inserimento del progetto in contesti di scarsa motivazione, blocchi psicologici e difficoltà di inserimento sociale. Era inevitabile che gli obiettivi si adeguassero alle circostanze. Generalizzando si potrebbero suddividere due tipologie di soggetti: da un lato gli studenti con serie difficoltà legate a blocchi psicologici più che a difficoltà linguistiche, ovvero scarso interesse nei confronti della lingua, mancata integrazione sociale, assenza di metodo di studio; dall'altro gli studenti che invece avevano una padronanza quasi perfetta della lingua orale ma presentavano diversi problemi a livello della lingua scolastica. Spesso queste tipologie convivevano all'interno del gruppo di partecipanti, di conseguenza la predisposizione di contenuti e modalità non poteva agire nello specifico, ma doveva adeguarsi al dislivello di competenza linguistica di partenza.

Grazie allo svolgimento del Progetto 3 ("Rimanere senza parole"), nel quale si trattò di apprendimento della lingua italiana come lingua straniera, abbiamo avuto modo di renderci conto di questo fattore, ovvero del fatto che l'approccio linguistico, così come era stato pensato, era più adatto all'insegnamento della lingua straniera. Questo non nega l'utilità che esso possa avere in circostanze di L2; i casi osservati si sono rivelati positivi e sicuramente efficaci, soprattutto nell'ambito del Progetto 2 ("Narrando s'impara"). Tuttavia, nel rispetto degli obiettivi di ricerca, un contesto di insegnamento di lingua straniera risulta più interessante e adatto ai fini didattici.

ETEROGENEITÀ DEI GRUPPI

In relazione alle tipologie di studenti di L2, abbiamo accennato al fatto che ci si trovò a lavorare con gruppi in cui vi era un livello linguistico di partenza piuttosto eterogeneo. Tale fatto rappresenta una delle condizioni che più ha influenzato gli esiti dei percorsi “Il mercato di parole” (Progetto 1) e “Narrando s’impara” (Progetto 2).

Nella fase di organizzazione del corso, si era specificata l’esigenza di disporre di gruppi il più possibile omogenei dal punto di vista delle competenze linguistiche; il fatto che le cose siano andate in modo contrario non è da attribuire ai responsabili della formazione delle classi, quanto piuttosto alla realtà delle circostanze in ambito di lingua seconda. Gli studenti stranieri provengono da culture diverse; la loro lingua madre può essere più o meno vicina alla lingua italiana (cfr. paragrafo 4.4.2; rumeno, arabo, cinese); la loro conoscenza della lingua dipende dal grado di scolarizzazione ricevuto, dal tempo di residenza in Italia, dal livello linguistico dei genitori, dall’età di immigrazione, dalla natura delle loro relazioni sociali. I fattori che incidono sono davvero vari e molti e, spesso, risulta impossibile ipotizzare un raggruppamento per classi sulla base dell’omogeneità; sarebbe come voler fare un mazzo di fiori raccolti in zone climatiche completamente diverse. La realtà degli studenti di L2 è l’eterogeneità.

Ad ogni modo, lavorare con gruppi eterogenei ha valorizzato il laboratorio teatrale, il quale si adegua alle circostanze e permette al gruppo di trovare un equilibrio sulla base del fatto che ognuno, nel suo specifico, è necessario e che l’obiettivo non è il livellamento ma l’arricchimento grazie alla diversità. Ancora una volta, quando parliamo di condizioni ottimali, ci riferiamo a condizioni favorevoli per un ragionamento propriamente linguistico, ovvero per poter indagare più specificatamente sulla connessione tra abilità legate a discipline diverse, ossia sulla grammatica comune. I progetti realizzati con studenti di lingua L2 sono stati molto interessanti dal punto di vista degli effetti educativi, motivazionali, relazionali, ma forse meno utili dal punto di vista degli obiettivi originari della ricerca, per i quali la predisposizione di un gruppo il più possibile omogeneo a livello di competenze linguistiche di partenza, risulterebbe ottimale.

NUMERO DEI PARTECIPANTI

Per quanto concerne il numero di partecipanti, l'esperienza ha dimostrato che è possibile adattare il metodo a contesti di gruppo ma anche individuali, a età differenti e a livelli diversi di competenza linguistica. Rispetto alle esperienze fatte si è prediletto il confronto con un'età più matura rispetto all'infanzia per il semplice fatto che, in età di formazione linguistica e di scolarizzazione, aumentano i fattori coinvolti nel processo di apprendimento; di conseguenza risulta più difficile focalizzare la ricerca sugli obiettivi preposti. A prescindere da queste prime opinioni, si desidera ampliare il materiale di ricerca per avere più possibilità di confronto. Per il momento continuiamo a pensare che la metodologia proposta si possa applicare con qualsiasi età e livello linguistico, per quanto l'esperienza del Progetto 3 sia risultata, ad oggi, la più interessante dal punto di vista della ricerca della grammatica comune e spinga per una nuova sperimentazione con un livello intermedio o avanzato: B1, B2, C1.

DURATA DEI CORSI

Passiamo dunque alla questione relativa alla durata del corso.

Nel complesso si sono realizzati progetti di carattere differente e di diversa durata: 60 ore (Progetto 1), 40ore (Progetto 2), 12 ore (Progetto 3).

Nell'introduzione al Progetto 1 (cfr. paragrafo 4.4.1) ci siamo soffermati sul fatto che le ore effettive fossero decisamente inferiori e che il contesto di inserimento del progetto non fosse risultato ottimale.

Per quanto concerne il secondo caso, Progetto 2, si considera che le ore a disposizione risultarono sufficienti per ottenere dei risultati tuttavia, alla fine di tale percorso, un numero maggiore di ore sarebbe stato propizio in quanto, al termine del progetto, si era arrivati ad un punto di partenza ideale per cominciare a lavorare concretamente sulla lingua. In pratica, il lavoro di due mesi era stato fondamentale e utile per eliminare le barriere psicologiche, instaurare un buon ritmo e buon clima di lavoro, conoscere gli studenti e ottenere i primi risultati significativi, ma esso rappresentava solo l'inizio di qualcosa che poteva svilupparsi in maniera più profonda. Diciamo che una metodologia nuova, sconosciuta, diversa dalle abitudini scolastiche ha bisogno di tempo per essere compresa, interiorizzata e condivisa. Iniziare a frequentare le pratiche teatrali è un'esperienza faticosa e difficile anche per gli

aspiranti attori, non è sempre divertente e facile come un gioco, ma piuttosto un mettersi in gioco e sfidare sé stessi che costa fatica. Tale processo richiede coraggio e tempi che rispettino le esigenze di ogni individuo senza mai forzare le cose. Non si può agire con il cronometro in mano e la campanella che suona allo scadere dell'ora. A teatro il tempo si deve fermare. A teatro il tempo si deve poter perdere.

Per quanto riguarda il Progetto 3, le ore a disposizione risultarono sufficienti per il conseguimento degli obiettivi preposti; si consideri che erano lezioni individuali e che la situazione di partenza era molto differente rispetto alle altre. L'alunna aveva fatto richiesta specifica del corso, nel suo caso il desiderio di sconfiggere le difficoltà, la motivazione e la curiosità erano molto forti.

Nel complesso, parlando di condizioni ottimali, considero che un lavoro di gruppo completo consterebbe di un percorso che si prolunghi durante tutto l'anno scolastico, con uno o due incontri alla settimana, che permetta dunque di vedere dei risultati a lungo termine e che dia la possibilità, non solo di introdurre la metodologia e la conseguente forma mentis adottata, ma anche di proseguire il cammino.

Per ciò che concerne il lavoro individuale, da un lato sarebbe sempre conveniente la presenza di almeno 2 studenti poiché il confronto e lo scambio sono fondamentali; dall'altro lato l'esperienza svolta ha dimostrato che è comunque possibile agire singolarmente, prevedendo circa 15 ore di lavoro. Si predilige comunque il gruppo e tempi di svolgimento distribuiti su un lungo periodo, con incontri settimanali di almeno 2/3 ore.

LO SPAZIO

Il prossimo argomento riguarda il fattore spaziale, ossia lo spazio ideale di svolgimento delle lezioni.

Tramite le sperimentazioni abbiamo potuto osservare che la metodologia didattica proposta non si deve adattare al contesto classe ma esige uno spazio proprio, vuoto, adeguato alle esigenze di movimento e di utilizzo dello spazio stesso come linguaggio. Un corpo che si muove nello spazio produce dei segni, delle figure, ed è, in sé, portatore di significato. Allo stesso tempo è auspicabile disporre di sedie, di uno stereo e di un proiettore o di una sala video per la visualizzazione di spettacoli o scene teatrali; nella migliore delle ipotesi sarebbe utile poter avere a disposizione un pianoforte e qualche altro strumento musicale, in

particolare delle percussioni. La classe si trasforma in laboratorio, in atelier, in luogo di lavoro.

MODALITÀ DI SVOLGIMENTO

Per finire consideriamo le modalità di svolgimento dei corsi.

Già dopo la prima esperienza (Progetto 1) ci rendemmo conto dell'importanza di realizzare una vera e propria integrazione delle discipline, ovvero di non separare le attività teatrali e musicali da quelle più propriamente linguistiche. La libertà di scelta dei contenuti e delle modalità da utilizzare risulta un'altra prerogativa fondamentale. Conoscere alcuni dati relativamente ai partecipanti è importante al fine di poter abbozzare un sillabo concreto. Il Progetto 3 è stato chiarificante in questo senso; strutturare un percorso significa procedere in modo intelligente, ragionando sulle tappe del cammino e sull'organizzazione delle stesse nell'interesse del risultato.

Il Progetto 2 ha invece permesso di valutare l'importanza di provvedere ad una suddivisione delle abilità in micro-obiettivi da raggiungere attraverso singoli percorsi, per poi ricondurre tutti gli elementi verso il macro-obiettivo finale.

Riassumendo le condizioni ottimali di lavoro, abbiamo visto che sarebbe conveniente lavorare sulla lingua straniera piuttosto che seconda; con gruppi il più possibile omogenei, dal punto di vista del livello linguistico di partenza; in situazioni di libertà decisiva riguardo alle modalità; in spazi adeguati alla tipologia del progetto; con tempi lunghi che permettano un percorso più completo infine predisporre un sillabo concreto ma permeabile ai cambiamenti, al fine di organizzare le attività sulla base di obiettivi specifici.

Abbiamo discusso alcuni punti importanti relativi allo svolgimento della ricerca e ai risultati ottenuti. In particolare, ci siamo soffermati sulla necessità di adeguare gli obiettivi alle circostanze d'azione; sulla definizione di efficacia in termini non solo linguistici ma educativi infine sull'individuazione delle condizioni ottimali per il conseguimento degli obiettivi di ricerca. Proseguiremo valutando i progetti (1,2,3) singolarmente, prendendo in esame i relativi questionari per poi cominciare un'analisi comparativa. Tratteremo in seguito la

valutazione e concluderemo con una riflessione sulle domande di ricerca e la possibilità di rispondere ad esse tramite i risultati ottenuti.

6.2 Analisi singola e comparativa dei tre progetti

Nel capitolo 5 abbiamo presentato i contenuti dei progetti attraverso la narrazione delle dinamiche, tramite alcuni esempi delle abilità svolte e delle abilità coinvolte. In questa sede ci occupiamo invece di trarne un giudizio conclusivo in funzione degli obiettivi e dell'efficacia del percorso.

6.2.1 Progetto 1: “Il mercato delle parole”

Nella presentazione del Progetto 1 “Il mercato delle parole” (cfr. paragrafo 4.4.1) abbiamo descritto le difficoltà presentatesi nella realizzazione di tale corso. In particolare abbiamo spiegato che le modalità di svolgimento non erano libere ma legate ad una programmazione precisa, stabilita in conformità con le altre classi della scuola; che i tempi a disposizione erano la metà di quelli previsti e che il livello linguistico degli alunni era piuttosto eterogeneo, con casi singolari in cui si aggiungevano problematiche psicologiche o di sviluppo cognitivo.

A prescindere da questi elementi ostacolanti, il corso si rivelò: positivo, dal punto di vista motivazionale permettendo di stimolare gli studenti attraverso l'attività teatrale; utile, in relazione all'interiorizzazione delle regole di convivenza scolastiche e di gruppo; efficace, con rispetto alla comprensione di regole grammaticali tramite l'uso pratico delle stesse, infine funzionale, con riferimento alla trasmissione di strategie di apprendimento passando per attività ludiche in cui esse venivano coinvolte.

Consideriamo ora i fattori negativi del progetto che non derivarono dal contesto quanto dall'inesperienza di chi lo conduceva, e dall'im maturità di una metodologia in fase di definizione.

In primo luogo, non conoscendo i partecipanti ed il loro livello linguistico si rimandò la strutturazione di un programma concreto e completo di obiettivi. Si mantenne una posizione troppo aperta che si rivelò inefficace. Certamente le circostanze erano più complicate di quelle previste, tuttavia è lecito pensare che una maggiore preparazione avrebbe permesso di

ottenere maggiori risultati e di concludere con una rappresentazione teatrale finale, alla quale, invece, si dovette rinunciare.

In secondo luogo e con il senno di poi, ci rimproverammo di non esserci adeguatamente preparati al pubblico con il quale ci saremmo confrontati. Non solo non avevamo esperienza di insegnamento con bambini di prima e seconda elementare ma non eravamo nemmeno a conoscenza degli obiettivi linguistici di tale grado scolastico e non avevamo preso in considerazione il fatto che essi fossero principalmente diretti all'apprendimento della lettura e della scrittura. In pratica gli obiettivi didattici dei primi anni della scuola primaria erano esattamente l'opposto di quelli che si intendeva sviluppare attraverso la metodologia integrativa: la comprensione e produzione orale. Inoltre gli studenti coinvolti erano perlopiù bambini che già sapevano la lingua, che capivano e parlavano italiano e che cominciarono ad affrontare la lingua della scuola. Certamente si trattava di studenti con difficoltà maggiori rispetto ai coetanei italiani, tuttavia, ad eccezione dei casi in cui l'attività teatrale permise di sbloccare gli ostacoli psicologici o di modificare i comportamenti indisciplinati e indifferenti, il metodo adottato non poteva aiutare a risolvere i problemi di lingua esistenti.

Abbiamo già valorizzato i risultati nel campo degli aspetti affettivi così come l'influenza di questi sul piano dell'apprendimento, tuttavia essi non sono sufficienti per poter considerare l'esperienza come positiva rispetto agli obiettivi della ricerca. In un contesto come quello dei corsi estivi di lingua italiana per stranieri organizzati dal Cestim, in cui è dominante il carattere ludico della didattica, possiamo ritenere che gli esiti del progetto furono soddisfacenti. Aprendo invece la prospettiva sui risultati della ricerca, riteniamo di aver guadagnato molte informazioni e indicazioni importanti, circa il modo di migliorare la metodologia, ma di non avere raggiunto gli obiettivi ambiti.

6.2.2 Progetto 2: “Narrando s’impara”

L'esperienza parzialmente fallimentare del primo progetto fu importante per l'evoluzione della metodologia didattica; gli errori commessi servirono da esempio nel corso dell'elaborazione del secondo progetto. Sebbene anche in questo caso non fu possibile entrare a conoscenza di informazioni relative ai partecipanti, ci si assicurò di lavorare in uno spazio adeguato, con un numero di ore ragionevole e nella totale libertà di gestione delle modalità e dei contenuti. Il corso fu inoltre preparato con cura e attenzione, stabilendo argomenti e

obiettivi e tracciando un percorso esplicito sul tema del racconto. L'età dei partecipanti permise di stabilire un rapporto collaborativo con gli studenti, spiegando le ragioni e le ambizioni del progetto e ottenendo uno scambio di opinioni proficuo e costruttivo. Lavorare con adolescenti si rivelò molto interessante e gratificante dal punto di vista della ricerca, la quale andò ad intervenire su alcuni fattori fondamentali per lo sviluppo della personalità, della capacità di imparare e dei requisiti richiesti per sostenere lo sforzo necessario all'apprendimento.

Prima di proseguire con le considerazioni personali, prendiamo in esame le risposte al questionario (cfr. paragrafo 5.4).

Dalle opinioni degli studenti emerge un generale gradimento del progetto e un giudizio piuttosto positivo dello stesso. Le valutazioni che appaiono si spiegano in termini di utilità, di acquisizione di fiducia in sé stessi e di libertà di espressione. Alla domanda relativa all'utilità del percorso didattico, tutte le risposte sono state positive e giustificate in diversi modi: "Ho imparato ad esprimermi liberamente"; "Sono un po' più sicura di me stessa"; "Ho imparato metodi di studio"; "Mi ha aiutata tanto in Italiano"; "Mi è servito per comunicare meglio"; "Mi è servito per parlare e stare più insieme con gli altri"; "Per capire il ritmo della musica"; "Penso che potrò parlare forte"; "Mi ha aiutata, ho preso bei voti".

Penso che queste risposte potrebbero bastare per avere un quadro della situazione; esse mostrano come ogni allievo abbia ricavato un risultato personale dal percorso; come il progetto si sia adeguato ai diversi bisogni di ognuno; come esso sia stato affiancato da una continua riflessione su ciò che veniva fatto permettendo ai ragazzi di prendere consapevolezza di quanto imparavano, dei cambiamenti che notavano e del processo in generale. Il risultato per me più significativo dell'esperienza fu la certezza di aver dato qualcosa a ciascuno di loro e allo stesso tempo di aver ricevuto altrettanto.

Al termine del percorso, i ragazzi parevano compagni di viaggio arrivati al triste momento della separazione, dopo una bella vacanza in gruppo. Li ringraziai più volte durante i due mesi che passammo insieme perché l'inserimento del progetto aveva comportato un aumento delle ore scolastiche, perché con la loro partecipazione avevo potuto capire se quello che stavo cercando di fare aveva un senso, perché grazie alla loro fiducia potevo sperimentare. Fu appagante sentire sempre la seguente risposta "Grazie a te, siamo noi che ti dobbiamo ringraziare."

LA RELAZIONE INSEGNANTE-STUDENTE

La relazione tra insegnante e alunno non è un elemento superfluo, anzi, può determinare in modo decisivo l'atteggiamento dello studente nei confronti della disciplina. Ripensando alla mia esperienza di studente e prendendo in considerazione i professori, i maestri e gli insegnanti incontrati nel lungo percorso educativo, mi balza subito alla memoria l'immagine di coloro che si sono rivelati davvero significativi e la definizione con cui riassumerei la qualità comune tra tutti questi esempi è una sola parola: passione.

La passione per ciò che insegnavano; il profondo desiderio di comunicare a noi alunni questa passione rendendoci partecipi della ricchezza di tale forma di dedizione; questo è ciò che permetteva di aprire nuove prospettive a noi adolescenti che appena conoscevamo il mondo; questo è ciò che permetteva di far emergere, in noi studenti, qualità o interessi che nemmeno sapevamo di avere nascoste dentro. Fu grazie alla professoressa di spagnolo del liceo che cominciai a scoprire l'amore per quella lingua; ella era così profondamente legata alla cultura di cui ci insegnava l'idioma che non solo aveva un'ottima pronuncia, ma lasciava intravedere qualcosa di diverso, qualcosa che valeva la pena di scoprire. Fu quel legame profondo che mi spinse a sviluppare la mia ricerca personale e ad andare a toccare il luogo dove aveva origine il suono di quella musica interiore. L'anno seguente frequentai il quarto anno di liceo a Madrid e ringraziai mille volte la persona che aveva acceso quella miccia che avevo dentro e che cominciava ad esplodere. Come lei, altre sono le figure che ricordo con estrema riconoscenza e stima per essere state capaci di trasmettere l'amore per le cose ed il valore delle stesse.

I ricordi non sono tutti rosei purtroppo e con la stessa rapidità si formano nella mente anche le fotografie dei volti odiati, sofferti e mal sopportati, coloro che riuscirono a cancellare qualsiasi propensione nei confronti della materia insegnata. Certo non si può parlare di causa ed effetto, possono essere altre le ragioni per le quali una persona non riesce ad affrontare una disciplina, questioni di gusti o di tempo di maturazione, ma una cosa è certa: il non piacere è una cosa, l'odiare o non sopportare è un'altra. Credo che tali sentimenti estremi non nascano spontaneamente per predisposizione o natura; credo che il disprezzo, così come il rifiuto, l'odio e l'avversione siano sempre il risultato di un'esperienza negativa o di un blocco psicologico di cui bisogna scoprire l'origine. Non è mia intenzione attribuire alla

professoressa delle superiori l'origine della mia ostilità nei confronti della lingua inglese, unica lingua che non arriva ad interessarmi, ma credo che qualche associazione ci debba pur essere perché tutte le altre lingue stimolano il mio desiderio di conoscerle più a fondo, tutte tranne l'inglese. Il rigetto è involontario e così forte da impedirmi di fare degli sforzi per migliorare il mio livello. Con il tempo tale sentimento è diminuito e poco a poco ho cominciato a rivalutare la questione ma mi costa fatica e una buona dose di volontà.

Prima di continuare con le osservazioni sul questionario vorrei sollevare una autocritica relativamente alla stesura delle domande. Alcune si sono rilevate inutili perché hanno generato risposte generiche (sì,no) senza specificazione dei motivi e degli elementi presi in considerazione; altre miravano a ricevere opinioni generali sulla metodologia di lavoro senza focalizzarsi su obiettivi didattici specifici. La domanda relativa all'importanza di coinvolgere fantasia e immaginazione nel metodo di lavoro fu erroneamente formulata, mischiando i fattori legati alla creatività con altri connessi invece all'affettività (la vergogna, la possibilità di esprimersi liberamente). Per ciò che concerne la questione della durata del progetto, tale domanda fu vittima di un equivoco; alcuni studenti confusero il tempo dedicato al corso, con il tempo di durata delle lezioni; questi risposero che, a loro parere, la durata era stata sufficiente tuttavia, in una domanda successiva, consigliarono di disporre di maggior tempo per migliorare il progetto.

RISULTATI E COMPETENZE

In generale, otto alunni su nove risposero positivamente di fronte alla prospettiva di continuare il percorso; Jan, il ragazzo cinese rispose "Quando ho tempo" lasciando trasparire una caratteristica della sua cultura (di cui ebbi conferma da altri insegnanti ed educatori), ovvero la tendenza a relegare tutto ciò che ha carattere di gioco e di divertimento, al di fuori del "lavoro" scolastico. Mi stupì la risposta dello stesso studente alla questione sulla lingua: "Credi che il progetto ti abbia aiutato a superare alcune difficoltà con la lingua?" alla quale replicò "Certo, perché ho potuto giocare." Forse mi ripeterò ribadendo quanto fu faticoso far entrare gli studenti nel gioco, sbloccare le paure e gli schemi mentali che impedivano ai ragazzi di fare appello all'intelligenza, all'intuizione, alla spontaneità, alla natura del loro essere, contenente in sé molte delle risposte cercate. Rimanevo molto sorpresa quando,

chiedendo “Dimmi una parola qualsiasi”, mi sentivo rispondere “Non lo so.”; quando, domandando una semplice opinione su quanto detto, letto o visto, metà della classe stava in silenzio intimorita. Come si può pretendere di aiutare uno studente, di andare incontro ai suoi bisogni se non si ha modo di conoscerlo, se egli stesso non è a conoscenza di quali siano le sue difficoltà, di quali siano le ragioni del suo insuccesso? Come si può agire nel tentativo di rispettare le fasi di apprendimento e le zone di sviluppo di prossimale, ZPD (Vygotskji, 1954)¹³, se l’alunno non è abituato a chiedere aiuto quando è in difficoltà, se la reazione alla stessa difficoltà è la rinuncia? “Non sono capace”; “Certo nemmeno io ero capace ma ho imparato” rispondeva. Sembrava che nessuno dei ragazzi avesse mai avuto il presentimento che la scuola fosse proprio il luogo in cui qualcuno li avrebbe aiutati a scoprire “come si fa”, in cui qualcuno avrebbe spiegato loro da dove cominciare.

Allo stesso modo, chi aveva delle conoscenze più sicure manifestava un atteggiamento di indifferenza nei confronti degli obiettivi linguistici come se avesse già terminato il percorso e potesse permettersi di non essere interessato. Guardiamo le risposte al questionario:

“Credi che il progetto ti abbia aiutata a superare alcune difficoltà con la lingua?”

“Io sapevo già la lingua, non vedo come abbia potuto aiutarmi”

“Non credo di aver superato le difficoltà perché la lingua la so già.”

Innanzitutto le studentesse che risposero in questo modo erano le stesse che non sapevano coniugare i verbi quando raccontavano una storia; che durante le improvvisazioni si nascondevano tra i “Non so cosa dire”; che si inceppavano nella lettura oppure pronunciavano le parole di un testo in modo neutro e impersonale. Il loro livello linguistico era ,sì, pari a quello di un coetaneo italiano, ma questo non le autorizzava a credere di aver raggiunto l’obiettivo finale: “saper la lingua”. Un obiettivo che non ha un termine, proprio come la formazione dell’attore, proprio come la formazione del musicista, perché si nutre di esperienze di vita. C’è sempre un gradino più in alto. L’idea fuorviante dell’apprendimento

¹³ ZPD (zona di sviluppo prossimale) “la distanza tra il livello effettivo di sviluppo, così come è determinato dal problem-solving autonomo, e il livello di sviluppo potenziale, così come è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci”

come conseguimento di titoli, di voti, di livelli, di contenuti è la causa di un atteggiamento che perde di vista lo scopo principale: la crescita, il divenire, il continuo migliorare.

In secondo luogo rientra in campo il concetto di educazione linguistica, di competenza comunicativa e l'idea di lingua (cfr. paragrafo 1.2) come modo di pensare, di agire, di essere. Grazie alle risposte delle studentesse ho avuto modo di riflettere su questo argomento, rendendomi conto che, forse, questo aspetto era stato trascurato. Una riflessione adeguata sulla questione della lingua, che vuol dire linguaggio, che vuol dire bisogno di comunicare, che vuol dire vivere in società, avrebbe probabilmente comportato una maggiore consapevolezza della possibilità di imparare da quanto stavamo facendo.

Più volte, durante il corso, considerai limitante il divario tra i livelli linguistici di partenza degli alunni. Riuscii ad organizzare il corso in modo da differenziare i compiti e di andare incontro alle esigenze. In questo senso lavorai prima con le alunne più competenti, le quali ebbero modo di proseguire autonomamente quando mi dedicavo ai casi più bisognosi di tempo e di attenzione. A prescindere dalla possibilità di sfruttare le differenze in modo cooperativo e costruttivo, la differenza linguistica era così ampia che avrebbe richiesto due percorsi diversi, con obiettivi e modalità differenti. Con il gruppo di ragazze rumene, che aveva una buona padronanza della lingua, avrei potuto lavorare maggiormente sul racconto, sulle strategie di memorizzazione, sull'espressività e sulla presenza teatrale, sulle tracce del lavoro svolto nel corso del Progetto 3. Dall'altro lato, un lavoro del genere avrebbe completamente escluso le compagne e i compagni con più difficoltà per i quali, oltre alle problematiche linguistiche, vi era un forte bisogno di interazione e di acquisizione di fiducia.

Trovo significativo il fatto che le alunne che mostravano più difficoltà vennero aiutate a trovare coraggio e ad esprimersi liberamente, grazie anche al fatto che scoprirono la reale esigenza di utilizzare la lingua per comunicare con i compagni. Per merito del lavoro di gruppo sviluppato tramite il teatro, si concretizzò, infatti, l'utilità dell'italiano per le interazioni. Una studentessa lo afferma in una risposta "Mi ha aiutata a parlare più italiano, prima parlavo solo rumeno.", e un'altra scrive " Mi ha aiutata a comunicare con i miei compagni". Da queste risposte e dall'osservazione dei comportamenti degli studenti nei momenti di pausa o di ricreazione, ebbi modo di dedurre che questi studenti utilizzavano la lingua italiana solo quando veniva richiesto dalle esigenze scolastiche, mentre per le relazioni quotidiane prediligevano la lingua madre. Di conseguenza l'italiano diveniva la lingua della

scuola, differenziandosi dalla lingua della quotidianità. In questo senso, l'apporto del progetto è stato molto produttivo perché il bisogno di comunicare rappresenta uno scopo indispensabile per l'apprendimento della lingua.

Considerando che gli alunni facevano parte della stessa classe, credo che sia stato positivo sviluppare in modo proficuo il gruppo, permettendo di rompere le barriere sociali e linguistiche grazie anche all'esempio dei compagni più competenti. Non solo il lavoro teatrale aveva permesso di scoprire la lingua come strumento sociale, ma aveva anche eliminato le frontiere sociali: "Mi è servito per parlare e stare più insieme con gli altri".

Il limite imposto dal non conoscere una lingua è anche causa di isolamento; lo spazio teatrale, spazio d'ascolto e dove a ognuno viene dato il tempo necessario per agire, aveva concesso a quelle persone che normalmente stavano in silenzio, di esprimersi. Questo avviene perché la prima forma di dialogo su cui si lavora è quella del gesto, in cui non vi sono differenze tra chi sa e chi non sa, in cui ognuno è libero di parlare alla sua maniera e durante la quale si comincia ad eliminare la paura di fare la cosa sbagliata. Non c'è giusto o sbagliato, ripete l'insegnante per trasmettere una forma mentis essenziale: la scuola è il luogo dove si impara tentando e non dove si arriva preparati. Riuscire ad abbattere le barriere psicologiche, che bloccavano la spontaneità nel parlare, richiese molti sforzi e fu grazie alle dinamiche teatrali che si riuscì a portarli a termine.

Per quanto riguarda, invece, coloro che possedevano già un buon livello linguistico, essi non furono trascurati e riuscirono a ricavare risultati positivi di altro tipo: chi in termini di attenzione e concentrazione; chi in termini di metodo di studio e di strategie risolutive; chi in termini di autostima e quindi maggior coraggio e desiderio di esprimersi. Ciò che mancò, fu una riflessione su tali abilità in termini di strumenti di apprendimento, anche dal punto di vista linguistico.

Nel complesso ritengo che il questionario fu utile per valutare l'efficacia del progetto didattico e le modalità utilizzate, per quanto, sarebbe stato interessante andare più a fondo, magari intervistando singolarmente gli studenti. Lascio il giudizio ai lettori, motivo per cui ho deciso di trascrivere domande e risposte, affinché possano trarne delle personali conclusioni.

IL RUOLO DELLA CREATIVITÀ

Per concludere vorrei prendere in esame la questione relativa allo sviluppo della fantasia e dell'immaginazione in contesto didattico. Vorrei cominciare con una frase che ascoltai durante un seminario teatrale e che non potei dimenticare: "La fantasia è un muscolo che bisogna allenare". Alla stregua della memoria e dell'attenzione, la facoltà creatrice della mente umana risulta essenziale anche per l'apprendimento e, come tale, meriterebbe un occhio di riguardo in ambito scolastico. La teoria della grammatica generativa trasformazionale di Chomsky (1989) si fonda su un'idea di grammatica come insieme di principi e parametri che vengono formati ed utilizzati in modo creativo sulla base del fatto che, da un numero finito di regole che legano suono e significato, è possibile generare un numero infinito di combinazioni ovvero di enunciati possibili. Non è concepibile ridurre il meccanismo di apprendimento linguistico ad un sistema di regole in quanto l'uso del linguaggio, strumento di espressione del pensiero, è un'attività creativa. Nel DELI (Dizionario etimologico della lingua italiana, 1999) sotto la voce "immaginazione" si legge: la "facoltà di pensare senza regole fisse e di associare liberamente i dati dell'esperienza".

Ora, questo sistema di funzionamento che caratterizza l'attività mentale è proprio l'obiettivo della nostra didattica, e si traduce nella formazione di collegamenti, in termini cognitivi "sinapsi", che una volta generati continuano a produrre conoscenza, continuano a lavorare. Questo significa inserirsi nel processo di acquisizione in modo naturale, cioè sviluppando elementi che poi continuano a funzionare in modo autonomo perché la loro natura lo vuole. Mi fa pensare alle parole di un maestro di canto che ho avuto la fortuna di conoscere e di avere come insegnante, il quale durante alcuni esercizi affermava: "Non ti preoccupare se non capisci subito, lo stiamo facendo per il cervello."

Nel libro "La grammatica della fantasia" scrive Rodari (1973): "*Creatività è sinonimo di pensiero divergente, cioè capace di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza. È creativa una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti (...) capace di giudizi autonomi e dipendenti (...), che rifiuta il codificato, che manipola oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi.*" Questa, a nostro parere, è l'immagine dell'apprendente competente e l'obiettivo di una didattica che mira allo sviluppo dell'autonomia dello studente.

Allo stesso modo una formazione teatrale o musicale che non comprenda l'improvvisazione non si può definire completa, secondo il nostro parere. Per improvvisazione si intende l'allenamento della capacità fondamentale all'opera artistica, cioè l'utilizzo della tecnica e dell'esperienza personale a scopo creativo, la capacità di mettere del proprio, di proporre e aprirsi alle proposte altrui in un atto creativo e unico, completamente differente dall'esecuzione. Un esempio nell'ambito della musica può essere esplicativo: un pianista in grado di eseguire sinfonie o sonate delle più difficili e raffinate, ma che non sia in grado di improvvisare o di suonare senza spartito, rimarrà un bravissimo esecutore ma non si potrà definire musicista perché il musicista crea, parla con il suo strumento, non si limita a ripetere frasi apprese a memoria e scritte da altri. Il regista e attore Grotowskji (1968) individuava, nella disciplina e nella spontaneità, le condizioni essenziali per il realizzarsi dell'atto creativo. Se da un lato la disciplina è fin troppo presente tra i banchi di scuola, dall'altro lato la spontaneità non viene trattata con adeguata importanza, di conseguenza si formano persone capaci di svolgere correttamente i compiti ma incapaci di risolvere una questione logica appena divergente da ciò che hanno imparato.

La tendenza alla specializzazione, che caratterizza il mondo moderno, popola le società di individui esperti nello specifico ma ignoranti dal punto di vista globale. Questo perché non viene sviluppata una mentalità associativa e intuitiva, ma categorica e deduttiva. Ebbi modo di riflettere a lungo su questo argomento durante questo progetto (Progetto 2). I racconti, le favole sono il mondo della fantasia e dell'immaginazione, e tale mondo in principio risultava così estraneo ai ragazzi, che ci volle del tempo perché ci si orientassero. Dovetti mostrargli la via per riscoprire come si fa ad inventare, ad immaginare cose possibili ma anche impossibili, ad utilizzare i loro sogni e le loro ambizioni, a creare proiezioni di immagini di sé e del mondo e quindi a stimolare la formazione di obiettivi.

Riguardo all'"immagine di sé", Yashima (2000) ne parla con riferimento all'apprendimento della lingua. Partendo dal presupposto che comunicare e imparare una lingua straniera sono fattori strettamente sociali, Yashima (2000) considera l'importanza dell'immagine del "*sé ideale in lingua straniera*" (L2 ideal-self), ovvero l'importanza di legare le attività connesse all'apprendimento linguistico con l'immagine di ciò che si vorrebbe essere in futuro. Portando l'esempio di un atleta olimpionico, il ricercatore evidenzia il fatto che la visualizzazione mentale di sé stesso alle olimpiadi, funge da spinta motivazionale per l'atleta costretto a ripetere esercizi apparentemente lontani dall'obiettivo. La stessa cosa vale per lo studente di

lingua; considerando che imparare una lingua rappresenta un obiettivo a lungo termine, crearsi un'immagine ideale di sé stessi in un contesto internazionale, in un dialogo con una persona straniera o in una situazione professionale, può servire da incentivo allo sforzo richiesto dallo studio. La proiezione di sé, la spontaneità creativa sono fattori fondamentali per l'apprendimento e, grazie al teatro e alla musica, è possibile inserire tali aspetti nel percorso didattico. Gli esercizi di improvvisazione erano spesso le occasioni per l'emergere di queste tematiche: i sogni, i ricordi, gli ideali, le emozioni vissute ed esse rappresentavano importanti chiavi d'accesso nella sfera personale degli alunni permettendomi di capire come aiutarli nel percorso, un percorso che desiderava offrire tecniche ma anche stimoli per l'individuazione di un cammino personale.

“Al fine di essere creativi bisogna ogni volta correre tutti i rischi di fallimento.”, diceva Grotoskji (1968) *“Quando troviamo il coraggio di fare cose impossibili, scopriamo che il nostro corpo non ci blocca più. Facciamo l'impossibile e la dissociazione esistente in noi fra l'idea e la capacità fisica scompare. Questo atteggiamento, questa determinazione costituiscono un allenamento per trovare il modo di trascendere i nostri limiti. Essi non sono i limiti posti dalla natura, ma dal nostro disadattamento. Sono i limiti che ci imponiamo e che bloccano il processo creativo.”* Concludiamo con le parole di una ragazza coinvolta nel progetto, la quale, alla domanda relativa a questo argomento, risponde: “

Lavorare sulla fantasia mi ha servito molto a capire che non c'è niente di giusto o sbagliato, è la fantasia propria. Mi sentivo me stessa, potevo dire quello che pensavo senza essere giudicata. È importante sia per scuola e anche nella vita propria ad imparare “teatro”.

6.2.3 Progetto 3: “Rimanere senza parole”

Capita di farsi ingannare dalle aspettative; l'errore più comune è quello di rinunciare al tentativo solo sulla base delle supposizioni circa il risultato. L'esperienza del presente progetto non sarebbe mai avvenuta se ci fossimo affidati a simili presupposti. L'idea di un percorso teatrale individuale suonava strana; il teatro, l'abbiamo detto, nasce da un incontro, presentandosi una sola persona all'appuntamento come si poteva realizzare tale confronto?

Spinti dallo scopo linguistico, prima che teatrale, del progetto considerammo utile fare una prova e il risultato che ne scaturì sconvolse le aspettative. Il Progetto 3 risultò molto

interessante sia dal punto di vista degli obiettivi di ricerca sia dal punto di vista degli obiettivi formativi e di apprendimento.

Per quanto riguarda i primi, permise di comprovare alcune ipotesi metodologiche che non avevano potuto essere sviluppate nel corso dei progetti precedenti inoltre concesse di constatare delle differenze fondamentali per quanto riguardava il contesto, in particolare il divario tra lingua seconda e lingua straniera (cfr. paragrafo 6.1), e la diversità di approccio in conformità al presentarsi di uno studente da motivare o, al contrario, intrinsecamente motivato.

L'allievo motivato ha già trovato un interesse che valga lo sforzo richiesto dal processo di apprendimento; in quel caso non è necessario predisporre attività o riflessioni che gli permettano di scoprire il bisogno di imparare e che stimolino la sua partecipazione. Questo fa sì che si risparmi una buona parte dell'attività propedeutica iniziale di cui abbiamo portato esempio nei progetti precedenti (Progetto 1 e Progetto 2), e che ci si dedichi immediatamente agli obiettivi di educazione linguistica, a cominciare dall'individuazione degli ostacoli di apprendimento. Il carattere individuale del corso, per quanto limitante sotto certi punti di vista, per altri si rivelò favorevole, consentendo un piano d'azione specifico e adatto alle esigenze dell'allieva. L'insieme di questi fattori determinò, infatti, l'esito positivo dell'esperienza anche sul piano degli obiettivi formativi.

“Secondo me l'ostacolo principale all'acquisizione linguistica è “il non-osare” praticare la lingua.”¹⁴

Le aspettative dell'alunna nei confronti del corso vennero confermate nel momento in cui riuscì a definire questo ostacolo e a fare esperienza di quelle analogie essenziali che stanno all'origine dell'approccio sperimentale adottato.

“Mi è da sempre piaciuta l'idea del teatro nell'insegnamento di una L2¹⁵, ma prima mi pareva opzionale. Adesso invece mi sembra una vera e propria necessità (...).”

Fu grazie al lavoro teatrale che Jeanne riuscì a capire l'importanza di lasciarsi andare sul palcoscenico così come nella pratica della lingua straniera. Quando, attraverso l'esperienza della maschera neutra, arrivò a comprendere l'esigenza di non “staccare” da quello che stava facendo, avvenne un cambiamento decisivo in lei. Jeanne era propositiva, volenterosa e ben

¹⁴ Tutte le parti in corsivo sono tratte dalle risposte al questionario(cfr. paragrafo 5.4)

¹⁵ Ricordiamo che per L2, l'alunna intende lingua straniera e non lingua seconda.

disposta, ma spesso si limitava ad eseguire gli esercizi, concludeva rapidamente, senza prendersi il tempo e lo spazio di godersi l'esperienza, senza sfruttare la possibilità di creare dell'altro, di andare oltre la consegna. Utilizzando una metafora si potrebbe dire che ella si lasciava andare per metà, che camminava sul filo ma tenendosi appoggiata alla mano di chi l'aiutava, che imparava ad andare in bicicletta ma senza togliere le rotelle, che stava a galla ma solo con i braccioli. Credo che gli esempi siano sufficienti per spiegare che c'è una grande differenza tra pedalare con o senza rotelle, una componente imprescindibile: la perdita di controllo iniziale e la conseguente fatica necessaria per trovare un nuovo equilibrio. Volendo entrare per un attimo nella sfera filosofica, si potrebbe associare questo meccanismo alla vita stessa: un cammino in cui, mettendosi in moto, si rischia continuamente di cadere e si cerca costantemente di ristabilire l'equilibrio. L'alternativa è rimanere fermi, piantati a terra, per non correre rischi ma sappiamo che l'immobilità non è la forma naturale di un essere vitale. Una frase riassume tale processo fondamentale: *“Tieniti forte e lasciati andare con dolcezza”*, Brook, (1987), la leggo quasi ogni giorno, entrando nello spazio teatrale dove proseguo la mia formazione, nel quadrato magico della creazione .

Di nuovo entrano in campo libertà e disciplina, sottolineando il carattere necessariamente contraddittorio del teatro per il quale non esiste verità o falsità, giusto o sbagliato; per il quale non esiste metodo, poiché la verità di uno può non corrispondere con quella dell'altro. Il segreto risiede dunque nel trovare un punto di incontro in cui possa avvenire uno scambio. Ogni momento è unico e irripetibile, per questo ciò che pare giusto oggi non lo sarà domani e affidandosi alle sole regole si finisce per ostacolare un lavoro in cui non nulla è impossibile.

“Mi sentivo sempre più a mio agio durante gli esercizi. All'inizio certe cose mi sembravano impossibili da realizzare e il fatto di “riuscire” a fare qualcosa mi dava fiducia.”

È la fiducia che Jeanne sente di dover sviluppare per prendere il coraggio di osare. L'acquisizione della stessa, tramite il progressivo superamento delle difficoltà, genera in lei la spinta per andare più in là. La formazione teatrale si nutre di queste esperienze; l'esercizio è sempre e solo un pretesto per andare altrove, il maestro da indicazioni, non consegne, e il risultato è il frutto della personalità di chi lo esegue. Se l'allievo si limita ad riprodurre quanto gli viene richiesto, non accadrà nulla di diverso da un movimento di ginnastica privo di vita. Durante tutta la prima fase del percorso, l'apprendista attore impiega tutte le sue forze per

cercare di capire che cosa deve fare e alla fine dell'esercizio la sua reazione è analoga alle parole di Jeanne:

“Gli esercizi venivano sempre spiegati e introdotti bene. Però spesso mi rendevo conto dello scopo dell'esercizio solo dopo averlo compiuto. Sarebbe ottimo capire sin dall'inizio dove si vuole arrivare.”

Il punto è proprio che l'insegnante non può sapere in anticipo dove vuole arrivare perché ciò dipende dall'attore; alla fine l'attore che ha l'impressione di aver capito la consegna in realtà ha semplicemente fatto una scoperta relativa al suo percorso, il quale sarà sempre diverso da quello di un altro. A teatro non si parla di metodo, si parla di lingua, di parlare la stessa lingua e quindi capirsi immediatamente, per cui basta uno sguardo per intendersi. E, come per la lingua, all'interno dello spazio teatrale si apprende un linguaggio, con la differenza che in questo luogo si impara improvvisando, osservando gli altri, ponendosi delle domande e dandosi delle risposte e lasciandosi guidare da chi conosce il percorso. Allo stesso modo, ognuno sviluppa una propria maniera di parlare pur mantenendo una base comune che gli permette di comunicare con gli altri.

Il maestro, regista, pedagogo ha un compito molto difficile, in quanto non deve mai permettersi di influenzare lo sviluppo personale, egli conduce la nave ma non ne determina l'orientamento finale. Proprio come affermava Lecoq (2000), al quale il lavoro di maschera neutra deve la sua ispirazione:

“La funzione del pedagogo consiste nel segnalare le derive del movimento senza mai indicare che cosa occorre fare. Lasciare il dubbio, sta agli allievi scoprire ciò che egli già sa. Egli deve rimettersi sempre in discussione, ritrovare la freschezza e l'innocenza dello sguardo, al fine di evitare di imporre anche il minimo cliché”.

Tale processo che, tramite la pratica e l'esperienza, conduce dalla percezione alla comprensione e alla riflessione delle conoscenze acquisite, ha caratterizzato il percorso didattico. I risultati linguistici ottenuti sono stati espressi dall'allieva in termini di miglioramenti della pronuncia e soprattutto di interiorizzazione del ritmo della lingua. Grazie al lavoro svolto con la musica ed il monologo teatrale la studentessa ha imparato ad

identificare i suoni e il ritmo della lingua. Con riferimento al metodo Tomatis (cfr. paragrafo 3.3.3), abbiamo discusso dell'importanza di percepire e di essere in grado di riconoscere i suoni al fine di poterli riprodurre. Il medico otorinolaringoiatra affermava infatti che il condizionamento dovuto all'ambiente etnico (abitudine ad ascoltare i suoni della lingua madre) determina la "postura" non solo dell'orecchio, ma anche del centro auditivo del cervello. Si spiega in questo modo il fatto di essere insensibili alle intonazioni e variazioni sonore che non si ha l'abitudine di sentire. Se Jeanne non era in grado di pronunciare correttamente e distintamente le vocali aperte e chiuse, ciò era dovuto al fatto che era "sorda" a tale differenza fonetica, non si trattava di un problema di pronuncia ma di ascolto. Una delle leggi del metodo Tomatis afferma infatti che *"La voce riproduce solo quello che è in grado di sentire"*, (Tomatis 1993) che in linguaggio più scientifico si traduce in questi termini: *"la laringe emette solo le armoniche che l'orecchio è in grado di udire"*.

Attraverso gli esercizi sperimentati durante il corso, abbiamo potuto constatare che la musica poteva effettivamente svolgere un ruolo fondamentale nell'educazione all'ascolto e che la formazione teatrale permetteva di aggiungere "corpo" alle parole andando a sviluppare *"(...)una maggiore consapevolezza sull'uso della voce che "collabora" con il corpo e con la quale si può giocare molto più di quanto mi rendevo conto."* per utilizzare le parole stesse dell'alunna.

Il gesto riconduce al ritmo che riconduce al canto; nel ritmo risiede l'essenza delle cose, l'andare e venire, il chiudere e aprire, il prendere e lasciare, il battito del cuore e il soffio del respiro.

Il lavoro sul "grammelot"¹⁶ permetteva di concentrarsi sull'unione e sul legame di questi linguaggi. Mostrai all'alunna un video di Dario Fo in una lezione sul gesto. La scelta del video era funzionale al lavoro sul "grammelot", che utilizzammo per arrivare al racconto di una storia, nel nostro caso un fatto di cronaca, in lingua inventata.

In quella lezione si parlava dell'importanza della sintesi, e dei cosiddetti "appuntamenti" che l'attore dà al pubblico, ovvero dei punti di riferimento che permettono al pubblico di aggrapparsi alla storia di cui gli è stato fornito il canovaccio. Questi appuntamenti sono dati dalle poche parole reali che vengono pronunciate e dalla gestualità che definisce una sorta di linguaggio. Dove c'è ripetizione di un movimento con una variazione di modalità, per esempio, si percepisce la differenza caratteristica che può distinguere due personaggi che

¹⁶ cfr nota 5

compiono la stessa azione; la gestione dello spazio permette invece di creare una mappa dei luoghi della narrazione, tale spazio viene definito dagli sguardi e dal rispetto delle convenzioni adottate, ovvero se il giardino è a sinistra e la casa del pastore a destra, questi punti dovranno rimanere tali durante tutta la narrazione.

L'attore parla inoltre di come la gestualità legata al lavoro manuale o alla professione in generale, influisca "l'attitude" (postura) della persona, e riporta alcuni esempi in cui lo sforzo legato all'azione lavorativa veniva accompagnato dalla musica e dal canto al fine di sincronizzare i partecipanti sullo stesso ritmo. L'uso delle parole nel canto era funzionale alla respirazione e alle sequenze di movimento. In questo modo si spiegava la differenza tra la vocale, che permette di prendere il respiro, e la consonante, che invece risponde allo sforzo. A titolo esemplificativo, Fo imitava i gesti e il canto correlato ai movimenti della voga veneta sino ad arrivare ad eseguire gli stessi movimenti con un ritmo più legato ed un'espressione più disinvolta andando a illustrare l'origine di una tipica danza popolare padovana.

Questa relazione profonda su cui si tracciano le tradizioni culturali permettono di entrare in contatto con la cultura da cui proviene e a cui partecipa la lingua, è quello che esprime Jeanne in una risposta nella qual afferma:

"(...) per me il lavoro sul ritmo permette di avvicinarsi alle radici della lingua: cioè togliere il significato di quello che si dice, per saper rappresentare il ritmo dell'idioma. Permette di migliorare in maniera significativa la pronuncia delle parole. Per me è stato il lavoro più difficile ma anche più interessante."

Passiamo ora ad una questione importante su cui abbiamo avuto modo di riflettere durante questo progetto: il confronto. Prima di riportare le nostre opinioni risulta però necessario fare alcune premesse.

Musica e teatro condividono una caratteristica essenziale, nonché la capacità di toccare l'animo di chi partecipa alle loro forme di espressione in maniera diretta; il linguaggio musicale, così come quello teatrale, è in grado di parlare ai sensi. L'incontro di cui più volte abbiamo parlato è proprio la sintonia, l'empatia, l'armonia che si crea tra due persone che si intendono, si capiscono, si scambiano i ruoli complementari del dare e ricevere alla base di ogni forma di dialogo. Tomatis (1991) ha espresso il concetto in codesto modo:

“ Due interlocutori che si trovino di fronte sono un po’ come due pianoforti installati in una stessa stanza: se premete sui pedali del primo, il secondo si mette immediatamente a vibrare. (...)Se l’ascolto di un bravo cantante ci rende euforici, è perché ci comunica la sua postura: il nostro viso si illumina, ci mettiamo a respirare liberamente ecc. Al contrario, diventiamo facilmente aggressivi nei confronti di un cattivo cantante perché soffriamo con lui: serriamo la laringe, sforziamo proprio come fa lui!”

Ripensiamo ai neuroni specchio (cfr. paragrafo 3.3), i quali sono alla base del comportamento imitativo non solo dal punto di vista motorio, ma anche dal punto di vista acustico, emotivo e razionale. Si tratta di un meccanismo spontaneo che permette a due esseri diversi di entrare in contatto e di condividere una stessa esperienza, cioè di viverla allo stesso modo. È ciò che avviene tra madre e figlio, due esseri uniti da un legame profondo che li tiene vincolati anche a distanza. È ciò che avviene quando due voci cantano all’unisono, e la loro armonia rende difficile distinguerle sino ad arrivare a far pensare che si tratti di unica sola voce. Si parla di fenomeno di risonanza, ossia di un fenomeno di comunione tra due entità che vibrano all’unisono interagendo a distanza come apparati radio. La risonanza è un fenomeno universale e lo si può osservare in moltissimi fattori naturali (le maree, le onde sonore, i pianeti, le leggi fisiche su cui si basano le costruzioni architettoniche). Fu il fisico e matematico olandese Huygens (1665) a scoprirne gli effetti osservando che in una stanza in cui erano presenti diversi orologi a pendolo, nel corso del tempo, il moto oscillatorio degli stessi si sincronizzava sullo stesso battito ritmico. Questa tendenza si ripeteva anche se egli modificava le oscillazioni degli orologi, i quali infatti tornavano a sincronizzarsi tra loro.

Per tornare al punto da cui siamo partiti, il fenomeno di risonanza è forse ciò che spiega la particolare comunione che si crea tra due persone che suonano insieme o che entrano in relazione all’interno di uno spazio teatrale. Lecoq (2000) sosteneva che *“mimare significa essere un tutt’uno con, e quindi capire meglio.”*, ed è lo stesso principio della metafora che abbiamo riconosciuto come forma concettuale (cfr. paragrafo 3.3.1), per cui X non è semplicemente *come* Y (similitudine), ma X *diventa* Y. Mi torna in mente uno spettacolo a cui assistetti molto tempo fa e che mi colpì nel momento in cui, al termine degli applausi, l’attrice ringraziò il pubblico per essersi “commosso”, ossia “mosso insieme” a lei.

Sulla base di queste premesse introduciamo la questione del confronto e del dialogo per prendere in considerazione i fattori negativi di un lavoro di carattere individuale. Abbiamo visto che nel corso del progetto fu possibile realizzare una lezione alla quale prese parte un'altra studentessa straniera. L'incontro e le dinamiche che si svilupparono grazie ad esso mi fecero comprendere il valore di questo fattore affinché il lavoro fosse completo. Grazie ad esso, la studentessa ebbe modo di sperimentare il fenomeno di cui abbiamo parlato sino ad ora. Le improvvisazioni sono un campo di ricerca che aprono molte possibilità di lavoro dal punto di vista dell'ascolto e della comunicazione extraverbale ma soprattutto per quanto riguarda ciò che avviene a livello di interazione, dove per interagire si intende proprio "agire reciprocamente". Quando c'è comprensione, quando c'è sintonia tra gli attori in causa, si entra in un mondo da cui si fa fatica poi ad uscire. Ci si immedesima completamente con quello che si sta facendo e, nelle parole del testo che si conosce a memoria entra la verità, la vita, l'intenzione comunicativa. In un'intervista televisiva, Brook diceva che l'incontro tra il pubblico e l'attore funziona nel momento in cui "succede qualcosa", e ciò che accade è il fenomeno di trasformazione di un numero di frammenti in un'unità, che si traduce nell'intensificazione dell'energia collettiva (aumento delle oscillazioni della legge fisica di risonanza) che produce per un breve momento un cambiamento della qualità di percezione.

Tramite le improvvisazioni in coppia potremmo svolgere un lavoro sul testo molto interessante. Jeanne non aveva più bisogno di pensare a quello che doveva dire, seguiva l'istinto, seguiva gli spunti che la compagna le offriva dialogando con lei; in quel momento le parole che pronunciava assumevano un senso diverso, la situazione creata dall'improvvisazione le inseriva in un contesto che era nato da quella particolare interazione che sviluppatasi tra loro. Una volta che si entra in quella dimensione, ecco che qualcosa succede, il tempo si ferma, la stanza si trasforma; quando spensi la musica la lezione era finita da venti minuti, ma loro non se n'erano accorte. Questa è la magia del teatro e della musica: la suggestione, il potere evocativo che trasforma un semplice bastone di legno in un "flauto magico".

Al termine di questo discorso osserviamo che, nonostante l'esito positivo del progetto e la constatata possibilità di applicazione dell'approccio su dimensione individuale, tale condizione risulta limitativa e priva di un elemento essenziale, il confronto per l'appunto. Sarebbe come immaginare il teatro senza lo spettatore, come preparare uno spettacolo senza metterlo in scena, come studiare una lingua senza utilizzarla per comunicare.

Concludiamo la discussione relativa al Progetto 3 con un'annotazione molto interessante relativa all'inserimento della metodologia didattica proposta, all'interno di un contesto più ampio di apprendimento della lingua. Ci riferiamo alle considerazioni della studentessa circa la possibilità di insegnare una lingua tramite un metodo analogo a quello sperimentato dal progetto, ovvero:

“Non so se il teatro possa “insegnare” la lingua, ma sicuramente insegna i meccanismi a cui si deve far riferimento per usarla. Questo dipende anche ovviamente dal profilo dell'apprendente; per me, il teatro “interviene” nella pratica della L2, ma ho bisogno di un quadro teorico della lingua prima di poter metterla in scena. Per esempio, se mi viene un dubbio sulla coniugazione di un verbo ho bisogno di riferirmi a uno schema teorico, ovvero alla grammatica scritta sul mio quaderno.”

Stando a tali parole si considera che l'apprendimento linguistico debba precedere l'esperienza teatrale in lingua, osservando la necessità di fare riferimento alle “regole” della lingua. Ora, bisogna considerare che, nel caso della studentessa, l'approccio è intervenuto in una fase piuttosto avanzata di apprendimento; risulterebbe pertanto difficile fare delle riflessioni sui possibili effetti di tale approccio in condizioni diverse. Tuttavia tale osservazione ha motivato delle valutazioni circa il ruolo dell'approccio integrativo nell'ambito della didattica della lingua, ponendosi la domanda se esso potesse sostituire i metodi, tradizionali o meno, ad oggi applicati, oppure se esso fosse da considerare come un apporto aggiuntivo, un percorso parallelo. In realtà non è nostro proposito presentare il progetto di ricerca come proposta sostitutiva ai metodi utilizzati, quanto piuttosto come alternativa. Grazie anche alle esperienze maturate, ci siamo convinti delle potenzialità della metodologia e della possibilità di risolvere le problematiche di apprendimento osservate. Per meglio definire l'obiettivo di ricerca, potremo dire che la visione che ci si prospetta non è la giustapposizione delle discipline, né la definizione di una gerarchia di priorità; non si tratta di apprendere le regole e poi applicarle, ma di integrare gli ambiti di conoscenza.

Non ci troviamo pertanto d'accordo con il punto di vista della studentessa del corso, quando afferma:

“Da come lo vedo, questo corso corrisponde al momento dello spettacolo sul palco. Cioè è il momento in cui si pratica tutto quello che è stato ripetuto e provato prima. È il momento in cui il corso di lingua (le conoscenze teoriche acquisite) viene messo alla prova in una realtà.”

o meglio, questo rappresenta solo un caso specifico in cui effettivamente lo studio della lingua ha preceduto l'uso della stessa in un contesto teatrale. La prospettiva generale è invece diversa, e mira ad intervenire durante la fase di accostamento alla lingua straniera, secondo modalità che esigono spazi, tempi e materiali diversi. Non si tratta di inserire il teatro all'interno di una lezione di lingua o viceversa ma di sviluppare una formazione unica che comprenda tutti i linguaggi presi in esame ai quali, peraltro, si potrebbero aggiungere quelli riuniti sotto il termine di arti plastiche: disegno, fotografia, scultura, pittura, design e quant'altro agisce su una mente per natura artigianale.

Come diceva Rodari (1973): *“ Nessuna gerarchia di materie e al fondo una materia unica, la realtà.”*

6.2.4 Analisi conclusiva dei progetti

Si è parlato sino ad ora di integrazione, di unione e di condivisione di obiettivi nell'ambito dell'educazione, pare dunque il momento di fare un'analisi del progetto di ricerca nel suo insieme. Fino a questo momento abbiamo considerato i progetti formativi separatamente; poste le diverse condizioni di lavoro e i differenti contenuti ci è sembrato infatti opportuno mantenerli suddivisi; ciò non toglie che essi facessero parte di un unico progetto avente per scopo, come si è detto, la valutazione dell'approccio didattico discusso e la definizione di una metodologia operativa che ne rispettasse i contenuti. Un'ulteriore ragione alla base della procedura di presentazione e di analisi del percorso sperimentale è stata la natura continuativa e progressiva del lavoro. Le esperienze maturate nel corso della prima indagine (Progetto 1) hanno influenzato l'organizzazione della seconda (Progetto 2), mentre questa è stata oggetto di confronto con la terza esperienza (Progetto 3) svoltasi più o meno in contemporanea. La ricerca ha assunto pertanto un carattere evolutivo, nel tentativo di ottenere un feedback grazie al confronto con situazioni reali di apprendimento della lingua, al fine di testare le modalità di

azione e di ricavare una migliore competenza dal punto di vista di insegnante oltre che progettista dei corsi.

Molteplici erano dunque i punti di osservazione trattandosi di valutare, per prima cosa le reazioni conseguenti all'approccio; in seguito le modalità utilizzate, individuando quelle funzionali e scartando invece quelle di scarsa efficacia; in terzo luogo i risultati osservabili a livello linguistico e attitudinale; inoltre i fattori coinvolti, favorevoli o altrimenti ostacolanti il raggiungimento degli obiettivi; infine le caratteristiche determinanti il ruolo dell'insegnante in termini di capacità di programmazione e svolgimento di un percorso in grado di trasformare le teorie di apprendimento in scelte operative.

Molte delle componenti ora citate sono state oggetto di riflessioni nelle pagine precedenti, ora invece vorremmo presentare uno sguardo globale sulla ricerca con una particolare attenzione per gli aspetti più consoni all'apprendimento linguistico.

La ricerca sperimentale ha permesso di constatare la realizzabilità di una metodologia derivante dalle teorie descritte e riflettute, lasciando intuire la validità delle tecniche adoperate e motivando l'estensione dell'indagine a nuovi contesti. Un ampliamento di prospettiva permetterebbe di raccogliere ulteriori materiali e teorie di applicazione che potrebbero incrementare la metodologia sino a renderla usufruibile da parte di altri educatori ipoteticamente interessati.

Comparando le situazioni di insegnamento in cui abbiamo operato (corso estivo, progetto scolastico specifico, corso individuale di teatro in lingua), abbiamo avuto modo di definire i requisiti essenziali per un buon esito della proposta formativa in termini di tempi, spazi, partecipanti e materiali; così come di confermare l'elasticità della metodologia in quanto applicabile in circostanze differenti e con diversi livelli linguistici. Questo ha dimostrato il carattere generico dell'approccio il quale si presenta come un quadro teorico di fondo, piuttosto che come un metodo specifico, e dal quale si possono delineare molteplici possibilità di realizzazione, fermi restando i principi fondanti.

Per quanto riguarda il fine risolutivo della ricerca in glottodidattica, possiamo considerare i risultati delle tre esperienze in conformità alle diverse figure coinvolte nell'atto didattico: lo studente, l'insegnante, la lingua, il contesto. Partendo dallo studente, che in un'ottica umanistico-affettiva rappresenta il protagonista della scena didattica, riteniamo che gli effetti

ottenuti abbiano coinciso con quelli desiderati mostrando conseguenze positive dal punto di vista degli aspetti, e affettivi (motivazione, autostima, fiducia), e cognitivi (attenzione, concentrazione, immaginazione, memoria), e strategici (spontaneità, capacità associativa, strategie risolutive, metodi di studio), e relazionali (interazione, cooperazione, peer tutoring), più di quante invece se ne ricavarono dal punto di vista degli aspetti propriamente linguistici.

ASPETTI LINGUISTICI

Ci troviamo tuttora in difficoltà nel tentativo di definire un modo per valutare questo argomento. Il Progetto 3 risultò meno problematico in quanto coinvolgente la lingua straniera e in quanto avente per partecipante una studentessa dotata di un'ottima competenza comunicativa e di conoscenze nell'ambito dell'insegnamento. Fu dunque possibile focalizzare l'attenzione su aspetti linguistici specifici (prosodia, dizione, pronuncia) e di conseguenza osservarne i risultati.

Per quanto riguarda i Progetti 1 e 2, invece, la situazione era più complessa, sia perché gli studenti non mostravano la stessa consapevolezza relativamente al processo di apprendimento e alle loro difficoltà specifiche con la lingua; sia perché si trattava di agire su diversi piani linguistici, quelli che Cummins (1979) definì BICS (Basic Interpersonale Communicative skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency).¹⁷ Le difficoltà linguistiche, per alcuni di loro, erano legate più all'uso della lingua per gli obiettivi scolastici (CALP), per altri invece si situavano nell'uso della lingua della quotidianità (BICS). Data l'eterogeneità dei livelli linguistici di partenza, non si ebbe modo di lavorare su problematiche individuali ma si cercò di focalizzare l'attenzione sulle strategie di risoluzione (sintesi, comprensione, produzione spontanea). Considerando la durata dei rispettivi corsi, troppo breve per permettere un'osservazione adeguata, ed i contenuti di valore strategico più che nozionistico, non risulta possibile trarre delle conclusioni relative agli effetti ottenuti. Il valore delle esperienze realizzatesi è paragonabile a quello di un seme piantato in un terreno fertile di cui non si potrà osservare il destino. I cambiamenti attitudinali osservati hanno lasciato intuire

¹⁷ Cummins definisce BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) come diversi livelli di padronanza in LS/L2. Il primo modello descrive le abilità di base che permettono all'individuo di interagire in situazioni quotidiane, di comprendere globalmente e discutere in ambito di argomenti familiari; il secondo modello descrive invece le abilità superiori richieste dall'uso scolastico della lingua.

che qualcosa, per tornare al discorso di Brook (cfr. 6.3.3), “era successo”; le risposte ai questionari ci hanno permesso di credere che, attraverso le attività svolte, siano stati creati nuovi collegamenti mentali, nuove sinapsi, le quali avrebbero continuato ad agire infittendo la rete associativa che tiene collegate le conoscenze.

Emisfero destro e sinistro che lavorano insieme, il lato creativo e il lato razionale, libertà e disciplina, globalità e analisi. Sviluppando questa forma mentis la metodologia si poneva l’obiettivo di favorire il progresso autonomo dello studente, e di fornire strumenti che avrebbero permesso miglioramenti dal punto di vista della competenza comunicativa. Tuttavia, data l’impossibilità di osservarne i risultati a lungo termine, non possiamo permetterci di esprimere un giudizio definitivo e di stabilire se tali progetti siano stati efficaci o meno per quanto riguarda la lingua. Ci troviamo in difficoltà per un’altra ragione: la suddivisione delle stesse abilità in categorie, quasi si trattasse di fenomeni indipendenti. Osservando i criteri valutativi di riferimento per le lingue ci sentiamo a disagio in quanto incapaci di definire, in tali termini, ciò che abbiamo osservato nella pratica della nostra proposta metodologica. Come se inventando storie, cantando canzoni e parlando in lingua inventata non si stesse agendo sulla lingua, o perlomeno sul concetto di lingua che si estrapola dalle griglie di valutazione.

Affronteremo la tematica della valutazione nelle prossime pagine, prima desideriamo concludere l’analisi che stiamo facendo.

Abbiamo cominciato la discussione facendo riferimento agli “attori” dell’atto didattico; abbiamo considerato i risultati dei progetti nei confronti dello studente; abbiamo analizzato gli esiti della metodologia dal punto di vista degli aspetti linguistici; abbiamo tralasciato i fattori relativi al contesto, in quanto già affrontati in precedenza; concludiamo ora prendendo in esame la figura dell’insegnante.

AUTOVALUTAZIONE

È chiaro che il risultato di una teoria e la dimostrazione della sua validità dipendono strettamente dal modo in cui la si mette in atto e dalla capacità di chi è responsabile dello svolgimento, nel mettere in azione i principi e le ipotesi formulate dall’approccio teorico. In questo senso la ricerca qui discussa aveva come obiettivo, non solo la valutazione

dell'approccio, ma anche l'estimazione del metodo utilizzato per comprovarne l'efficienza. Nel nostro caso le circostanze appaiono in qualche modo limitate dal fatto che teoria, pratica e giudizio si risolvevano in una sola figura. Si potrebbe fare un paragone in termini di ruoli teatrali immaginando una situazione in cui l'attore fosse anche responsabile della regia, e critico dello spettacolo. Pare evidente quanto una tale prospettiva sia ristretta e soggetta al rischio di cadere in false considerazioni. Una sola componente ha permesso di ricevere un feedback esterno: il pubblico, gli studenti partecipanti al progetto. Se l'apporto delle opinioni del pubblico si è dimostrato utile dal punto di vista dell'efficacia della metodologia utilizzata, da un altro punto di vista esso non ha permesso di trarre delle conclusioni circa le modalità di realizzazione, ovvero circa le scelte operative dell'insegnante e fautore dei singoli progetti. Per queste ragioni affrontiamo i risultati delle esperienze con riferimento a tale ruolo, in termini di auto-valutazione.

Innanzitutto mi preme sottolineare che la realizzazione di queste sperimentazioni metodologiche si è rivelata fondamentale per dare concretezza alle ipotesi che avevo formulato nel corso degli anni. Probabilmente se non si fosse presentata l'esigenza di svolgere una ricerca empirica, piuttosto che una redazione puramente teorica della tesi, avrei potuto continuare a cercare risposte nei libri, nei metodi, nelle teorie e nello studio del teatro e della musica, all'infinito. Ancora una volta faccio appello all'arte scenica per fare un paragone: l'attore non si sente mai pronto, la sua ricerca non ha termine, ma se non prende il rischio di affrontare il pubblico, tale ricerca risulterà sempre autoreferenziale.

Il confronto con l'esterno, con la realtà, con l'obiettivo stesso della formazione, raggiungibile solo grazie all'incontro con lo spettatore, è necessario al percorso. Allo stesso modo l'ipotesi di integrare lingua, musica e teatro e di scovare le tracce di una possibile grammatica comune tra gesto, suono e parola, non poteva proseguire con un discorso al condizionale, ovvero immaginando cosa "sarebbe stato possibile" realizzare, ma doveva cominciare a relazionarsi con il presente e, solo così, arrivare a trovare risposte concrete che permettessero di capire cosa bisognava cambiare e cosa poteva funzionare. È lo stesso principio su cui si fonda l'approccio teorico, per il quale la pratica precede la teoria; per capire è necessario agire e in quindi riflettere sul risultato dell'azione. La difficoltà sta nell'accettare la fase di elaborazione e sperimentazione di tentativi che possono portare al fallimento; una volta chiarito il valore dell'errore ed il carattere costruttivo della critica risulterà più facile proseguire. Lo sbaglio sta

nel credere di essere sotto giudizio, nel sentirsi in dovere di fare la cosa giusta al primo tentativo. Non ricorda esattamente la situazione dello studente? La sua paura dell'errore, l'evitare risposte insicure, la falsa convinzione di dover essere "pronto" per poter parlare? La somiglianza è così evidente perché la condizione dell'apprendente ci accompagna per tutta la vita. Imparare ad affrontare le scelte, ad accettare i fallimenti, a provare soluzioni anche quando si è insicuri, ad azzardare ipotesi senza poter far riferimento a fatti concreti, a chiedere aiuto nel momento del bisogno, ad individuare le persone che possono darlo, a mettersi costantemente in dubbio e a non smettere mai di interrogarsi sulle cose; tutto questo si apprende ogni giorno dentro e fuori da scuola.

Fu proprio l'esperienza personale di apprendente il punto di partenza di questa ricerca. Un episodio recente mi ci rifece pensare. Aiutavo un ragazzino a riassumere i concetti del capitolo di scienze appena letto, quando ad un certo punto mi chiese: "Ma mi spieghi come fai a ricordarti tutto? È impossibile, erano 4 pagine, io mi ricordo sì e no due cose.". Non sapevo bene cosa rispondergli, non c'era una risposta, o meglio, potevo elencare diverse ragioni che secondo me spiegavano il fenomeno (l'allenamento della memoria, le strategie di sintesi, le tecniche associative ecc.) tuttavia la risposta che formulai in quel momento fu la seguente: "Credo che sia perché mi interessa quello che stiamo leggendo". E quella era la risposta giusta, non in quanto la migliore, ma la più adatta a stimolare un cambiamento positivo nell'alunno che mi aveva posto il quesito, un ragazzino intelligente ma assolutamente demotivato. Tornando a casa dopo la lezione ci ripensai, come facevo a ricordare tutto? La questione era la stessa che mi ponevo quando mi veniva chiesto come mai parlavo bene una lingua, o come avevo fatto ad impararla così rapidamente, Per rispondere era necessario esaminare quali fossero i fattori che potevano avere influito sulla mia abilità mnemonica; quali le strategie che utilizzavo per memorizzare infine quali cambiamenti avevo potuto osservare nel corso degli anni. Per agevolare l'analisi era utile far riferimento agli studi compiuti su questo fattore e prendere in considerazione anche quelle esperienze di vita al di fuori dell'apprendimento scolastico, che in qualche modo potevano essere state coinvolte nel processo. Questo piccolo esempio riproduce ciò che a grandi linee è avvenuto nella realizzazione di questa ricerca e tutto questo serve a dire che, dal mio punto di vista, un buon insegnante deve essere prima di tutto un buon apprendente, in quanto il suo compito principale è spiegare non tanto "cosa" ma "come si fa".

A seguito di quanto spiegato, vorremo fare presente che la metodologia proposta non rispecchiava il punto di arrivo della ricerca quanto il primo tentativo pratico, la prima esibizione in pubblico, quello che in teatro si definirebbe una “prova aperta”.

Da questo punto di vista il percorso fu estremamente efficace, l’evoluzione e i miglioramenti derivati nel corso delle esperienze sono per me la prova dell’esito positivo dell’esperienza nel complesso. Nello specifico i Progetti 1 e 2 sono stati molto importanti per comprendere il peso delle circostanze in cui si svolge l’atto didattico e l’importanza di adeguare gli obiettivi conforme al gruppo di partecipanti senza escludere i bisogni individuali. Il Progetto 3 permise, invece, di focalizzarsi sui fini integrativi del metodo e fu di grande stimolo per il proseguimento della ricerca con relazione allo studio della lingua straniera.

L’apporto notevole dell’esperienza risulta a me manifesto nei progressi realizzatesi tra il primo, il secondo e il terzo progetto in termini di programmazione, di gestione delle situazioni, di rapporto con gli alunni, di creazione di contenuti e di comprensione delle dinamiche.

Abbandoniamo dunque la prima persona per tornare al “noi” comprendente lo sguardo giudicante della situazione. Questo sdoppiamento di personalità ha caratterizzato il corso degli eventi determinando la qualità soggettiva della ricerca. Trovandoci nella condizione di responsabile dei progetti ed allo stesso tempo di osservatori degli stessi, non abbiamo potuto compiere in maniera esaustiva il compito di raccolta di dati sui quali basare la valutazione degli esiti. Il materiale di ricerca è limitato ai diari redatti durante il percorso e ai questionari somministrati agli studenti dei Progetti 2 e 3. Non abbiamo pertanto alcuna pretesa di oggettività dal punto di vista del giudizio sulla metodologia, consapevoli del fatto che, per quanto si sia cercato di non “gettare acqua al proprio mulino”, per usare un’espressione idiomatica, la possibilità di aver deviato le interpretazioni dei fatti non è esclusa. Il desiderio di proseguire le sperimentazioni è per noi prova dell’aver ottenuto risultati positivi dalle esperienze così come del carattere forse ancora incompleto del progetto rispetto agli obiettivi prestabiliti.

Concludiamo quindi l’analisi generale della ricerca sperimentale e affrontiamo la questione della valutazione.

6.3 Riflessioni sul tema della valutazione

Immaginate di essere i direttori di un'impresa qualsiasi, di avere bisogno di personale per rinnovare l'ambiente e migliorare la qualità dell'azienda e di essere quindi alla ricerca di idee, di stimoli creativi e di cambiamenti innovativi.

Immaginate di trovarvi di fronte a due candidati presentatisi ai colloqui. Il primo candidato presenta un percorso formativo completo e puntuale per quanto riguarda l'ottenimento dei titoli, con tanto di master e lodi per ogni diploma; non ha esperienze lavorative e si dedica ad uno sport individuale. Il secondo candidato possiede una laurea triennale con un risultato mediocre, ha esperienze lavorative in diversi ambiti e dedica buona parte del suo tempo ad un'arte (musica, teatro, pittura, fotografia o altro).

Il primo candidato risponde alle domande in modo preciso, con un linguaggio forbito; sa cosa è meglio dire per fare una buona impressione; non lascia trasparire le proprie opinioni e si esprime sempre con definizioni esatte. Il secondo candidato riflette bene prima di rispondere; si esprime con un linguaggio normale ma entra subito in relazione con l'interlocutore; esprime i propri punti di vista ed i propri dubbi sulle questioni che non gli sono chiare; è sincero in relazione alle sue capacità e mette in chiaro quali siano le sue competenze; ha spirito d'iniziativa ed un carattere estroverso.

A quale dei due proporreste un periodo di prova?

Il mondo del lavoro considera valori quali l'entusiasmo, lo spirito di gruppo, le doti di leadership, la capacità relazionale, la flessibilità, la disponibilità a prendersi responsabilità decisionali, l'abilità di risolvere situazioni e problemi, la prontezza di spirito; tutte queste caratteristiche non vengono prese in considerazione dai voti in pagella i quali, al contrario, sono la causa di un comportamento diffuso e a nostro avviso nocivo per la società: la competizione.

Nell'articolo "La scuola del futuro" lo scrittore e saggista tedesco Precht (2013) sottolinea quanto le pagelle abbiano scarso valore nel mondo professionale portando esempi di quelli che dovrebbero essere invece i criteri di valutazione: "La motivazione dell'allievo è aumentata? Il suo interesse è cresciuto? Il ragazzo ha imparato a reagire meglio agli insuccessi? Quante nuove idee ha sviluppato?".

Rispondendo a tali quesiti si entra in una prospettiva diversa, quella di un approccio orientato sul processo, piuttosto che sul prodotto, e che valuta la capacità di apprendere, lo sviluppo personale e l'attitudine sociale.

La valutazione è un argomento sensibile nel campo della glottodidattica, un ambito in cui difficilmente si riesce a rendere concreti i tentativi di cambiamento in quanto saldamente radicato in un sistema che riflette una mentalità istituzionale, politica ed economica basata sul mantenimento dello status quo.

“Chi aspira al cambiamento si pone degli obiettivi. E chi vuole impedirlo cerca motivi per opporsi. È da troppo tempo che nella società tedesca i motivi trionfano sugli obiettivi” continua Precht parlando del suo paese, muovendo una critica che si addice molto bene anche alla situazione italiana. In Italia, addirittura, si è arrivati a premiare gli studenti modello e a classificare le università come squadre di calcio, separando quelle di serie A da quelle di serie B, in base a criteri alquanto discutibili oltre che favorevoli ai vecchi modelli.

La lotta per migliorare l'istruzione alle volte assume i tratti della lotta alla mafia, più si va a fondo nell'indagine dell'origine dei problemi, più si scopre quanto è fitta la rete di compromessi da distruggere per poter tornare al “buon senso”; per tornare ad un sistema in cui non saranno i favoritismi, le convenienze economiche, gli intrugli politici a determinare le regole dell'istruzione, bensì l'idea di benessere per le generazioni a venire, per i futuri studenti e futuri insegnanti, per un'educazione democratica di un paese membro di una comunità.

L'Europa rappresenta una speranza, la via d'uscita più vicina per scappare dai meccanismi che si ripetono, proprio perché rappresenta la diversità, il confronto, l'esigenza di porsi da più punti di vista prima di prendere una decisione. L'Europa è la chiave che può aprire la porta ai principi su cui si deve ristabilire l'ordine sociale: la convivenza nella diversità. Da troppo tempo persone piene di talento, di buoni propositi e di voglia di fare, si vedono costretti a fare le valigie e come esuli vanno a portare la loro ricchezza altrove, troppo pochi sono coloro che si sentono “fieri di essere italiani”, troppo spesso le persone criticano l'Italia e gli italiani come se non facessero parte di quella società, come se il problema fosse sempre una causa esterna; si dà la colpa, ci si lamenta, ma non si fa nulla per cambiare lo stato delle cose.

Criticare è semplice, l'auto-critica è invece un difficile affare, è ora di smetterla di dare la colpa alla situazione e cominciare a considerarla come il prodotto delle proprie azioni, non è il

voto negativo che farà migliorare l'atteggiamento dell'alunno che non ha studiato la lezione ma una riflessione sulle cause di un fenomeno purtroppo comune.

6.3.1 Criteri di valutazione

Il mondo della politica è la prova del fatto che, per spazzar via il vecchio sistema, non basta accusarne i fallimenti ma bisogna proporre un'alternativa, un programma coerente di cambiamento che valuti tutti gli elementi coinvolti e che si inserisca nel contesto reale dei fatti invece che discutere di ipotesi ideali.

La realtà in cui la glottodidattica agisce non è un settore a parte e isolato dalle dinamiche sociali, politiche ed economiche; la necessità di dare dei criteri di classificazione dei profitti in base ai quali selezionare le occasioni redditizie rispetto a quelle fallimentari, rispecchia una mentalità che tende ad uniformare gli individui e a globalizzare le società secondo principi sempre più economici e sempre meno democratici.

In questo contesto ci si deve inserire e ci si deve porre il problema di come aggiustare le condizioni per rendere efficaci le proposte innovative. In poche parole non è sufficiente dire "basta" alle valutazioni, eliminare le pagelle e lasciare che ogni personalità responsabile dell'educazione agisca come meglio le pare; è imprescindibile stabilire dei criteri che permettano di controllare l'andamento del processo, che servano come punti di riferimento per chi agisce all'interno di esso, che permettano di stabilire degli obiettivi concreti e che assicurino la coerenza delle azioni con i principi teorici stabiliti.

Partendo dal presupposto che, grazie all'apporto di diverse discipline, la glottodidattica moderna ha sviluppato una nuova prospettiva di valutazione conforme alle teorie dei più recenti quadri di riferimento, quali l'approccio comunicativo e l'approccio umanistico-affettivo, la questione relativa ai criteri di valutazione rimane un argomento da risolvere. Infatti, se da un lato si è compresa la necessità di considerare la competenza linguistica, in termini di capacità d'uso della lingua, e la centralità del discente all'interno dell'atto didattico, in termini di sviluppo della personalità e della capacità di apprendere; da un altro lato si è aperta una nuova problematica relativamente alle modalità ed agli strumenti di valutazione del processo di apprendimento.

Due sono i criteri fondamentali: l'attendibilità e la validità.

La prima si traduce nell'eliminazione dei rischi di soggettività del valutatore, la seconda rispecchia invece il principio di coerenza interna per il quale deve esserci sintonia tra il concetto di lingua, il concetto di apprendimento ed il metodo di valutazione previsto.

Dal momento che l'oggetto da valutare non è più la conoscenza specifica o la padronanza di abilità segmentate della lingua ma la capacità di *“comunicare a un qualche livello, mettendo in gioco tutta la propria strumentazione linguistica, provando espressioni diverse in altre lingue o varietà, sfruttando i fattori paralinguistici (mimica, gesti, espressioni del volto ecc.)”*(Council of Europe, 2001), risulta necessario trovare delle modalità di valutazione che permettano di testare le competenze partendo dall'uso della lingua e non dalla verifica di conoscenze isolate (morfosintassi, morfologia, fonetica, ortografia) e che si basino su un'osservazione in itinere, cioè diffusa in un arco di tempo prolungato, e in grado di testare le diverse abilità coinvolte nella comunicazione reale.

I criteri di valutazione assumono, dunque, un ruolo non tanto categorico quanto strutturale, ovvero fungono da punti di riferimento per la stipulazione di obiettivi e per il confronto dei risultati ma non in qualità di modello esemplare quanto di semplice termine di paragone. Dal nostro punto di vista, tale è il ruolo dei livelli soglia proposti dal Quadro comune europeo delle lingue (2001); i quali non rispecchiano la realtà dei fatti (abbiamo più volte sottolineato come essa dipenda dalle variabili delle circostanze) quanto piuttosto degli strumenti da consultare per orientarsi in un ambito altrimenti troppo vasto e complesso; dei limiti da rispettare per non contraddire il pensiero educativo, morale e sociale in cui si inserisce qualsiasi figura responsabile dell'istruzione.

Il Quadro comune europeo di riferimento delle lingue (2001) si propone infatti come strumento in grado di assistere studenti, insegnanti, programmatori, esaminatori e amministratori dell'istruzione, nella disposizione e coordinazione dei loro sforzi, e si definisce aperto, flessibile, multi-funzionale, dinamico e non-dogmatico.

Una volta chiariti questi concetti possiamo entrare nello specifico e aprire una riflessione relativa ad una proposta di metodo valutativo inerente all' approccio integrativo ed alla metodologia didattica sperimentata.

6.3.2 Valutazione integrata

In questo paragrafo cercheremo di individuare dei parametri valutativi convenevoli alla proposta didattica sino ad ora discussa.

Le circostanze in cui si sono svolti i progetti formativi non richiedevano tale compito e ciò non sarebbe comunque stato possibile, se non a livello generico, data la breve durata dei corsi. Abbiamo infatti già discusso circa il carattere necessariamente continuativo e a lungo termine di una valutazione basata sul processo di apprendimento piuttosto che sul prodotto dello stesso; così come sul carattere sperimentale dei progetti didattici in termini di elaborazione di una metodologia efficace e adattabile ai differenti contesti. Ad ogni modo, postulando l'ipotesi di inserire tale metodologia in un sistema curricolare all'interno di un contesto scolastico, ci poniamo la questione di come essa potrebbe rispondere a tale esigenza.

In primo luogo, data la natura integrativa dell'approccio consideriamo che i risultati delle tecniche operative adoperate andrebbero anch'essi valutati in maniera integrata. Questo significa non solo la comprensione di tutte le competenze coinvolte nell'atto comunicativo, ma anche una prospettiva di giudizio che contempra tutte le discipline valutando i risultati dell'apprendimento nel suo complesso. Dal nostro punto di vista, sarebbe auspicabile includere le diverse discipline sotto una valutazione qualitativa d'insieme che risponda quindi alla necessità di misurare i cambiamenti dal punto di vista della capacità di apprendere. L'apporto di una disciplina potrebbe infatti avere dei risultati nel campo di un'altra, l'unità di misura non sarebbe più il contenuto ma il metodo. Questo non significa che ogni insegnante non dovrebbe prendere atto dei risultati e dei progressi relativi alla propria materia, al contrario, ma questi andrebbero sempre confrontati con gli altri al fine di determinare lo stato di sviluppo dello studente nell'ottica di un "andamento", ovvero di una linea continua osservabile in tutti i suoi punti e nella sua totalità.

Non ci prendiamo la responsabilità di entrare più nel dettaglio per quanto riguarda la valutazione della competenza comunicativa in quanto, come abbiamo detto, non abbiamo avuto la possibilità di osservare i risultati di un percorso a lungo termine e qualsiasi nostra considerazione in merito sarebbe puramente ipotetica.

Passiamo invece all'analisi delle domande e degli obiettivi di ricerca al fine di determinare l'esito della stessa, considerando dunque se le scelte operative e i risultati ottenuti abbiano

permesso, o meno, di rispondere alle questioni e agli obiettivi formulati alla sua origine (cfr. paragrafo 4.2, 4.3).

6.4 Analisi delle domande di ricerca

Nel paragrafo relativo agli obiettivi della ricerca (cfr. paragrafo 4.2) abbiamo scritto che, attraverso i progetti formativi ideati e realizzati nei diversi contesti, si voleva “indagare la validità delle ipotesi maturate partendo dall’esperienza personale” e “scoprire come renderle trasmissibili, concrete e condivisibili attraverso le pratiche di insegnamento.”

Partendo dunque dalle domande di ricerca (cfr. paragrafo 4.3) relative alla Metodologia didattica adottata, potremo riaprire le prospettive di indagine al macro-obiettivo originario, nonché fondamento dell’Approccio teorizzato: La grammatica comune.

6.4.1 Valutazione della Metodologia didattica

Cominciamo senz’altro ribadendo gli obiettivi della dimensione metodologica della ricerca. Attraverso la sperimentazione di progetti formativi in diversi contesti e con differenti tipologie di partecipanti, si mirava alla definizione di tecniche e strategie didattiche a partire da discipline diverse (teatro, musica, lingua) in un’ottica integrativa.

In primo luogo si trattava di giustificare l’inserimento di tali discipline all’interno della glottodidattica:

1. Perché e in che modo, teatro e musica possono agire positivamente nel campo dell’apprendimento delle lingue?

A questa domanda ha risposto, in primo luogo, l’esperienza personale in Brasile (cfr. paragrafo 4.1) dalla quale si è sviluppata l’idea concreta di poter trasmettere agli studenti di lingua un modo differente di affrontare l’apprendimento e di sviluppare delle strategie personali. Nel capitolo relativo all’esposizione della metodologia didattica (cfr. capitolo 3) abbiamo inoltre spiegato le ragioni che hanno spinto l’integrazione di musica e teatro nella didattica della lingua. I risultati dei progetti (cfr. capitolo 5 e paragrafo 6.2) hanno dimostrato la validità di tale ipotesi comprovando l’utilità di sviluppare diversi linguaggi allo scopo di

migliorare la competenza comunicativa e la possibilità di ottenere un reale beneficio dall'integrazione delle discipline in termini cognitivi, affettivi, strategici e relazionali.

Per quanto riguarda la definizione di condizioni che rendano possibile la realizzazione di una metodologia coerente con l'approccio teorico proposto (domanda di ricerca n°2), possiamo affermare che le esperienze didattiche hanno realmente permesso di individuare tali condizioni. Di questo si è trattato nel contesto di analisi generale della ricerca (cfr. paragrafo 6.1.3) pertanto non ci dilunghiamo nelle ripetizioni.

Passiamo dunque alla domanda successiva:

3. In che modo si può sviluppare tale metodologia? Come realizzare, in pratica, l'integrazione di teatro, musica e lingua?

I progetti formativi che hanno costituito la parte centrale del nostro studio (cfr. capitolo 4) sono l'esempio concreto di come si è potuta sviluppare la metodologia. Ne abbiamo discusso le origini, l'organizzazione, le problematiche iniziali ma soprattutto il carattere evolutivo per il quale ogni progetto è stato fonte di informazioni, dati ed esperienze che hanno migliorato la struttura teorica e la messa in pratica di quello successivo. Dagli esiti di questo percorso (cfr. capitolo 5) si è visto come la prima formulazione progettuale (Lingua a teatro, Progetto didattico, Appendice A) non sia andata a buon fine a causa della sua natura troppo generale ed immatura dal punto di vista applicativo; come la realizzazione del Progetto 1 (Il mercato delle parole) abbia sofferto della giustapposizione di momenti teatrali e momenti linguistici individuando la necessità di integrare tali elementi; come il Progetto 2 (Narrando s'impara) abbia guadagnato dall'esperienza precedente in termini di programmazione e di reale integrazione delle discipline, alle quali nel frattempo si era aggiunta la musica; come infine il Progetto 3 abbia centrato l'interesse della ricerca, soddisfacendo le condizioni di partenza e permettendo di testare nello specifico gli effetti dell'integrazione sugli aspetti linguistici e sulla competenza comunicativa.

Con riferimento all'elasticità della metodologia didattica (domanda di ricerca n°4) consideriamo che l'aver ottenuto risultati positivi in tutti i progetti, nei limiti imposti

dall'adeguamento degli obiettivi alle condizioni e ai contesti specifici, sia una prova del fatto che l'approccio teorico si possa tradurre in termini pratici in diverse circostanze, con differenti partecipanti e in distinti contesti educativi, restando aperto ai particolari delle specifiche situazioni di applicazione e mostrandosi dinamico nella strutturazione di strategie risolutive finalizzate al miglioramento della capacità di apprendere. Nel paragrafo relativo alle condizioni ottimali (cfr. paragrafo 6.1.3) si è discusso di tale argomento, specificando quali sarebbero le circostanze più favorevoli allo sviluppo della metodologia, senza precludere la possibilità di adattare l'approccio alle evenienze specifiche, come nell'esempio del Progetto 3 (cfr. paragrafo 6.2.3).

Prendiamo in esame la questione riguardante i bisogni e le difficoltà dello studente (domanda di ricerca n°5). In più occasioni abbiamo fatto riferimento alla centralità della figura del discente all'interno dell'approccio concettuale proposto. Sulla scia delle formulazioni teoriche della glottodidattica moderna (approccio umanistico-affettivo), dei principi generali di alcuni modelli pedagogici [tra i quali Freinet (1971) e il Metodo Naturale, Dewey (1949) e l'Educazione democratica, Ferrière (1947) e la Scuola attiva, Radice (1971) e L'educazione della mente] e delle convinzioni personali, si è scelto di rendere centrali i bisogni dello studente e l'individuazione degli ostacoli all'apprendimento, nella formulazione di una metodologia che mirava a migliorarne le competenze dal punto di vista dell'atteggiamento e della motivazione necessaria all'acquisizione. Si è riflettuto dunque sulle problematiche ostacolanti il processo di apprendimento individuando nelle dinamiche teatrali uno strumento efficace per permettere alle caratteristiche personali e alle difficoltà individuali di emergere. Si è discusso sull'impossibilità di agire, in forma di assistenza e di supporto, in assenza di tale porta di accesso alle personalità dei diversi individui, infine si è fatto riferimento alle risposte ai questionari per comprovare la validità e l'interesse scaturito dalla metodologia adottata. Nel complesso, dall'analisi dei progetti (paragrafo 6.2) è emerso che, ad eccezione del Progetto 1 il quale presentò maggiori difficoltà risolutive e di conseguenza una parziale efficacia dal punto di vista dei bisogni personali, per quanto riguarda i Progetti 2 e 3 la risposta è stata positiva.

La domanda successiva si focalizza sulle difficoltà di apprendimento:

6. I progetti sperimentali hanno permesso di individuare alcune delle difficoltà di apprendimento linguistico che si sono definite come ostacolanti nella stesura teorica dell'approccio?

Nel capitolo 1, in particolare nel paragrafo in cui si è esposto il quadro storico (cfr. paragrafo 1.1), si è riflettuto sulla problematica presa qui in esame in termini di astrattezza della lingua insegnata tramite i metodi grammatico-traduttivi, e si è discussa la necessità di “ridurre le distanze tra lingua orale, concreta e tangibile, e lingua scritta, modello artificiale astratto, da comporre attraverso i moduli di grammatica”. L'approccio si è dunque sviluppato su una linea divergente proponendo l'inversione delle dinamiche di insegnamento e prediligendo in un primo momento la lingua orale, volgendo l'attenzione sull'educazione all'ascolto e sulla spontaneità e creatività produttiva.

Nel paragrafo relativo alla proposta di una teoria di apprendimento (cfr. paragrafo 1.3) si è parlato di un'ulteriore problematica dedotta dall'esperienza di insegnamento in forma di lezioni private a ragazzini di età variabile dai 10 ai 16 anni: l'assenza di metodo di studio.

Su questa base si è ipotizzata una teoria di apprendimento volta alla trasmissione di strategie e tecniche di acquisizione, inserendo l'approccio teorizzato nell'insieme dei metodi/approcci orientati sul processo di apprendimento linguistico piuttosto che sul prodotto dell'insegnamento. La stessa problematica è emersa anche nel contesto del Progetto 1 e se ne è discusso nel paragrafo 5.1.

Nel paragrafo 2.2 ci si è soffermati sulle difficoltà di apprendimento individuando alcune delle problematiche sulle quali si è ipotizzato di agire a scopo risolutivo, tra le quali la discontinuità tra teoria e pratica, l'assenza di significato in grado di risvegliare l'interesse dello studente che caratterizza certe tipologie di esercizi e di attività didattiche, la mancanza di consapevolezza da parte dello studente degli obiettivi educativi e la conseguente irresponsabilità nei confronti dei risultati, la non considerazione degli aspetti emotivi e la pressione psicologica esercitata dai meccanismi valutativi.

Nello specifico si sono individuati alcuni elementi ostacolanti l'apprendimento che hanno trovato riscontro nei casi osservati, in particolar modo l'influenza dei fattori affettivi (autostima, fiducia in sé, inibizione, demotivazione) cognitivi (attenzione, concentrazione, memoria) e sociali (dinamiche relazionali, regole di convivenza in classe). Le considerazioni relative ai casi specifici sono state oggetto di riflessione nei paragrafi contenenti le

osservazioni sullo svolgimento dei progetti, così come in quelli riportanti i risultati degli stessi (cfr. capitolo 5, paragrafo 6.2 e sottoparagrafi).

Non solo le esperienze didattiche hanno permesso di osservare concretamente tali problematiche, ma hanno anche aperto le prospettive ad ulteriori difficoltà dovute alla scarsa considerazione dei fattori legati alla creatività (spontaneità, fantasia, immaginazione, improvvisazione) all'interno del modello scolastico canonico, così come dello sviluppo di autonomia nello studio.

La risposta alle due domande conseguenti (domanda di ricerca n°7 e n°8) concernenti la valutazione è stata materiale di analisi del paragrafo 6.3, nel quale si è parlato dei limiti imposti dai metodi valutativi tradizionali e dell'esigenza di ridefinire la valutazione in termini di criteri, piuttosto che di unità di misura, al fine di valorizzarne la funzione orientativa nei confronti di chi agisce all'interno di un ambiente educativo.

In tale contesto si ipotizzata una valutazione integrata, in rapporto all'approccio e alla metodologia proposti, che si focalizzi sull'apprendimento nel suo complesso, facendo tesoro dei risultati in tutte le discipline e che si traduca in termini di "andamento".

A questo punto possiamo ampliare il campo d'osservazione e aprire la riflessione al macro-obiettivo della ricerca.

6.4.2 Valutazione dell'Approccio didattico

Nel paragrafo 6.1.1 abbiamo discusso circa l'esigenza di adeguamento degli obiettivi alle circostanze di sperimentazione al fine di poter testare le ipotesi formulate e scoprire quale fosse la strada migliore da seguire, anche dal punto di vista empirico. Si è detto che l'obiettivo originario della ricerca si definiva nel concetto di grammatica comune e nel tentativo di trovare, nei diversi linguaggi, le tracce di un livello globale e universale di comprensione dal quale risalire per arrivare al livello superficiale, singolare e analitico nel quale si generano le differenze culturali e linguistiche. L'idea di fondo non è dissimile dalla teoria della grammatica generativa della lingua (Haegeman 1991) per la quale da un sistema universale di principi comuni a tutte le lingue si giunge alla definizione di parametri specifici per ogni lingua. La differenza sta nel fatto che, nella nostra ipotesi, la grammatica innata non

sarebbe un sistema di regole linguistiche specifiche del linguaggio verbale, ma comprenderebbe anche il linguaggio musicale e corporeo, ovvero oltre alla lingua, la voce ed il corpo, elementi condivisi da ciascun essere umano.

Si è immaginato dunque un sistema logico di regole associative sul quale si baserebbe ogni forma di linguaggio espressivo. Postulando tale ipotesi si desiderava sperimentare l'integrazione di gesto, suono e parola andando a scoprire se dai primi due elementi, appartenenti ad un linguaggio più diretto e concreto, fosse possibile accedere al verbo e al significato caratterizzanti il linguaggio arbitrario, convenzionale e astratto di cui si studiano le regole in ambito scolastico.

Sulla base di quanto è stato spiegato, alla domanda

9. Le esperienze didattiche realizzate hanno permesso di indagare sugli obiettivi della ricerca?

non possiamo rispondere in modo affermativo, considerando che questi ultimi sono stati necessariamente modificati e ristretti ad un campo di osservazione più specifico. La ricerca sulla grammatica comune rappresenta per noi un obiettivo aperto, nel senso che non è possibile pretendere di trovare una risposta immediata. Ciò richiederebbe conoscenze e sperimentazioni pratiche in diversi ambiti (neuroscienze, musicoterapia, scienze motorie, logopedia, scienze della formazione, per citarne alcune), tuttavia è possibile avvicinarsi alla realtà di tale ipotesi creando situazioni in cui, postulandone l'esistenza, si agisca integrando i linguaggi o andando alla ricerca dello spazio neutro nel quale avviene la comprensione universale. Il campo della glottodidattica è forse solo uno dei possibili ambiti di applicazione di tale teoria, pertanto se da un lato è vero che l'indagine ha in un certo modo spostato l'obiettivo di ricerca, dall'altro lato si può comunque dire che essa ha permesso di apportare nuove conoscenze ed esperienze che alimentano la teoria dell'approccio generale.

Di conseguenza riteniamo che gli esiti delle esperienze didattiche, in particolar modo il Progetto 3 (cfr. paragrafi 5.3 e 6.2.3), abbiano confermato l'ipotesi dell'esistenza di una grammatica comune, mostrando la possibilità di ricavare opportunità di miglioramento in lingua tramite l'apporto e l'educazione dei linguaggi extraverbali. Abbiamo così risposto alla decima domanda di ricerca, relativa alla valutazione dell'Approccio didattico.

Passiamo dunque alla domanda successiva:

11. In che modo l'approccio integrativo ipotizzato aspira a migliorare le condizioni di apprendimento linguistico? Perché considera che i metodi tradizionali possano risultare inefficaci?

Partendo dall'analisi della seconda parte della questione, nel paragrafo 2.1 abbiamo discusso alcune delle problematiche generali a cui abbiamo attribuito l'inefficacia dei metodi tradizionali, individuando tra queste l'ordine di acquisizione (lingua scritta prima che orale), l'orientamento educativo (orientamento sul prodotto) infine l'isolamento o separazione delle materie scolastiche ma anche delle funzioni conoscitive (percezione fisica e attività intellettuale), degli obiettivi dell'educazione (linguistici e sociali) e degli ambienti di apprendimento (scuola e vita). Giustificando tali osservazioni abbiamo proposto un'ipotesi risolutiva tracciando le fondamenta di un approccio didattico differenziato e specificandone i contenuti dal punto di vista metodologico (capitolo 3). Modificando le dinamiche considerate inefficaci, l'approccio si è posto come ipotesi risolutiva dal momento che, appoggiandosi a teorie ed esperienze personali, aspira a migliorare le condizioni di apprendimento tramite l'integrazione di diverse discipline e provoca reazioni a livello affettivo, cognitivo e relazionale le quali si considera possano sostenere lo studente nel percorso di apprendimento a lungo termine identificato nel concetto di lifelong learning.

Per quanto concerne l'adattamento di tale approccio all'interno del contesto scolastico (domanda di ricerca n°12), nel capitolo di presentazione dei progetti di ricerca (capitolo 4, abbiamo accennato ad alcune difficoltà organizzative relativamente all'inserimento della metodologia nelle diverse circostanze. Nello specifico: il Progetto 1 si è rivelato il più problematico, presentando modalità particolari di programmazione e di sviluppo dei corsi di lingua a cui ci si dovette adattare; il Progetto 2 rappresentò un miglioramento da questo punto di vista, nonostante vi siano stati anche in questo caso dei limiti legati all'introduzione del progetto all'interno degli orari scolastici; il Progetto 3 infine rappresenta un contesto differente, trattandosi di una scuola privata e di un corso specificatamente organizzato.

Partendo dal presupposto che, secondo le nostre prospettive, un buon inserimento di tale approccio significherebbe un cambiamento radicale delle modalità organizzative scolastiche, per il quale si vedrebbe l'inserimento dell'educazione musicale e teatrale nel curriculum delle scuole elementari, medie e superiori; possiamo limitarci a considerare la nostra metodologia come un caso isolato. In questo senso si tratta di valutare la possibilità di includere percorsi formativi analoghi a quelli esposti (Progetto 1, 2 e 3) per l'insegnamento della lingua straniera o seconda in ambito scolastico. Siamo convinti del fatto che tale ipotesi sia realizzabile e grazie alle esperienze pratiche sia possibile migliorarne le condizioni di svolgimento. Si ipotizza inoltre la possibilità di realizzare un progetto linguistico-teatrale in lingua straniera come attività alternativa al laboratorio linguistico o alle ore di lettorato.

Ci avviciniamo alla conclusione dell'analisi delle domande di ricerca con il seguente argomento d'osservazione:

13. In che misura l'apprendimento linguistico entra a far parte degli obiettivi educativi generali?

La risposta a tale quesito è, in un certo senso, l'essenza stessa dell'approccio teorizzato, riassunta nel termine di "integrazione". Nel paragrafo 2.1 abbiamo scritto: "Quando parliamo di integrazione intendiamo ribadire che l'insegnamento della lingua è inscindibile dalla trasmissione di un'attitudine morale ed etica di tolleranza, apertura e disponibilità di confronto con l'altro." per poi elencare tutti i tratti d'unione che caratterizzano l'impianto teorico e pratico della nostra ipotesi didattica, nonché corpo e mente, pensiero ed azione, parola e gesto, parola e suono, scuola e vita. Il termine "integrazione" rappresenta lo sviluppo pratico di un concetto teorico di fondo: il "comune" ovvero ciò che persone diverse per provenienza, interessi e modi di pensare condividono a prescindere da ogni tipo di relazione nonché l'essere corpo e spirito, l'essere umano. Dalla grammatica comune (parola, gesto e suono) all'integrazione delle discipline legate ad un linguaggio espressivo (la lingua, il teatro, la musica) tutto rientra in un'ottica che vede obiettivi linguistici e obiettivi educativi come elementi inseparabili e che considera l'educazione come la base della vita sociale. Ulteriori chiarimenti relativamente a tale argomento sono da cercare nel concetto di lingua (paragrafo

1.1) e negli esempi concreti riportati tramite l'esposizione dei progetti (capitolo 5) e dei risultati degli stessi (capitolo 6).

Arriviamo dunque all'ultima domanda, alla quale dedicheremo un intero capitolo a titolo di chiusura del corrente elaborato di ricerca e riapertura verso nuovi orizzonti di indagine.

14. Quali sono le prospettive di ricerca per il futuro?

CAPITOLO 7

Prospettive per il futuro della ricerca

7.1 La grammatica comune in ambito teatrale

7.2 Ricerca glottodidattica e ricerca teatrale

“Non bisogna mai dimenticare che la meta del viaggio è il viaggio stesso.” (Lecoq, 2000)

Nel corso di questa tesi di ricerca siamo partiti da un contesto generale e ci siamo avvicinati progressivamente al contenuto empirico dell'indagine, restringendo il campo all'ambito specifico della glottodidattica. Dopo aver discusso i differenti progetti di sperimentazione didattica, e dopo averne considerato la validità in rapporto agli obiettivi preposti, possiamo riaprire l'ottica d'analisi e comprendere diversi aspetti gnoseologici all'interno dei nostri obiettivi.

Nel seguente capitolo esporremo le prospettive per la continuazione della ricerca. Tuttavia, prima di introdurne i contenuti, desideriamo prendere in considerazione alcuni presupposti teorici che sono parte costitutiva dell'ipotesi circa la grammatica comune e di cui sino ad ora non abbiamo parlato per non spostare l'attenzione del lettore dal nucleo linguistico. Se l'argomento sin qui discusso si è situato in ambito glottodidattico; dall'altro lato le origini dell'approccio educativo proposto si situano in ambito teatrale. Per questo motivo la

presentazione delle prospettive di ricerca verrà preceduta da un'esposizione sintetica dell'indagine sviluppatasi attorno al tema della ricerca linguistica come esperienza teatrale.

7.1 La grammatica comune in ambito teatrale

Dall'analisi di testi relativi a diverse forme di comunicazione quali il linguaggio dell'attore, la musicalità dell'uomo, la parola ed il segno nello spazio, è emersa l'ipotesi di risalire ad una grammatica comune, una grammatica essenziale e universale che contenesse i principi base su cui si potessero sviluppare parametri distinti.

Lo studio delle singole grammatiche ha messo in evidenza la presenza di analogie, di funzionamenti e principi corrispondenti. Avendo identificato questa potenziale base comune, l'analisi ha preso in esame alcuni esempi di ricerca teatrale che si sono concentrati sul ritorno ad una forma comunicativa precedente la comprensione razionale. Barba (2001) lo chiamava livello pre-espressivo, Brook (1987) parlava di "comunicazione prima della comprensione", Artaud (1964) lo definiva come l' "*impulso psichico segreto che è la Parola di prima delle parole*".

7.1.1 Orghast di Peter Brook

Lo spettacolo presentato dal Centro Internazionale di ricerca teatrale (CIRT) diretto da Brook, in occasione del Festival di Shiraz-Persopoli nel 1971, rappresentava l'esito di un ricerca finalizzata all'invenzione di una lingua ed alla proposta di un teatro capaci di parlare agli spettatori "*con una profondità di sentimento tale da precedere la frantumazione dell'uomo in categorie sociali e psicologiche, un teatro che parlasse all'uomo nella sua interezza.*" (Smith A.C.H, 1972).

L'opera teatrale, interpretata da venti attori di dodici nazionalità diverse, conteneva parti in Greco antico, in Avestico (lingua iranica nord-orientale sopravvissuta solo nelle scritture liturgiche dello zoroastrismo) e in "Orghast", una lingua inventata tramite il lavoro di ricerca, a partire dallo sviluppo del rapporto metaforico tra suoni e stati d'animo.

Gli attori furono diretti nel tentativo di eliminare la dicotomia tra materia e linguaggio, tra contenuto e forma, al fine di ripercorrere il processo di creazione della parola e ricostituirne la funzione espressiva. Tale processo consisteva nella generazione del suono come conseguenza

di un impulso, di una radice fisica, rivelando il corpo come *“mappa di esperienze umane”* e *“radice profonda del suono”*¹⁸.

L' esperimento prendeva origine da una prospettiva secondo la quale *“Una parola non nasce come tale, ma è il prodotto finale di qualcosa che in origine è un impulso ad esprimersi, stimolato da un atteggiamento, un comportamento.”*(Brook 1968). Attraverso l'uso del Greco e dell'Avestico gli attori sperimentarono le potenzialità della sonorità insita nelle parole. Ripetendo una parola, continuando a provarla come un passaggio musicale su uno strumento per trovarne la giusta modalità espressiva, essi riportavano alla luce la gamma di suoni ricavabili da ogni parola e dalla loro sequenza.

Risalendo alle fonti del linguaggio era possibile, secondo Brook, risalire alle origini del significato e una volta liberata la voce si poteva generare una lingua adatta a parlare ai sensi dello spettatore.. L'idea che guidava gli esperimenti linguistici era l'accostamento della lingua *“Orghast”* alla musica, partendo dalla considerazione che la musica, come il mito, rappresenta un linguaggio capace di *“comunicare prima e al di sotto della comprensione razionale”*.

La metodologia di ricerca di Brook seguì un percorso particolare che coinvolse prove aperte a pubblici infantili, scambi teatrali con forme di teatro tradizionali locali quali il *“ruhozi”* e il *“ta'zieh”* e uno studio sull'improvvisazione nell'ambito di un villaggio privo di tradizione teatrale. Attraverso questi confronti umani e artistici, il gruppo poté maturare una consapevolezza circa l'efficacia di una comunicazione diretta ai sensi e di una grammatica linguistica costruita sul suono e sul movimento in qualità di segno nello spazio.

Tutto si svolgeva con l'obiettivo di creare un *“momento di concentrazione grazie al quale una banale azione acquista d'un tratto tutti gli altri suoi significati e non occorre spiegarli o illustrarli.”*

Brook (1968) afferma che la storia della lingua è caratterizzata da un progressiva perdita della sonorità, da una progressiva riduzione della gamma sonora che, a sua volta, ha determinato il rimpicciolimento della capacità emotiva. Con il lavoro condotto in *Orghast* egli ha voluto riaprire il dibattito relativo alla parola, la quale non deve essere bandita dal teatro a favore del gesto ma deve essere collegata al gesto e all'istinto che l'ha ispirata nel momento della sua creazione.

¹⁸ I riferimenti in corsivo dove non appare specificato l'autore, sono tratti da Smith A.C.H. (1972)

“Ciascun elemento della vita è come una parola in un vocabolario universale. Ogni razza, ogni cultura può aggiungere la propria parola a una frase che unisce il genere umano.”
(Brook 1993)

7.1.2 Il teatro patria di Eugenio Barba

Il teatro di Barba (2001) considera l'attore come colui che, facendo un atto di sacrificio e di umiltà si libera dagli stereotipi. Egli rinuncia alle difese per entrare in contatto prima di tutto con sé stesso e quindi con gli altri, al fine di poter formulare gli interrogativi angosciosi a cui naturalmente evitiamo di sottoporci.

Egli definisce questo teatro, che vede la sua massima espressione nel teatro laboratorio di Grotowski (1968), come una vera e propria *“spedizione antropologica nelle tenebre dell'immaginazione collettiva”* allo scopo di far riemergere le radici della cultura, del linguaggio e dell'immaginazione.

Oggetto di ricerca teatrale è il corpo-mente inteso come tecnica extraquotidiana tramite la quale risalire ai comportamenti scenici pre-espressivi, ovvero ai principi transculturali che ritornano sotto l'aspetto di stili, generi, tradizioni diverse.

Il corpo-mente è considerato come lo strumento comune raggiungibile tramite lo spaesamento ovvero il disorientamento legato a un viaggio metaforico oltre i limiti delle frontiere culturali che imprigionano la propria identità. Il teatro funge da rituale, ma un rituale vuoto che la necessità personale riempie di significato, un veicolo su cui compiere il volontario disorientamento funzionale alla scoperta di emozioni e percezioni che si situano al di là dell'esperienza quotidiana.

Il corpo diviene un corpo che parla, un *“pensiero in vita”* che non si sviluppa in forma evolutiva come una successione di stadi, ma come il ripetersi ciclico di momenti creati dal percorso dell'energia. Il ritmo del *“pensiero in vita”* che muove l'attore è un flusso continuo, in cui intrecci complessi crescono simultaneamente. Il viaggio dell'attore è un'esperienza di conoscenza di sé attraverso il confronto con l'altro, ed è possibile nella misura in cui colui che lo intraprende è disposto a sottomettersi alle leggi del cambiamento.

L'esperienza di incontro tra diverse realtà teatrali è l'oggetto di ricerca ed il principio di identità del International School of Theatre Anthropology diretta da Barba, che giunge a teorizzare l'esistenza di un sostrato comune culturale che lega il livelli pre-espressivi degli

attori nelle varie culture. Il teatro produce una sorta di internazionalismo alle basi del quale emergono dei principi che ritornano, delle azioni che, sebbene definite con diversi linguaggi, partono dalla realtà di un corpo-mente comune a tutte le culture.

Mettendo a fuoco degli esempi di ricerca teatrale motivati dalla possibilità di riscoprire il potere della parola unita al gesto e le qualità musicali del discorso, abbiamo sottolineato ancora una volta le analogie che legano la musica, il teatro e la lingua.

Illustrando i primi fondamenti teorici della ricerca abbiamo potuto completare la presentazione della nostra tesi, spiegandone le origini, le motivazioni, le sperimentazioni e i risultati. Possiamo dunque cominciare a parlare del futuro e ragionare sui prossimi passi.

7.2 Ricerca glotodidattica e ricerca teatrale

La parola “integrazione” ha caratterizzato la nostra ricerca, nella quale si è trattato di unire elementi appartenenti a discipline apparentemente separate ma in fondo legate da un principio comune; nella quale si è cercato di definire i presupposti per un’educazione democratica volta ad accompagnare lo sviluppo di individui capaci di vivere in una società multiculturale.

La duplicità degli obiettivi ha distinto due principali linee d’azione: la ricerca della grammatica comune da un lato, la definizione di una metodologia di didattica della lingua dall’altro.

Gli esiti delle esperienze effettuate si sono rivelati positivi e hanno stimolato la continuazione del progetto individuando nuove direzioni di indagine. Da un certo punto di vista, tali esperienze hanno influenzato il percorso di ricerca, stabilendo la necessità di rendere conto dei risultati linguistici al fine di giustificare l’inserimento dei progetti teatrali in ambito glottodidattico. Infatti, se da un lato esse hanno stimolato la realizzazione e la conseguente riflessione sulle metodologie didattiche, dall’altro lato esse non hanno permesso di indagare realmente sulle analogie riscontrate tra i diversi linguaggi e dunque sulla ricerca di quel livello di comunicazione trasversale alle diverse forme espressive che abbiamo tradotto con il termine di “grammatica comune”. Questo perché, al fine di poter seguire la nostra ipotesi e di utilizzarne i principi, abbiamo dovuto adattare gli obiettivi a degli scopi precisi: i risultati linguistici. La ricerca che ci piacerebbe sviluppare, invece, vorrebbe rimanere aperta alla scoperta dei tratti comuni tra linguaggio verbale, sonoro e gestuale, ovvero ci piacerebbe

realizzare dei progetti in cui la grammatica comune e lo sviluppo di un livello di comunicazione profondo tra persone di lingua madre differente rappresentino l'obiettivo principale e non il mezzo per arrivare ad altri scopi.

Con questo non intendiamo dire che la realizzazione di una metodologia di didattica della lingua attraverso il teatro e la musica non rappresenti uno scopo reale della nostra ricerca; ma semplicemente che esso ne costituisce solo una parte.

La realtà dei fatti dimostra che non è facile trovare delle circostanze in cui sia possibile sviluppare l'altro lato della questione perché, per condurre una ricerca che non abbia dei fini immediatamente fruibili, è necessario trovare delle fonti che siano disposte ad investire in progetti che hanno il solo scopo di capire, di scoprire, di trovare delle strade sconosciute e di allargare il campo delle conoscenze. In assenza di tali circostanze, l'unico modo per poter proseguire la ricerca è quello di individuare degli ambiti applicativi che si rivelino funzionali alle ipotesi di indagine ma allo stesso tempo efficaci e coerenti con gli obiettivi relativi a tale ambito. In questo senso le esperienze da noi condotte si sono rivelate proficue da entrambi i punti di vista e le prospettive per il futuro rispettano la duplicità del percorso d'indagine nel desiderio di continuare la ricerca sul piano glottodidattico ma anche di cominciare a ragionare su altre possibilità in ambito teatrale.

I progetti che andremo a presentare rappresentano delle proposte d'azione tramite le quali si desidera rispondere alle esigenze emerse da questa discussione.

La dualità continuerà infatti a contraddistinguere il nostro viaggio le cui prospettive future seguono, da un lato la tematica della grammatica comune, dall'altro la definizione di una metodologia didattica che ne rappresenti il metodo d'azione.

7.2.1 Insegnamento della lingua LS/L2 e ricerca della grammatica comune

I prossimi studi nell'ambito della glottodidattica mirano alla possibilità di realizzare un nuovo progetto linguistico-teatrale nel contesto dei corsi estivi di italiano L2 per stranieri organizzati dal Cestim (cfr. paragrafo 4.4, Progetto 1), adeguando le modalità di svolgimento in modo da favorire l'esito del progetto e sperimentando un nuovo pubblico, le scuole medie.

Dal punto di vista dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, la prossima esperienza, di cui abbiamo già ricevuto conferma, conterà in un corso individuale volto alla preparazione di un livello C1. Avremo modo di sperimentare le potenzialità della metodologia

confrontandoci con un obiettivo concreto, nonché il sostenimento dell'esame di lingua italiana livello C1, e di conseguenza valutarne gli esiti dal punto di vista della preparazione a tale prova.

Un'ulteriore ricerca che abbiamo molto a cuore si situa a metà tra l'ambito più propriamente linguistico e quello teatrale (li distinguiamo in termini di contesto di applicazione: scuola o laboratorio teatrale). Si tratta di un progetto formulato in collaborazione con gli insegnanti dell'Associazione teatrale "Punto in Movimento", presso la quale svolgo la maggior parte della mia formazione, e con l'Università di Verona. Tale progetto consisterebbe nella realizzazione di un gruppo internazionale (studenti stranieri frequentanti l'Università di Verona tramite il progetto Erasmus Mundus) impegnato nella ricerca di un livello di comunicazione universalmente comprensibile, dal quale sviluppare i presupposti per un approccio differenziato alla lingua italiana. Il progetto, che al momento è ancora in fase organizzativa e attende la definitiva approvazione da parte dell'università, aspira a sviluppare il lavoro sulla sonorità della lingua e sulla possibilità di creare ponti tra persone di lingue e culture differenti. Tale progetto si svilupperebbe durante tutto l'anno accademico prevedendo un incontro settimanale di due ore all'interno di uno spazio teatrale. Riportiamo nella prossima pagina la stesura finale.

TEATRO SENZA FRONTIERE

Progetto linguistico-teatrale internazionale

Au théâtre il n'y a rien à comprendre, mais tout à sentir. (Louis Jouvet)

L'arrivo in una città straniera è una pagina bianca, uno spazio vuoto, l'entrata in scena di un personaggio di cui non si conoscono i tratti e nemmeno la storia.

Sconosciuti al mondo, privi di punti di riferimento, essere stranieri è una condizione di partenza che permette di cominciare da zero, dal silenzio che precede la conoscenza del linguaggio, dall'ascolto delle parole come suoni, dall'utilizzo del corpo come strumento comunicativo.

La formazione dell'attore è la ricerca di un linguaggio espressivo che comincia dal corpo, e che attraverso il corpo sviluppa la capacità di comunicare tramite il movimento, l'intenzione, la creazione di segni nello spazio.

La stessa esigenza unisce lo straniero e l'attore: il **bisogno di comunicare**.

*“Quando il cuore o lo stomaco vuole parlare,
sa che le parole che vengono alla testa non bastano”
(Peter Brook in “Orghast at Persepolis” a cura di A.C.H. Smith)*

Il progetto **Teatro Senza Frontiere** nasce dall'idea dell'incontro tra culture diverse in un viaggio comune all'interno dello spazio teatrale.

La creazione di un **Gruppo Internazionale**, fondato sulla diversità e sul contrasto, in cui persone prive di un linguaggio comune possano sviluppare un livello di comunicazione che arrivi a toccare i sensi così come può farlo la musica.

Attraverso la scoperta del corpo come linguaggio, attraverso l'utilizzo del suono e del ritmo come veicoli di senso, l'individuo si impossessa di strumenti che gli permettono di cogliere il significato a prescindere dalla conoscenza della lingua utilizzata.

Lo scopo del progetto è duplice: da un lato la ricerca espressiva teatrale, dall'altro la nascita di un approccio all'apprendimento della lingua che non si basi sulla grammatica e sulla memorizzazione di vocaboli, ma sulla riscoperta del significato musicale della lingua e sull'utilizzo di tutti gli elementi extraverbali che permettono di comprendere ed essere compresi.

Studiare una lingua non significa solo imparare le regole che la rendono accessibile in quanto codice, ma aprire un ventaglio di possibilità, conoscere sé stessi e descrivere il mondo sotto un altro punto di vista.

L'allenamento dell'attore è un percorso che porta l'individuo a disporre di un corpo pensante, è una sorta di alfabeto di azioni che, mosse da diverse intenzioni, possono assumere significati differenti, è la possibilità di creare, da un numero finito di elementi, un numero infinito di combinazioni.

La creatività è intesa come liberazione e disciplina: liberazione dagli ostacoli che bloccano la spontanea attitudine ad esprimersi attraverso tutto il corpo, e disciplina tramite la quale ogni azione risulterà chiara, efficace ed espressiva.

Il linguaggio teatrale è fatto di immagini, di suoni di movimenti, di luci e di ritmi, elementi che sono presenti anche nella lingua che parliamo ma che non siamo più abituati a distinguere.

Attraverso il laboratorio teatrale si vuole offrire l'opportunità di ritrovare il rapporto naturale tra la parola e l'intenzione che la genera.

Tramite la formazione di un **Gruppo Internazionale** si aspira a creare un linguaggio che superi le diversità culturali attingendo a ciò che ci accomuna in quanto esseri umani: un corpo in vita.

*“La natura è il nostro primo linguaggio. E il corpo se ne ricorda”
(Jacques Lecoq “Il corpo poetico”)*

7.2.2 Grammatica comune e intercomprensione

Nel prossimo capitolo affronteremo un altro progetto di ricerca sulla grammatica comune legato ad un particolare approccio alla didattica delle lingue. L'argomento si sviluppa nel contesto politico linguistico europeo e si sviluppa intorno ad una metodologia di insegnamento delle lingue conosciuta con il nome di “Intercomprensione”. Tale approccio didattico è stato l'oggetto di una formazione intensiva a cui prendemmo parte nell'anno 2010; si trattava della prima esperienza formativa in Intercomprensione finanziata dall'Unione Europea. La metodologia è tuttora materia di studio di diversi gruppi di ricerca e rappresenta una soluzione coerente con i principi di politica linguistica formulati dalla Commissione Europea (2001) che promuovono la diversità linguistica e culturale.

L' Intercomprensione è un metodo che si basa, infatti, sulla comprensione reciproca tra individui che parlano lingue diverse nel senso che ognuno parla la sua lingua ed è in grado di capire la lingua dell'altro. Concentrandosi sulle abilità ricettive, tale metodo elimina le problematiche legate alla difficoltà di esprimersi in lingua straniera consentendo rapidi progressi nelle competenze ricettive e permettendo lo sviluppo di tali competenze in più lingue contemporaneamente. Il metodo si basa infatti sulla trasversalità delle competenze all'interno delle famiglie linguistiche (lingue romanze, germaniche, slave), ovvero delle lingue “apparentate”. L'obiettivo di questo approccio risiede nella volontà di sostenere la diversità linguistica contrastando la tendenza generale che vede la lingua inglese come futura lingua franca. Evitando il ricorso ad una terza lingua, l'Intercomprensione permetterebbe a due individui, privi di una lingua comune, di comprendersi reciprocamente.

Il luogo in cui si svolse il progetto formativo “EUROFORMA” così come il contesto in cui abbiamo inserito tale approccio didattico è la Francia. Recentemente la questione linguistica è stata oggetto di numerosi dibattiti in merito al nuovo progetto di legge dell'insegnamento superiore. Il nucleo della discussione era proprio l'inserimento delle lingue straniere come lingue veicolari e si era tradotto in uno scontro aperto tra francofili e anglofili (nel senso di

sostenitori dell'importanza dell'inglese a livello internazionale) lasciando intuire lo scarso peso delle altre lingue straniere in ambito didattico.

Per questo motivo, abbiamo deciso di trattare l'argomento in lingua francese e di separarlo dal capitolo delle prospettive per il futuro della ricerca, pur facendone parte a tutti gli effetti.

Sulla linea del progetto "Teatro senza frontiere" (cfr. 7.2.1), abbiamo infatti delineato l'ipotesi di realizzare un percorso linguistico-teatrale simile, riducendo la gamma di studenti stranieri facenti parte del gruppo internazionale a persone che presentino come lingua madre una lingua appartenente alla famiglia delle lingue romanze. L'interesse sarebbe quello di sviluppare una metodologia di Intercomprensione orale e di creare uno spettacolo plurilingue dimostrando al pubblico l'effettiva possibilità di capire ciò che si cela dietro alle parole.

Abbiamo riassunto la tematica del prossimo capitolo, in modo da consentire a tutti i lettori di conoscerne i contenuti; rimandiamo dunque alla lettura degli stessi, per maggiori dettagli.

Capitolo 8

Grammaire commune et intercompréhension

- 8.1 Aux armes citoyens ! (La question française)
- 8.2 Une proposition alternative au « globish » : l'Intercompréhension
- 8.3 Intercompréhension orale et Grammaire commune

Le mois d'avril de 2010 eu lieu à Toulouse la première formation européenne à l'Intercompréhension des langues romanes, EUROFORMA, à laquelle j'ai participé.

Il s'agissait d'un programme intensif proposant de donner les bases des méthodologies créées par différents groupes de recherche dans le domaine de l'Intercompréhension, auquel diverses institutions prirent part : les universités de Toulouse, Marseille, Grenoble, Leira, Viseu, Rome, Venise, Salerno, Bucarest et Barcelone.

L'intercompréhension consiste en une méthode d'apprentissage des langues où est privilégiée la seule compréhension et représente une approche nouvelle de la politique linguistique visant à répondre au plurilinguisme promu par l'Union Européenne.

Par conséquent, chaque membre de l'Union se voit engagé dans la promotion de l'apprentissages des langues étrangères (dont l'on souligne le trait pluriel) sur la base des principes présentées par la Commission Européenne (2005) selon lesquels « L'Union européenne se fonde sur "l'unité dans la diversité" : diversités des cultures, des coutumes, des opinions et des langues. »

Toutefois à l'état actuel, un phénomène contraire se produit : l'exigence de trouver un moyen de communication entre personnes n'ayant pas de langues en commun pousse à recourir à une langue tierce, à savoir l'anglais ; dès lors la diffusion de cette langue dans les institutions scolaires au détriment des autres langues et entraîne une indifférence envers les idiomes moins « globaux ». Ce phénomène représente non seulement une contradiction par rapport aux principes de fondation de la Communauté Européenne, mais aussi un risque d'appauvrissement suite à la disparition des langues minoritaires et à la globalisation des cultures.

Avant d'introduire les bases théoriques des méthodes d'Intercompréhension et d'en justifier l'insertion dans la perspective de notre recherche, nous allons considérer cette question de politique linguistique et en particulier le débat qui règne sur les pages d'actualité en France. Si nous insistons sur ce point c'est parce que cette problématique caractérise le cadre contemporain auquel toute approche innovatrice doit faire face mais aussi parce qu'elle représente une des raisons fondamentales pour lesquelles il vaut la peine de s'investir dans la recherche en didactique des langues.

8.1 Aux armes citoyens ! (La question française)

« Battons-nous pour notre langue ! (...) C'est de notre identité qu'il s'agit. Il n'est plus temps de clore nos paupières : nous sommes en guerre ! » (Hagège, 2013)

La guerre des langues est bel et bien déclarée en France. D'un côté les défenseurs de la francophonie se battent pour sauvegarder le statut de langue française et pour la défense de l'identité nationale ; de l'autre côté les partenaires du « globish » (global english) soutiennent la suprématie de l'anglais comme langue internationale favorisant les échanges et sont favorables à l'introduction de la langue de Shakespeare dans l'enseignement . L'Académie française, le Collège de France, les philosophes, les linguistes, les responsables politiques, toutes les figures intellectuelles du pays sont entrés dans la bataille. Le débat ouvert par le projet de loi sur l'enseignement supérieur et la recherche (projet de loi Fioraso) s'est déclenché à partir de l'article 2 qui affirme le droit de l'université de dispenser des enseignements dans une langue autre que le français, c'est-à-dire en anglais.

L'intérêt de telle prescription résiderait dans la volonté de permettre aux étudiants d'accéder aux savoirs « sous toutes leurs formes », d'attirer les étudiants étrangers et donc de contribuer à la formation des futures élites mondiales, tout en soulignant le rôle de l'anglais en tant que véhicule des échanges internationaux.

La polémique se déroule entre deux pôles extrêmes : le tout français contre le tout anglais, laissant peu de place à des réflexions alternatives. En réalité le projet de loi formulé par le ministre de l'enseignement supérieur Gèneviève Fioraso et adopté le 28 mai 2013 par l'Assemblée nationale, ne met pas en cause la priorité de la langue française dans l'enseignement, mais vise à ouvrir les portes des universités françaises tout comme les possibilités des étudiants français aux échanges internationaux, suivant l'exemple des autres membres de l'Union européenne.

Toutefois la question est plus complexe que ce que l'on pourrait imaginer pour deux raisons. D'abord elle souligne une tendance générale, à savoir la propension à identifier l'enseignement des langues étrangères avec la diffusion d'une langue étrangère, précisément l'anglais ; en second lieu elle soulève un problème largement débattu dans le domaine de la politique linguistique européenne, c'est-à-dire la nécessité de trouver une solution aux multilinguisme pour faciliter la communication entre les membres de l'Union, sans pour autant défavoriser les langues nationales et donc en soutenant le plurilinguisme.

La voix du linguiste Hagège émerge parmi celles qui défendent l'identité nationale et le rôle de la langue dans la structuration de la pensée et donc dans la constitution d'une façon de voir le monde. Le linguiste se défend de ceux qui l'accusent d'être contre la diffusion de la langue anglaise et pour l'imposition de la langue française en affirmant « Je ne défends pas une langue imposée mais la diversité des langues », « Le problème c'est que la plupart de gens qui affirment "Il faut apprendre des langues étrangères" n'en apprennent qu'une : l'anglais. »

Nous avons déjà insisté sur les principes constitutifs de l'Union Européenne (cf. INTRODUCTION) qui soutiennent une politique tolérante et encourageante envers les diversités linguistiques et culturelles en tant que richesse pour la communauté ; nous y ajoutons la conviction que chaque langue conduit à des chemins de réflexion différents, c'est pourquoi nous sentons l'exigence de voir des alternatives parmi les positions extrêmes du débat, reconnaissant la bonne foi du projet qui ne reconnaît que l'anglais en tant que véhicule d'information mais contestant la priorité de cette langue. Le choix de l'anglais répond en fait à une tendance idéologique qui contredit les avantages dus à l'ouverture des frontières et qui

détermine la connotation négative du terme « globalisation » dans le sens de « homologation ».

La langue anglaise ne représente pas le seul recours, l'Intercompréhension en est la preuve.

8.2 Une proposition alternative au « globish » : l'Intercompréhension

L'Intercompréhension est une méthode d'apprentissage des langues qui se base sur la compréhension mutuelle entre personnes n'ayant pas une langue commune et qui permet d'éviter le recours à une langue tierce. L'effort de communication se concentre sur les compétences de réception, c'est-à-dire que chacun parle sa langue et comprend la langue des autres. Acquéant des compétences de lecture et d'écoute dans les langues proches de la sienne (langues appartenant à la même famille : langues romanes, langues germaniques, langues slaves etc.), un apprenant développe rapidement la capacité de comprendre les langues apparentées et peut ensuite accéder à de nouvelles familles de langues.

L'Intercompréhension fait l'objet de travaux universitaires de recherche et d'élaboration de méthodes d'apprentissage qui visent à promouvoir une solution concrète à la réalité multilingue de l'Europe favorisant la diversité linguistique et culturelle et développant des méthodologies basés sur l'efficacité de la communication.

Les principes à partir desquels se déploie cette méthodologie incarnent les objectifs rédigés par le Conseil d'Europe (2001) dans le « Cadre européen commun de référence pour les langues » dans la mesure où ils promeuvent une approche plurilingue et pluriculturelle. En outre ils mettent en œuvre les fondements théoriques récemment formulés dans le domaine de la didactique des langues qui se basent sur le développement d'un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités langagières trouvent leur place et qui visent à former des stratégies d'apprentissage plutôt que des contenus spécifiques afin de soutenir l'autonomie de l'étudiant et la création d'une méthode d'apprentissage personnelle. L'Intercompréhension cultive en effet les connaissances déjà acquises dans la langue maternelle ou à travers l'étude approfondie d'autres langues et fournit une clé d'accès au plurilinguisme, ouvrant tout de même les frontières aux cultures du monde.

Pour revenir au discours traité dans le chapitre précédent, à savoir le débat déclenché en France par rapport à l'article 2 du projet de loi sur l'enseignement supérieur et la recherche, nous considérons que l'Intercompréhension pourrait être une bonne réponse alternative, en tant que méthodologie d'apprentissage basée sur l'ouverture à la diversité et à la pluralité des langues et sur la recherche des points communs parmi les différences. En outre, faisant trésor des connaissances et des expériences personnelles, l'Intercompréhension permet à chaque individu de se découvrir « doué » pour apprendre les langues. À la question « Qu'est-ce donc que l' Intercompréhension ? » nous répondrons donc ainsi « C'est la base pour la création d'une vraie communauté linguistique européenne, à savoir la compréhension (du latin *comprehendere* : action de saisir ensemble) mutuelle entre ses membres.

8.3 Intercompréhension orale et Grammaire commune

De nos jours diverses méthodes pédagogiques d'Intercompréhension sont proposées au public, aussi bien pour les langues romanes, aussi bien pour les langues germaniques. Toutes ces méthodes se centrent sur la compréhension écrite et développent des stratégies de lecture et de décodification du message sur la base de la contextualisation et de l'approximation, en partant de la compréhension globale en plusieurs langues, puis en évoluant vers la compréhension analytique.

Pour ce qui concerne le domaine oral la question est plus complexe et laisse place à de nouvelles recherche méthodologiques.

L'expérience de formation en Intercompréhension de Toulouse nous a montré des pistes intéressantes proches de notre recherche d'une grammaire commune entre geste, son et parole.

Si dans le cadre scolaire les méthodes d' Intercompréhension se proposent comme une démarche d' « éveil aux langues », dans une optique plus vaste, comme celle envisagée par notre approche qui intègre le théâtre et la musique dans l'enseignement, nous pourrions parler d' « éveil aux langages » faisant place au son et au geste parmi les instruments de compréhension de la langue orale, faisant référence au langage du théâtre pour ce qui concerne la lecture du contexte et l'interprétation des intentions communicatives et au langage de la musique pour ce qui concerne la réception du message à partir de l'intonation, du rythme, de la mélodie de la voix, voire de la prosodie.

Ainsi s'explique l'insertion de l'Intercompréhension dans nos perspectives de recherche future.

L'intérêt de nos projet serait donc de découvrir, à travers le théâtre et la musique, ces voies de communication qui permettent à des personnes parlant des langues différentes de se comprendre réciproquement.

En formant un groupe de travail international, se concentrant sur les langues romanes, l'objectif serait de développer les stratégies de compréhension en s'appuyant sur les éléments sonores (prosodie, rythme, ton, son) et gestuels (gestes, mouvements, intentions, émotions) pour arriver à partager ce niveau de communication profonde avec le public, tout en lui démontrant que l'intercompréhension est possible. L'objectif plus avancé serait donc de trouver les bases sur lesquelles développer de méthodes pédagogiques pour apprendre a comprendre une langues étrangère à l'oral. En effet, en fin de compte, l'Intercompréhension pourrait permettre de retrouver cette expérience universelle du théâtre puisque, comme le dit Peter Brook :

« L'homme est bien plus de ce que sa culture lui donne comme caractéristiques. Les expériences culturelles ne sont que des habits auxquels une force inconnue donne le corps. Chaque culture exprime une page différente de l'atlas de la vie intérieure, mais la vérité humaine est globale, et le théâtre est le lieu ou le puzzle peut être recomposé. »

(Brook, 1993)

CONCLUSIONE

L'attesa alla biglietteria della stazione di Verona Porta Nuova è colma di eccitazione. Un biglietto per l'Euronight Verona-Parigi per il 13 luglio. Il treno è lo stesso che presi nel 2006, quando l'amore per l'arte e l'indecisione circa il mio futuro accademico mi avevano condotta nella capitale francese in cerca di lavoro, di esperienze e di una nuova identità linguistica e culturale. Il biglietto lo conservo ancora, un biglietto di sola andata, aperto a tutte le possibilità di sviluppo. Allora il treno partiva a mezzanotte come la carrozza di Cenerentola e l'arrivo a la Gare de Bercy alle nove del mattino era un po', come la zucca trasformata in carrozza, l'effetto di un incantesimo.

Qualche mattina fa ricevetti l'ammissione ad uno stage di maschera neutra presso l'École internationale de théâtre Jacques Lecoq, a Parigi.

L'aver sperimentato l'uso della maschera, partendo proprio dal metodo di Lecoq, mi fece sentire l'esigenza di approfondirne lo studio sia in quanto attrice sia per quanto riguarda l'interesse che tale lavoro ha mostrato nelle esperienze realizzate durante i progetti formativi di cui abbiamo discusso.

Il viaggio di ricerca prosegue su due rotaie, da un lato l'esperienza personale di apprendente e dall'altro l'esperienza di insegnante, le quali insieme cercano di tracciare un nuovo percorso, una strada inesplorata, un binario che mano a mano diventa sempre più lungo e porta sempre più lontano.

Lecoq (2000) descrive il percorso di formazione della sua scuola proprio con il termine di "viaggio pedagogico", un viaggio che comincia con una pagina bianca, con il silenzio prima della parola, con la maschera neutra e che progressivamente si avvicina alle arti (i colori, i suoni, le parole) a partire dall'incontro con "la vita essenzializzata" in quel che egli chiama *"fondo poetico comune. (...) Una dimensione astratta, fatta di spazi, luci, colori, materie, suoni presenti in ciascuno di noi."*

Quando lessi il libro del maestro francese rimasi stupita di fronte alle forti analogie che riscontrai con le mie ipotesi e mi sentii incoraggiata dal fatto di aver trovato conferma di ciò che stavo intuendo. Proprio come mi era successo mentre stavo in Brasile, questo genere di riscontro aumentava la sensazione di essere sulla strada giusta stimolandomi a continuare.

Nel Libro dei mutamenti (1991)¹⁹, opera fondamentale della cultura orientale nota con il nome de “I Ching”, la figura del “Procedere” (esagramma 10) viene espressa dalla seguente sentenza:

“Procedere sulla coda della tigre.

Essa non morde l’uomo. Riuscita”

L’immagine legata a questo simbolo, secondo la nostra lettura, è quella di una situazione precaria in cui si percepisce un forte rischio, contrastato tuttavia dalla fiducia interna che può assicurare la riuscita.

Associo tale figura alla condizione dell’esploratore, del ricercatore, del filosofo, dell’adolescente, di tutti coloro che avanzano nel buio dell’incertezza e, pur non avendo la possibilità di appoggiarsi su un terreno stabile e conosciuto, hanno il dovere di persuadere chi li osserva, garantendo i risultati sicuri della loro ricerca, al fine di non essere ostacolati. Una situazione difficile, in cui momenti di certezza si alternano in continuazione con momenti di sconforto e in cui è necessario lottare per vincere il tentativo di abbandonare la nave.

Nel corso del viaggio, di cui sino ad ora ho condiviso le esperienze, proseguo la formazione teatrale presso l’Associazione “Punto in Movimento” di Verona, dove ho cominciato tale percorso, e vado cercando esperienze presso altre scuole come quella di Lecoq a Parigi, al fine di ampliare le conoscenze teatrali ma anche culturali.

Tra gli obiettivi futuri si situa il desiderio di andare a conoscere l’”International School of Theatre Anthropology”, la scuola fondata da Barba (2001) in Danimarca così come altre realtà presenti su territorio mondiale. Il mondo del teatro si è rivelato una via d’accesso alle radici culturali e un modo per entrare subito in contatto con la società di un paese straniero; una maniera per continuare la ricerca della grammatica comune unendo lingua, teatro e musica in un unico viaggio.

¹⁹Il Libro dei mutamenti è un’opera fondante della cultura orientale, radice comune dei due rami della filosofia cinese, afferma Jung nell’introduzione all’edizione Adelphi (1991). Si tratta di una raccolta originariamente designata come oracolo risalente all’antichità mitica, di cui è impregnata, “non solo la filosofia, ma anche la scienza naturale e l’arte del governare” le quali “hanno sempre attinto a questa fonte di saggezza”.

Dal punto di vista dell'educazione musicale i miei studi proseguono nello studio del canto e del pianoforte e prevedono la frequentazione di un seminario intensivo del metodo Dalcroze (cfr. paragrafo 3.3.4).

La valigia continua a riempirsi di esperienze, il bagaglio è sempre più pesante, la meta ideale ancora distante: l'idea di una scuola in cui tutte le discipline, da cui la glottodidattica attinge i diversi saperi, e tutte le arti, che ne realizzano gli scopi in forma di pensieri creativi, convivano sotto lo stesso tetto in un edificio alla cui entrata si leggerà a grandi caratteri la scritta EducAzione.

*“Lo straniero inizia quando sorge la coscienza della mia differenza
e finisce quando ci riconosciamo tutti stranieri.”*

(Kristeva, 1990)

BIBLIOGRAFIA

- Artaud A. (1964), *Il teatro e il suo doppio*, Torino, Einaudi
- Artaud A. (1969),*[Eliogabalo o l'anarchico incoronato*, Milano, Adelphi Edizioni
- Bachtin M. M. (2003), *Linguaggio e scrittura*, Roma, Meltemi Editore
- Balboni P. (2006), *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET Università
- Balboni P. (2008), *La sfida di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università
- Balboni P. (2009), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università
- Balboni P. (2009), *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gemini*", Torino, UTET Università
- Barba E., Flaszen L., Grotowski J. (2001), *Il Teatr Laboratorium di Jerzy Grotowski 1959-1969*, Firenze, La Casa Usher
- Blacking J.(1973), *Com'è musicale l'uomo*, Roma, Ricordi LIM
- Brook P. (1968), *Lo spazio vuoto*, Roma, Bulzoni Editore
- Brook P. (1987), *Il punto in movimento*, Milano, Ubulibri
- Brook P. (1993), *La porta aperta*, Torino, Einaudi
- Burnier L. O. (2009), *A arte de ator, da técnica à representação*, Campinas. Editora da Unicamp
- Chomsky (1989), *La conoscenza del linguaggio*, Milano, Il Saggiatore
- Coonan C.M. (2009), *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET università
- Council of Europe (2001), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, Milano, Oxford University Press, Milano
- Cummins J. (1979), *Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on bilingualism 19:197-205*
- Dalcroze, J.E. (2008), *Il ritmo, la musica e l'educazione*, Torino, Edt Edizioni musicali
- De Marinis M.(2011), *Il teatro dell'altro. Interculturalismo e transculturalismo nella scena europea*. Firenze, La Casa Usher

- Delacroix H. (1924), *Le langage et la pensée*, Paris, Librairie Félix Alcan
- De Santillana G. Von Dechend H. (1969), *Il mulino di Amleto*, Milano Adelphi
- Dewey John (1949), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia
- Dörnyei Zoltán (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, New York, Cambridge University press
- Ferrière, (1947), *La scuola attiva*, Firenze, Giunti-Marzocco
- Fo D, (2007), *Il mondo secondo Fo*, Parma, Ugo Guanda Editore
- Fo D. (2009), *Manuale minimo dell'attore*, Torino, Einaudi
- Freinet C. (1971), *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, Firenze, La Nuova Italia
- Gardner R. Lambert W. (1972), *Attitude and motivation in Second Language Learning*, U.S.A., Newbury House
- Grotowski J. (1968), *Per un teatro povero*, Roma, Bulzoni Editore
- Guiora A. Acton W. (2010), *Personality and language behavior: a restatement*, *Language Learning vol. 28*, Language Learning research club, University of Michigan
- Haegeman Liliale (1991), *Manuale di grammatica generativa*, Milano, Hoepli
- Hagège C. (2002), *Morte e rinascita delle lingue: diversità linguistica come patrimonio dell'umanità*, Milano, Feltrinelli
- Hagège C. (2012), *Contre la pensée unique*, Parigi, O.Jacob
- I Ching* a cura di Wilhelm R. (1991), Milano, Adelphi Edizioni
- Jousse M. (1925), *Études de psychologie linguistique. Le style oral rythmique et mnémotechnique chez les verbomoteurs*, Archives de philosophie, Volume II, Cahier IV, Paris, Gabriel Beauchesne Editeur
- Jousse M. (1936), *Mimisme humaine et style manuel*, Paris, Geuthner
- Jousse M. (1940), *Le bilatéralisme humain et l'anthropologie du langage*, Revue anthropologique, avril-septembre
- Károlyi O. (1965), *La grammatica della musica*, Torino, Einaudi
- Krashen S.D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon
- Krashen S.D., Terrel T.D (1983), *The Natural Approach*, New York, Pergamon

- Kristeva J. (1990), *Stranieri a se stessi*, Milano, Feltrinelli
- Lakoff G., Johnson M. (1998), *Elementi di linguistica cognitiva*, Urbino, Edizioni Quattro Venti
- Lecoq J. (2000), *Il corpo poetico*, Milano, Ubulibri
- Luise M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET Università
- Mejerchol'd V. (1993), *L'attore biomeccanico*, Milano, Ubulibri
- Mithen S. (2005), *Il canto degli antenati*, Torino, Codice Edizioni
- Nunan D. (1992), *Research Methods in Language Learning*, New York, Cambridge University Press
- Paivio A. (1986), *Mental representation. A dual coding approach*, New York, Oxford University Press
- Piaget E. (1973), *La rappresentazione del mondo nei fanciulli*, Torino, Bollati Boringhieri
- Radice L.L. (1971), *L'educazione della mente*, Roma, Editori Riuniti
- Rizzolatti G. Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Trieste, Edizioni EL
- Rousseau J.J. (1995), *Oeuvres complètes, Essai sur l'origine des langues [1781]*, Parigi, Éditions Gallimard
- Sacks O. (1990), *Vedere voci*, Milano, Adelphi
- Sapir E. (1972), *Edward Sapir, Cultura, linguaggio e personalità, raccolta di saggi di E. Sapir a cura di David G. Mendelbaum*, Torino, Giulio Einaudi Editore
- Schenker H. (1935), *Der freie Satz*, New York, Longman
- Sloboda J. (1988), *La mente musicale*, Bologna, Il Mulino
- Smith A.C.H. (1972), *Orghast at Persepolis*, New York, Viking Press
- Stanislavskij K.S. (1968), *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Bari, GLF Editori Laterza
- Tessari R. (2004), *Teatro e antropologia*, Roma, Carocci editore
- Todorov T. (1992), *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Torino, Einaudi
- Tomatis A. (1963), *L'orecchio e il linguaggio*, Como-Pavia, Ibis

- Tomatis A. (1991), *Nous sommes tous nés polyglottes*, Parigi, Fixot
- Tomatis A. (1993), *L'orecchio e la vita*, Milano, Baldini Castoldi Dalai Editore
- Turner V. (1986), *Antropologia della performance*, Bologna, Il Mulino
- Umiltà C. (2001), *Il cervello*, Bologna, Il Mulino
- Vygotskji L. (1954), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbera
- Whorf B.L. (1970), *Linguaggio, pensiero e realtà*, Torino, Boringhieri
- Yashima T. (2000), *Orientations and motivations in foreign language learning: A study of Japanese college students*, JACET Bulletin 31,121-133

WEBLIOGRAFIA

Articoli

Carpenter S., *Body of thought*

<http://siricarpenter.com/wp-content/uploads/2009/11/Body-of-Thought1.pdf>

(ultima consultazione 22/05/2013)

Descoings R., *La loi de l'enseignement supérieur adoptée à l'Assemblée*

<http://www.lemonde.fr/enseignement-superieur/article/2013/05/28/la-loi-l-enseignement>

(ultima consultazione 4/06/2013)

Doyé P., *Intercompréhension*

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/doye%20en.pdf> (ultima consultazione 31/05/2013)

Fadda R., *Riconoscere lo straniero in noi per respingerlo fuori di noi*

http://www.scform.unica.it/pub/netdocs/11/files/allegati/Stranieri%20a%20se%20stessi_1292429803.pdf (ultima consultazione 4/06/2012)

Hagège C., *Refunsons le sabotage du français*

http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/04/25/refusons-le-sabotage-du-francais-par-claude-hagege_3166350_3232.html

(ultima consultazione 25/05/2013)

Kristeva J., *L'Europe des langues*

<http://www.kristeva.fr/oslo-europe.html> (ultima consultazione 5/05/2012)

Precht D. (2013.) *La scuola del futuro*

http://www.direzionedidatticamarostica.it/files/locandine/La_scuola_del_futuro.pdf

(ultima consultazione 06/06/2013)

Siti

Associazione italiana Jacques Dalcroze

<http://www.dalcroze.it/> (ultima consultazione 31/05/2013)

Lume teatro

<http://www.lumeteatro.com.br/> (ultima consultazione 4/06/2013)

Associazione culturale Punto in Movimento

<http://www.shiftingpoint.com/> (ultima consultazione 4/06/2013)

APPENDICI

Appendice A (Progetto Didattico Lingua a Teatro)

LINGUA A TEATRO

Progetto didattico

“Far teatro vuol dire anzitutto saper comunicare, far arrivare quello che dici a quelli che stanno davanti.” (Dario Fo “ Il mondo secondo Fo”)

INTRODUZIONE

L'apprendimento delle lingue è un requisito sempre più importante all'interno della formazione dell'individuo e del suo inserimento nel mondo contemporaneo.

La lingua contiene in sé vari campi delle discipline umane, la definizione dell'oggetto specifico della linguistica è stata motivo di dibattiti proprio a causa della difficoltà di separare la lingua (oggetto) da ciò che essa contiene in quanto mezzo di trasmissione della cultura, in quanto strumento di espressione del pensiero umano riguardo il mondo, sé stesso e la sua relazione con la realtà circostante.

Studiare una lingua significa, non solo imparare le regole che la rendono accessibile in quanto codice, ma aprire un ventaglio di possibilità; significa conoscere sé stessi sotto un altro punto di vista, attraverso altre parole e le loro relative connotazioni.

Imparare una lingua significa tornare bambini e meravigliarsi delle possibilità che la parola, ma prima ancora il gesto, ci offrono per esprimere noi stessi.

Il progetto didattico “lingua a teatro” unisce la didattica linguistica alla formazione teatrale sviluppando da un lato lo studio della parola, dell'atto comunicativo e lavorando dall'altro sugli elementi metalinguistici che accompagnano tale atto ossia l'intenzione, l'espressività, la trasmissione di ciò che si ha dentro attraverso il proprio corpo e la propria voce.

MOTIVAZIONE

Le ricerche di professionisti nel campo dell'apprendimento di una lingua straniera, hanno dato origine a numerosi dibattiti per quanto riguarda le differenze dovute all'età. A prescindere dalle conclusioni non univoche, alcuni fattori psicologici caratteristici del periodo infantile, sembrano favorire l'acquisizione della lingua straniera, soprattutto dal punto di vista fonologico.

L'**assenza d'inibizione**, ad esempio, è alla base di una maggior disponibilità a mettersi in gioco, di una maggiore capacità di fare dei tentativi senza paura di sbagliare; dal punto di vista della pronuncia, molti linguisti si trovano d'accordo nell'affermare che l'acquisizione della pronuncia perfetta, “native-speaker pronunciation” è legata al fattore dell'età. I linguisti americani Guiora A. e Acton W. sostengono, a riguardo, che le “frontiere dell'io” (egoboundaries) siano più permeabili ed elastiche nel bambino che, a differenza dell'adulto, non ha ancora sviluppato una personalità ed un concetto di sé definito e può permettersi di perdere l'accento della lingua materna senza danno per la propria immagine di sé. L'adulto, al contrario, tende ad identificare la lingua con un gruppo sociale, con un'identità culturale, inconsciamente sarà quindi poco predisposto ad **immedesimarsi** completamente nella lingua straniera, lasciando nella pronuncia alcune tracce della sua personalità, delle sue origini.

Un altro elemento fondamentale nell'acquisizione delle competenze linguistiche, consiste nella metodologia d'apprendimento, che presenta a sua volta delle notevoli differenze secondo l'età.

Lo psicologo russo Vygotsky, parla di processo di acquisizione dall'alto in basso per quanto riguarda la lingua materna e di processo dal basso in alto relativamente alla lingua seconda.

Nel primo si passa dalla **spontaneità**, dalla libertà alla presa di coscienza; nel secondo invece si parte dalla regola e dalla consapevolezza per arrivare all'uso spontaneo. L'approccio del bambino nei confronti della lingua straniera è molto simile a quello della lingua materna, egli infatti non ha ancora sviluppato pienamente le competenze linguistiche della lingua madre, non padroneggia ancora le regole grammaticali, non possiede un ampio vocabolario e soprattutto non ha ancora una coscienza metalinguistica, ovvero la capacità di ragionare sulla lingua in quanto oggetto.

Infine è importante sottolineare il ruolo dell'**attività** all'interno dell'apprendimento, imparare facendo, giocando, usando i nuovi concetti nella vita quotidiana; tale metodo è solitamente applicato nella scuola d'infanzia, ma risulta non meno efficace per l'adulto, si pensi alle competenze acquisite in lingua straniera dopo un soggiorno prolungato nel paese in cui questa è dominante. L'**interazione**, la necessità di relazionarsi socialmente è infatti uno dei prerequisiti fondamentali nello sviluppo del linguaggio così come nell'acquisizione di una lingua straniera.

Riassumendo: **inibizione, immedesimazione, spontaneità, gioco, attività ed interazione**, parole chiave nella formazione dell'attore.

Questo progetto nasce da questa analogia e si pone come obiettivo quello di permettere, attraverso le tecniche proprie del laboratorio teatrale, un approccio più libero, naturale e creativo nei confronti della lingua.

OBIETTIVI GENERALI

- **Partecipazione:** intervenire in modo consapevole e contribuendo personalmente alle dinamiche del gruppo. Sviluppo della didattica collaborativa (cooperative learning).
- **Socialità:** sviluppo della funzione sociale del linguaggio, comunicare con il mondo esterno, attraverso le dinamiche dell' "ensemble" teatrale. L'importanza del rispetto di tempi e dinamiche d'interazione all'interno del gruppo teatrale contribuisce allo sviluppo dell'empatia, ovvero la comprensione dell'altro, la capacità di adeguare il proprio linguaggio a seconda del destinatario.
- **Individualità:** sviluppo del linguaggio interiore (linguaggio egocentrico) lavorando sull'introspezione e la comprensione di sé basandosi sulla pedagogia teatrale. L'educazione dell'attore da parte del regista pedagogo parte dall'individualità della persona per spostarsi su quella del personaggio affinché queste due si fondano sulla scena.

OBIETTIVI SPECIFICI

- **Comunicazione non verbale:** rimozione degli ostacoli derivati dal proprio organismo sia

dal punto di vista psichico che da quello organico. L'attore deve rimuovere tutto ciò che lo blocca.

Prima di reagire con la voce e con la parola si deve reagire con il corpo e attraverso di esso. Pensare con il corpo, con logica, precisione, responsabilità ed attraverso azioni. Non pensando al risultato ma facendo sgorgare la reazione spontaneamente ed organicamente quale impulso vivo.

- **Comunicazione verbale:** educazione all'uso delle parole; studio di come e perché le parole incidono a livello comunicativo durante un monologo/ dialogo. Lavoro sulla preparazione e la presentazione di un discorso, sulle modalità di narrazione e sul ruolo della motivazione nell'atto comunicativo. Imparare a decodificare il messaggio attraverso la lettura delle intenzioni.
- **Comunicazione paraverbale:** educazione all'uso della voce secondo la tecnica di preparazione dell'attore (respirazione, conoscenza dei vari risuonatori vocali, immaginazione vocale, maschera facciale, dizione, pause, tecnica della pronuncia). Studio di tono, timbro ed inflessione della voce; imparare ad essere efficienti e chiari nell'esposizione; scandire, articolare, pronunciare correttamente, apprendere a riconoscere le particolarità della propria voce. Imparare a rapportarsi con il pubblico, conoscere il pubblico (destinatario), saper provocare interessamento, coinvolgimento, partecipazione e saper raccogliere le risposte del pubblico.

METODOLOGIA

Apprendere la lingua attraverso il teatro.

Il progetto propone una metodologia euristica che conduca le attività attraverso la ricerca attiva e partecipata ed associa il lavoro pedagogico svolto dal regista nei confronti dell'attore, a quello dell'insegnante nei confronti dell'alunno.

La creatività è intesa come liberazione e disciplina. Non esiste processo creativo senza disciplina e spontaneità, effetti complementari del processo creativo.

L'allenamento è lo stesso per tutti, ma eseguito secondo la personalità di ognuno.

La lingua è uguale per tutti, ma legata al pensiero ed al modo di comunicarlo di ognuno.

Analogamente al processo creativo, l'uso di una lingua straniera ha come prerogative la disciplina, ovvero l'apprendimento del codice linguistico e la spontaneità che è alla base dell'atto comunicativo.

Inibizione:

Lavoro sul corpo e sull'espressione inizialmente recettivo, poi produttivo.

Studio sull'infanzia, ricerca della naturalezza infantile, eliminazione delle barriere, rimozione dei preconcetti e delle nozioni acquisite, ritorno allo stupore, alla meraviglia di fronte allo sconosciuto, recupero delle emozioni, della curiosità e della motivazione che caratterizzano i primi anni di vita.

Immedesimazione:

Sviluppo della comprensione lavorando inizialmente sulla ricezione dei messaggi. Come accade per il processo di acquisizione del linguaggio, la prima fase è caratterizzata dall'assorbimento dei dati per liberarsi poi nella produzione spontanea.

Lavoro di lettura e ascolto per abituare l'orecchio alla prosodia della lingua italiana.

Studio della lingua attraverso la riproduzione di situazioni quotidiane, analizzando le diverse tipologie del parlato a seconda delle circostanze.

Commedia dell'arte: grammelot, strumento recitativo che assembla in un discorso suoni, onomatopее e fonemi privi di significato, col fine di farsi comprendere anche senza saper articolare frasi di senso compiuto in una lingua straniera.

Spontaneità:

Lavorare sull'improvvisazione. Recuperare spontaneità nell'approccio alla lingua, eliminando la paura dell'errore e stimolando l'intenzione comunicativa.

Utilizzare la voce come strumento musicale lavorando attraverso toni e timbri sull'intenzionalità a prescindere dal contenuto linguistico.

Grazie a questo processo lo studente acquista sicurezza con la melodia propria della lingua e può iniziare ad usare le parole senza bloccarsi ogni volta che non conosce un termine. Come l'attore non può permettersi di interrompere il suo lavoro una volta entrato in scena, allo stesso modo l'emittente non deve interrompere il discorso ed arrangiarsi con gli strumenti che possiede al fine di mantenere viva l'attenzione del destinatario.

Esercitandosi sull'improvvisazione, l'attore acquista degli strumenti che gli possono tornare utili in un momento di vuoto scenico; analogamente lo studente di lingua straniera che si esercita sulla produzione spontanea non si trova impreparato nel momento di un colloquio.

Gioco/ attività:

L'aspetto ludico rappresenta un elemento molto importante nell'apprendimento in quanto fonte di stimoli e motivazione al progresso. La possibilità di applicare ciò che si va imparando aiuta la memorizzazione dei contenuti e la comprensione dei significati. Dal punto di vista linguistico ad esempio, spesso la traduzione di un termine nella propria lingua non aiuta la comprensione, mentre l'analisi dello stesso all'interno delle possibili situazioni e condizioni di utilizzo, rende chiaro il significato della parola.

Gli esercizi di preparazione e di riscaldamento dell'attore svolgono una funzione analoga, giocando sui movimenti e utilizzando le varie parti del corpo per diversi scopi, l'attore impara ad ascoltare il corpo e a riconoscerne le possibilità motorie. Il corpo come la lingua ha bisogno di allenamento costante, lo scopo delle attività e dei giochi è proprio quello di stimolare l'uso costante alternando disciplina e divertimento.

Interazione:

Il linguaggio è anzitutto un mezzo di relazione sociale, un mezzo d'espressione e comprensione. Di fondamentale importanza per l'apprendimento linguistico è quindi l'interazione, che significa comprendere ed essere compresi; è necessario quindi sviluppare contemporaneamente la capacità di esprimere ciò che pensiamo e di percepire ciò che l'altro vuole trasmettere. Queste competenze si acquisiscono attraverso il dialogo verbale e non, con il gruppo sociale che ci è

vicino. All'interno del laboratorio teatrale, il lavoro del gruppo è imprescindibile per la formazione del singolo, il gruppo deve formare un "ensemble" un insieme in cui ognuno contribuisce al risultato complessivo in maniera e autonoma e cooperativa. Il compito pedagogico del regista, comprendente l'educazione individuale e collettiva, non si differenzia infatti molto da quello dell'insegnante, impegnato a sua volta a gestire l'andamento dell'alunno così come quella della classe. Criteri singoli e criteri d'insieme.

UTENZA PRIVILEGIATA DEI LABORATORI

Le motivazioni alle radici di questo progetto sottolineano quei fattori che prediligono la fascia infantile-ludica come più agevolata nell'apprendimento in lingua straniera.

Essa è tuttavia citata come modello, al fine di sottolineare quelle caratteristiche che l'adulto tende a perdere maturando e che si rivelano invece funzionali all'apprendimento di una lingua.

L'interesse è quello di risvegliare queste capacità innate e semplicemente oscurate dai pregiudizi e dai blocchi mentali, che impediscono alla persona di liberarsi nell'improvvisazione e nel gioco.

Il laboratorio teatrale, affiancato allo studio della lingua, è quindi una soluzione ottimale per il giovane e l'adulto, piuttosto che per il bambino, in quanto si concentra su tutti quei fattori emotivi e psicologici che l'apprendimento delle lingue esige e che la didattica standard delle lingue non prevede.

Attraverso le dinamiche psicomotorie della comunicazione non verbale e con l'inserimento di performers madrelingua, un gruppo potrebbe agevolmente accelerare i tempi dell'assimilazione in tal senso; si pensi d'altronde al modello storico umanistico-rinascimentale in cui greco e latino venivano appresi recitando.

Il gruppo giovane-adulto può essere teatralmente addestrato all'apprendimento di una seconda lingua eliminando quelle difficoltà assimilative erroneamente etichettate come capacità; imparare una lingua non significa essere capaci, ma essere liberi.

Appendice B (“Il mercato delle parole” Corso Estivo di Italiano L2 per stranieri)

Il mercato delle parole CORSO ESTIVO DI ITALIANO L2 PER STRANIERI LABORATORIO LINGUISTICO-TEATRALE

INTRODUZIONE

Il progetto prevede l'integrazione della disciplina linguistica e del laboratorio teatrale nell'ottica di un approccio umanistico-affettivo e nella scelta di una didattica esperienziale ed interattiva.

Tramite l'utilizzo di esercizi e pratiche, proprie della formazione dell'attore, si vuole intervenire sul piano psicologico e pedagogico al fine di creare delle condizioni favorevoli all'apprendimento linguistico. Da un lato il percorso teatrale permetterà di stimolare il discente dal punto di vista motivazionale, di conoscerlo sul piano personale e di guidarlo nello sviluppo di un'attitudine idonea all'apprendimento (spontaneità, inibizione, creatività, immedesimazione); dall'altro esso si porrà come percorso parallelo a quello linguistico, permettendo di approfondire i contenuti linguistici tramite l'esperienza e l'attività ludica.

CONTENUTI

Il progetto consiste in un percorso che parte dalla scoperta dei tratti individuali degli alunni, delle loro caratteristiche e delle loro conoscenze e ha come obiettivo la maturazione di un apprendente di lingua motivato e inserito nella realtà di cui fa parte. Lo sviluppo prevede tre fasi che rispecchiano le variabili del modello relazionale di base per la formazione di mete educative quali l'autopromozione, la socializzazione e la culturizzazione (Balboni,2009), più una fase conclusiva in cui tutto il materiale e l'esperienza del percorso saranno riutilizzate in maniera creativa e autonoma da parte dei discenti.

Presentazione (IO)

Teatro: lavoro di iniziazione ad alcune pratiche teatrali che hanno come obiettivo principale quello di spingere l'individuo a mettersi in gioco ed esprimere sé stesso.

Lingua: Funzione personale

chiedere, dire il nome, l'età, la provenienza, presentarsi

parlare dello stato fisico

parlare dello stato psichico

esprimere i propri gusti

Interazione (IO E TU)

Teatro: lavoro sulla relazione con i compagni attraverso improvvisazioni a coppie e a gruppi, esercizi di imitazione e approccio alla realtà dialogica. Guardarsi da fuori, considerazione della presenza del pubblico, sviluppo dell' auto-osservazione.

Lingua: Funzione interpersonale
salutare e congedarsi
offrire, accettare, rifiutare qualche cosa
consenso, dissenso, mediazione
ringraziare, scusarsi, chiedere il permesso
Riflessione metalinguistica (funzione di monitoring)

Situazione (IL MONDO)

Teatro: lavoro su fattori quali il contesto, i ruoli, lo spazio, il tempo che costituiscono la situazione dentro la quale si agisce. Sviluppo delle abilità di osservazione, ascolto e capacità di inserimento in un contesto strutturato.

Lingua: Funzione referenziale
descrivere cose, azioni, persone, eventi

Riflessione meta-comunicativa
analisi delle variabili situazionali (luogo, tempo, spazio, partecipanti, destinatario, scopo)
sviluppo della capacità di anticipare il significato globale sulla base del contesto (expectancy grammar)

Sperimentazione (Disciplina e creatività)

Teatro: preparazione di un monologo (parlare di un sé immaginario)

Lingua: abilità di produzione orale
concettualizzazione/ progettazione/ realizzazione

MODALITÀ

Il progetto si articola in maniera da alternare momenti di lezione frontale e momenti di laboratorio teatrale. I primi saranno finalizzati all'introduzione del lessico e alla riflessione linguistica relativa ai contenuti; nei secondi, invece, l'uso della lingua sarà supportato dallo svolgimento dell'attività e dalla possibilità di utilizzare il corpo, l'espressività e la prosodia a fini comunicativi.

L'interesse è quello di avvicinarsi alla realtà dello studente, aumentando la fiducia nelle sue capacità, rendendolo cosciente delle strategie comunicative che possiede e stimolandolo a scoprire la lingua italiana che lo circonda in maniera divertente e motivante. Il lavoro teatrale è inoltre funzionale dal punto di vista psicologico, in quanto interviene su quei tratti della personalità che hanno una forte influenza sull'apprendimento, quali l'inibizione, la spontaneità, la creatività, la disciplina e la fiducia. La dinamica di gruppo è anch'essa propedeutica all'inserimento dello studente nel contesto di apprendimento, essa prevede, infatti, un clima di convivenza in cui il giudizio è bandito, poiché dall'assenza di giudizio sull'altro dipende la libertà del singolo di esprimere sé stesso. La lingua e l'apprendimento di essa, saranno inoltre oggetto di una riflessione finalizzata a sistematizzare le conoscenze e permettere l'interiorizzazione dei saperi acquisiti.

Gli alunni saranno tenuti ad avere un diario personale a cui verrà dedicato uno spazio quotidiano, affinché si sviluppi un momento di riflessione sulla giornata e sull'esperienza di apprendimento.

ESERCITAZIONI ESEMPLARI

- Insegnamento di un alfabeto corporeo di azioni, che servirà da strumento comune di Comunicazione del gruppo e servirà come linguaggio per improvvisazioni di gruppo
- Esercizi legati al ritmo del movimento e alla prosodia
- Sviluppo della comprensione orale tramite la trasformazione di testi in azioni sceniche
- Esercizio di interpretazione di parole attraverso azioni. Riflessione interculturale sulle sfumature di significato tramite l'osservazione di diverse interpretazioni della stessa parola.
- Stimolo all'uso di più codici per trasmettere un significato, pratiche volte a sviluppare la capacità di raggiungere lo scopo comunicativo a prescindere dalla forma utilizzata
- Improvvisazione all'interno di copioni situazionali (esempi: la sala d'attesa, l'addio alla stazione, l'allarme d'incendio)
- Esercizi volti allo sviluppo dell'osservazione e dell'ascolto.
- Esercizi di identificazione con oggetti, animali, persone passando dalla definizione dei tratti essenziali

TEORIE GLOTTODIDATTICHE

- TPR (Total Physical Response)
- Natural Approach
- Ordine naturale di acquisizione
- ZSP (Zona di sviluppo prossimale)
- Grammatica induttiva
- Peer tutoring e approccio cooperativo
- Didattica ludica
- Rule of forgetting (Krashen)
- Modello di competenza comunicativa
- Educazione linguistica

DURATA

4 settimane, 60 ore. Ogni settimana verrà dedicata ad una fase del progetto.

LIVELLO LINGUISTICO

A1-A2-B1

Appendice C (Sillabo Laboratorio Linguistico-Teatrale)

LABORATORIO LINGUISTICO - TEATRALE (15 febbraio – 12 aprile 2013)

PROF.	Caterina Pilon
ORARIO DELLE LEZIONI	lunedì dalle 14:00-15:30
NUM. TOT. ORE	12 (1 ora e mezza la settimana per 8 settimane)
ORARIO DI RICEVIMENTO	su appuntamento, via e-mail
E-MAIL	kate_madrid86@hotmail.com
MATERIALI DEL CORSO	materiali video, audio, testi e materiali didattici di diverso tipo

DESCRIZIONE

Le lezioni prevedono un percorso linguistico incentrato sulla tematica del teatro di narrazione e si svilupperanno in momenti di lettura di testi, visualizzazione di video di spettacoli appartenenti alla cultura italiana, improvvisazioni vocali, esercizi propedeutici alla strutturazione di un racconto ed eventualmente anche qualche esercitazione canora. Si vuole introdurre, inoltre, la tematica del teatro di inchiesta, ovvero una forma di ricerca sul campo, al fine di trarne un resoconto da realizzare in forma di performance.

Lo scopo del lavoro sarà quello di guidare lo studente nei meccanismi di appropriazione ed interiorizzazione di un racconto, al fine di diventarne portatore e quindi poterlo restituire in forma scenica.

La parola, legata all'intenzione, coinvolge il corpo, le emozioni, la vita psichica, l'immaginazione e la capacità espressiva, tutti fattori imprescindibili per una comunicazione efficace, che verranno trattati attraverso esercizi linguistici e teatrali.

OBIETTIVI

L'obiettivo del corso è quello di offrire allo studente la possibilità di creare un momento scenico, un monologo teatrale in forma di racconto partendo e da materiale esistente e da materiale che lo studente sarà invitato ad elaborare facendo inchiesta nella realtà cittadina e quindi interagendo con la società di cui studia la lingua e la cultura.

Lo scopo didattico è quello di guidare lo studente nell'esperienza ed offrire strumenti e strategie affinché possa acquisire autonomia nell'apprendimento della lingua.

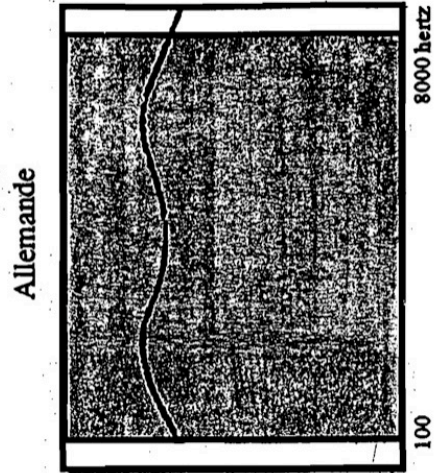
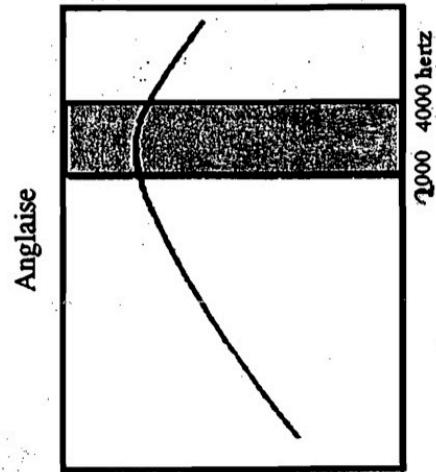
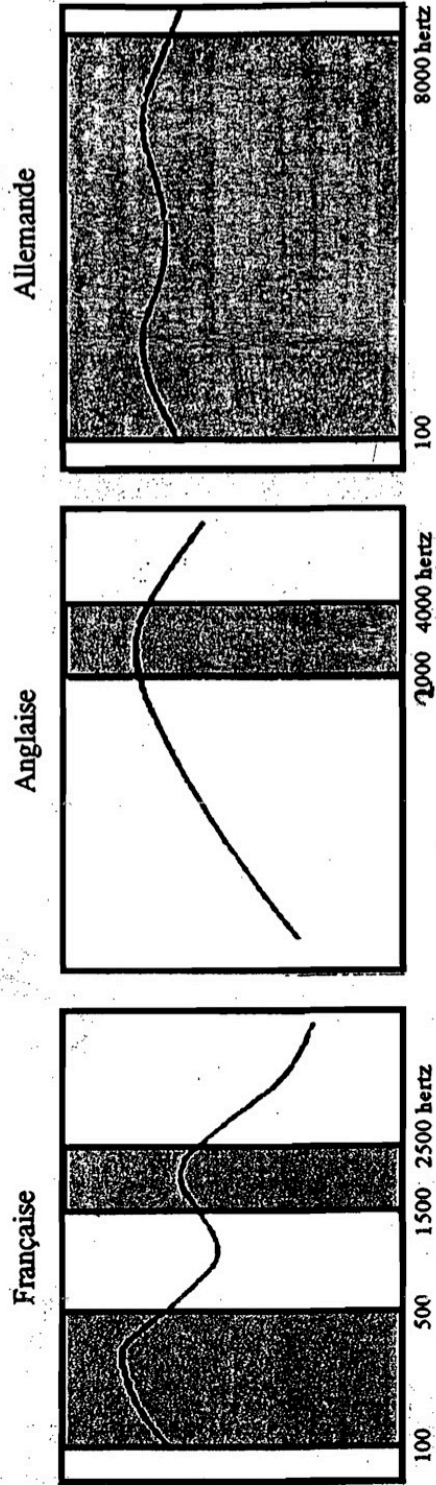
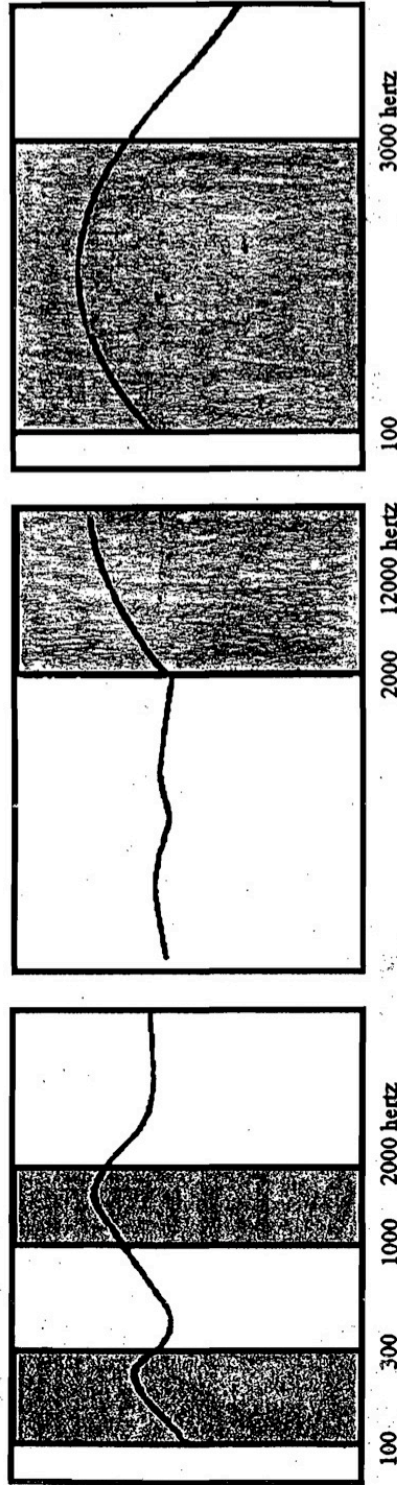
PROGRAMMA DEL CORSO

	ATTIVITÀ IN CLASSE
LEZ 1	Presentazione progetto. Improvvisazione dialogo. Introduzione tematica del Teatro di narrazione, Teatro di inchiesta e figura dei cantastorie.
LEZ 2	Lezione incentrata sull'ascolto, la lettura ad alta voce e l'auto-ascolto. Individuazione caratteristiche fonetiche della studentessa. Visione di un pezzo di spettacolo.
LEZ 3	Esercizi vocali (articolazione, prosodia, dizione) ed esercitazioni su meccanismi linguistici di invenzione e creazione spontanea.
LEZ 4	Memorizzazione di un testo. Esercitazioni pre-interpretative, concentrate sulla sonorità della lingua.
LEZ 5	Esercizi di espressione legati alla musicalità.
LEZ 6	Il grammelot. Parlare senza parole. Le lingue inventate.
LEZ 7	Il racconto, il cantastorie, strutturazione del racconto e suddivisione in azioni.
LEZ 8	Esercizi di improvvisazione al fine di sviluppare la rapidità creativa, la fluidità di parola, fondamentale se si racconta un testo e quindi non si recita a memoria.
LEZ 9	Esercizi sul legame corpo e voce. L'intenzionalità nel dire, la fisicità della parola.
LEZ 10	Lavoro sui racconti scelti.
LEZ 11	Presentazione dei risultati dell'inchiesta e rielaborazione.
LEZ 12	Performance conclusiva.

Appendice D (Etnogrammi, Metodo Tomatis)

Studio dr. Concetto Campo - Cell. 335/6206275
 Roma - Via Baldo degli Ubaldi, 210 - Tel/Fax: 06/6633859
 Verona - Via Rovereto, 22 - Tel/Fax: 045/8347988
 Email: concetto.campo@alice.it

 *Courbe d'enveloppe*
  *Bande passante*
 En abscisse : les fréquences ; en ordonnée : les intensités



Française

Anglaise

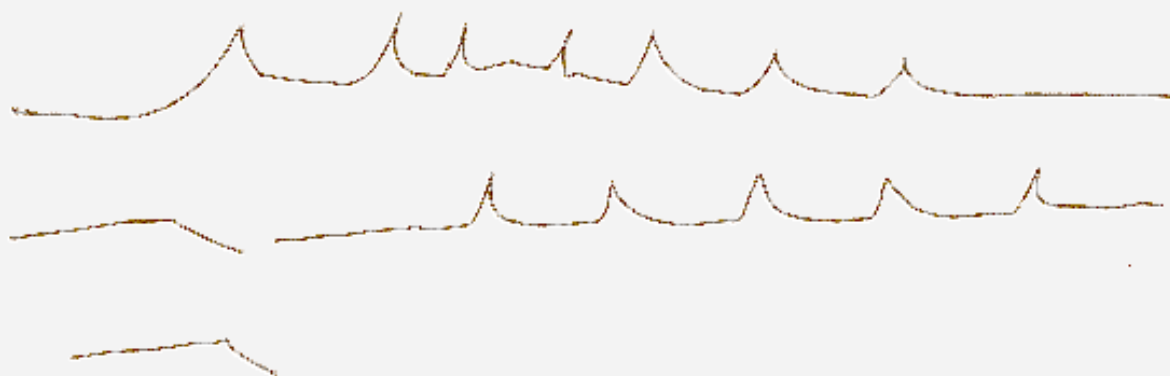
Allemande

Slave

Espagnole

Appendice E (Disegni delle "prosodie professionali", Progetto 3)

(telegrafica) CONTINUA'



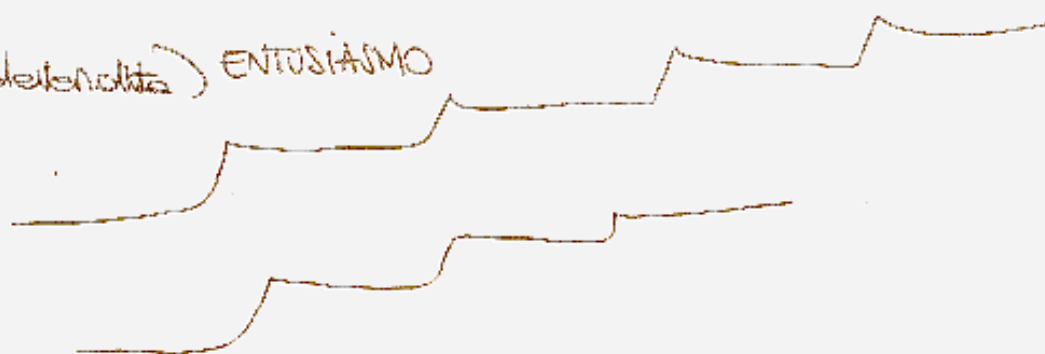
(prontissima) CHIUSURA



(chiusa incisa) SEVERA'



(telegrafica) ENTUSIASMO



(pubblicità) MONOTONIA



(Calecónica) FROTA



(Calecónica) TRANQUILITA'

